

## DE LA TÂCHE FINALE AU MINI-PROJET : UN EXEMPLE CONCRET D'ANALYSE ET DE MANIPULATION DIDACTIQUES

L'exemple pris est celui de la tâche finale de l'Unité 4 du manuel de FLE *Nouveau Rond-Point Pas à pas 1* (Paris : Maison des langues, 2010).

Ce document vient en complément d'un nombre déjà important de textes concernant la mise en œuvre de la perspective actionnelle, et en partie sur la différence entre les tâches finales communicatives et les « tâches projet ».

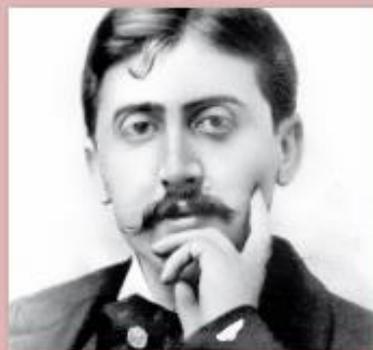
### 4 Tâche ciblée

#### 9. ENTRETIEN AVEC...

A. Répondez sur une feuille aux deux questionnaires proposés par cette revue.

## TELLE EST LA QUESTION

Le questionnaire de Marcel Proust (qui date du XIX<sup>e</sup> siècle) et celui du journaliste Bernard Pivot (qu'il a créé à la fin du XX<sup>e</sup> siècle) permettent de connaître la personnalité et les goûts de quelqu'un. Voici une sélection des questions.

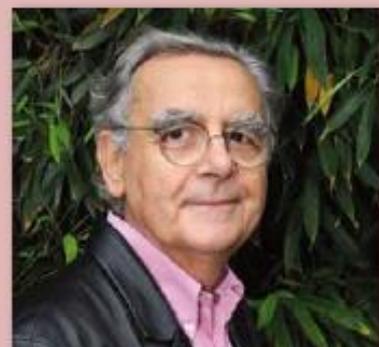


### QUESTIONNAIRE DE MARCEL PROUST

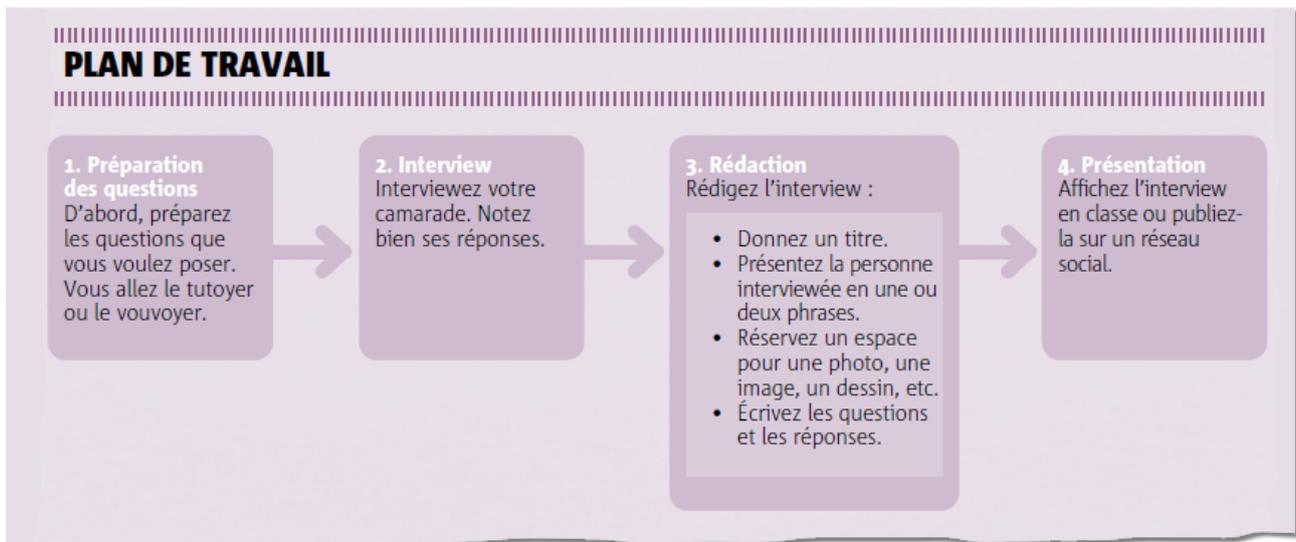
- Le principal trait de mon caractère.
- Mon principal défaut.
- Mon occupation préférée.
- La couleur que je préfère.
- Mes héros dans la fiction.
- Mes héroïnes favorites dans la fiction.
- Mes peintres favoris.
- Mes héros dans la vie réelle.
- Mes noms favoris.

