

Christian PUREN

Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche »

<http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

DOSSIER N° 5

LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE 3/4 : MATÉRIELS ET PRATIQUES

CORRIGÉ DU DOSSIER N° 5

MISE EN LIGNE AVRIL 2011

SOMMAIRE

Tâche 1	2
Tâche 2	2
Tâche 3	6
Tâche 4	7
Tâche 5	9
Tâche 6	11
Tâche 7	12
Tâche 8	17
Tâche 9	17
Tâche 10	22
Annexe	24

Tâche 1

Rappel de la consigne

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 ?

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. Document reproduit en Bibliothèque de travail, [Document n° 032](#), avec l'aimable autorisation de la revue.

Le corrigé de cette Tâche 1 a donné lieu à un article publié sur le site de la formation : [2011a](#), « De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80 ».

Tâche 2

Rappel de la consigne

Comparez la démarche d'enseignement grammatical du même point de grammaire (les possessifs : adjectifs/pronoms) dans les manuels *Studio 100* (Didier, 2001), *Escapes 2* (CLE international, 2001) et *Tout va bien ! 1* (CLE international, 2004).

Vous pourrez utiliser pour cela tous les modèles qui vous paraîtront pertinents (voir plus haut dans ce même [Dossier 5](#), « 1.1.2 Quelles grilles d'analyse, 2. L'analyse par domaines... la grammaire »). La reproduction de ces pages se trouve en Bibliothèque de travail, [Document n° 037](#), Annexe 1.

Studio 100 (p. 26)

La démarche commence par un exercice de conceptualisation grammaticale :

C'est à vous, ça ?

Écoutez et dites si le possessif marque la possession ou la relation.

– Excusez-moi, Monsieur, mais c'est ma place.
Je suis au 24 B.
– Excusez-moi, je me suis trompé.

Pour reprendre la définition de « conceptualisation » donnée dans la Taxonomie de d'Hainaut ([document 027](#)), il s'agit bien de d'abord de « reconnaître [...] une règle de grammaire », ce qui va permettre de « classer [ce] mot dans [...] un champ sémantique ». Il y a donc dans ce cas combinaison des méthodes déductive et onomasiologique : cf. [document 008](#).

Cet exercice est contextualisé par un dessin, qui indique les principaux paramètres de la situation de communication correspondant au mini-dialogue.

Cet exercice est premier, mais il est en fait fortement guidé et aidé par la présentation de la « règle » énoncée juste en-dessous :

Pour dire que quelque chose vous appartient (possession) : *Mon livre, ma voiture, mes lunettes...*
Pour dire que vous êtes lié à quelque chose ou à quelqu'un (relation) : *Mon village, mon entreprise, ma banque, mon mari...*

Les apprenants en effet ont à choisir entre seulement deux solutions possibles. Leur réponse ne garantit donc pas qu'ils aient compris, mais on peut espérer que l'enseignant leur demande la justification de leur(s) réponse(s)...

Cette « règle » indique les deux valeurs des possessifs en les expliquant par une définition et quelques exemples (deux de ces exemples, « banque » et « lunettes », se retrouvent dans la liste à gauche avec chacun une valeur différente). La distinction entre les deux valeurs est donc considérée par les auteurs comme trop difficile à découvrir par les apprenants eux-mêmes à partir d'une série d'exemples (ils ont sans doute raison en cela : elle est assez

subtile, et parfois le doute est permis, comme on le verra). On peut donc parler, ici, de limitation volontaire du recours à la méthode active.

