

LE MANUEL NOUVEAU « POST-ACTIONNEL » EST-IL ARRIVÉ ?
ANALYSE DE *BITÁCORA 1, CURSO DE ESPAÑOL A1*

(Neus SANS BAULENAS, Ernesto MARTÍN PERIS, Agustín GARMENDIA,
Barcelona : Difusión, 2011)

Par Christian Puren
Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)
www.christianpuren.com

SOMMAIRE

Avant-propos	2
Introduction.....	3
1. Reprendre les principes de l'approche communicative	4
1.1. L'approche communicative dans <i>Bitácora</i>	4
1.2. Les modifications de l'approche communicative dans <i>Bitácora</i>	5
1.2.1 « Le texte comme unité de communication langagière »	6
1.2.2. « Le texte comme unité de communication culturelle »	8
1.2.3. L'abandon de la simulation	10
1.2.4. L'abandon de la grammaire notionnelle-fonctionnelle en tant que grammaire de référence.....	11
2. Renforcer la centration sur l'apprenant	12
2.1 La continuation des « méthodes actives »	12
2.2. Au-delà des méthodes actives, l'« agenda d'apprentissage »	13
2.2.1. L'agenda entre enseignement collectif et apprentissage individuel	14
2.2.2. L'agenda d'apprentissage et le processus d'apprentissage	16
3. Revaloriser une approche lexicale de la langue	17
3.1. Un peu d'histoire	17
3.2. L'approche lexicale dans <i>Bitácora</i>	18
3.3. Analyse des titres des unités didactiques	20
4. Remanier la perspective actionnelle	21
Conclusion.....	24
Annexe 1.....	27
Annexe 2.....	28

AVANT-PROPOS

Pour cette analyse, j'ai eu recours aux documents suivants.¹ Pour chacun, entre parenthèses, le code auquel je me référerai est indiqué **en gras**, et le nom du fichier joint à mon article, *en italique* :

- *Presentación de Bitácora – Folleto* : livret de présentation du manuel, sous forme de la transcription d'extraits d'une interview des trois co-auteurs (**InterwAut** – *InterwAut_Bitacora1.pdf*) : Neus SANS BAULENAS (N.S.), Ernesto MARTÍN PERIS (E.M.), Agustín GARMENDIA (A.G.), 20 p. Ce livret n'est pas daté, mais l'interview a été réalisée avant la sortie du manuel, en septembre 2010, et c'est donc leur projet que les auteurs y présentent.
- *Libro del alumno, Cómo es Bitácora* : livre de l'élève, présentation de la structure des unités didactiques, pp. 4-9 (**PresentUDLivrElev** – *PresentUDLivrElev_Bitacora1.pdf*).
- *Libro del alumno, Unidad 5. Trabajar, comer y dormir* : livre de l'élève, unité 5, « Travailler, manger et dormir » (**UD5** – *UD5_Bitacora1.pdf*). Cette unité est jointe à l'interview citée ci-dessus (pp. 7-18), mais je me référerai dans mon article à la pagination du manuel (pp. 65-76).
- *Cuaderno de ejercicios, Unidad 5*, pp. 10-12 : Unité 5, cahier d'exercices (**CahierU5** – *CahierU5_Bitacora1.pdf*).
- Introduction du livre du professeur (**IntrodLivrprof** – *IntrodLivrprof_Bitacora1.pdf*).
- Livre du professeur, Unité 5, pp. 53-64 (**LivrprofU5** – *LivrprofU5_Bitacora1.pdf*). C'est la seule unité du livre du professeur que j'aie consulté.

Je tiens à préciser dès à présent, avant même l'introduction de mon article, que l'analyse de *Bitácora*² m'a été suggérée par l'éditeur de ce manuel d'espagnol langue étrangère (ELE), Difusión, et que par ailleurs j'ai travaillé pour cet éditeur au cours des deux années passées : j'ai rédigé la préface des deux premiers niveaux (A1 et A2, 2009-2010) du manuel de français langue étrangère (FLE) *Version Originale*, j'en ai assuré la relecture et révision pédagogiques, et j'ai activement participé à la conception et à l'élaboration des deux niveaux suivants (B1 et B2, 2010-2011) ; enfin, j'ai assuré en même temps la révision pédagogique et la relecture de la nouvelle édition du *Nouveau Rond-Point 1* et 2 (A1-A2 et B1, 2010-2011).

Néanmoins, j'ai abordé le présent travail d'une manière que j'ai voulue objective, sans préjugés ni complaisance, dans le seul but de réaliser une étude universitaire qui soit utile à la réflexion des enseignants et à la formation des étudiants, c'est-à-dire produite avec les concepts et les modèles d'analyse de la didactique des langues-cultures. Certains de ces modèles me sont propres, et je renvoie alors à la documentation correspondante sur mon site personnel www.christianpuren.com.

Même si je me suis efforcé d'être objectif, mes analyses sont forcément dépendantes de la position que j'ai adoptée par rapport à mon objet, et qui se trouve être différente de celle des auteurs de *Bitácora* sur deux points par ailleurs liés entre eux : ma conception de la perspective actionnelle, et ma préoccupation prioritaire pour la didactique *scolaire* des langues-cultures.

Si j'ai accepté la proposition de l'éditeur, c'est que les auteurs de *Bitácora* ont voulu élaborer un manuel qui « propose une perspective actionnelle [*un aprendizaje orientado a la acción*], assumant les fondements de l'approche par les tâches même s'il s'éloigne un peu des formats offerts jusqu'à présent dans cette perspective » (IntrodLivrprof, p. 4), avec une unité didactique « moins rigide ou moins orientée vers la tâche finale » (InterwAut, p. 3), et qui soit quelque chose de « distinct », de « nouveau » en fonction de « nouvelles perspectives » (InterwAut, p. 2). Or il s'agit d'auteurs, et d'une maison d'édition, qui ont été les plus innovants ces dernières années en ce qui concerne la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans les manuels de langue.

¹ On en retrouvera un certain nombre de ces documents sur le site de l'éditeur : <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/adultos/bitacora/extra-profesores/>.

² Dans tout cet article, « *Bitácora* » correspondra au manuel *Bitácora 1* niveau A1.

D'où la question de recherche que je me suis posée avant de débiter mon analyse, et que j'ai reprise dans mon titre³ : *Bitácora* peut-il être considéré comme un manuel « post-actionnel », et si oui en quoi ? Comme j'ai personnellement consacré une grande partie de mes recherches et publications, depuis une dizaine d'années, à l'élaboration théorique et pratique de cette nouvelle « configuration didactique »⁴, on comprendra que cette question m'intéresse tout particulièrement...

J'aurai aussi à comparer *Bitácora*, parce qu'il reprend en partie l'approche communicative, avec d'autres manuels relevant eux aussi en partie de cette méthodologie et de la perspective actionnelle. Il a fallu pour ce faire me donner un corpus de manuels, et j'ai retenu six manuels de niveau A1 du même éditeur (en pensant que cela faciliterait le repérage des évolutions ou révolutions), à savoir *Gente*, *Aula* et *iNos vemos!* pour l'ELE ; *Rond-Point*, *Pourquoi pas ?* et *Version Originale* pour le FLE. Ces manuels sont présentés sur les sites de l'éditeur (www.difusion.com et www.emdl.fr) avec des éléments téléchargeables, dont pour chacun d'eux une unité didactique entière.

Pour que mon article puisse être lu sans problème par des lecteurs ne comprenant pas cette langue, j'ai traduit moi-même tous les passages en espagnol, y compris les extraits du manuel.

INTRODUCTION

Les intentions des auteurs de *Bitácora*, telles qu'elles apparaissent dans les différents textes où ils s'expriment (PresentUDLivrElev, IntrodLivrProf et InterwAut), sont parfaitement résumées au tout début de l'interview des auteurs par Neus Sans :

Nous avons passé quelques années d'un certain « calme plat » depuis la grande rupture qu'a représenté l'approche par les tâches. Cela fait déjà quelque temps que nous parlons de tâches, d'autonomie, de stratégies et autres concepts fondamentaux, et nous les avons assurément approfondis tout au long de ces dernières années. Ce que nous nous proposons maintenant, c'est de chercher des manières de matérialiser ces concepts dans des propositions nouvelles pour la salle de classe. (N.S., InterwAut ,p. 2)

Leur projet me semble pouvoir être schématisé par les quatre objectifs suivants :

- (1) « assum[er] les principes de l'enseignement communicatif » (N.S., InterwAut, p. 2) ;
- (2) la centration sur l'apprenant : « l'apprenant doit être le centre du processus d'apprentissage » (N.S., InterwAut, p. 3) ;
- (3) « faire du lexique, domaine jusqu'à présent négligé et à revaloriser⁵ en ELE, un élément central » (IntrodLivprof, p. 4) ;
- (4) « assum[er] les fondements de la perspective actionnelle⁶ » tout en concevant l'unité didactique de manière « moins rigide et moins orientée vers la tâche finale » (IntrodLivprof, p. 4).

³ Titre en forme de clin d'œil à la formule rituelle bien connue : « Le Beaujolais nouveau est arrivé »...

⁴ Sur ce concept, qui remplace les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues-cultures dans leur environnement global, cf. sur mon site mon modèle de l'« Évolution historique des configurations didactiques », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>. Ce modèle est repris – sans ses commentaires – en Annexe 2 du présent article : ma conclusion consistera en effet à définir *Bitácora* en fonction de ces différentes configurations didactiques.

⁵ Je souligne : je rends de cette manière l'expression imagée utilisée par N.S., *asignatura pendiente*, qui désigne au collège et au lycée une matière scolaire non validée, à rattraper, pour laquelle l'élève doit représenter l'examen.

⁶ Je traduis par « perspective actionnelle » l'expression espagnole *enfoque orientado a la acción* (littéralement, « perspective orientée vers l'action »). Je traduirai l'autre expression utilisée par les auteurs de *Bitácora*, *enfoque por tareas*, par « approche par les tâches ». Je reviendrai dans ma conclusion générale sur ces deux expressions, que je ne considère pas du tout, contrairement à ces auteurs, comme équivalentes.

Je reprendrai successivement ces quatre objectifs pour mon analyse, qui se concentrera sur le principal niveau de cohérence des manuels, celui de l'unité didactique.

1. REPRENDRE LES PRINCIPES DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

1.1. L'approche communicative dans *Bitácora*

Les auteurs de *Bitácora* se réclament en partie, mais très clairement, de l'approche communicative dès le début de l'introduction du livre du professeur :

BITÁCORA est un manuel qui s'inscrit dans la ligne de l'apprentissage par l'usage de la langue ; c'est-à-dire qui propose une pratique de la communication en classe orientée vers l'apprentissage. Il assume, par conséquent, les principes de l'enseignement communicatif [...].
(IntroLivProf, p. 4)

La même idée est tout aussi fortement affirmée dans l'interview des auteurs, qui présentent comme « l'axe principal de [leur] proposition de travail pour la salle de classe » le fait de « proposer des tâches communicatives qui permettent d'utiliser la langue pour l'apprendre et de l'apprendre pour pouvoir l'utiliser » (E.M., InterwAut, p. 4).

On retrouve effectivement dans l'unité didactique la plupart des caractéristiques concrètes de cette orientation didactique :

1) L'activité langagière à laquelle on cherche à former principalement les apprenants est l'activité spécifique de l'approche communicative, à savoir l'interaction orale, qui est venue historiquement, dans cette méthodologie, se rajouter aux activités antérieures de compréhension de l'oral et de l'écrit, et d'expression orale et écrite : « **L'interaction est au centre du processus.** L'interaction est un moment clé dans l'apprentissage » (PresentUDLivElev, p. 7, souligné dans le texte).

2) Chaque unité propose deux tâches de production écrite, mais elles se préparent en groupe de manière à fournir une occasion d'un entraînement à l'interaction orale entre participants :

Par paire ou en groupe

Nous allons réaliser des tâches d'interaction orale ou de travail coopératif orientées vers l'élaboration d'un produit qui provoquera une utilisation avec du sens des aspects les plus importants travaillés dans l'unité, et le développement de notre compétence communicative.
(PresentUDLivElev, p. 7)

3) Comme on le voit ci-dessus (cf. « Par paire ou en groupe »), le type de groupe envisagé dans le manuel est le groupe de deux ou plus. À la fin de chaque unité, la consigne proposant la tâche finale commence d'ailleurs toujours ainsi. Il n'en reste pas moins que le premier et seul groupe cité dans cette consigne est le groupe de deux, et que dans les unités, lorsque le groupe est précisé, c'est presque toujours le groupe de deux. Par exemple dans l'UD5, p. 72 :

A *Avec un camarade nous cherchons dans le texte et dans les images les différences entre les horaires et notre pays et les horaires espagnols.*

C *Nous questionnons un camarade à propos de ses horaires. Qui fait quoi plus tard ? Avons-nous des horaires semblables ?*

On retrouve le groupe de deux jusque dans le cahier d'exercices, destiné par conséquent à être utilisé aussi en classe. Par exemple dans l'UD5, p. 61 :

[a] *Par paires⁷, choisissez une profession et expliquez dans un texte court ce que vous faites tous les jours. Ensuite, lisez le texte à toute la classe et les camarades essaient [de deviner] de quelle profession il s'agit.* (n° 11)

[b] *Copie les phrases précédentes sur un autre bout de papier, en laissant un trou à l'emplacement des mots choisis. Ensuite, échange ton rôle avec un camarade, qui doit essayer de deviner quels sont les mots qui manquent.* (n° 14)

⁷ Je respecte le nombre utilisé par les auteurs, qui écrivent parfois *en pareja*, parfois *en parejas*.

