

Christian PUREN

<http://www.christianpuren.com> > Mes travaux : liste et liens > 2011a

**DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE À LA NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE :
ANALYSE CRITIQUE D'UNE GRILLE D'ANALYSE DE MANUELS DES ANNÉES 80**

Maria Cecilia BERTOLETTI, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». *Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, pp. 55-63.

SOMMAIRE

0. Avant-propos	2
1. La question des « théories de référence »	3
2. La question de la « problématique globale de référence »	3
3. Critères internes et critères externes.....	4
4. La question de la méthodologie constituée de référence	5
5. La question des échelles d'analyse	7
6. La question des références d'auteurs.....	7
7. La question de l'exhaustivité	8
8. La question des tâches	9
9. La question de la culture.....	10
10. et en guise de conclusion : la question... de la fiche elle-même	10

0. AVANT-PROPOS

Cet article est issu de la préparation du « corrigé » d'une tâche de [mon cours en ligne](#) « La Didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », précisément de la Tâche 1 du [Dossier n° 5](#) consacré à « La perspective didactique 3/4 : matériels et pratiques ». J'aborde évidemment dans ce dossier la question des grilles d'analyse de manuels et d'observation de classes, et cette Tâche 1 consiste précisément à analyser une grille qui a eu beaucoup de succès en FLE et qui a continué à être utilisée de nombreuses années plus tard :

BERTOLETTI Maria Cecilia, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». *Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, pp. 55-63.

« Elle a beaucoup servi », m'a fait remarquer Jacques Pécheur, Rédacteur en chef du [Français dans le monde](#), en m'envoyant l'autorisation de republication de cette fiche. Beaucoup servi à l'analyse de manuels, certainement, mais sans doute peu, comme je vais le faire ici, à la réflexion sur les problématiques mobilisées dans l'élaboration de ce type de fiche et leur usage, et moins encore à une réflexion didactique de type post-communicatif, qui n'est possible que depuis seulement quelques années.

La consigne de la tâche de ce dossier du cours en ligne est la suivante :

Analysez la grille d'analyse référencée ci-dessous, qui date de 1984. En quoi est-elle « datée » aussi dans le sens figuré, c'est-à-dire relevant des conceptions disciplinaires (méthodologiques, didactiques et didactologiques) de l'époque ? En quoi reste-t-elle encore valable, si vous considérez qu'elle le reste en partie ?

Cette grille est reproduite dans le répertoire « Bibliothèque de travail » de mon site, [Document n° 032](#), avec l'aimable autorisation de la revue. Pour plus de commodité, je l'ai ajoutée également en Annexe du présent article.

Arrivé presque à la fin de la rédaction du corrigé de cette tâche, je me suis rendu compte que je pouvais en faire un article à part, non seulement en raison de la taille progressivement prise par son texte, mais aussi et surtout parce qu'il m'a semblé, après coup, que l'analyse distanciée de cette fiche des années 80 – en pleine période d'approche communicative dominante, donc – permettait de présenter d'une autre manière le passage de l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle, complémentaire de celle mise en œuvre dans d'autres articles récents disponibles sur mon site dans la rubrique « Mes travaux : liste et liens » :

- [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 ».

J'ai cependant gardé à ce texte sa structure de « corrigé », moins élaborée que celle d'un article, en le laissant sous la forme de différentes remarques se succédant dans l'ordre dans lequel elles me sont venues à l'esprit. Ces remarques peuvent certainement être classées d'une autre manière et être regroupées différemment que je ne l'ai fait pour créer malgré tout quelques chapitres, et elles pourraient sans doute donner lieu à d'intéressantes mises en relation des unes avec les autres.

Je les ai volontairement laissées ainsi, dans cet ordre et cet état de juxtaposition, de manière à rendre compte de ma démarche spontanée d'analyse, que les étudiants de mon cours pourront comparer avec la leur. Le « corrigé » de cette Tâche 1, en effet, comme beaucoup d'autres tâches proposées dans les dossiers de ce cours, n'en est pas vraiment un : c'est ce que j'ai pu produire d'emblée en faisant la tâche moi-même. On ne peut raisonnablement demander le même type (et la même quantité...) de production à des étudiants débutant leur formation à l'enseignement et même sans doute à la plupart des étudiants commençant leur formation à la recherche. Dans ce « corrigé » de la Tâche 1, les uns et les autres pourront, en utilisant la même démarche comparative, repérer les thématiques qu'ils ont eux aussi traitées (et s'ils les

ont traitées de la même manière avec le même résultat), les thématiques qu'ils auraient pu penser traiter, celles que leur formation actuelle ne leur permettait pas encore de traiter ou même de repérer ; et sans doute d'autres thématiques que je n'ai pas traitées parce qu'elles m'ont échappé. C'est à ce travail de comparaison, et non de « correction » proprement dite, qu'invite ce résumé.