L'exercice suivant

	possession	relation
1. le passeport		
2. la montre		
3. la banque		
4. le bureau		
5. la ville		
6. le nom		
7. les lunettes		
8. la secrétaire		
9. le quartier		
10. la voiture		

est un exercice de discrimination sémantique (les apprenants doivent pour chaque nom choisir entre « possession » et « relation »). Il est curieux que ces noms soient présentés ici avec un article défini, puisque le choix entre « possession » et « relation » n'a de sens que si ces noms sont utilisés avec un adjectif possessif (« mon passeport », « ma montre », etc.). Il faut donc supposer (ce serait à vérifier dans le Guide pédagogique) que l'enseignant fera d'abord oralement un exercice d'application de la « règle morphologique » donnée implicitement (on se demande d'ailleurs pourquoi) dans le tableau présenté au-dessus de l'énoncé de la règle :

mon, ma, mes
ton, ta, tes
votre, vos

Notons que le fait de se limiter ici à ces personnes illustre bien la priorité aux échanges interindividuels en classe dans les manuels relevant de l'approche communicative (pas de 1^e pers. du pluriel ni de 3^e personne).

Notons aussi que l'exercice de discrimination sémantique n'est pas contextualisé, alors que certains exemples le demanderaient : « ma banque » correspond à une « possession » si celui qui le dit est le banquier propriétaire, à une « relation » s'il ne s'agit que d'un employé. Il en est de même pour « bureau », s'il s'agit d'un employé montrant l'immeuble correspondant, ou s'il s'agit d'une personne chez elle montrant sa table de travail. Un travail sur des énoncés bivalents de ce type aurait certainement été nécessaire pour prolonger celui qui est ici proposé, la conceptualisation consistant alors pour les apprenants à découvrir des situations correspondant à chacune des deux valeurs possibles.

Notons enfin que si les auteurs parlent de « possessifs » (et non – ce qui serait plus exact – d'« adjectifs possessifs »), c'est sans doute parce que l'opposition sémantique vaut aussi pour les pronoms possessifs. C'est là encore un autre implicite... qu'il aurait certainement été préférable d'explicitier.

Je doute pour ma part de l'intérêt d'un travail collectif sur une telle discrimination sémantique entre « possession » et « relation », qui ne me semble pas poser a priori de problème aux apprenants des langues que je connais (suffisamment en tout cas pour porter ici mon jugement), à savoir l'anglais, l'allemand et les langues néolatines, dans lesquelles les mêmes formes possessives recouvrent également ces deux valeurs. Il serait sans doute suffisant de signaler cette distinction dans le Guide pédagogique, au cas où certains enseignants constateraient son intérêt pour certains apprenants.

Escales 2, p. 30

Les formes des pronoms possessifs sont données d'emblée dans un tableau (a) sans autre consigne que « Observez ». Il y a bien conceptualisation (cf. [document 027](#) : « Classer un mot dans [...] un paradigme »), mais elle a été réalisée par les auteurs eux-mêmes. La démarche grammaticale commence donc par la méthode transmissive : on peut parler ici d'« approche transmissive », le terme « approche » correspondant à la première méthode utilisée dans une série, les séries de méthodes articulées constituant ce qu'on appelle une « démarche » (cf. « Le champ sémantique de "méthode" », [document 004](#)).

On notera que comme dans *Studio 100*, le métalangage est volontairement réduit à la seule dénomination du point traité (« pronoms possessifs », ici), les personnes verbales (1^e personne du singulier, 2^e personne du singulier, etc.) étaient laissées dans l'implicite.

L'exercice (b) est un exercice d'application (les apprenants doivent compléter les réponses avec l'une des formes présentées au-dessus), exercice présenté explicitement comme un exercice de contrôle de conceptualisation (ce qui est une fonction classique de l'application) : « Vérifiez que vous comprenez ». Il s'agit d'un travail en méthode onomastique, puisque les élèves doivent repérer d'abord le sens pour sélectionner ensuite la forme adéquate.

Le nombre limité d'items de l'exercice et sa complexité (chaque réponse demande une démarche différente de réflexion) ne lui permet pas de fonctionner comme un exercice d'entraînement (qui demande une répétition à la fois intensive et ciblée d'une forme unique, ou tout au plus d'une opposition unique entre deux formes).