### QUESTIONNAIRE DE BERNARD PIVOT

- Votre mot préféré.
- Le mot que vous détestez.
- Le son, le bruit que vous détestez.
- Votre juron ou gros mot.
- Homme ou femme pour illustrer un nouveau billet de banque.



**C. Maintenant, vous allez interroger votre camarade pour ensuite publier son interview. Suivez ce plan.**



## ANALYSE

### Sigles utilisés :

- AC = Approche Communicative
- PA = Perspective Actionnelle

### 1. Ce qui relève de la PA

- La complexité relative du travail, qui nécessite une série de tâches articulées, et qui, de ce fait, doit être présenté non pas sous la forme d'une consigne unique, mais comme ici, sous la forme d'un « scénario actionnel ».
- La présence d'une « tâche initiale », c'est-à-dire une phase de conception : c'est la phase 1 « Préparation de la question ».
- Un certain degré d'autonomie des apprenants dans la réalisation de cette conception (cf. « ... les questions que vous allez poser... le tutoyer ou le vouvoyer »).

### 2. Ce qui relève de l'AC

- L'interaction interindividuelle, pour démultiplier au maximum la communication en classe (phase 2)
- La production individuelle (phase 3)

La fréquence de l'articulation entre différentes activités langagières (ici : interaction orale + écrit en phase 2 ; écrit + production orale en phase 3) est aussi une caractéristique des tâches communicatives.

### 3. Bilan

Ce qui montre en définitive la prééminence de l'AC dans la conception de cette tâche, c'est la phase finale qui a certes une dimension collective, mais qui est seulement communicative. La communication finale au grand groupe est un « classique » des tâches finales communicatives : il s'agit non pas de s'informer pour ensuite agir en commun, mais seulement d'ajouter une séquence supplémentaire de communication, après les interactions à l'intérieur des groupes restreints. Une phase finale véritablement actionnelle déboucherait sur une action collective, ou du moins sur une décision collective en vue d'une action prochaine (voir ci-dessous, la proposition de « conclusions communes pour l'enseignement-apprentissage collectif »).

## 4. Modifications possibles de cette tâche pour aller vers le mini-projet

### – Tâche initiale de conception

- La classe commence par une réflexion collective sur l'intérêt de ce type de questionnaire, et son exploitation possible.
- Les questions sur le profil d'apprenant sont définies collectivement, après éventuellement un premier travail en groupes restreints.
- Le questionnaire peut alors être effectué et être communiqué individuellement, comme prévu en phases 2 et 3 (ce sera en groupes restreints : cf. la première des « tâches finales », ci-dessous).

### – Tâches finales

- Comparaison des profils en groupes restreints, puis mise en commun, et synthèse (éventuellement reprise par écrit).
- La classe tire collectivement de cette synthèse des conclusions communes pour la poursuite de l'enseignement-apprentissage collectif (on peut imaginer par exemple des décisions concernant la mise en place, en classe, de séquences de différenciation pédagogique).
- La classe fait une autoévaluation collective de son projet : de la manière dont elle l'a conçu, conduit et réalisé : qu'est-ce qui a été bien, qu'est-ce qui aurait pu être mieux, pourquoi et comment : quelles leçons en tirer pour le prochain projet ?

## 5. Conclusion

Les modifications proposées transforment la tâche finale en mini-projet, pour lequel il faut forcément :

- une phase initiale de conception avec un certain niveau d'autonomie des élèves (la « tâche initiale » souvent absente des manuels qui affichent pourtant mettre en œuvre la perspective actionnelle) ;
- le retour à une dimension collective en toute fin du projet (on peut imaginer ensuite un travail individuel ou par groupes, mais il s'agit alors seulement d'un *prolongement* du projet) ;
- une partie, même réduite, d'auto-évaluation en fin de travail.