Rien n'empêche les lecteurs de ce texte, même s'ils ne suivent pas mon cours en ligne, de se prêter à l'exercice en réalisant l'activité demandée sur la fiche reproduite en annexe avant de lire plus avant cet « article »...

1. LA QUESTION DES « THÉORIES DE RÉFÉRENCE »

Ma première remarque porte sur la présentation de la fiche (pp. 55-56). Les compétences citées comme nécessaires pour l'analyse des manuels sont d'abord la connaissance des théories linguistiques. Entre ces théories linguistiques et les pratiques de classe (les « modalités d'exécution des exercices proposés ») on trouve le « plan [...] méthodologique » qui fait certes appel à une « didactique des langues étrangères », mais celle-ci est mise sous la dépendance de « théories pédagogiques » dans une formule qui peut paraître actuellement curieuse (« des théories pédagogiques [portant] sur la didactique des langues étrangères »).

La mise en avant des théories extra-didactiques se poursuit dans le paragraphe suivant (cf. « Bien qu'elle [la fiche proposée] prenne en charge certaines instances théoriques fondamentales et leurs paramètres pragmatiques correspondants... »). La formule est vague, ce qui se comprend parce qu'en fait on ne voit pas directement mises à contribution, dans cette fiche, quelque « instance théorique fondamentale » que ce soit. La bibliographie, d'ailleurs, reprend exclusivement des auteurs qui sont des didacticiens, ou du moins dont les textes cités sont des textes de didactique.

On voit que nous sommes encore, en ce début des années 80, à un moment où la didactique des langues-cultures n'est pas encore assumée comme une discipline autonome capable de revendiquer pour elle-même une activité relevant pourtant spécifiquement de son objet, à savoir l'analyse des matériels d'enseignement-apprentissage. La nécessité ressentie par l'auteure de cette fiche de faire appel, pour se légitimer, à des théories extra-didactiques (linguistiques et pédagogiques) est d'autant plus frappante qu'en fait elle ne les mobilise pas. La curieuse formule citée plus haut (« des théories pédagogiques [portant] sur la didactique des langues étrangères ») n'a sans doute pour explication que ce souci de respectabilité scientifique, et n'a donc qu'une valeur rhétorique.

2. LA QUESTION DE LA « PROBLÉMATIQUE GLOBALE DE RÉFÉRENCE »

Le cadre théorique de cette grille d'analyse (et cette fois il s'agit de théorie didactique) est présenté p. 56 dans le chapitre intitulé « Une démarche fonctionnelle », en référence au modèle de même nom proposé par Sophie Moirand au début des années 80.¹ Ce modèle d'élaboration de cours « fonctionnels » (*i.e.* adaptés dès leur conception à des publics et des objectifs déterminés) a été utilisé dans le [Dossier n° 4](#) de mon cours en ligne pour la Tâche 3. Je le présente et commente aussi dans mon article [2004e](#). « La problématique des 'objectifs' dans l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures ».

L'idée reprise de S. Moirand selon laquelle l'enseignant doit être considéré comme un « concepteur à part entière de matériel spécifique pour la classe » pose le principe d'une autonomie maximale de l'enseignant par rapport au manuel qu'il utilise. Ce point étant essentiel, je cite intégralement la suite dans la fiche de C.M. Bertoletti : « [...] partant de l'inventaire des besoins des apprenants, il lui revient [à l'enseignant] d'insérer le choix d'un manuel à l'intérieur de ses propres conceptions pédagogiques et de le travailler, pour l'ajuster à ses visées par une série d'opérations successives : de la détermination des objectifs d'apprentissage à l'analyse pré-pédagogique des matériaux, à leur choix et graduation... pour aboutir aux activités concrètes de la classe de LE. »

¹ J'ai conservé ce qui est sans doute une des premières versions de ce modèle. C'est un photocopie de cours de Paris-III date de juin 1979, et intitulé « Démarche fonctionnelle et élaboration de programmes d'enseignement de langues (méthodes de recherche) ».

La démarche ainsi proposée n'est pas sans poser une série de problèmes :

1) En milieu scolaire (mais pas seulement), l'enseignant n'a généralement pas le choix de son manuel. Dans beaucoup de cas, il lui est imposé ; dans d'autres cas (comme dans l'enseignement scolaire français), c'est l' « équipe pédagogique » (le groupe des enseignants) de telle ou telle langue qui choisit collectivement le manuel de tel ou tel niveau... quand son tour est venu, après quelques années de service, d'être renouvelé.

2) En milieu scolaire (mais pas seulement), l'enseignant n'a pas à partir d'abord, pour le choix d'un manuel, de l'inventaire des besoins des apprenants, mais des objectifs institutionnels.

3) En milieu scolaire, enfin, la plupart des apprenants n'ont pas d'objectifs d'apprentissage : c'est un public que l'on appelle joliment « captif » (il n'a pas demandé à apprendre des langues, on l'y a obligé), et qui souvent n'a pas encore la maturité suffisante pour se projeter vers des besoins futurs en langue.