L'exercice est très (sans doute trop) complexe :

– Les items 1 et 4 demandent de maintenir la même forme parce qu'il s'agit de deux interlocuteurs parlant d'une 3^e personne, tout en passant à la forme pronominale à partir de la forme adjectivale. Forme adjectivale non présentée dans le tableau au-dessus ; implicitement, les apprenants sont donc appelés à constater l'identité de forme entre l'adjectif et la 2^e partie du pronom, mais cela ne vaut pas orthographiquement pour la 1^e et 2^e personne du pluriel : notre/le nôtre, votre/le vôtre... Les apprenants sont aussi amenés à réutiliser mécaniquement un « leurs » au pluriel (et un « leur » au singulier), dont les valeurs sont différentes : plusieurs objets et plusieurs possesseurs versus un seul objet et plusieurs possesseurs.

– L'item 3 est artificiel : il est peu courant qu'un livre appartienne à deux personnes, et on peine à imaginer un contexte où cette question serait réellement posée de manière naturelle. Les auteurs s'obligent à rajouter « deux » à « vous » (« à vous deux ») pour différencier le « vous » singulier de politesse du « vous » pluriel, en l'absence de contextualisation (qui aurait pu être donnée au moyen d'un dessin présentant les trois personnes, par exemple).

– L'item 2 implique un locuteur, un interlocuteur et une personne extérieure, sans parler de la différence très subtile entre « C'est votre voiture ou celle de votre femme ? » (énoncé peu naturel, au demeurant) et « C'est votre voiture, [virgule, ou pause dans le rythme] ou celle de votre femme ? ». Ce second énoncé, plus naturel, demanderait une réponse différente (soit « C'est la mienne. », soit « C'est la sienne »).

– L'item 5 est lui aussi critiquable : les réponses sont en principe nombreuses (« le sien, le leur, le nôtre, le vôtre »), et il faut saisir le sens de « mais non... » dans cette mini-situation (réaction sur le mode de l'évidence) pour imaginer que les auteurs pensaient sans doute à la réponse « Mais non, c'est le tien ! ».

L'exercice (c) est, de tout ce petit corpus proposé pour cette Tâche 2, le seul exemple d'exercice de réemploi en situation de classe. Ce type d'exercice est classique en didactique scolaire des langues, mais il semble peu utilisé dans les manuels de FLE, sans doute parce qu'on y privilégie, dans le cadre de l'approche communicative, le réemploi en situation de communication simulée.

Enfin, le petit récit + partie dialoguée (« J'avais apporté une partie des meubles... etc. ») en face de l'exercice (b) peut être utilisé :

- pour contextualiser le tableau (a) : il montre la valeur sémantique des pronoms possessif (à vous = le mien; à elle = la sienne) et leur valeur pronominale (le sien = son appartement; la sienne sa télévision) ;
- pour donner des modèles de réponses à l'exercice (b) ;
- ou encore pour donner des modèles de questions/réponses pour l'exercice (c).

Là encore, il faudrait consulter le Guide pédagogique pour savoir quelles étaient les intentions des auteurs, mais ce petit texte semble *a priori* une bonne idée...

Tout va bien ! 2, p. 64

Le travail porte sur les pronoms possessifs, comme dans la page d'*Escale 2* analysée ci-dessus.

Il commence par une intéressante conceptualisation de type « bilan de synthèse » portant sur des manières différentes d'exprimer la possession. Mais il est paradoxal de commencer par une consigne en méthode active (« Rappelez-vous. Comment exprime-t-on la possession en français ? » : on demande ainsi aux apprenants de répondre eux-mêmes à la question)... combinée avec la méthode transmissive (on leur donne la réponse juste à la suite). Je proposerai une explication de ce paradoxe – fréquent dans les pages « grammaire » des manuels – dans la conclusion commune cette analyse de trois manuels.