Exemple particulièrement symptomatique, à l'unité 3, que celui de la consigne générale (reprise dans chaque unité) « En paire ou en groupe », sous laquelle on trouve un exercice où l'on propose seulement de travailler « par paires » :

Par paire ou en groupe
Deviner des personnages

E Par paires, nous choisissons un personnage célèbre qui nous intéresse. Nous recherchons de l'information et nous écrivons des phrases comme celles qui sont utilisées dans les textes de cette unité.

[c] **F** Sans dire le nom du personnage, nous lisons les phrases au reste de la classe. Qui est-ce ? (U3, p. 48)

Dans un autre cas, l'activité proposée n'est pas à réaliser « par paire ou en groupe », mais en fait par paire puis en groupe :

Par paire ou en groupe
Stéréotypes

D Nous associons les éléments de chaque colonne. Nous en discutons avec un camarade, et ensuite avec les autres. (UD7, p. 96)

4) Comme on le voit aussi dans les extraits [a], [b] et [c] ci-dessus, le groupe-classe au complet est utilisé pour servir de public à la communication des productions réalisées par groupes de deux. C'est là aussi un dispositif caractéristique de l'approche communicative, que l'on retrouve dans la majorité des unités de *Bitácora*. On pourra le vérifier sur la liste des tâches reproduites en Annexe 1 du présent article, mais en voici quelques exemples :

- UD 4, « Nous disons au reste de la classe de deviner quel nom nous avons choisi et pourquoi » (p. 60).
- UD6, « Chaque groupe présente ses propositions et nous votons. Quel est le meilleur plan ? » (p. 84).
- UD8, « Nous exposons nos posters. Pouvons-nous trouver les trois choses qui rendent heureux le plus de personnes dans la classe ? » (p. 108).
- UD10, « Nous cherchons sur Internet une offre spéciale semblable à l'une des précédentes et nous la présentons à la classe » (p. 132).
- UD11, « Nous racontons aux autres ce que nous nous mettons [comme vêtements] ; ils doivent deviner dans quelle occasion. » (p. 144.).

Le groupe de référence pour les auteurs de *Bitácora*, celui où simultanément se travaille la communication par la communication, est donc bien le groupe de deux, qui est précisément le groupe de référence de l'approche communicative.⁸ Nous verrons au chapitre 4 que l'une des implications de la perspective actionnelle telle que je la conçois – celle de l'« agir social »⁹ – est que c'est le groupe-classe qui devient le groupe de référence.

1.2. Les modifications de l'approche communicative dans *Bitácora*

L'extrait cité au tout début du point 1.1 ci-dessus continue ainsi :

[BITÁCORA assume par conséquent les principes de l'enseignement communicatif], et il les complète et les actualise avec les derniers apports des diverses sciences en rapport avec la didactique des langues. Deux aspects se détachent dans cette approche mise en œuvre par *Bitácora* : le texte comme unité de communication langagière et le vocabulaire comme élément structurant de la langue. (IntrodLivProf, p. 4)

J'aborderai la question du statut et du traitement du vocabulaire dans *Bitácora* dans le chapitre 3 du présent article. Je traiterai ici de l'idée qui concerne spécifiquement l'approche communicative, à savoir que *Bitácora* « compléterait et actualiserait » l'approche

⁸ Les raisons pour lesquelles c'est ce groupe qui est la référence sont la situation sociale de référence – le voyage touristique – et l'idéologie individualiste qui préside à l'élaboration de cette méthodologie. Cf. par ex. mon article « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007c/>.

⁹ Cf. mon article « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.

communicative en faisant du texte « l'unité de communication linguistique ». L'analyse de *Bitácora* y fait apparaître d'autres évolutions par rapport à l'approche communicative, que j'aborderai à la suite.

1.2.1 « Le texte comme unité de communication langagière »¹⁰

L'importance accordée aux documents est selon les auteurs l'une des trois grandes originalités de *Bitácora*, c'est le fait de « revendi[quer] les documents comme quelque chose d'intrinsèquement intéressant : ce que l'apprenant va trouver dans les doubles pages de l'unité sont des choses qu'il voudrait lire dans sa propre langue » (A.G., InterwAut, p. 19).

L'argument présenté est le suivant, donné juste à la suite dans l'Introduction du livre du professeur :

Les textes sont produits aussi bien en langue orale qu'en langue écrite. Utiliser des textes, d'autre part, ce n'est pas seulement en produire ; une grande partie des textes que nous utilisons dans notre vie quotidienne sont des textes que nous recevons et que nous interprétons selon nos intentions et nos besoins. C'est pour cela que dans Bitácora nous avons toujours voulu partir de textes, et choisir des textes qui appartiennent à des genres que les élèves peuvent immédiatement reconnaître. (IntrodLivrProf, p. 4)

Dans chaque unité didactique de *Bitácora*, effectivement, après le « nuage de mots » de la première page, on trouve deux mini-dossiers documentaires avec leurs activités. Il est plus juste, me semble-t-il, de parler de « dossiers documentaires » que de « textes », dans la mesure où il s'agit sur une double page d'un montage de documents visuels, de documents écrits, accompagnés (sur cette double page ou à la page suivante) de la référence à des documents oraux présents sur le cédérom.¹¹ Ces dossiers documentaires peuvent effectivement être considérés comme des « unités de communication langagière » dans la mesure où toutes les activités proposées avant, pendant et après l'étude de ces documents (et regroupées sous la rubrique « Texte et sens ») portent sur leur thématique culturelle (annoncée sous le titre de cette rubrique) et visent à la réutilisation par les apprenants de leurs contenus lexicaux et grammaticaux. Je renvoie les lecteurs, pour illustration, aux pages 66-69 et 70-72 de l'UD5. La répartition des pages – une double page pour chaque dossier documentaire, puis deux pages d'activités pour le premier ensemble, et une page pour le second – est la même pour les 12 unités du manuel.

Il y là, si je compare *Bitácora* avec les autres manuels cités à la fin de mon avant-propos, la confirmation d'une rupture, et une évolution.

– *La rupture confirmée* concerne l'unité de communication des manuels communicatifs, qui n'est plus depuis longtemps – depuis la seconde génération de ces manuels dans les années 90 –, la combinaison d'unités de lieu, de temps, de personnages et de thème de conversation fournie par le dialogue unique initial.¹² Le fait qu'il n'y ait pas de support de base dialogué dans *Bitácora* constitue bien sûr une forte rupture avec l'approche communicative. La seule exception est la première double page de l'Unité 8, où les auteurs ont cependant pris soin de ne pas proposer un dialogue suivi, mais seulement une succession de répliques, parfois isolées, en rapport avec les différentes activités de la journée.

¹⁰ Cette expression est des auteurs de *Bitácora* (IntrodLivrProf, p. 4).

¹¹ Cela n'est peut-être pas conscient de la part des auteurs, mais le premier mot qu'ils ont représenté dans le manuel, tout en haut de la page de couverture, est celui d'un objet qui sert à attacher ensemble des documents différents : un trombone...

¹² C'était par exemple le cas dans le manuel d'ELE *Para empezar* (Equipo PRAGMA, Madrid : Edelsa, 1988), dont l'un des auteurs était d'ailleurs Neus Sans, que l'on retrouve aujourd'hui parmi les auteurs de *Bitácora*. Dans les titres des unités didactiques des manuels communicatifs de première génération, l'unité symbolisant cette combinaison d'unités était l'unité de lieu : les titres des unités didactiques des manuels communicatifs de première génération étaient généralement, comme ceux de la méthodologie audiovisuelle, des locatifs (« À la poste », « Au restaurant », « Au café », « À la réception de l'hôtel », etc.). Dans les manuels communicatifs de seconde génération, ils sont souvent remplacés par des bouts de dialogue (comme c'est encore le cas dans deux titres de *Bitácora*, l'UD6 (« On va au cinéma, ou on prend quelque chose ? ») et l'UD10 « À pied, ou à vélo ? »). Nous y reviendrons plus avant au chapitre 3.3, à propos de l'analyse des titres des unités didactiques de *Bitácora*.

Dans *Bitácora*, l'unité d'action des manuels actionnels des années 2000 (que l'on retrouve dans tous les manuels de Difusión cités à la fin de mon avant-propos) est déjà abandonnée. Ce qui y est appelé « unité de communication » est en fait une combinaison d'unité de thème culturel et d'unité de « thème lexical » (dans le sens où l'on parle en didactique des langues-cultures de « vocabulaire thématique »). J'y reviendrai dans les chapitres 3 et 4, mais les lecteurs pourront dès à présent se reporter, concernant les idées que j'ai présentées dans le présent paragraphe, à ma « Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ».¹³

– *L'évolution* concerne la structure de l'unité didactique. Dans *Bitácora* comme dans les autres manuels de niveau A1 cités à la fin de mon avant-propos – qui combinent l'approche communicative et la perspective actionnelle –, les activités de compréhension et d'expression sont nombreuses, brèves et juxtaposées. Mais dans ces autres manuels, le modèle privilégié était de type une activité/un support : un très court dialogue, par exemple, n'était utilisé que pour un repérage de formes grammaticales ; ce sont parfois de petits documents, y compris authentiques, mais parfois aussi des listes, des tableaux, des montages de photos, de dessins, de mots, d'expressions ou de courtes phrases (déjà reliés entre eux ou à appairer) fabriqués spécialement à cet effet par les auteurs. Il s'agit ainsi de fournir directement aux apprenants ou leur faire découvrir les différentes formes langagières nécessaires pour qu'ils puissent effectuer le plus rapidement possibles les activités d'interaction orales, qui constituent l'objectif de l'unité didactique.

Dans *Bitácora*, par contre, le choix a été fait de proposer dans chaque unité didactique deux mini-dossiers documentaires malgré tout suffisamment riches et cohérents pour pouvoir servir immédiatement de supports d'interaction entre apprenants en classe. Dans ce sens, effectivement, chacun de ces ensembles constitue dans *Bitácora* une « unité de communication langagière ».

Les unités didactiques de ces autres manuels de niveau A1 sont construites avec un faible « niveau d'intégration didactique ». En didactique des langues-cultures, le niveau d'intégration didactique est donné, à l'intérieur d'une unité didactique, par le nombre d'activités divisé par le nombre de documents-soutiens de ces activités. Un dispositif didactique constitué de documents oraux sur lesquels l'enseignant ne fait effectuer qu'un repérage comparatif d'informations seulement à l'oral correspond à un niveau d'intégration didactique de $1:1 = 1$. Un dispositif didactique où sur le même document écrit l'enseignant fait faire aux apprenants (1) de la compréhension de l'oral (au moyen d'une première lecture livres fermés), (2) de la compréhension de l'écrit combinée à (3) de l'expression orale (questions de l'enseignant sur le texte/réponses orales des élèves, livres ouverts), (4) du travail en grammaire et (5) en lexique (repérage de formes langagières dans le document), (6) de la culture (questions portant sur les contenus culturels du documents), (7) de la prononciation (lecture finale du texte par les élèves) et (8) de l'expression écrite (reprise à l'écrit d'une question, prolongement du texte, transposition, etc.) correspond à un niveau d'intégration didactique de $8:1 = 8$. Dans la méthodologie active de l'enseignement scolaire français¹⁴, l'intégration didactique était maximale (toutes les activités se réalisaient successivement sur chacun des textes littéraires ; l'unité de l'unité didactique était donnée par l'unicité du document, support à la fois langagier et culturel).

La première génération de la méthodologie audiovisuelle et de l'approche communicative ont repris le même dispositif (le texte littéraire y est remplacé par le dialogue dit « de base »). L'évolution historique de l'approche communicative a ensuite été marquée par un

¹³ En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/040/>.

¹⁴ La méthodologie active est la méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire des langues en France pendant un demi-siècle, des années 1920 aux années 1960. Pour une présentation de cette méthodologie, voir mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, chapitre 3, pp. 211-281. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>; ou, plus court (5 pages !...) mon article « La "méthodologie active" dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1989a/>.

affaiblissement constant du niveau d'intégration didactique, et le dispositif proposé par *Bitácora* correspond donc à une évolution inverse (augmentation du niveau d'intégration didactique), même si le support n'est plus un texte suivi, mais un dossier composé de plusieurs petits documents¹⁵ : c'est en effet sur l'ensemble du dossier que portent le plus souvent les activités, et non sur chacun de ses documents. La tâche sur le second mini-dossier est proposée de telle sorte que les éléments langagiers et culturels des deux dossiers puissent y être réutilisés. À l'UD8, par exemple, après une B.D présentant la journée (agitée et bien remplie) d'Ana (pp. 102-103), puis un document sur le stress et le moyen de lutter contre (pp. 106-107), on propose aux apprenants de créer puis d'exposer en classe un poster « avec ce qui nous fait nous sentir bien et ce qui nous stresse ». Autre exemple : à l'UD9, après un document sur la ville de Cordoue (pp. 114-115) et un autre sur des « villes extraordinaires » latino-américaines (Ushuaia, Potosí et la ville de Mexico, pp 118-119), la consigne de la tâche finale est la suivante : « Nous décrivons notre ville ou une autre que nous connaissons. Nous donnons des raisons de la visiter. » (p. 120).