Bref, ce qui apparaît clairement dans la présentation de cette fiche, c'est ce que j'ai appelé la « problématique globale de référence » (PGR) de la didactique du FLE à l'époque en France, qui s'est élaborée et s'est imposée par rapport à un public d'adultes étrangers venus s'inscrire dans une école de langue en France. Je renvoie sur ce concept de PGR à mon article [1998c](#). « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », dans lequel je montre les effets aussi concrets que nombreux et puissants de la PGR du FLE en France sur les conceptions de ses didacticiens et les productions de ses méthodologues, depuis l'élaboration de la méthodologie audiovisuelle SGAV (fin des années 50) jusqu'aux années 90 au moins.

3. CRITÈRES INTERNES ET CRITÈRES EXTERNES

Le fait que l'auteure de cette fiche considère l'enseignant comme un « concepteur à part entière de matériel spécifique pour la classe » qui doit « ajuster » son manuel aux « objectifs d'apprentissage » de ses apprenants l'amène très logiquement, dans la colonne « évaluation » de sa fiche, à mêler [a] le critère interne de cohérence et [b] le critère externe d'adéquation aux besoins des utilisateurs enseignants et apprenants, comme dans les exemples suivis ci-dessous (p. 56) :

2.1. adéquation des divers supports

a) [a] *les uns aux autres*

b) [b] *aux objectifs d'apprentissage préalablement posés*

2.2. [b] *praticabilité, degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles (périodicité des cours, existence des équipements audiovisuels, effectifs des classes, programmes et examens officiels*

2.3. [a] *maniabilité, facilité d'utilisation (ex. livre édité en fiches)*

2.4. [b] *disponibilité : la méthode est-elle commercialisée, dès sa parution, avec tous les matériaux complémentaires annoncés ?*

Il aurait sans doute été préférable de séparer clairement ces deux types d'évaluation, d'autant plus que, contrairement à ce que cette fiche peut laisser penser, ils peuvent entrer en contradiction l'un avec l'autre. Ainsi, un manuel édité en fiches séparées est effectivement plus maniable, mais il serait assurément bien imprudent de retenir ce modèle pour des classes d'enfants ou d'adolescents, en raison des risques élevés d'oubli et de perte de leur part. Autre exemple : en page 62, dans « Tests et évaluation », le critère de « validité » est simplement listé avec d'autres comme la « facilité de correction, gestion/mise en œuvre », alors qu'ils peuvent être opposés : les évaluations les plus valides sont les plus proches de l'usage réel, mais ce sont de ce fait les plus lourdes et complexes, comme on peut le voir en comparant les épreuves du [TOEIC](#) ou du [TOEFEL](#) avec celles du [Diplôme de Compétence en langue](#) (nous y reviendrons dans le Dossier n° 6 consacré à l'évaluation).

Une telle distinction entre critères internes et critères externes aurait permis de penser systématiquement, face à chaque critère interne, au(x) possible(s) critère(s) externes correspondant(s). Par exemple, face au critère interne de la « qualité, degré de séduction » du graphisme, de la typographie et de l'iconographie d'un manuel (début de la fiche, colonne « Évaluation », p. 56), penser au critère externe du prix (manuel abordable ou trop cher par

rapport aux crédits disponibles), ou, mieux encore, à ce critère complexe qui est le « rapport qualité-prix ». Ou à l'inverse, face au critère interne 3.6 « correspondance entre les déclarations de principe (intentions affichées concernant le public, la méthodologie, etc.) et le contenu effectif du matériel », penser au critère externe d'adéquation avec l'orientation méthodologique en vigueur (l'approche communicative, ici), ou avec celle qui est la plus adaptée à la culture d'apprentissage majoritaire des apprenants, ou encore au type d'évaluation institutionnelle à laquelle on prépare les élèves : un manuel peut être excellent quant à la mise en œuvre de l'approche communicative, mais ne pas convenir à des apprenants habitués à une approche très grammaticale, ou devant passer, en fin de formation, une épreuve de commentaire de texte littéraire ou de traduction.

4. LA QUESTION DE LA MÉTHODOLOGIE CONSTITUÉE DE RÉFÉRENCE

4.1 L'absence du critère externe d'adéquation du manuel à des exigences particulières en termes de méthodologie d'enseignement-apprentissage s'explique aisément par le fait que l'auteure se situe – sans le dire, sans doute parce que cela lui paraît devoir être une évidence – dans le cadre de la méthodologie alors dominante, à savoir l'approche communicative. La référence première à la « démarche fonctionnelle » proposée par Sophie Moirand – à l'époque l'une des spécialistes reconnus de l'approche communicative² – en est un premier indice, et le passage ci-dessous concernant les « supports et documents » (p. 58) le confirme :