L'exercice en face (« Observez. Quels mots remplacent les pronoms possessifs soulignés ? ») constitue un second exercice de conceptualisation, dont la correction cette fois devra être faite en classe avec l'aide de l'enseignant. On peut donc considérer qu'il s'agit ici d'une combinaison méthode active-méthode inductive. La formulation « Quels mots sont remplacés par les pronoms possessifs soulignés ? » aurait été plus claire, et la formulation « Quels mots sont repris par... ? » à la fois plus claire et plus exacte.

Le tableau à la suite

	UNE CHOSE POSSÉDÉE		PLUSIEURS CHOSSES POSSÉDÉES	
	masculin	féminin	masculin	féminin
UN POSSESSEUR	le mien le tien le sien	la mienne la tienne la sienne	les miens les tiens les siens	les miennes les tiennes les siennes
PLUSIEURS POSSESSEURS	le nôtre le vôtre le leur	le nôtre la vôtre le leur	les nôtres les vôtres les leurs	

est à comparer avec celui d'*Escale 2*. Celui de *Tout va bien ! 2* donne toutes les indications sémantiques pertinentes en recourant au métalangage correspondant (« chose possédée », « possesseur », « masculin », « féminin ») alors que celui d'*Escale 2* n'en présentait aucune. Ce tableau constitue une conceptualisation en méthode transmissive, mais la consigne correspondante propose une nouvelle activité de conceptualisation, qui porte sur la comparaison entre L2 et L1. C'est la première (et seule) fois, dans ces trois pages de trois manuels différents, qu'il est fait recours à la méthode indirecte. Cette fois la méthode est doublement active, parce que ce sont les apprenants eux-mêmes qui doivent réaliser la conceptualisation, et parce que celle-ci fait appel à leur propre langue maternelle et aux compétences qu'ils ont dans cette langue.

Cette première moitié de page entièrement consacrée à la conceptualisation est suivie d'une seconde moitié consacrée, de manière tout à fait logique, à l'application. Ce sont des exercices écrits, qui ne visent donc pas l'entraînement, mais les activités antérieures de la procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire : reconnaissance, conceptualisation et application (cf. « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire », [document 009](#)).

On notera les multiples manières possibles de compléter les points de suspension dans le premier énoncé de l'exercice 2 (« Ses parents et... ne s'entendent pas du tout. Impossible de les réunir ») selon la situation imaginée : « les miens », « les tiens », « les nôtres », « les vôtres ». Il faut espérer que l'enseignant fasse travailler sur ces possibilités en demandant aux apprenants d'imaginer des exemples de situations correspondantes.

Conclusion commune aux trois analyses

Les réserves et critiques que j'ai formulées çà et là dans ce « Corrigé » de la Tâche 2 seraient à confirmer (ou à infirmer...) par une analyse parallèle des éléments correspondants ailleurs dans le manuel : l'unité didactique, la leçon du Cahier d'exercices (et des exercices oraux sur cédérom ou DVD), le chapitre du Guide pédagogique, la reprise du point de grammaire dans le Précis grammatical, les autres pages « grammaire du manuel » reprenant le même point de

grammaire. Seule l'analyse de ces autres éléments permet d'évaluer la manière dont est organisée l'ensemble de la procédure d'enseignement-apprentissage de la grammaire, avec en particulier la prise en compte des activités d'entraînement (les exercices oraux ciblés et intensifs, qui ne peuvent donc être proposés que sur un cédérom ou DVD) et des activités de réemploi (qui ne peuvent être observées que dans les activités de production orale et écrite proposées dans la suite de l'unité didactique).

L'analyse, pour être complète, doit aussi replacer les points de grammaire traités dans ces pages « grammaire » au sein de la progression d'ensemble du manuel.

Telle qu'elle est, avec toutes ses limites donc, l'analyse de ces trois pages me semble malgré tout faire apparaître un certain nombre de questions importantes quant à la conception de l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans les manuels :

1) La question de la relation établie (ou pas, et comment) entre le travail sur les formes et le travail sur le sens, les significations et les valeurs.