C'est là le « minimum exigible ». Ensuite, mini-projets et projets peuvent, sur un continuum, intégrer plus ou moins fortement la démarche de projet selon l'importance des mises en œuvre de ses différentes opérations cognitives (cf. l'article « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/)).

On parle de « mini-projet » quand l'action sociale se réalise uniquement dans le cadre temporel d'une unité didactique du manuel (comme dans l'unité didactique analysée ici) ; on peut parler de « projet » lorsque cette action se réalise sur la durée de plusieurs unités didactiques (de plusieurs semaines à plusieurs mois, jusqu'à une année entière) : dans ce dernier cas, il peut être mené soit de manière intégrée à quelques unités didactiques du manuel, soit de manière parallèle à l'utilisation du manuel, ce qui sera sûrement le cas s'il dure plus longtemps.

Un mini-projet ne correspond pas forcément à une version « faible » du projet : un mini-projet peut même présenter plus de caractéristiques d'une véritable démarche de projet que par exemple un projet plus long qui serait conduit de bout en bout par l'enseignant de manière très directive. La durée d'un projet n'est un critère de complexité que s'il vient s'ajouter à d'autres tels que le nombre de participants, le nombre de groupes différents avec des tâches différentes à se répartir, l'importance de la tâche initiale de conception, le nombre de réunions intermédiaires nécessaires, le nombre et l'importance des productions finales, le niveau d'autonomie des acteurs, le degré de mobilisation nécessaire pour mener à bien le projet, l'importance de la documentation que doivent recueillir et traiter les participants, le nombre de contacts extérieurs nécessaires, etc.

Ultime remarque conclusive : l'AC est compatible avec la PA à condition d'effectuer des collages d' «objets méthodologiques communicatifs »<sup>1</sup> au sein d'un scénario globalement conçu sur la base de la démarche de projet.

-----

## BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

Autres articles portant sur la relation entre approche communicative et perspective actionnelle en général, et entre la tâche communicative et le projet en particulier :

### – Sur [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/)

- [031](#). « Avant-propos » des manuels *Version Originale* 3 (B1) et 4 (B2), qui mettent systématiquement en œuvre la perspective actionnelle.
- [050](#). « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue ».
- [069](#). « Comment intégrer la démarche de projet dans le travail en classe sur les unités didactiques des manuels de langue ? »

### – Sur [www.christianpuren.com/mes-travaux](http://www.christianpuren.com/mes-travaux)

- [2008d](#). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ».
- [2009g](#). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de *Rond-point 1* (Difusión, 2004) ».
- [2010d](#). « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle »
- [2011d](#). « 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) ».
- [2011g](#). « Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle ».
- [2017c](#). "Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles".
- [2016a](#). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle : exercice de repérage d'une "manipulation génétique" sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE"
- [2019f](#). "Transformer une tâche finale en mini-projet : un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques"

### – D'autres auteurs :

- BENTO Margaret, « La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège », *Recherches en didactiques* (Association REDLCT) n° 15, 2013/1, pp. 61-89  
*in : Synergies Canada* n° 5 (2012), « Apprentissage par l'action et perspective

---

<sup>1</sup> Sur la notion d' « objets méthodologiques », cf. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/).

actionnelle pour l'enseignement des langues », <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2013-1-page-61.htm#> (dernière consultation 24/09/2019)

– BENTO Margaret, « Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France », <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1591/2757> (autres informations de publication indisponibles).

– CATROUX Michèle, « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? », 17 p. Disponible sur [www.academia.edu/7179111/Perspective\\_co-actionnelle\\_et\\_TICE\\_quelles\\_convergences\\_pour\\_lenseignement\\_de\\_la\\_langue\\_de\\_spcialit](http://www.academia.edu/7179111/Perspective_co-actionnelle_et_TICE_quelles_convergences_pour_lenseignement_de_la_langue_de_spcialit) (autres références de publication indisponibles).

### – **Bibliographie générale sur la perspective actionnelle**

[www.christianpuren.com/bibliographies/perspective-actionnelle/](http://www.christianpuren.com/bibliographies/perspective-actionnelle/)