1.2.2. « Le texte comme unité de communication culturelle »

Le titre de ce chapitre 1.2.2, « Le texte comme unité de communication culturelle », n'est pas une citation tirée de mon corpus, mais il me semble que les auteurs de *Bitácora* auraient pu l'utiliser, chaque dossier documentaire constituant dans ce manuel non seulement, comme ils le disent, une « unité de communication langagière », mais aussi une « unité de communication culturelle », comme le veulent d'ailleurs l'objectif et la logique d'un niveau d'intégration didactique élevé.

L'ensemble des activités sur les dossiers documentaires est regroupé, après la double page de ces dossiers, dans une rubrique intitulée *Texto y significado* [« Texte et sens »]. Ce « sens » est présenté dans le livre du professeur comme l'un des « principes » du manuel : « **Un apprentissage basé sur le sens.** La lecture ou l'écoute de textes, la conversation ou l'écriture en classe doivent correspondre à des expériences pleines de sens et d'intérêt » (IntrodLivrProf, p. 7). Ce sens est bien sûr donné par les contenus culturels du dossier documentaire, qui portent sur des spécificités de la culture espagnole et hispano-américaine.

Dans beaucoup de manuels communicatifs ou reprenant sur ce point la tendance de l'approche communicative pour les tout premiers niveaux, même si la culture est bien entendu présente au centre de l'unité didactique dans les documents de compréhension et d'expression, elle n'y fait pas l'objet d'un traitement spécifique, et elle n'est présentée comme telle qu'en toute fin d'unité, après les activités finales de réemploi du matériel linguistique. C'est le cas par exemple de trois manuels de FLE récents, édités eux aussi par Difusión entre 2009 et 2011 : *Nouveau Rond-Point 1 et 2* (Rubrique « Regards croisés »), *Pourquoi pas ? 1 et 2* (rubrique « Quartier libre ») et *Version Originale 1 et 2* (rubrique « Regards sur... »).

Conçus comme des unités de communication à la fois langagiers et culturels, les textes de *Bitácora* sont suffisamment riches pour donner lieu à un début d'exploitation du document pour lui-même (et pas seulement pour ce qu'il apporte à la tâche finale). On retrouve là les fonctions du texte littéraire dans la méthodologie active dont j'ai parlé au chapitre précédent, où il était utilisé précisément comme support unique de travail à la fois sur la langue et la culture. Ce n'est donc un hasard si les activités proposées sur les ensembles documentaires de *Bitácora* – au moyen des questions posées ou des consignes données par les auteurs sur ces documents –, ne se limitent pas à de simples demandes de repérage ponctuel, mais qu'on y retrouve une grande partie de la typologie des tâches correspondant à la traditionnelle « explication de textes à la française », qui est historiquement le dispositif le plus complet et systématique d'exploitation à la fois langagière et culturelle de supports textuels. J'invite les lecteurs, avant de poursuivre, à consulter sur mon site ma présentation détaillée de cette typologie des questions¹⁶, qui correspond à la typologie des tâches demandées aux

¹⁵ On trouve dans l'interview des auteurs une des idées clés de la méthodologie active : « [...] quand nous travaillons sur la grammaire nous croyons qu'il plus rentable de le faire à partir du texte et du sens » (InterwAut, p. 3).

¹⁶ « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau) ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/>.

apprenants. On trouve ainsi posées sur les ensembles documentaires de *Bitácora* les questions suivantes :

- de *réaction*. Ex. : « Quelque chose vous surprend ? », p. 72 ;
- d'*opinion* Ex. : « Cela nous plairait, de faire ce voyage ?, p. 132 ; « Quels lieux de Cordoue aimerions-nous visiter ? À quelle époque de l'année ?, p. 116 ;
À l'occasion d'une question d'opinion posée juste avant la lecture du document (et que l'on conseille dans le livre du professeur de reprendre après), apparaît à l'UD5 une demande de prolongement de la réponse par justification : « Crois-tu que c'est une bonne habitude de faire la sieste ? **Pourquoi ?** » (p. 68, je souligne). On retrouve la même demande à l'unité 10 : « Par groupes, nous observons ces offres de voyages. Si nous avons besoin de plus d'informations, nous les cherchons sur Internet. Laquelle préférons-nous ? **Pourquoi ?** (p. 132, je souligne).
- de *comparaison*. Ex. : « C'est différent dans notre pays ? », p. 60 ; « Avec un camarade nous cherchons dans le texte et les images les différences entre les horaires de notre pays et les horaires espagnols » (p. 72) ;
- d'*extrapolation*. Ex. p. 68, à la suite de neuf courtes déclarations (4 écrites et 5 orales) d'espagnol concernant la sieste, les deux questions suivantes sont posées : « Crois-tu que tout le monde fait la sieste en Espagne ? Toujours ? » Dans le livre du professeur, on suggère au professeur de faire parvenir les apprenants à un consensus sur la question, en les renvoyant à nouveau aux différents témoignages (LivProf, p. 56) ;
- de *transposition*. Ex. : « Lesquels de ces conseils donnerions-nous à Martín ? : ... [Suivent une liste de conseils.] » ; p. 84 ; « Et parmi les villes que nous nous connaissons, lesquelles sont les meilleures pour... » [Suivent différentes activités.]

On ne trouve pas dans *Bitácora*, comme il est logique pour un niveau A1 et pour des documents principalement de type reportage ou enquête sur lesquels on travaille prioritairement la compréhension de l'écrit et de l'oral, de questions d'*analyse* et d'*interprétation*. Le recours systématique à l'ensemble de cette typologie aurait peut-être permis aux auteurs de *Bitácora*, dans le livre de l'élève ou en tout cas dans le livre du professeur, de proposer sur les dossiers documentaires des tâches plus nombreuses et plus diversifiées, parmi lesquelles les enseignants auraient pu choisir en fonction du niveau et des intérêts des apprenants.

Si je me réfère cette fois à ma typologie des composantes de la compétence culturelle¹⁷, je constate que les consignes de *Bitácora* orientent massivement les apprenants, comme on pouvait s'y attendre, sur la composante métaculturelle (les connaissances, extraites par le travail en compréhension sur les ensembles documentaires), avec, comme source d'interactions entre apprenants, un fréquent recours à l'approche comparative, que les auteurs de *Bitácora*, comme beaucoup de didacticiens, considèrent comme une forme de mise en œuvre de l'approche interculturelle¹⁸ ; à mon avis indûment, du moins si on considère comme moi que la dite « approche interculturelle » vise à faire travailler les apprenants au niveau non pas des connaissances, mais des représentations. Cette approche comparative est par contre justement considérée par les auteurs de *Bitácora* comme une des formes de mise en œuvre concrète de la centration sur l'apprenant (dont nous reparlerons au chapitre 2), puisqu'elle amène les apprenants à mobiliser leurs propres connaissances sur leur propre culture.

J'ai trouvé dans le manuel *Bitácora* une seule consigne susceptible de faire émerger chez les apprenants leurs représentations : « Quelles idées ou mots nous suggèrent les images de la page antérieure ? », UD 10, p. 128). Il aurait été d'autant plus facile de les multiplier que des activités préalables à la lecture des textes sont souvent demandées : sur les images des

¹⁷ Cf. « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/>.

¹⁸ Dans le livre du professeur de l'UD5 (p. 61), par ex., deux activités de comparaison entre les horaires d'ouverture des établissements en Espagne et dans le(s) pays des apprenants sont signalées comme travaillant la compétence interculturelle.

dossiers (« Avant de lire le texte, nous observons les images. Qu'est-ce que nous pouvons dire de cette ville ? », UD9, p. 116) ou sur les connaissances préalables des apprenants (« L'un de nous a déjà mangé un plat argentin ? », U7, p. 96 ; « Que savons-nous de la marque Camper ? », UD 11, p. 144).¹⁹

Certaines de ces occasions sont apparemment mises à profit dans le livre du professeur, si je me base sur ce qui y est proposé pour l'UD5 à propos de l'activité **G** « Écrire sur une feuille un stéréotype ou une coutume généralisée dans le pays d'un apprenant. Les autres réagissent en indiquant s'ils sont d'accord ou pas. » (pp. 58-59). Suite à l'enquête que les apprenants réalisent entre eux (au moyen d'un questionnaire avec les cases « D'accord » ou « Pas d'accord » à cocher), les auteurs proposent l'activité suivante : **H** [...] « Chaque groupe échange ses résultats avec le reste de la classe. Il sera intéressant de vérifier combien de stéréotypes se maintiennent et combien sont déconstruits en étant analysés par des membres de la culture correspondante. » Les auteurs de *Bitácora* font ensuite un type de proposition très intéressant, cohérent avec l'approche interculturelle, mais qui entre en contradiction avec la logique de l'unité didactique dans l'approche communicative (qui est de se clore sur elle-même, la communication s'achevant avec sa réussite) :

Si vous pensez que cela convient, [...] demandez aux apprenants de garder les résultats [de leur enquête] pour les analyser à la fin du cours. Il est possible qu'au cours de leur apprentissage de l'espagnol, beaucoup de ces stéréotypes soient remis en question, et que d'autres se renforcent. (LivrProfU5, p. 59)

C'est en effet seulement par un travail systématique et prolongé sur les stéréotypes que pourront apparaître les « valeurs » sur lesquelles les auteurs de *Bitácora* proposent de faire travailler les apprenants. Ce qu'ils appellent une « remise en question des valeurs » [*questionamiento de valores*] est assurément un moyen efficace au service de cette prise de distance vis-à-vis de sa propre culture qui fait partie intégrante de l'éducation interculturelle.

1.2.3. L'abandon de la simulation

Très curieusement, les auteurs ne parlent de la simulation dans aucun des documents que j'ai pu consulter, alors qu'il s'agissait de la forme privilégiée des activités finales des manuels communicatifs, celles où l'enseignant vérifiait si les formes langagières nouvelles de l'unité étaient assimilées, c'est-à-dire si les apprenants étaient capables de les réutiliser pour leur communication personnelle en situation de communication : on enseignait aux apprenants à communiquer plus tard avec des étrangers en leur demandant de communiquer en classe *comme s'ils* étaient des étrangers à l'étranger.

Je demande à mes lecteurs de se reporter, en Annexe 1, aux activités finales des 12 unités didactiques de *Bitácora* : seule la tâche proposée dans l'UD2 peut être considérée comme un exercice de simulation ; dans toutes les autres, les apprenants produisent et communiquent en tant que tels en classe avec les autres apprenants considérés eux aussi en tant que tels.

Je pense que si cette rupture d'avec l'approche communicative n'a pas été signalée par les auteurs de *Bitácora*, c'est parce qu'ils se situent plutôt dans le cadre de l'approche par les tâches, orientation méthodologique où la simulation n'a jamais eu ce statut d'activité privilégiée qu'il avait dans l'approche communicative. Mais dans la mesure où ils disent assumer les principes de l'enseignement communicatif en les complétant et en les actualisant (cf. *supra* la citation au tout début de ce chapitre 1.2, IntrodLivrProf, p. 4), on aurait pu s'attendre à ce qu'ils abordent cette question de la simulation en justifiant son abandon, parce que c'est certainement l'un des points susceptibles d'intéresser les enseignants découvrant ce manuel.

¹⁹ Dans le texte original : *¿Alguno de nosotros ha comido alguna vez comida argentina ? ; ¿Que sabemos de la marca Camper ?* Je note qu'en espagnol, comme dans la traduction française, le choix de la première personne du pluriel (*nosotros*, « nous ») pour des consignes que les apprenants se donneraient à eux-mêmes – pour marquer sans doute cette volonté de « participation active » et d'« implication personnelle » de chaque élève, cf. IntrodLivrProf p. 7 – aboutit parfois à des énoncés peu naturels, dont on voit mal par qui et comment ils pourraient être effectivement produits dans la salle de classe.

1.2.4. L'abandon de la grammaire notionnelle-fonctionnelle en tant que grammaire de référence

Il en est de même pour la grammaire notionnelle-fonctionnelle, qui n'est plus la grammaire de référence, comme c'est le cas dans l'approche communicative, alors que les manuels actuels de Difusión se réclamant de l'approche par les tâches ou de la perspective actionnelle continuent à l'utiliser (en parallèle avec la grammaire morphosyntaxique) pour afficher les contenus langagiers dans leur « Tableau des contenus ». En voici quelques exemples récents dans deux manuels d'ELE de cet éditeur :

- *Aula 1* (2003). UD1 : « Donner et demander des informations personnelles (le nom, l'âge...). [...] UD2 : « Exprimer des intentions ». Etc.

- *iNos vemos ! 1* (2010). UD1 : « Saluer et prendre congé. Demander le nom de quelqu'un et répondre, etc. UD2 : « Parler de son pays d'origine. [...] Demander la profession et le lieu de travail, et répondre ». Etc.