Adéquations des variétés de codes et de discours

a) *aux composantes de l'interaction communicative (rapports interpersonnels, caractérisation socio-culturelle des actants et du contexte),*

b) *aux objectifs d'apprentissage.*

On voit que dans ce passage de la fiche, le critère de l'adéquation à l'approche communicative est posé avant celui de l'adéquation aux objectifs d'apprentissage, et surtout qu'on n'envisage pas qu'ils puissent être opposés. À l'époque de la rédaction de cette fiche, pourtant, les objectifs institutionnels dans l'enseignement scolaire de beaucoup de pays n'étaient pas encore de préparer les apprenants à de futures rencontres avec des francophones : la configuration didactique la plus adéquate y restait celle de la méthodologie active, dont l'objectif est de donner aux apprenants la capacité à continuer à maintenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés.³

4.2 On ne s'étonne pas, de ce fait, que l'environnement d'enseignement-apprentissage ne soit considéré, la seule fois où il est abordé dans cette fiche, que comme « contrainte ». C'est dans le point 2.2 déjà cité plus haut (je souligne) :

*2.2. praticabilité, degré d'adaptation aux **contraintes** institutionnelles (périodicité des cours, existence des équipements audiovisuels, effectifs des classes, programmes et examens officiels*

Sur cette question, je renvoie, dans mon cours en ligne « La Didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », au [Corrigé du Dossier 4](#), Tâche 4, et plus précisément au commentaire de la citation d'Henri Besse, représentative de ce que j'appelle une « polarisation révolutionnaire » du champ (de la perspective) didactique, dans laquelle c'est à l'environnement à s'adapter à la méthodologie, et non l'inverse. Dans le point 2.2 ci-dessus de la fiche de M.C. Bertoletti, ce qui est implicite c'est bien que l'environnement idéal ce sont des cours fréquents, des équipements audiovisuels disponibles en permanence et des effectifs

² Son ouvrage de 1979, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère* (CLE international) – où elle propose son modèle d'« analyse pré-pédagogique des textes », cité par M.C. Bertoletti au début de cette fiche – et celui de 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (Hachette) resteront pendant deux décennies des ouvrages de référence de l'approche communicative. La « démarche fonctionnelle », en particulier, semblait mettre à la portée des enseignants eux-mêmes cette exigence d'« analyse préalable des besoins langagiers » présentée dans les années 70 par les *Niveaux Seuils* du Conseil de l'Europe comme constitutive de l'approche communicative.

³ Sur ce concept de « configuration didactique » et l'évolution historique des configurations didactiques, cf. par ex. mon article [2007d](#). « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle ».

réduits, qui sont, comme les programmes et examens officiels souhaités, autant de conditions exigées par la mise en œuvre de l'approche communicative.

Comme cette méthodologie de référence se veut universaliste, des variantes pourtant importantes de paramètres tels que l'âge des apprenants, leur « profil d'apprenant » ou leur motivation ne sont pas non plus pris en compte dans cette fiche, pas plus que des problématiques telles que le degré d'autonomie laissé aux apprenants dans la mise en œuvre de leurs stratégies individuelles d'apprentissage⁴, ou encore les possibilités de mise en œuvre voire la prise en compte de la pédagogie différenciée⁵. Le critère d'adéquation à l'apprentissage porte sur ses objectifs et donc sur les contenus et leur présentation, et non sur la méthodologie d'apprentissage, comme on peut le voir dans ses différentes occurrences :

- 2.1 *Adéquation des divers supports*
[...] b) *aux objectifs d'apprentissage préalablement posés (p. 56)*
- *Adéquation des variétés de codes et de discours*
[...] b) *aux objectifs d'apprentissage*
- 1.3. *Adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage*
- 2. *Phonétique*
2.1. *Adéquation du type de présentation [aux] objectifs d'apprentissage*
- 3. *Grammaire*
3.1. *Appréciation*
 - a) *du degré d'exhaustivité du répertoire des structures*
 - b) *de la validité des critères de choix de ce répertoire*
 - c) *validité des modalités de présentation en fonction des objectifs d'apprentissage*

Un implicite très fort, dans toutes les occurrences ci-dessus, est que les objectifs d'apprentissage non seulement sont compatibles avec l'approche communicative (cf. le début du présent point 4.2), mais qu'ils sont semblables d'un apprenant à l'autre dans la même classe, ce qui bien sûr est loin d'être le cas.

4.3. C'est le même arrière-fond de méthodologie unique dominante implicite qui explique – autre caractéristique forte de cette fiche – que l'on trouve dans la colonne « Évaluation » beaucoup d'éléments qui relèvent objectivement du factuel, et qui ne sont donc placés là par l'auteure que parce que les critères d'évaluation lui paraissent suffisamment évidents pour ne pas être explicités. C'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

- 4.3. *Le projet éducatif est plutôt centré sur :*
 - a) *la méthode*
 - b) *l'apprenant (p. 57)*

Ou encore dans celui-ci :

- 4. *Structure*
 - 4.1. *l'organisation est plutôt*
 - a) *grammaticale/structurale*
 - b) *notionnelle/fonctionnelle*
 - c) *thématique*
 - d) *éclectique*
 - 4.2. *la progression est plutôt*
 - a) *linéaire*
 - b) *en échos, en boucles/en spirales*

⁴ La problématique de l'autonomie est pourtant déjà bien présente en Didactique du FLE au début des années 80, en particulier avec l'ouvrage d'Henri HOLEC *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (Paris : Hatier, 1979).

⁵ La pédagogie différenciée a été et reste jusqu'à présent l'un des véritables « points aveugles » de la Didactique du FLE. Elle a été sans doute constamment marginalisée par la problématique des « stratégies individuelles d'apprentissage », dont la prise en compte en classe n'est pourtant rien moins qu'évidente... Concernant la pédagogie différenciée, voir par exemple, sur mon site, les différents produits et travaux réalisés à l'occasion d'un Programme de Coopération Européenne (PCE LINGUA) : [1998e](#), [2001d](#), [2001k](#), [2001l](#), [2002d](#) et [2003a](#).

- c) *monolithique et contraignante*⁶
- d) *modulaire*

À l'inverse, la « Variété des codes » (p. 58) se trouve dans la colonne « Évaluation » – alors qu'elle relève en principe du constat factuel – parce que dans l'approche communicative elle est considérée comme positive en soi dans la mesure où elle permet d'enrichir le travail sur la composante socio-culturelle de la compétence communicative.

5. LA QUESTION DES ÉCHELLES D'ANALYSE

Cette grille de M.C. Bertolotti frappe aussi par le fait qu'entre les références (souvent implicites) à l'approche communicative et les « sections factuelles » (p. 56) très analytiques et systématiques⁷, il manque, entre ce niveau macro et ce niveau micro, un niveau « méso », intermédiaire, celui de l'unité didactique. Or ce niveau se trouve être incontournable dans une analyse de manuels : tous en effet sont organisés en unités didactiques (ou « leçons ») différentes reproduisant le même modèle, et c'est à l'intérieur de l'unité didactique (c'est sa fonction même) qu'est organisée la mise en cohérence des différents domaines d'enseignement-apprentissage par ailleurs nombreux et hétérogènes (CO/CE, EO/EE, lexique, grammaire, phonétique, culture,...). Je renvoie sur cette question de la conception de l'unité didactique :

- pour l'évolution historique des principes de cohérence, à mon article [2004c](#). « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques » ;
- pour le passage de l'unité de communication, dans l'approche communicative, à l'unité d'action dans la nouvelle perspective actionnelle, à ma présentation Powerpoint [2010d](#). « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle »

6. LA QUESTION DES RÉFÉRENCES D'AUTEURS

Ce qui « date » immédiatement cette fiche, c'est le choix des éléments abordés en dehors des grilles (« Progression, Notions et fonctions, Authentique, Sélection du vocabulaire, Grammaire/normes, Exercices »), avec des références qui renvoient toutes à des publications récentes, et à des publications des seuls didacticiens français de FLE⁸. C'est en fonction du débat de l'époque en France que quelques éléments de la grille sont problématisés ou présentés comme problématiques (« Notions et fonctions », « Authentique » et « Registres ») ; d'autres ne le sont pas, qui posent tout autant de problèmes, aussi bien pour la réflexion didactique que dans leur usage comme outils d'analyse des manuels (« Progression », « Normes et Tests »). L'auteure s'est sans doute obligée à citer Sophie Moirand et sa « démarche fonctionnelle » dès le début de sa fiche, mais il est bien difficile de justifier la référence première à cette démarche, qui attribue à l'enseignant « une fonction de concepteur à part entière de matériel spécifique pour la classe » (p. 56), dans une fiche destinée à aider cet enseignant dans... le « choix d'un manuel » (p. 55) : l'argumentation

⁶ J'avoue avoir du mal à comprendre ce que peut être une progression « monolithique », et pourquoi une progression linéaire ne serait pas elle aussi « contraignante ».

⁷ Ces sections factuelles doivent énormément à l'ouvrage de William F. Mackey cité en référence (*Language Teaching Analysis*), qui aura été consulté par l'auteure soit dans cette version originale anglaise, soit, plus probablement, dans sa traduction française, connue – même si elle est peu citée – par les didacticiens français des années 70-80 : *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris : Didier, 1972, 713 p. Je me suis moi aussi fortement inspiré de cet ouvrage pour mes analyses des manuels dans mon [Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues](#) de 1988, et pour mes critères de différenciation entre méthodologies constituées, et aussi, entre autres, pour l'élaboration du modèle « Le processus primaire de la conception didactique » (Bibliothèque de travail, [Document 034](#)). On trouvera en Bibliothèque de travail, [Document 003](#), la reproduction intégrale de l'introduction de l'ouvrage de W.F. Mackey, que j'utilise comme un des supports de la Tâche 1 du [Dossier n° 1](#) (Annexe n° 5) du cours « La Didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ».