L'approche de la grammaire dans *Bitácora* est massivement morphosyntaxique, avec une gradation qui rappelle celle des manuels pré-communicatifs, basée sur l'ordre canonique des grammaires dites « traditionnelles » : UD1 : « *Ser y tener* » [indicatif présent de « être » et « avoir »]. UD2 : « Les articles : genre et nombre » ; UD3 : « Masculin et féminin ». « Singulier et pluriel ». UD4 : « Adjectifs et prépositions ». « Les nombres ». Etc.

Généralement, les notions ne sont pas présentées avec les actes de parole qui les accompagnent, même dans les situations de communication auxquelles on prépare les élèves débutants (comme dans les exemples donnés plus haut tirés de *Aula 1* et de *iNos vemos ! 1*). C'est le cas par exemple de « Données personnelles » (UD3, p. 45), « Professions » (UD3, p. 51), ou encore « Adjectifs de nationalité » (UD4, p. 63).

Cet abandon de la grammaire notionnelle-fonctionnelle peut être interprété comme une conséquence du choix d'une approche lexicale de la langue et de son apprentissage (j'y reviendrai au chapitre 4). Dans l'approche notionnelle-fonctionnelle, le lexique était relié à l'acte de parole, c'est-à-dire intégré à la communication, et les didacticiens français présentaient d'ailleurs la grammaire notionnelle-fonctionnelle comme une « grammaire du sens ».²⁰ Les auteurs de *Bitácora* ont choisi quant à eux de faire porter le sens, comme nous l'avons vu *supra* dans les chapitres 1.2.1 et 1.2.2, sur l'approche interactive des documents, et non sur l'approche grammaticale.

Cette interprétation me paraissant malgré tout assez fragile, j'ai posé la question directement à l'un des auteurs de *Bitácora*, Neus SANS, qui m'a confirmé et justifié ainsi cet abandon dans sa réponse par courriel :

C'est réellement dans Bitácora que nous avons commencé à nous défaire, explicitement et implicitement, de la conceptualisation et de la définition des ressources au moyen du notionnel-fonctionnel. Je dis dans mes présentations du manuel, en plaisantant à moitié, que Bitácora est le premier manuel véritablement post-fonctionnel. Pourquoi ? Je t'énumère quelques-unes des idées directrices qui nous amenés à ce point :

- Notre axe est avant tout textuel et discursif. Nous ne croyons plus dans cette manière naïve de décrire la langue à partir de l'unité phrase, qui continue à prévaloir dans les approches fonctionnelles. L'action est texte, et non phrase. Dans aucune langue à chaque intention [de communication] correspond une phrase-modèle [una frase fórmula]. Les actes de paroles indirects, les implications, la cohésion conversationnelle, etc. ne sont pas des phénomènes isolés mais l'essence même de l'interaction.

- Les listes d'actes de parole ne reflètent pas du tout la relation entre les typologies textuelles et le choix des ressources linguistiques (lexiques, syntaxiques o discursifs), relation à laquelle nous accordons une grande importance. (ma traduction)

²⁰ Cf. par ex. COURTILLON Janine, « La mise en œuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels », *Études de linguistique appliquée* n° 122, 2001. Paris : Didier-Érudition. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-153.htm> (dernière consultation 3 mars 2012).

Je constate cependant que, malgré ces déclarations d'intention, les propositions concrètes des auteurs restent dans le manuel empiriquement plus diversifiées, et ils ont certainement eu raison. NS affirme ainsi que « [leur] axe est avant tout textuel et discursif », mais :

– toute l'approche lexicale du manuel tend à redonner du sens aux mots en eux-mêmes, en dehors de tout texte et même de toute syntaxe, avec un recours constant à leur pouvoir évocateur, en particulier dans les titres des UD (cf. « Santé, agent et amour », UD8, « Valises et paysages », UD 12) ;

– l'approche de la langue dans les rubriques lexicales des parties « Agenda d'apprentissage » se situe parfois clairement au niveau des unités fonctionnelles-notionnelles ; en voici quelques exemples :

Mes mots

Professions

- Où travailles-tu?
- Je travaille dans un hôpital / une banque / une entreprise...
- Je suis étudiant / architecte / chauffeur de taxi...
- Je suis au chômage / retraité(e)... (UD5, p. 51)

Il s'agit de « demander à propos de/ informer sur sa situation professionnelle ».

Mots para agir

Le temps

- À Mérida il faut un peu/assez/très chaud... froid
- À Mérida il pleut assez/beaucoup, il ne pleut pas beaucoup, il ne neige pas beaucoup
- En mars il fait beau. (UD 10, p. 135)

Il s'agit d' « informer sur le temps qu'il fait ».

Communication

Comment nous parlons dans un bar ou un restaurant²¹

Quand nous ne connaissons pas un plat

- Qu'est-ce que c'est ?/Qu'est-ce que c'est, du « pisto » ?
- C'est une entrée.
- C'est fait avec des oignons, des courgettes, des poivrons et des tomates. (UD8, p. 112)

Il s'agit de « s'informer sur la composition d'un plat ».

Il est décidément bien difficile, lorsque l'on veut maintenir comme dans *Bitácora* l'interaction communicative au centre du dispositif, de faire complètement l'impasse sur la grammaire notionnelle-fonctionnelle, comme on le voit encore dans d'autres unités du manuel pour la présentation d'énoncés classés sous cette rubrique « Communication » :

– « Comment nous parlons des raisons et des finalités ». « Comment nous identifions quelqu'un ». « Comment nous parlons des relations ». « Comment nous donnons des informations personnelles ». (UD4, p. 63-64)

– « Comment nous parlons des heures et des parties de la journée » ; p. 112 : « Comment nous parlons des jours et de la fréquence ». (UD8, p. 111)

2. RENFORCER LA CENTRATION SUR L'APPRENANT

2.1 La continuation des « méthodes actives »

On retrouve bien entendu dans *Bitácora* la mise en œuvre constante des « méthodes actives », qui caractérise depuis maintenant plus d'un siècle toute la pédagogie moderne des langues. Il me semble que les auteurs s'inspirent plus particulièrement de la tradition anglo-saxonne, qui consiste à solliciter systématiquement les connaissances préalables des apprenants et leurs réactions premières dès le début d'une nouvelle séquence, de manière en particulier à leur permettre « un travail d'anticipation des contenus d'apprentissage » (IntrodLivProf, p. 6). Je prendrai l'exemple du livre du professeur de l'UD5.

– L'enseignant commence l'unité en proposant aux apprenants une séance de remue-méninges sur le mot « sieste », qui est l'un des mots clés du nuage de mots de la

²¹ Je note avec intérêt dans cet exemple que l'entrée par la communication y a réactivé l'unité de lieu, représentative de l'unité de communicative en approche...

première page de l'unité didactique (il y apparaît une dizaine de fois), et qui est le titre du dossier documentaire de la double page suivante.

- Il leur demande ensuite, par groupe de deux, de « faire des hypothèses sur les habitudes en rapport avec la sieste, pour préparer la lecture d'un texte sur le sujet ».
- Il leur demande enfin de commencer la lecture du texte en recherchant les réponses aux questions apparues au cours de l'activité précédente, et de noter les mots connus. (LivrProf UD5, p. 55)

Dans d'autres unités, la mini-séquence vidéo est elle aussi mobilisée à cet effet. Les auteurs écrivent à ce propos au début du livre de l'élève : « La vidéo nous aidera à prendre un premier contact audiovisuel avec le thème et l'objectif de l'unité » (PresentUDLivrEleve, p. 4).

Suivant la logique de la « centration sur l'apprenant » (et non sur le matériel didactique) dont l'approche communicative avait fait l'un de ses grands principes mais qui prolongeait cette tradition des méthodes actives, les apprenants sont invités dans *Bitácora* à ne pas se contenter de ce qui est proposé dans le manuel, mais à aller plus loin en fonction de leurs intérêts :

Le livre ne sait pas tout, il ne dit pas tout

Les thèmes ne sont pas épuisés dans les textes fournis par le manuel. Nous voulons en savoir plus ? Nous souhaitons rechercher d'autres informations ? Comment le sujet traité nous concerne dans notre vie, dans notre pays ?

La classe est une fenêtre ouverte sur le monde, un tremplin. (PresentUDLivrElev, p. 7, souligné dans le texte)

Dans la même tradition des méthodes actives peut être classé le recours systématique, dans ce manuel, à l'approche comparative en langue... :

En espagnol et dans d'autres langues

Personnes verbales

Comment sont les verbes au présent dans ta langue ou dans d'autres que tu connais ? Est-ce qu'ils ont différentes terminaisons ? Combien de formes ont-ils (UD5, p. 74, souligné dans le texte)

... et en culture :

Texte et sens

Horaires espagnols

A *Avec un compagnon, nous recherchons dans le texte et dans les images les différences entre les horaires de notre pays et les horaires espagnols.* (UD5, p. 74, souligné dans le texte).

Même si les auteurs ne s'y réfèrent pas, il me semble que cette démarche comparative systématique en langue et en culture peut être, avec des apprenants de nationalités différentes comme cela est souvent le cas dans le cas de l'ELE pour adultes en Espagne (comme de FLE en France), une manière de travailler sur la « compétence plurilingue et pluriculturelle » introduite dans le CECRL. On trouve même ponctuellement dans *Bitácora* une invitation faite aux apprenants à imaginer des étrangers face à leur propre culture :

Si un étranger vient vivre dans ton pays, quelles professions penses-tu qu'il lui serait utile de connaître ? Écris-les d'abord dans ta langue, puis en espagnol. (CahierU5, p. 61).

Il y a là une sorte d'inversion de l'approche interculturelle qu'il serait sans doute intéressant de développer, dans la même perspective de travail sur la compétence pluriculturelle : dans une société multiculturelle, le citoyen doit prendre en compte tout autant ses connaissances et attitudes vis-à-vis des cultures des autres, que celles des autres vis-à-vis de sa propre culture.

2.2. Au-delà des méthodes actives, l'« agenda d'apprentissage »

Les auteurs de *Bitácora* mettent en avant une version de la centration sur l'apprenant que l'on peut considérer comme allant plus loin que la tradition des méthodes actives, puisqu'il s'agit non pas de la centration de l'enseignant sur l'apprenant, mais de la centration de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage, au moyen d'un « agenda d'apprentissage ». Le titre du manuel, *Bitácora* – le journal de bord (d'un navire) – renvoie d'ailleurs à cet agenda d'apprentissage, que les auteurs appellent aussi « bitácora de aprendizaje »

(PresentUDLivrElev, p. 8), la *bitácora* étant au commandant d'un bateau ce que ce carnet de voyage va être pour chacun des apprenants.

2.2.1. L'agenda entre enseignement collectif et apprentissage individuel

Ce dispositif est présenté par les auteurs comme l'une des innovations majeures du manuel, avec l'approche lexicale :

E.M. [...] Il nous semble très bienvenu de concevoir un manuel comme le journal de bord de l'élève. Précisément, l'un des aspects les plus novateurs de notre manuel réside dans le fait que **la navigation que va entreprendre la classe dans son ensemble va avoir autant de journaux de bord que de personnes dans la salle de classe.** (InterwAut, p. 2)

Je souligne : il y a un certain paradoxe à concevoir le journal de bord – qui est par définition unique puisqu'il est celui du commandant du bateau²² – comme un ensemble de carnets de voyage individuels. J'y reviendrai à propos de la perspective actionnelle (chapitre 4), dont l'une des caractéristiques est de revaloriser la dimension collective de l'apprentissage : si l'on y reprenait cette (bonne) idée d'agenda personnel de chaque apprenant, on y prévoirait certainement, à côté de ces carnets de voyage individuels, la tenue d'un vrai journal de bord de « la classe dans son ensemble », c'est-à-dire collectif.

Dans le manuel, cet agenda d'apprentissage occupe physiquement une place importante, puisqu'il représente dans chaque unité didactique quatre pages sur un total de douze. Comme il est à compléter par chacun des apprenants sur son exemplaire, il interdit *de facto* que les manuels puissent être réutilisés ensuite par d'autres apprenants, comme cela est souvent le cas dans l'enseignement secondaire. Il est ainsi présenté au début du manuel :

L'agenda est l'espace que nous allons gérer de la manière la plus personnelle. C'est notre feuille de route, le véritable journal de bord de notre apprentissage. C'est l'outil qui nous permettra de contrôler et mesurer nos progrès, nos besoins particuliers ainsi que la compréhension et fixation des contenus langagiers. [...]

La construction de son propre apprentissage

*Chacun apprend d'une manière différente : il observe des phénomènes différents et se pose des questions différentes. L'agenda aide tous et chacun à construire cette connaissance : il guide les questions de l'élève et l'encourage à en faire d'autres. Il lui apprend à observer et à chercher des réponses. **La classe est un laboratoire et un atelier.*** (PresentUDLivrElev, p. 8, souligné dans le texte)

Les deux phrases soulignées dans ce passage (« La construction de son propre apprentissage » / « La classe est un laboratoire et un atelier ») le sont dans le texte ; ce qui m'évite de le faire, parce que si on les met en regard, on y retrouve la question de la dimension collective, ici aussi occultée au profit de la dimension individuelle : un laboratoire et un atelier sont des lieux où chacun travaille, effectivement, mais où l'activité poursuit un but commun, et il est paradoxal d'utiliser ces deux métaphores pour parler d'un espace de travail individualisé. L'explication est sans doute à chercher du côté de la tradition de l'approche communicative, qui mettait l'accent beaucoup plus sur l'individuel que sur le collectif, (cf. les concepts clés de « centration sur l'apprenant » et de « stratégies individuelles d'apprentissage », ou encore le groupe de référence, limité à deux apprenants parce que la communication peut y être interindividuelle)²³, ou sur le fait que *Bitácora* s'adresse de toute évidence, étant donné les thématiques et l'iconographie, à des adultes supposés sinon totalement autonomes, du moins responsables.²⁴

²² À l'origine, la *bitácora* (du latin *habituaculum*, qui a donné « habitacle » en français) désignait d'ailleurs une petite armoire, fixée sur une cloison près de la barre, où était rangée la boussole du bateau. Par extension, le mot a fini par désigner aussi le journal de bord que l'on y gardait également.

²³ Cf. *supra*, chap. 1.1, ma remarque antérieure à propos de ce groupe de deux, et le renvoi à un article où je traite de l'idéologie individualiste dans l'approche communicative.

²⁴ Les deux explications ne sont pas incompatibles ; elles sont même liées du point de vue historique, l'approche communicative ayant été élaborée à l'origine pour l'enseignement aux adultes, comme on le voit dans le texte du Conseil de l'Europe qui a diffusé cette orientation didactique en Europe dans les années 70, à savoir le *Niveau seuil* (*Threshold Level*, *Nivel umbral*, etc.) Le CECRL, au contraire, prend en

Je traduis ci-dessous la présentation qui est faite dans le manuel (pp. 8-9) des différents éléments de l'agenda d'apprentissage : mes lecteurs voudront bien les mettre en relation avec les exemples correspondants de l'UD5, qu'ils garderont sous les yeux (la numérotation est mienne) :

[1] Doutes et questions

Formules et expressions pour interagir en classe en demandant des éclaircissements ou pour gérer les tâches faites en classe.

[2] Mots en compagnie

Présentation de champs lexicaux et du fonctionnement des groupes les plus fréquents et les plus utiles du vocabulaire de l'unité

[3] Mes mots

Espace pour noter les besoins lexicaux propres à chaque apprenant, ceux qui ont une importance personnelle particulière et qui sont apparus comme le fruit des activités personnalisées.

[4] Règles et exemples

Espace pour l'observation et la découverte de règles de grammaire. Souvent, nous devons nous entraîner à produire des énoncés d'application des règles.

[5] Des mots pour agir

Formules et expressions très codés en usage dans des situations concrètes de la vie quotidienne

[6] En espagnol et dans d'autres langues

Propositions pour examiner des ressemblances et des différences entre l'espagnol et d'autres langues que nous connaissons.

Dans cette liste d'activités, en fait, deux types de contenus peuvent effectivement être propres à chaque apprenant (3 et 6), mais les autres peuvent tout aussi bien être communs à l'ensemble de la classe, ou du moins être susceptibles d'intéresser tous les apprenants, même si c'est parfois l'expérience personnelle des apprenants qui est sollicitée (c'est le cas, dans l'agenda de l'UD5, des exercices n° 1 et n° 10, classés dans la rubrique [4], et de l'exercice n° 11, classé dans la rubrique [2]. D'autres éléments de cet agenda de l'UD5 sont de simples apports complémentaires de formes langagières, sans que soit demandée une quelconque activité à l'apprenant (n° 2 et n° 8). Il me semble qu'en définitive l'agenda d'apprentissage de *Bitácora* fonctionne comme un précis grammatical et un « précis lexical » en partie personnalisé, et décomposé unité par unité. On y gagne en termes d'activité personnelle de l'apprenant, mais on y perd en termes de facilité de consultation tout au long du travail d'apprentissage : en l'absence d'index final, il faudra se rappeler par exemple que la conjugaison de l'indicatif présent des verbes de type *dormir* se trouve dans l'agenda de l'UD5, p. 73... Il en est de même pour le lexique : il y a très certainement un avantage à travailler le lexique par groupes de sens (champs sémantiques, expressions, etc.), alors que les mots sont isolés dans l'index lexical, mais celui-ci facilite la consultation (et donc le réemploi) en dehors de l'unité didactique où la forme est introduite et travaillée. La structure du manuel renforce en elle-même un effet de « compartimentage » de chaque unité, qui tend à se clore sur elle-même (ce en quoi il y a là aussi reprise de la logique de l'approche communicative, cf. ma remarque en ce sens *supra* chap. 1.2.2). Il aurait été sans doute préférable de mettre les deux systèmes... mais bien sûr cela avait un coût en termes de nombre de pages... et donc de prix du manuel.

J'ai parfois du mal à distinguer clairement la fonction de l'agenda de celle du cahier d'exercices, où l'on trouve des apports et des activités similaires sur la grammaire et le lexique. Et le fait que l'agenda soit étroitement en rapport avec ce qui précède dans chaque unité didactique du manuel où les contenus sont forcément communs à toute la classe (il s'agit d'un carnet personnel de voyage mais ce voyage est... collectif), y limite structurellement la dimension individuelle que les auteurs souhaitaient lui donner. Elle ne me paraît pas plus forte en fin de compte que celle du cahier d'exercices, dont un certain nombre d'activités sont orientées sur le réemploi personnel, comme on peut le voir dans les exemples suivants de la même unité 5 (où elles représentent près de 20% du total) :

compte l'enseignement scolaire, et la perspective actionnelle, avec son objectif de formation d'un acteur social, vise en premier lieu le public scolaire.

- 15** *Qu'est-ce que c'est pour toi une journée idéale ? Qu'est-ce que tu fais ? Où es-tu ? Avec qui ?*
19 *Observe comment se présente une journée normale pour cette femme. Décide si elle a une vie excitante, normale, étrange, curieuse, ennuyeuse, etc.*
27 *Pense à tes habitudes et indique-les sur le tableau.*
28 *Commente tes réponses dans le tableau précédent en une phrase ou plus.*
29 *Lis ces phrases écrites par des apprenants d'espagnol sur leur vie quotidienne et réagis.*
30 *Aisha est une étudiante égyptienne qui vit en Espagne. Quelles sont tes réponses personnelles aux mêmes questions ? Essaie d'utiliser dans tes réponses les mots grisés.*
38 *Note ici d'autres mots ou phrases que tu ne veux pas oublier. Ça n'a pas d'importance s'ils sont apparus en classe ou si tu les as découverts au cours de conversations, à la télévision, dans les livres, sur Internet,...*

La lecture des consignes ci-dessus montre en fait, me semble-t-il, que la grande distinction entre l'agenda d'apprentissage et le cahier d'exercices est que le premier est plus tourné vers l'amont (ce que l'apprenant a fait en classe) et le second sur l'aval (ce que l'apprenant peut faire après la classe avec ses acquisitions). Dans ce fait d'intercaler entre le manuel et le cahier d'exercices un outil intermédiaire, il y a une idée assurément novatrice et intéressante : elle peut sûrement être exploitée, en enseignement scolaire, au service de ce que l'on appelle en France la « pédagogie différenciée ».

2.2.2. L'agenda d'apprentissage et le processus d'apprentissage

Nous avons vu plus haut que dans le livre de l'élève l'agenda est présenté, pour chaque apprenant, comme un « journal de bord de [son] apprentissage », un outil de « **construction** de son propre apprentissage », qui l'aide à « **construire** [sa] connaissance » (je souligne). Dans l'introduction du livre du professeur, il est précisé que « le propos de cette partie est d'accompagner l'interaction des élèves avec les textes et entre eux, à l'aide de l'observation de règles, d'assimilation de concepts, de sélection de vocabulaire ou d'**autres stratégies d'apprentissage** » (IntrodLivrprof, p. 6, je souligne).

Sous l'influence sans doute de la tradition du « journal d'apprentissage » utilisé en France dans la formation des futurs enseignants de langues²⁵, mais aussi en pensant à l'influence du constructivisme en didactique des langues en Espagne (où il a été, au moins un temps, la théorie cognitive officielle du Ministère de l'éducation), je pensais que l'agenda de *Bitácora* serait utilisé au moins en partie pour des activités de métacognition, c'est-à-dire de réflexion des apprenants sur les stratégies d'apprentissage, pour prendre conscience de leurs stratégies personnelles et les enrichir par la confrontation avec les stratégies des autres apprenants et celles proposées par l'enseignant. En réalité, les activités proposées dans l'agenda ne se situent pas au niveau cognitif (celui des activités mentales), mais au niveau organisationnel (celui des tâches), non pas au niveau des *processus*, mais à celui des *procédures*. Le terme de *proceso*, en espagnol, utilisé dans la présentation des activités du livre de l'élève (« *La interacción en el centro del **proceso*** ») est de ce point de vue ambigu, puisqu'il peut correspondre à l'un ou l'autre des deux concepts français.

Il y a certes dans l'« inventaire des mots clés » du livre du professeur le rappel de l'hypothèse constructiviste, où processus a clairement le sens de processus :

21. Construction d'hypothèses : *stratégie cognitive qui se situe à l'intérieur de la théorie constructiviste, laquelle postule que l'apprentissage se réalise au moyen de la construction de nouvelles connaissances dans un processus [« en un proceso »] qui implique la restructuration des connaissances antérieures. L'usager de la langue construit son apprentissage en faisant des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Celles-ci se voient ensuite confirmées ou corrigées, et elles restructurent les connaissances acquises précédemment.* (IntrodLivrProf, p. 9)

Mais on ne trouve pas dans l'agenda de tâches réflexives sur les erreurs, les exercices de conceptualisation se limitant aux formes correctes apparaissant dans les documents de l'unité ou proposées dans l'agenda lui-même, et à une approche toujours implicite des règles, comme on peut le voir pour les verbes à radical flexionnel de type o/ue et e/ie dans l'agenda de l'UD5,

²⁵ Cf. par exemple les travaux de Bernadette GRANDCOLAS pour l'anglais langue étrangère, et de Marie BERCHOUD pour le français langue étrangère.

pp. 73-74. En termes de stratégies de construction de la langue par les apprenants, les auteurs de *Bitácora* ont choisi de recourir :

– en ce qui concerne la grammaire, à la procédure de conceptualisation (implicite)/application :

Règles et exemples

Espace pour l'observation et découverte de règles grammaticales. Souvent, nous devons nous entraîner à la production d'énoncés qui illustrent les règles. (PresentUDLivrElev, p. 9)

– en ce qui concerne le lexique, à la procédure d'imitation/reproduction :

Les étayages sont des ressources langagières ou des segments de langue qui sont mis à la disposition de l'apprenant pour qu'il construise son propre discours.

Les modèles de langue nos fourniront des exemples de production orale qui peuvent être produits dans la réalisation d'une activité. (PrésentLivrElèv, p. 7)

– l'activité principale étant, comme le veut la tradition de l'approche communicative, la communication elle-même : on apprend la langue étrangère d'abord et avant tout en interagissant dans cette langue, comme nous l'avons vu plus haut au chapitre 1.1.

L'interaction est au centre du processus.

*L'interaction est un moment clé dans l'apprentissage. Ces activités fournissent un environnement sûr dans lequel les apprenants prennent des risques, utilisent de nouveaux outils, se familiarisent avec les nouveaux éléments de la langue, et tout cela sans peur de l'erreur. **La classe est une salle d'essai.*** (PresentUDLivrElev, p. 7, souligné dans le texte).

3. REVALORISER UNE APPROCHE LEXICALE DE LA LANGUE

C'est l'orientation considérée par les auteurs comme la plus importante et la plus innovante du manuel :

La première [des clés qui font que Bitácora soit une proposition clairement différente par rapport à ce qu'il y a en ce moment sur le marché] est l'accent mis sur le rôle fondamental du lexique comme structuration de la connaissance langagière. (A.G., InterwAut, p. 19)

3.1. Un peu d'histoire

En FLE en France, c'est tout au long des années 70, 80 et 90 que Robert GALISSON, didacticien et lexicologue, s'est plaint de l'interminable « purgatoire » imposé au lexique dans l'enseignement des langues, après l'âge d'or de la méthodologie directe de la fin du XIX^e siècle-début de XX^e siècle, et plus tard du *Basic English*²⁶ ainsi que du *Français fondamental*²⁷. C'est en vain qu'il défend, encore en 1991, l'enseignement systématique du lexique dans l'approche communicative²⁸. Deux ans plus tard, en 1993, c'est dans un cahier d'exercices indépendant de tout manuel qu'un éditeur publie des exercices spécifiques.²⁹ Au début de l'introduction de cet ouvrage, les auteurs écrivent :

Négligé par les méthodologies de l'enseignement des langues qui ont prévalu ces dernières décennies, le vocabulaire a pourtant toujours été considéré par les étudiants comme un objectif prioritaire. [...] Certes [...] l'utilisation des documents authentiques et les approches communicatives ont mis fin à l'époque des grandes restrictions lexicales, et les apprenants peuvent à nouveau satisfaire leur appétit, voire leur boulimie de mots. [...] Mais entre les activités de découverte du vocabulaire et celles qui permettent la révision, un manque se fait sentir : celui d'un véritable travail de conceptualisation et de mémorisation, où les mots rencontrés au hasard des textes et des apports ponctuels seraient mis en relation dans des organisations, stockés et disponibles dans la mémoire de l'apprenant. (Introduction, p. 2).