⁸ Je précise en bas de la dernière page de cette fiche, reproduite en Annexe, qu'il manque une partie de la bibliographie dans la fiche telle qu'elle a été publiée dans la revue, avec en particulier les entrées bibliographiques correspondant à ces auteurs cités.

développée pour ce faire dans le chapitre « Une démarche fonctionnelle » (p. 56) me paraît personnellement quelque peu forcée...

7. LA QUESTION DE L'EXHAUSTIVITÉ

M.C. BERTOLETTI écrit au début de son texte que « [...] cette grille se veut surtout un outil de travail suffisamment clair et complet pour informer de l'ensemble des problèmes qu'une analyse précise des matériaux didactiques peut être amenée à aborder » (p. 55), de manière à permettre une « analyse systématique » (*idem*). Or ce projet est impossible à réaliser – il y a forcément une infinité de grilles possibles en fonction des traditions didactiques, des objectifs de l'analyste et des objectifs de sa grille, de ses corpus, etc. –, et contradictoire avec le fait que la fiche ne serait cependant pas conçue « comme un tout achevé et fermé : les rubriques peuvent constituer autant d'entrées séparées et autonomes, en fonction des besoins de chacun ; les sections factuelles peuvent être parcourues indépendamment des sections évaluatives. » (p. 56). L'analyse de cette fiche d'analyse confirme cette impossibilité.

7.1 La démarche fonctionnelle de S. Moirand sert à M.C. Bertolletti, dans une note de bas de page (note 3, p. 56), à justifier l'absence, très frappante, de prise en compte dans cette fiche des activités langagières de CE/C0 et EE/EO en tant que domaines spécifiques d'enseignement-apprentissage :

C'est à cette perspective fonctionnelle que se ramènent les approches de l'oral et de l'écrit. C'est pourquoi cette grille ne les aborde pas en tant qu'aspects spécifiques.

J'avoue avoir eu d'abord beaucoup de mal à comprendre l'argument, mais je crois, à la réflexion, que c'est parce qu'il renvoie à ce qui constitue l'élément central du projet communicativiste en DLC, à savoir l'homologie maximale qui serait à rechercher entre l'usage prévu de la langue (sous les formes des quatre *skills*, auxquels a été ajoutée l'interaction) et son apprentissage. On considère de ce fait que les modalités et contenus de ces activités dégagées par l'analyse des besoins doivent être simplement reproduits tels quels en classe, en particulier dans le cadre des jeux de rôle et simulations, qui sont les activités de référence de l'approche communicative.

7.2 Il n'en reste pas moins paradoxal que de ce fait la place accordée à la communication dans cette fiche soit extrêmement limitée. On la trouve classée dans les « Exercices » de la colonne « Description factuelle » au même niveau que les exercices phonétiques, morphosyntaxiques et sémantiques (p. 60) :

4.3. Expression / communication

- a) expression dirigée / semi-dirigée / libre
- b) jeu de rôles / simulation
- c) traduction intralinguale (variation de registre)
- d) compréhension globale / détaillée⁹
- e) tâches à accomplir
- f) relevé de notes (prises de notes)
- g) schématisation de données

Cette partie de la fiche mérite un examen attentif, puisqu'elle concerne la méthodologie de référence à l'époque, et celle de cette fiche.

Quelques remarques peuvent être faites en termes de « critique interne » de la fiche (c'est-à-dire en fonction de l'actualité didactique du moment) :

– Comme je l'ai déjà noté, la place et l'importance accordée à l'approche communicative est faible dans l'ensemble de cette fiche, ce qui est d'autant plus surprenant que dans la colonne de droite n'apparaît en face de ce 4.3 de la fiche aucun critère d'évaluation des manuels en fonction de leur conformité à cette approche, et/ou de leur conformité aux objectifs des apprenants : c'est sans doute que l'auteure suppose que tous les apprenants cherchent forcément à apprendre à communiquer, ou du moins que, comme l'affirmera Évelyne BERARD encore dix ans plus tard, « Il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se

⁹ Il n'y a pas de barre oblique dans la fiche entre « globale » et « détaillée », mais c'est évidemment une coquille, que je me suis permis de corriger.

faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère » (pp. 62-63).¹⁰ Il s'agit donc de la même explication que celle que j'ai avancée plus haut dans le point 4.3 du présent article.

– Le jeu de rôles et la simulation apparaissent dans cette liste du point 4.3 de la fiche au même niveau que d'autres types d'activités, alors même qu'ils ont tous deux un statut central dans l'approche communicative. Ils se retrouvent ici listés avec des activités qui ne sont pas spécifiques à l'approche communicative, comme la « compréhension globale / détaillée ». Dans le cas de cet élément, on peut supposer comme critères implicites d'évaluation que la compréhension globale se fasse en premier et qu'elle reste privilégiée par rapport à la compréhension détaillée dans l'ensemble du travail sur les documents (cf. à nouveau plus haut le début du point 4.3 de mon article).