²⁶ Le premier ouvrage est celui de Michael WEST : *Definition Vocabulary*. Toronto : University Ontario College, 1935.

²⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, *Le Français fondamental* (1^{er} degré), Paris : INRP, s.d. [1956], 76 p.

²⁸ GALISSON Robert, *Didactique du français langue étrangère : des mots pour communiquer*. Paris : CLE International, 1991.

²⁹ GIRARDET Jacky & CRIDLIG Jean-Marie, *Vocabulaire. Entraînez-vous*. Niveau avancé. Paris : CLE international, 1993, 144 p.

Et encore quelques années après est encore fait le constat de cette lacune dans la prise en compte du lexique dans l'enseignement du FLE en général et de l'approche communicative en particulier, cette fois dans un ouvrage théorique consacré à la question :³⁰

Le vocabulaire, siège des significations brutes, pivot autour duquel gravitent les contextes, sources des règles de combinaison syntaxique et discursive et voie d'accès à la communication, est rarement au centre des méthodologies dites communicatives. Beaucoup d'observateurs, d'enseignants et d'apprenants ont déjà relevé cette contradiction. Le présent ouvrage se propose de réhabiliter le vocabulaire [...]. (Préface p. 7)

Le constat pourrait être prolongé jusqu'à aujourd'hui, en FLE comme en FLM (Français langue maternelle), si l'on en croit l'appel à contributions pour une publication à paraître dans la collection de l'AirDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français), intitulée *Enseigner le lexique. Pratiques sociales, objets à enseigner et pratiques d'enseignement* :³¹

Pourquoi le lexique échappe-t-il de manière si persistante à une réflexion didactique un tant soit peu intégrative et progressive, au profit d'études et de propositions souvent limitées, disparates ou incidentes ?

Dans les explications invoquées pour expliquer cette très longue négligence vis-à-vis du lexique en didactique des langues-cultures, on retrouve souvent celles avancées par F.W. MACKEY dans son ouvrage de 1966 :³²

Le système du vocabulaire est le moins stable de tous les systèmes qui façonnent la langue. Il est en continuel devenir, empruntant des mots nouveaux à d'autres langues, en laissant tomber d'autres en désuétude, en adaptant d'autres à une époque en évolution, soumise aux conditions changeantes du moment. Système si volumineux qu'il est presque illimité, si bien que personne ne peut se vanter de connaître tous les mots de sa langue, et qu'aucun dictionnaire n'a pu encore inventorier et consigner tous les mots d'une langue.

3.2. L'approche lexicale dans *Bitácora*

En tant que didacticien – et en particulier historien de la didactique des langues –, je ne peux donc que me réjouir vivement de voir cette entreprise de réhabilitation du lexique dans *Bitácora*, très vigoureuse, comme on peut le voir dans la longue liste ci-dessous :

1) Sur la couverture du manuel, les éléments graphiques sont des objets concrets : un trombone ; trois photos dont la première, au-dessus de la pile, est celle d'un paysage ; une horloge murale de bureau. Même la quatrième image, sur laquelle apparaissent en particulier deux couples de jeunes en situation de communication sur les marches d'une église, est mise dans un cadre de bois : on n'aurait pas plus trouver symbole plus fort d'un « encadrement » (dans le sens figuré) de la perspective actionnelle dans une approche lexicale ! Mes lecteurs pourront se reporter à la première page de l'interview des auteurs, qui reproduit cette page de couverture (InterwAut, p. 1).

2) Les illustrations des dossiers documentaires sont :

- soit des objets isolés (une vingtaine de photos, principalement de paysages, dans l'UD1 ; des produits isolés, dans l'UD2 ; des affiches de films, dans l'UD3) ;
- soit des photos de personnages mais généralement isolés, ou qui ne sont pas entre eux en situation de communication (voir les pages 66-67 de l'UD5) ; les exceptions sont rares, comme ces dessins de cette UD8 dont j'ai parlé précédemment au chapitre 1.2.1 à propos de la rupture avec l'approche communicative.

3) La page d'ouverture de chaque unité didactique est entièrement occupée par un gros nuage de mots, présenté par les auteurs comme « un élément graphique composé d'une série de

³⁰ TRÉVILLE Marie-Claude & DUQUETTE Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Hachette F.L.E. (coll. F-autoformation), 1996, 192 p.

³¹ En ligne (dernière consultation 29 février 2012) :

http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/images/stories/docs/appel_aairdf_201201.pdf.

³² MACKEY Francis William : *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, nouv. éd. trad. et mise à jour par L. Laforge, Paris, Didier, 1972 [1^e éd. 1966], 713 p.

mots clés [qui] nous aidera à entrer dans le thème de l'unité et à récupérer nos connaissances sur ce même thème » (PresentUDLivrElev, p. 4). Ce nuage dessine – ou à l'intérieur de ce nuage sont dessinés – des silhouettes telles que la lettre « ñ » (UD1), un paquet-cadeau (UD2), un couple avec leur enfant (UD3), deux silhouettes de personnages comme découpés dans une feuille de papier (UD4). Par rapport à la page première des unités didactique dans les manuels communicatifs, qui présente en général une « situation de communication » (des personnes échangeant entre elles), il y a là assurément, de la part des auteurs de *Bitácora*, un message très fort envoyé aux enseignants et apprenants.

Mes lecteurs pouvant consulter le nuage de mots de l'UD5 (voir la reproduction de cette unité-type), j'en propose ci-dessous une analyse détaillée. Il dessine un cercle (comme celui des pastilles que l'on peut mettre dans un traitement de texte au début d'une liste d'items), à l'intérieur duquel apparaît en creux le signe « coché », tel que celui que l'on peut mettre dans un agenda devant une tâche réalisée. L'ensemble est bien sûr en relation symbolique avec la thématique de l'unité, à savoir les différentes activités que l'on peut réaliser au cours de la journée. Je ne pense pas que ce soit un hasard si l'on trouve sur la ligne d'équateur du cercle une densité particulière de mots renvoyant aux trois choisis pour le titre de l'unité... Très logiquement, les mots font partie des principaux champs sémantiques que l'on retrouvera dans l'unité (exceptionnellement, je laisserai ici tous ces mots en espagnol) :

- les types d'activité : *dormir, levantarse, desayunar, comer, siesta, cenar, empezar* ;
- les lieux d'activité : *comercio, oficina, escuela, casa, colegio, gimnasio, tienda, negocio* ;
- l'ouverture-fermeture de ces lieux, qui détermine la possibilité ou non de l'activité : *abrir, cerrar* ;
- et bien sûr les temps d'activité, avec un grand nombre de mots exprimant la notion de temps :
 - découpage de la semaine: *día, lunes, martes, etc., fin de semana* ;
 - heures/découpage de la journée: *las 20h, las nueve y media, por la mañana, por la tarde, por la noche* ;
 - adverbes: *tarde, pronto, nunca*.

Ce qui peut surprendre, par contre, c'est le choix de répéter de nombreuses fois les mêmes mots (*siesta* près d'une dizaine de fois, par exemple), alors qu'il aurait été possible :

- de compléter les champs sémantiques retenus par d'autres mots apparaissant dans l'unité, tels que :
 - les types d'activité: *trabajar, salir, volver, jugar, leer el periódico, estudiar* ;
 - l'expression du temps : *a/al mediodía, después* ;
- et d'ajouter le champ sémantique des métiers ou statuts, tels qu'ils apparaissent pages 68-69 (*jubilado, médico, maestra, comercial, etc.*).

Quoi qu'il en soit (il est toujours aisé d'aller rechercher de possibles améliorations de détail...), cette idée de nuage de mots m'a paru personnellement suffisamment séduisante du point de vue didactique pour la reprendre dans le manuel *Version Originale 4*, avec en outre une consigne d'utilisation différente à chaque unité, et dans le livre du professeur une suggestion de seconde utilisation à fonction auto-évaluative, les apprenants comparant leurs productions écrites qu'ils ont pu réaliser à partir des mots du nuage en début et en fin d'unité.

4) Les activités sur le dossier documentaire se basent très souvent sur la mise en relation de mots entre eux, pour travailler la compréhension de textes, la prise de notes au cours d'interactions entre apprenants, et même l'expression personnelle, comme dans cet exemple, emprunté à l'UD5 (Texte et sens, p. 68)

A. *Quelles idées vous suggère le mot « sieste » ?*

B. *Avec deux camarades, avant de lire les textes, nous essayons de répondre à ces questions:*

- *Qu'est-ce que la sieste ?*
- *Crois-tu que tout le monde fait la sieste en Espagne ?*

Christian PUREN, « Le nouveau manuel "post-actionnel" est-il arrivé ?
Analyse de *Bitácora 1*, curso de español A1 (Barcelona, Difusión, 2011)

- *Toujours ? Et dans ton pays ?*
- *Crois-tu que c'est une bonne idée de faire la sieste ? Pourquoi ?*

D. *Maintenant nous lisons les textes plus attentivement et nous cherchons les réponses aux questions du point B.*

5) L'agenda d'apprentissage, comme je l'ai noté plus haut au chap. 2.2.1, fonctionne en particulier comme un « précis lexical » en partie personnalisé et décomposé unité par unité. Pour se rendre compte de l'importance de l'approche lexicale dans cette partie de chaque unité didactique, il suffit de se rappeler ces titres de rubriques régulières : « Mes mots » et « Mots en compagnie ».

On trouve dans seulement deux unités (UD7, p. 100 et UD10, pp. 134-135) une rubrique dont le titre ne peut qu'éveiller l'intérêt pour la combinaison qu'elle suggère entre l'approche lexicale et la perspective actionnelle : « Mots pour agir ». Mais il s'agit en fait de demander une consommation ou la composition d'un plat à la terrasse d'un café (p 100) ; de demander la permission, demander une action, conseiller, autoriser ou interdire et imposer (pp. 134-135) : une liaison directe est bien établie entre du vocabulaire (les verbes « pouvoir » et « devoir », à l'UD10.) et un « agir », mais cet agir est l'agir de référence de l'approche communicative, à savoir l'acte de parole. Je vois mal *a priori* comment parvenir à établir, entre le vocabulaire – mode de description de la *langue* – et l'action, une relation immédiate qui ne soit pas précisément de l'ordre de l'acte de *parole*...

6) Le cahier d'exercices, enfin, met lui aussi massivement en œuvre l'approche lexicale, comme on peut le remarquer dans les 14 premiers exercices de l'UD5, qui s'appuient toutes sur un repérage ou un choix de mots et d'expressions. Il se termine – si je me base sur cette UD5 – par quelques activités portant sur du vocabulaire sous forme des listes (à classer, à compléter, à former soi-même avec des mots rencontrés en dehors du manuel et que l'on veut conserver).

On notera que, contrairement à l'agenda d'apprentissage, qui se limitait strictement à des activités personnelles, le cahier d'exercices propose parfois des activités par groupe de deux (dans l'UD5, il s'agit des activités n° 11, 14, 17, 18, 21, 24 et 31 sur un total de 38 activités, soit près de une sur cinq).

3.3. Analyse des titres des unités didactiques

Dans les manuels de langue, les titres des unités didactiques ont toujours eu pour fonction d'afficher l'image d'ensemble de chacune d'entre elles ainsi que la constance de l'image d'une unité à l'autre, et c'est la raison pour laquelle, dans toutes les méthodologies, ces titres correspondent au principe d'unité des unités didactiques. On pourra se reporter, sur mon site personnel, au document « Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ("entrées") en didactique scolaire des langues-cultures étrangères en France »³³ ainsi qu'aux deux articles qui y sont cités (2004c et 2005a). Je parle d'« entrées » parce que le domaine choisi comme principe d'unité de l'unité didactique est aussi celui par lequel on « entre » dans l'unité, celui sur lequel portent les premières activités. On est entré successivement (les périodes sont données ici à titre indicatif, et correspondent à l'évolution historique telle qu'on peut la remarquer en France) :

- par la grammaire, dans la méthodologie traditionnelle en vigueur jusqu'à la fin du XIX^e siècle;
- par le lexique, dans la méthodologie directe des années 1900-1910 ;
- par la culture, dans la méthodologie active des années 1920-1960 ;
- par la communication, dans la méthodologie audiovisuelle puis l'approche communicative des années 1960-1990) ;
- enfin par l'action, à partir des années 2000.

³³ <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/040/>.

Voici par exemple les titres des « leçons » d'un manuel des années 1900 :

- 1^e leçon : La salle de classe
- 2^e leçon : La cour
- 3^e leçon : La maison
- 4^e leçon : La place de la ville
- 5^e leçon : Le bazar
- 6^e leçon : Le parc de la ville
- 7^e leçon : Le jardin d'agrément
- 8^e leçon : Le jardin potager
- 9^e leçon : Le marché
- 10^e leçon : Les métiers

La première activité, dans chaque unité didactique de *Bitácora*, porte sur le lexique (concrètement sur le nuage de mots), et nous avons vu au chapitre précédent 3.2 l'importance des exercices portant sur le lexique, de ce que l'on peut appeler une véritable « approche lexicale ». La plupart des titres des unités didactiques du manuel (cf. leur liste en Annexe 1) annoncent clairement une entrée par le lexique, les deux exceptions étant ceux de l'UD6 (« On va au cinéma, ou on prend quelque chose ? ») et de l'UD10 (« À pied ou à vélo ? »), qui sont des titres d'approche communicative de seconde génération (ce ne sont pas des lieux, mais des répliques de dialogue).³⁴

Les titres d'entrée lexicale ont été choisis cependant non pas seulement pour indiquer le thème lexical général qui va être traité (cf. les titres du manuel direct donné ci-dessus comme exemples), mais aussi pour le pouvoir évocateur des mots : intituler des unités didactiques « Pain, ail et huile » (UD7), « Santé, argent et amour » (UD8) ou « Valises en paysages » (UD12), c'est bien créer immédiatement non seulement du sens dans l'esprit du lecteur³⁵, mais un sens très chargé de culture, qui va être repris dans le dossier documentaire.³⁶ Ces titres des unités didactiques de *Bitácora* annoncent tout autant l'unité de thème lexical (le vocabulaire thématique) que l'unité de thème culturel, de sorte que, si j'applique mon modèle d'analyse historique, on peut parler, dans ce manuel, d'une entrée combinée par le lexique et la culture. C'est d'ailleurs ce que disent les auteurs eux-mêmes, qui parlent de « structuration thématique des contenus » : « Chaque unité didactique aborde un thème déterminé, qui vise à capter l'intérêt d'une personne qui ne connaît pas bien notre langue et notre culture. » (IntrodLivProf, p. 4).

Dans la thématique de l'unité didactique, la priorité est cependant donnée au lexique thématique plus qu'au thème culturel, comme le montre non seulement l'approche lexicale dominante dans les activités proposées dans le manuel et le cahier d'exercices, mais aussi les textes du dossier documentaire, qui ne sont pas de type narratif (comme dans les manuels privilégiant l'entrée par la culture, ceux de la méthodologie active), mais de type descriptif.³⁷

4. REMANIER LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

C'est dans ce chapitre que je vais prendre le plus de distance critique par rapport à *Bitácora*. Il ne s'agit pas de critiques « internes » au manuel, qui est parfaitement cohérent avec le projet des auteurs, et réalisé non seulement de manière très professionnelle, mais, comme nous l'avons vu, avec des innovations qu'en tant que didacticien je considère comme très

³⁴ On ne peut pas vraiment considérer « Un livre ou une chemise ? » (titre de l'UD2) comme une réplique de dialogue, parce qu'il me semble difficile d'imaginer une situation de communication correspondante...

³⁵ Pour le titre de l'unité 5 intitulée « Travailler, manger et dormir », un manuel de FLE aurait certainement choisi l'expression française « Métro-boulot-dodo »...

³⁶ Je ne peux m'empêcher de penser, en lisant ces titres des unités de *Bitácora*, au concept de « lexiculture » forgé par Robert Galisson dans les années 80, et à ses travaux sur les mots et expressions « à charge culturelle partagée »...

³⁷ La description est le type de texte qui permet en effet la présentation d'un maximum de vocabulaire thématique, et c'est pourquoi les textes fabriqués supports des manuels des années 1900-1910, dans au moins les deux premières années d'apprentissage, sont des descriptions.

intéressantes, et qui marqueront peut-être (mais seul l'avenir nous le dira) l'histoire de l'évolution de la didactique des langues-cultures de la décennie 2010.

Il s'agit de critiques « externes », qui proviennent du fait que je n'ai pas la même conception que les auteurs de *Bitácora* de la perspective actionnelle, sans doute en grande partie parce que ma « problématique de référence »³⁸ est l'enseignement-apprentissage scolaire en milieu exogène (l'espagnol à des élèves en France, par ex.), et non l'enseignement-apprentissage aux adultes en milieu endogène (l'espagnol à des adultes en Espagne, par ex.) : les différences de problématique de référence – qui concernent principalement les objectifs, le public (âge, niveau et culture d'apprentissage), le milieu d'enseignement et les enseignants (natifs ou non natifs, niveau de formation) – expliquent en effet beaucoup mieux les différences historiques entre les méthodologies constituées (méthodologies directe, active, audio-orale, audiovisuelle, approche communicative) que ne le font les différences entre les théories pédagogiques, linguistiques et cognitives, et je suis bien d'accord avec les auteurs de *Bitácora* lorsqu'ils remarquent que « le processus d'élaboration d'un manuel est quelque chose d'extrêmement complexe, artisanal et dynamique » (A.G. InterwAut, p. 5, je souligne) ; j'aurais seulement précisé pour ma part les relations entre ces trois caractéristiques : c'est parce que ce processus est complexe et dynamique qu'il doit être artisanal...

J'ai signalé dans mon avant-propos que les auteurs de *Bitácora* ont voulu un manuel qui « propose une perspective actionnelle [*un aprendizaje orientado a la acción*], assumant les fondements de l'approche par les tâches même s'il s'éloigne un peu des formats offerts jusqu'à présent dans cette perspective » (IntrodLivprof, p. 4).

Par rapport aux autres manuels produits par Difusión que j'ai cités dans ce même avant-propos (*Gente, Aula* et *iNos vemos!* pour l'ELE ; *Rond-Point, Pourquoi pas ?* et *Version Originale* pour le FLE), qui tous mettent en avant la réalisation d'une tâche finale unique comme objectif de l'ensemble de chaque unité didactique³⁹, les auteurs de *Bitácora*, comme nous l'avons vu, ont conçu une unité didactique « moins orientée vers la tâche finale » (InterwAut p. 3). Cette réduction de l'importance accordée aux tâches finales se remarque (on se reportera à la reproduction de l'UD5 du livre de l'élève ainsi qu'à celle des consignes des tâches de l'ensemble des unités didactiques du manuel en Annexe 1 du présent article) :

- en termes d'affichage : les deux tâches de chaque unité ne sont annoncées ni dans le tableau des contenus, ni au début de l'unité didactique, et leur présentation dans les cinq ou six activités du dossier documentaire auquel elles se rattachent ne les distingue pas des autres ;
- en termes d'activités : au sein de l'unité didactique, les activités les plus nombreuses se font à propos ou à partir du dossier documentaire ;
- et en termes de fonctions : les tâches finales sont à la fois une nouvelle occasion de développer l'interaction orale, et l'occasion d'un réemploi écrit des formes langagières nouvelles de l'unité.

L'action de référence de *Bitácora*, ce n'est pas la tâche finale, c'est l'interaction communicative : les deux pages de présentation initiale des activités, au début du manuel, commencent par : « Nous allons communiquer en espagnol, avec les textes et avec nos camarades... » ; j'ai déjà cité précédemment ce passage, à la fin de ces deux pages : « **L'interaction est le centre du processus.** L'interaction est le moment clé de l'apprentissage » (je souligne) ; et on trouve dans le livre du professeur cette présentation de la rubrique « Par paire ou en groupe » où se placent les tâches :

³⁸ Sur mon concept de « problématique de référence », je renvoie à un article de 1998, où je le mets en œuvre pour expliquer historiquement les grandes différences entre les deux didactiques citées dans son titre : « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998c/>.

³⁹ On pourra consulter l'analyse détaillée que je fais d'une tâche finale de *Version Originale 1* (2009) dans mon article « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, *Latitudes 1* (2008) & *Version Originale 1* (2009) ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011d/>.

Par paire ou en groupe : pour pratiquer l'interaction orale dans la réalisation d'une tâche conjointe. (IntrodLivProf, p. 5)

En cela, *Bitácora* se situe dans la tradition du *Task Based Learning*, où les tâches sont communicatives : elles y sont un moyen au service de l'entraînement à la communication. Si l'on se réfère à la conception de la tâche dans cette orientation didactique anglo-saxonne des années 80-90, effectivement, je peux suivre les auteurs lorsqu'ils affirment « Nous ne pouvons absolument pas dire que nous abandonnons l'approche par les tâches » (A.G., InterwAut, p. 3).

Il en va tout autrement, par contre, si je me réfère à la conception de la tâche dans la perspective actionnelle des années 2000, du moins telle que je conçois cette nouvelle orientation didactique, et telle que je l'ai impulsée depuis dix ans, en cohérence me semble-t-il avec le nouveau objectif social assigné à l'enseignement-apprentissage des langues dans le *CECRL* – dont les auteurs pensaient sûrement alors à l'enseignement-apprentissage scolaire –, à savoir la formation d'un « acteur social » en langue-culture étrangère.

Dans cette perspective actionnelle, que j'appelle « de l'agir social »⁴⁰ pour la distinguer des versions proches du *Task Based Learning*, l'interaction n'est que l'un des moyens au service de la réalisation de la tâche finale, même si c'est bien sûr le moyen principal d'entraînement à l'interaction.⁴¹ Un autre moyen important est la gestion de l'information (sélection, hiérarchisation, retraitement) en fonction de cette tâche, qui oblige à passer « de la compétence communicative à la compétence informationnelle » (pour reprendre le sous-titre de l'un de mes articles sur la perspective actionnelle)⁴². Dans *Bitácora*, les données vers lesquelles on oriente les apprenants sont celles qui présentent un intérêt pour le thème lexical et le thème culturel de l'unité.

Dans la perspective actionnelle, l'objectif principal est la formation d'un « acteur social », finalité qui amène à donner la priorité aux activités collectives par rapport aux activités individuelles et interindividuelles : cf. le groupe de deux, groupe de référence de l'approche communicative, qui est aussi le groupe de référence de *Bitácora*. Ce manuel reprend la fonction assignée au collectif dans l'approche communicative, où le grand groupe n'est pas une instance de décision autonome – qui en tant que telle interviendrait en particulier sur la conception ou au moins le choix de la tâche finale –, mais principalement un public auquel les groupes de deux communiquent le résultat de leurs activités, public dont les individus sont appelés parfois à réagir personnellement (je renvoie à nouveau aux consignes des tâches finales reproduites en Annexe 1).

C'est pourquoi l'autonomie y est pensée sur le mode individuel, et non sur le mode collectif : comme je le faisais remarquer au chapitre 2.2, la *bitácora*, l'agenda d'apprentissage, y est conçu comme un « carnet de route » de chaque voyageur, contrairement au journal de bord du bateau... dans lequel – pour filer la métaphore – tous les apprenants d'un groupe-classe se trouvent pourtant embarqués dans le même voyage collectif ! Cet agenda d'apprentissage est conçu aussi dans le manuel comme une série de mini-agendas isolés les uns des autres (chacun porte exclusivement sur son unité didactique), alors qu'un journal de bord, et même un carnet de route, mettraient de temps en temps en perspective l'ensemble du parcours réalisé jusque-là : la réflexion d'un apprenant sur ses stratégies d'apprentissage, surtout si elle doit entrer dans une négociation collective avec les autres stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement, ne peut pas se limiter au cadre restreint de chaque unité didactique, et se compartimenter ainsi en réflexions successives sur chacune d'entre elles.

⁴⁰ Je renvoie à nouveau à mon article de [2009\(b\)](#), « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ».

⁴¹ Pour ne pas allonger démesurément cette analyse, je renvoie sur ce point à mon article de [2004\(a\)](#) « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004a/>).

⁴² « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>.

– Dans la perspective actionnelle, enfin, il y a une recherche constante pour donner à l'action des apprenants une dimension réelle dans la société extérieure à la classe, comme dans ce que l'on appelle les « projets pédagogiques ». Dans la version la plus « forte » de la perspective actionnelle, que l'on peut imaginer mise en œuvre par exemple dans les cours de langue sur objectifs spécifiques avec des étudiants en formation professionnelle préparant des stages à l'étranger, langue et culture sont au service d'un véritable « projet social », tel que la conception, la préparation et la réalisation d'un stage à l'étranger. Dans une telle perspective, il n'y a aucune raison de se passer de la simulation, qui n'est plus alors exactement la simulation scolaire d'une situation communicative, mais la simulation réaliste d'une situation de travail.⁴³

Je comprends parfaitement qu'une telle conception de la perspective actionnelle ne correspondait pas du tout au projet des auteurs de *Bitácora*, leur problématique de référence étant complètement différente : c'est, me semble-t-il, celui d'un enseignement à des adultes débutants de langues et cultures différentes hors système scolaire, donc principalement dans des centres ou écoles de langue en Espagne.

CONCLUSION

Depuis mon article de 1998 cité plus haut faisant recours au concept de « problématique de référence », j'en ai introduit un autre, celui de « configuration didactique », qui met au départ de tout changement méthodologique une modification significative de ce que j'appelle « l'objectif social de référence », à savoir, concrètement, ce que l'on veut que les apprenants soient capables de faire plus tard, et dans quelle situation. Je renvoie sur mon site à mon modèle intitulé « Évolution historique des configurations didactiques » et aux trois articles cités où ce modèle est utilisé⁴⁴, mais pour plus de commodité pour mes lecteurs, je joins le tableau en Annexe 2 du présent article.