8. LA QUESTION DES TÂCHES

D'autres remarques peuvent être faites sur les contenus de cette liste 4.3 de la fiche en se concentrant sur la question des tâches. Il ne s'agit pas seulement de critique externe (en fonction de la nouvelle perspective actionnelle des années 2000), parce l'activité non langagière apparaît dans cette liste.

– La prise de notes n'est pas une activité de communication ; elle relève de ce qui, dans le *CECRL*, est appelé une activité de « médiation », ici mise au service d'une tâche : une prise de notes est un document de travail.

– Cette médiation inclut la traduction interlinguale, qu'il n'y aurait actuellement aucune raison de ne pas intégrer dans cette liste (cf. les activités d'interprétariat, données comme exemples de médiation par les auteurs du *CECRL*).

– Si la variation de registres est citée comme seul exemple de « traduction intralinguale », c'est parce que cette variation est nécessaire pour s'adapter aux différents types de situation de communication ; elle fait partie à ce titre de la composante socioculturelle de la compétence de communication. Mais la traduction intralinguale n'implique pas forcément de changement de registre : cf. par exemple un résumé précédant un article dans une revue scientifique.

– Enfin, bien évidemment, le point « e) tâches à accomplir » aurait un tout autre statut dans une fiche actuelle d'analyse de manuels, étant donné la place centrale de la « tâche » dans la nouvelle perspective actionnelle. On retrouve le terme de « tâches » expliqué plus loin dans la fiche de C.M. Bertolotti de cette manière :

Les tâches à accomplir ou résolutions de problèmes peuvent viser à travailler la compréhension d'instructions données, par l'exécution d'une activité (linguistique ou non). La compréhension d'une recette de cuisine, d'un exercice de gymnastique est alors prouvée par leur exécution pratique.

On voit que la tâche n'est encore qu'un prétexte à pratiquer la langue en communiquant pour la réalisation de la tâche, et qu'un moyen d'évaluer la maîtrise de la langue par la réalisation de la tâche. Une telle instrumentalisation des tâches est en cohérence avec l'approche communicative de référence, mais elle est malgré tout surprenante parce que ces tâches sont définies ici, en termes toujours actuels, comme des « résolutions de problèmes » : il s'agit donc de tâches complexes qui déjà à l'époque, pour les pédagogues cognitivistes (je reviens donc à une critique interne) mettaient en jeu bien d'autres compétences que les seules composantes langagières et socioculturelles, et en particulier une capacité à trouver soi-même les ressources nécessaires et à les mobiliser. Or cette capacité n'est assurément pas travaillée dans le cadre des unités didactiques des manuels communicativistes, dans lesquelles les contenus langagiers nécessaires aux situations de communication prédéfinies par les auteurs sont d'emblée fournis aux apprenants, pour qu'ils puissent les réutiliser immédiatement pour communiquer.

On retrouve encore cette même instrumentalisation des tâches dans les manuels édités depuis la publication du *CECRL* qui se réclament de la perspective actionnelle tout en relevant encore

¹⁰ Évelyne BÉRARD, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, CLE international, 1991, 128 p.

en réalité de l'approche communicative. Je renvoie sur ce point à mon article [2008d](#). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ».

9. LA QUESTION DE LA CULTURE

On constate dans cette fiche l'absence presque totale de prise en compte de la problématique culturelle, qui prendra au cours des années suivantes une telle importance dans la discipline qu'elle finira par modifier son appellation même (« didactique des langues » → « didactique des langues-cultures »). La place qui est donnée ici à la culture est celle qui lui est accordée à l'époque dans l'approche communicative, à savoir celle de la composante socioculturelle de la compétence de communication (cf. Point D, « 1. Contenus socioculturels », pp. 61-62).

Une problématique autonome de la culture en classe de langue avait pourtant émergé en didactique du FLE dès le début des années 70, dans le cadre de la dite « réflexion sur le niveau 2 audiovisuel », avec des publications telles que :

- REBOULLET André (coord.), *L'enseignement de la civilisation française*, Paris : Hachette (coll. « F-pratique pédagogique », 1973.
- PORCHER Louis, *La civilisation*, Paris, CLE international, 1981.