Configuration n° 2 (méthodologie active)

Si j'applique ce modèle d'interprétation à *Bitácora*, je dirai que par ses dossiers documentaires, il relève de la configuration n° 2, celle de la méthodologie active⁴⁵. J'ai déjà relevé cette proximité méthodologique :

- à propos du statut et du type de traitement didactique de ces documents, où l'on retrouve l'activité de référence de cette méthodologie active, à savoir une combinaison entre les opérations d'extraction et de mobilisation de connaissances langagières et culturelles à partir et à propos de documents représentatifs ;
- et à propos du niveau d'intégration didactique autour de ces dossiers documentaires, plus fort que celui de l'unité didactique des manuels communicatifs : le travail en interaction, en lexique et en grammaire s'appuient sur ces mêmes documents.

Ce retour partiel au dispositif de la méthodologie active s'accompagne logiquement d'un retrait partiel par rapport à l'approche communicative : il n'y a pas de dialogue de base, et les interactions entre apprenants ne se font plus en simulation (où les apprenants simulent être des étrangers ou avec des étrangers en train de gérer des situations de communication dans la société étrangère), mais à nouveau dans la situation réelle de la classe, entre apprenants en tant que tels sur les documents apportés dans la salle de classe par le manuel.

⁴³ Sur cette distinction entre « projet pédagogique » et « projet social », voir mon tout dernier article publié sur mon site : « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>.

⁴⁴ Ce modèle est en ligne à l'adresse <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>. Les trois articles cités sont les articles [2006g](#), [2007d](#) et [2008e](#).

⁴⁵ Je renvoie à nouveau au chapitre 3 de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues entièrement consacré à cette méthodologie*. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>.

Le réinvestissement fort sur le lexique est parfaitement compatible avec ce retour partiel au dispositif de la méthodologie active (les dossiers documentaires sont élaborés en fonction de champs sémantiques liés au thème culturel) : historiquement, en effet, la méthodologie active a maintenu pour au moins les deux premières années d'apprentissage une forte approche lexicale héritée de la méthodologie directe – les textes fabriqués de base étaient d'ailleurs pour ce niveau des textes descriptifs, comme ceux de *Bitácora*. La dernière grande instruction officielle active pour l'enseignement scolaire des langues en France, l'instruction du 1^{er} décembre 1950, demande encore aux enseignants, quelle que soit l'année d'enseignement, de commencer par introduire tout le vocabulaire inconnu d'un nouveau texte avant le premier contact des élèves avec celui-ci, en ayant recours pour cela à tous les procédés directs (synonymes, antonymes, gestes, mimiques, définitions, exemples, situations, etc.).

J'ai aussi noté à ce propos l'accent que mettent les auteurs du manuel sur la grande diversité de leurs documents et sur l'intérêt des documents en tant que tels (cf. PresentUDLivrEleve, p. 5), que l'on trouve logiquement chez tous les méthodologues actifs des années 20-60

Configuration n°3 (approche communicative)

Bitácora conserve le principe essentiel de l'approche communicative, à savoir l'application de l'homologie fin-moyen à la communication : c'est la volonté de développer au maximum la formation à la communication par l'interaction communicative entre apprenants en classe qui y explique :

- le statut privilégié du groupe de deux, forme de travail qui permet la démultiplication maximale des circuits d'interaction orale en classe ;
- et l'instrumentation du grand groupe principalement au service d'une situation de communication supplémentaire (celle des groupes de deux communiquant à l'ensemble de la classe).

L'une des particularités de ce manuel est cette combinaison entre les configurations n° 2 et 3, l'interaction entre apprenants se faisant principalement à partir et à propos des documents. La combinaison modifie cependant la logique interne de la configuration historique n° 2 : elle amène les documents à fonctionner d'abord et avant tout comme des supports de présentation langagière et culturelle initiale, que l'on va quitter très vite parce que l'on s'intéresse plus à leurs contenus qu'à eux-mêmes, contrairement à ce qui se passait dans la méthodologie active, où le centre de gravité des activités restait le document lui-même, que l'on « expliquait » et « commentait » en détail. À l'inverse, le choix du texte comme unité de communication amène les auteurs de *Bitácora* à abandonner le niveau phrastique qui est celui de la grammaire de référence de l'approche communicative, la grammaire notionnelle-fonctionnelle : je crois qu'on peut dire comme Neus Sans, et sans plaisanter (cf. *supra* chap. 1.2.4), que *Bitácora* est un manuel « post-fonctionnel »...

Configuration n° 4 (compétence plurilingue et pluriculturelle)

Un nombre important d'activités proposées dans *Bitácora* s'appuie sur la diversité des apprenants quant à leur langue et culture d'origine. C'est bien sûr une occasion d'alimenter les interactions communicatives entre apprenants, et un indice, à mes yeux, que l'un des éléments de la problématique de référence est l'enseignement hors système scolaire en Espagne : c'est là en effet que cette diversité est la plus facile à exploiter parce qu'elle y est la plus forte et la plus systématique). Il n'en reste pas moins que cette diversité n'était pas exploitée à ce point – quand elle l'était – dans l'approche communicative, où l'interaction en simulation jouait forcément sur l'identification au moins d'une partie des apprenants aux étrangers. On peut donc considérer – même si les auteurs de *Bitácora* n'en parlent pas – qu'il y a là une influence, voire une prise en compte partielle, de la configuration n° 4, la classe étant considérée dans ce manuel comme un environnement multilingue et multiculturel où peut être travaillée – encore modestement avec des débutants – la compétence plurilingue et pluriculturelle. L'analyse des niveaux suivants devrait confirmer ou infirmer cette hypothèse...

Configuration didactique n° 5 (perspective actionnelle)

Enfin, je ne reviendrai pas ici sur l'analyse que j'ai faite de la configuration didactique n° 5, celle de la perspective actionnelle, dans le dernier chapitre du présent article. Il est tout à fait possible d'imaginer des projets qui amènent à combiner les configurations didactiques 2 à 5 : on pourra se reporter à l'exemple concret que je donne à la fin de mon article de [2012\(d\)](#). La stratégie retenue par les auteurs de *Bitácora*, pour faire, comme ils le souhaitent, quelque chose de « distinct », de « nouveau » en fonction de « nouvelles perspectives » (InterwAut p. 2), a été de combiner les différentes configurations connues non pas dans un cadre intégrateur – celui, disponible, de la démarche de projet –, mais dans un cadre modulaire constitué d'emprunts à des configurations didactiques différentes. Ce choix est parfaitement logique étant donné l'un des éléments de leur problématique de référence, à savoir le type d'enseignant auquel ils destinent ce manuel :

[...] *Bitácora s'adresse au professeur d'aujourd'hui, un professeur plus autonome qui se sent capable d'apporter à sa classe des propositions plus ouvertes, moins dirigistes et qui ne déterminent pas, comme cela arrivait il y a quelques années, tout ce qui devrait se passer en classe. [...] Nous ne pouvons pas prévoir ce qui va se passer en classe avec nos matériels, parce que chaque heure de classe est différente : elle dépend du groupe, du professeur, du jour... C'est pour cette raison que la proposition de Bitácora est fondamentalement libre, et qu'elle permet au professeur de faire son propre parcours et d'utiliser les textes et les documents d'une manière plus ouverte.* (A.G., InterwAut, p. 2 & p. 19)

C'est effectivement une bonne stratégie globale, pour ne pas enfermer l'enseignant dans une seule manière de faire, de lui proposer un montage d'éléments méthodologiques différents pouvant être à volonté recombinaisonnés différemment.

Alors, pour revenir finalement au titre de mon article – je suppose que les lecteurs attendent ce moment, et m'y attendent... – :

Bitácora est-il un manuel « post-actionnel » ?

Ces lecteurs ne s'étonneront pas et ne seront pas déçus, je l'espère, que je fasse à cette question la réponse typique du didacticien : « Ça dépend !... ». En l'occurrence, ça dépend de l'angle d'analyse, ou, pour reprendre un terme espagnol que j'ai commenté plus haut, de l'*enfoque* que l'on adopte :

- *c'est un manuel post-actionnel* si l'on considère la perspective actionnelle dans l'optique de l'approche par les tâches anglo-saxonne ;
- *c'est à l'inverse un manuel pré-actionnel* si l'on considère la perspective actionnelle dans l'optique qui est la mienne, celle de la « perspective de l'agir social », avec le projet pédagogique comme principe d'intégration des activités.

Aux lecteurs de mon article, que je vais considérer comme aussi formés et autonomes que les enseignants visés par les auteurs de *Bitácora*, de se faire leur propre jugement,... à partir de leur propre perspective.

ANNEXE 1

Bitácora A1 (Difusión, 2011)

Titre et relevé des tâches finales des 12 unités didactiques

- UD1** : « Personas y palabras » [Personnes et mots]
E Que pouvons-nous raconter à un étranger sur notre pays ? Nous préparons une fiche comme celle de **C**. (p. 24)
- UD2** : « ¿Un libro o una camisa ? » [Un livre ou une chemise ?]
E Que mettrions-nous dans une boutique de souvenirs de notre pays ? Nous faisons une liste. **F**. Nous réalisons le catalogue de notre boutique et nous fixons les prix des différents produits. (p. 36)
- UD3** : « Su pareja y sus hijos » [Leur couple et leurs enfants]
E. Par paires, nous choisissons un personnage célèbre qui nous intéresse. Nous recherchons des informations et nous écrivons des phrases comme celles qui sont utilisées dans les textes de cette unité. **F**. Sans dire le nom du personnage, nous lisons nos phrases au reste de la classe. Qui est-ce ? (p. 48)
- UD4** : « Nombre y apellidos » [Prénom et noms]
E. Nous formons de petits groupes et nous complétons cette fiche avec les données de chaque membre. [Nom, Surnom, Prénom, Téléphone, Adresse électronique, Réseaux sociaux, Nationalité, etc.]. **F**. À partir de nos fiches nous choisissons un nom pour notre groupe. **G**. Nous disons au reste de la classe de deviner quel nom nous avons choisi et pourquoi. (p. 60)
- UD5** : « Trabajar, comer y dormir » [Travailler, manger et dormir]
E. En groupes nous allons écrire des informations sur nos horaires, que nous devrions donner à un Espagnol qui vient dans notre pays. (p. 72)
- UD6** : « ¿Al cine o a tomar algo? » [On va au cinéma, ou on prend quelque chose ?]
D. Nous retenons tous en classe une capitale hispano-américaine, nous recherchons des informations sur Internet et nous choisissons, en groupes, des lieux à visiter ou des activités que l'on peut faire dans la journée. **E**. Chaque groupe présente ses propositions, et nous votons. Quel est le meilleur programme ? (p. 84)
- UD7** : « Pan, ajo y aceite » [Pan, ail et huile]
E. Qu'est-ce que c'est « manger sain » pour nous ? [Suit un questionnaire.] **F**. Et nous, nous mangeons sainement ? (p. 96)
- UD8** : « Salud, dinero y amor » [Santé, argent et amour]
E. Nous élaborons un poster avec ce qui nous fait nous sentir bien, et ce qui nous stresse. **F**. Nous exposons nos posters. Pouvons-nous trouver les trois choses qui rendent heureux le plus de personnes dans la classe ? (p. 108)
- UD9** : « Ciudades del norte, ciudades del sur » [Villes du nord, villes du sud]
D. Nous décrivons notre ville ou une autre ville que nous connaissons. Nous donnons des raisons de la visiter. (p. 120)
- UD10** : « ¿A pie o en bici ? » [À pied ou à vélo ?]
E. Nous cherchons sur Internet une offre réelle [de voyage] semblable à l'une des précédentes, et nous la présentons à la classe. (p. 132)
- UD11** : « Guantes y zapatos » [Gants et chaussures]
G. Nous racontons aux autres ce que nous mettons [comme habits] ; ils doivent deviner à quelle occasion cela correspond. (p. 144)
- UD12** : « Maletas y paisajes » [Valises et paysages]
D. Avec un camarade nous préparons deux petits textes sur nos lieux spéciaux. Nous les affichons en classe et ainsi tous nous pouvons les lire. **E**. Nous discutons entre nous lequel de ces lieux est le plus... [Suit une liste de caractéristiques : éloigné, étrange, tranquille, etc.] (p. 156)

ANNEXE 2

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

Situation sociale de référence			Agir d'usage de référence (« actions »)	Agir d'apprentissage de référence (« tâches »)	Constructions méthodologiques correspondantes
Compétences sociales de référence					
langagière	culturelle				
1.	capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	Capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des <i>connaissances</i> sur la culture étrangère : compétence métaculturelle	<i>lire/se documenter parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le 1 ^{er} cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : compétence interculturelle	<i>rencontrer parler avec/ agir sur</i>	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	méthodologie audiovisuelle (1960-1970), approches communicative et interculturelle (1980-1990)
4.	compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence pluriculturelle	<i>vivre avec se parler</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	didactiques du plurilinguisme (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : compétence co-culturelle	<i>agir avec</i>	Co-actions (actions collectives à finalité collective) en classe, projets pédagogiques	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECRL (2000-?)

Tableau avec ses commentaires et l'indication des articles le mettant en œuvre : voir <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.