Et plusieurs années avant cette fiche de M.C. Bertolletti avait été publiée une autre, elle aussi très détaillée, sur l'analyse de la civilisation dans les manuels :

- LAZLO Richard, « Manuels et enseignement de la civilisation française », *Le Français dans le monde* n° 199, février-mars 1976.¹¹

On voit que l'on en est toujours à une approche centrée à la fois sur l'objet (le terme de « civilisation » renvoie aux réalités culturelles) et sur l'enseignant (cf. le premier et le dernier titre). La problématique culturelle va réellement s'imposer dans la réflexion en DLC à égalité avec la problématique langagière lorsqu'elle va intégrer, avec la dite « approche interculturelle », la même orientation « sujet apprenant » que l'approche communicative. L'un des ouvrages marquant historiquement cette évolution décisive sera publié très peu de temps après cette fiche de M.C. BERTOLETTI :

- ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

10. ET EN GUISE DE CONCLUSION : LA QUESTION... DE LA FICHE ELLE-MÊME

L'une des caractéristiques qui « date » à mon avis fondamentalement cette fiche par rapport à l'évolution de la DLC, est le fait qu'elle ne soit pas elle-même problématisée. L'auteure écrit au contraire (j'ai déjà cité plus haut ces lignes) : « cette grille se veut surtout un outil de travail suffisamment *clair* et *complet* pour informer de l'ensemble des problèmes qu'une analyse *précise* des matériaux didactiques peut être amenée à aborder », et permettre « une analyse *systématique* » (p. 56, je souligne).

Dix « grilles d'analyse disponibles » sont pourtant référencées en bibliographie, qui auraient permis, en les comparant, de dégager quelques problématiques mises en jeu dans l'élaboration de toute grille... dont le fait qu'elle ne puisse jamais être « complète », et que, si l'on veut qu'elle soit claire, on ne doive pas se proposer d'y d'aborder « l'ensemble des problèmes ». L'auteure parle de la « *complexité* des analyses à entreprendre » (p. 55), mais elle n'en tire pas les conséquences, sans doute parce que ce concept de « complexité » n'est ici pour elle qu'une cause de « difficulté » (et non d'impossibilité).

L'une des évolutions majeures que va connaître la didactique des langues-cultures au cours des années 80 et par laquelle elle va achever sa construction disciplinaire¹² sera, pour prendre en compte la complexité en tant que telle de son objet, d'intégrer la réflexion sur elle-même

¹¹ Il serait assurément intéressant (avis aux collègues formateurs en DLC...) de faire (faire) sur cette fiche de R. Lazlo le même type d'analyse que celle que je fais ici sur la fiche de M.C. Bertolletti.

¹² Achever sa construction (pour autant qu'on puisse en juger jusqu'à présent), pas son évolution, bien entendu, que l'on a vu continuer depuis lors.

en tant que discipline, en particulier sur son idéologie, sa déontologie et son épistémologie.¹³ L'article qui marque symboliquement cet achèvement est publié par Robert GALISSON juste un an après la publication de cette fiche dans *Le Français dans le monde* (il s'agit de « Didactologies et idéologies », *Études de Linguistique Appliquée* n° 60, oct.-déc. 1985). Cependant, la prise de conscience de cette complexité et plus encore la prise en compte de ses conséquences pratiques sur les activités de la discipline (ses descriptions, analyses, interprétations et interventions) ne vont s'opérer que très lentement dans les années suivantes : elles ne sont d'ailleurs pas encore généralisées à ce jour...

On ne devrait pas pouvoir envisager actuellement l'élaboration d'une fiche d'analyse de manuels de langue qui ne soit fortement *problématisée*, c'est-à-dire accompagnée de toutes les considérations « méta » nécessaires, en particulier :

- sur les objectifs forcément restreints que l'on vise, et donc sur le choix raisonné des éléments retenus ;
- sur le public forcément spécifique auquel l'on s'adresse, en fonction d'un environnement d'enseignement-apprentissage forcément prédéfini au moins dans ses grandes lignes, et donc sur le choix raisonné des outils d'observation et d'analyse ainsi que des critères d'évaluation retenus ;
- sur l'objectivité forcément limitée de la description, qui ne peut jamais être purement « factuelle », parce qu'au-delà des aspects purement matériels (comme le nombre de pages du manuel ou de couleurs de la charte graphique...), tout repérage et toute description se fait au travers d'un filtre interprétatif ;
- sur l'objectivité forcément limitée de l'analyse, parce qu'elle met en jeu, consciemment ou inconsciemment, des idées qui relèvent de la personnalité de l'auteur, de sa formation, de son expérience, de ses croyances, connaissances, conceptions et motivation, plus largement, enfin, de son environnement et de son époque.

C'est la prise de conscience après-coup par les étudiants de ces problématiques dans l'analyse de leurs grilles d'analyse, qui fait de celles-ci un outil efficace de formation à la didactique des langues-cultures, parce que cette analyse les situe obligatoirement à un niveau « méta ».¹⁴

¹³ Je renvoie sur ce point au [Dossier n° 1](#) de mon cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». J'y montre comment la discipline maintenant appelée « Didactique des langues-cultures » s'est historiquement constituée en opérant deux « sauts méta », le premier du méthodologique au méta-méthodologique (ou « didactique » dans le sens limité du terme), le second du didactique au didactologique, et que la nécessité de ce saut

¹⁴ Il en est de même des grilles d'observation de classes, auxquelles s'appliquent, en définitive, toutes les réflexions que j'ai menées ici sur la grille d'analyse de manuels de C.M. Bertolletti.