2) La question (en relation avec la précédente) de la contextualisation des énoncés proposés dans les exemples donnés et les items d'application proposés. Cette contextualisation est forcément limitée pour des raisons de place, mais du coup certains énoncés sont ambigus : voir en particulier la page de *Studio 100*, mais aussi l'exemple pointé à la fin de mon analyse de la page de *Tout va bien ! 2*.

3) La question du recours (ou pas, ou dans quelle mesure) au métalangage, nécessaire aux activités de conceptualisation.

4) La question de la délimitation du point de grammaire, précis ou isolé ou au contraire élargi pour être replacé dans un ensemble plus large.

5) La question du dosage entre méthode active et méthode transmissive, dans laquelle interviennent fortement les éditeurs (sans peut-être bien s'en rendre compte, ou bien en mesurer les enjeux). Ils sont en effet tous réticents (si j'en crois mon expérience, et mes analyses de nombreux manuels, dont les trois proposés pour cette Tâche 2) à ne mettre l'énoncé des règles et la présentation des paradigmes que dans le Précis grammatical, ce qui obligerait, dans les pages « grammaire » des unités, à des renvois systématiques aux pages et points correspondants de ce Précis grammatical. Ils souhaitent tous au contraire que les pages « grammaire » des manuels soient « auto-suffisantes ». Mais l'usage d'Internet a désormais accoutumé les apprenants à circuler d'un lien à l'autre, et il serait peut-être temps que les éditeurs remettent en cause ce jusqu'à présent sacro-saint principe. Pour un exemple de système de renvois en travail sur la grammaire dans un manuel de langue, voir [2001i](#). « L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet) », Annexe 2, p. 11.

6) La question de la rédaction des consignes, assurément l'une des plus grandes difficultés des auteurs de manuels, qui les rédigent en partant de leurs idées... alors que les enseignants et apprenants utilisateurs doivent faire exactement le chemin inverse !

Tâche 3

Rappel de la consigne

Analysez le traitement du lexique dans cette unité didactique (« Module 4) de *Sac à dos 1* (Santillana-Difusión, 2005). La reproduction de cette unité didactique se trouve en Bibliothèque de travail, [Document n° 037](#), Annexe 2.

1) Analyse au moyen de la grille « Le processus primaire de la conception didactique » ([document 034](#))

En termes de *sélection* du vocabulaire thématique, on voit apparaître plusieurs thèmes : les noms des parties du corps, les noms des animaux, les noms de couleurs, les noms de forme et les chiffres. Ce sont les parties du corps qui donnent de la cohérence à l'ensemble. Il faut noter la très haute densité de vocabulaire thématique de cette unité, à tel point que l'on peut dire que la véritable « entrée » en est lexicale (sur le concept d' « entrée », ou principe d'unité de l'unité didactique, cf. [document 040](#)).

– En termes de *progression*, on peut remarquer que l'on passe des animaux domestiques que l'on rencontre en Europe, et qui sont donc les plus familiers (du moins pour les auteurs du manuel !...) à des animaux plus « exotiques » ou sauvages (l'autruche et l'ours polaire), ou encore des animaux sympathiques à des animaux qui le sont moins.

– En termes d'*explication*, on note un recours intensif à l'image, comme dans la méthodologie directe (cf. p. 51 en haut à gauche, p. 55 de même en haut à gauche).

2) Relation entre le travail sur le lexique et le travail sur la grammaire.

Remarques possibles sur ce point :

– Aussi bien pour la grammaire que pour le lexique il y a utilisation de la méthode inductive.

– Dans l'exercice « Observe et analyse » de la page 50, on trouve un travail sur la relation entre la grammaire (masculin / féminin) et le lexique (modification orthographique et phonologique entre « chien » et « chienne »).

– Ces thèmes lexicaux sont articulés avec la grammaire notionnelle (l'expression de la quantité, de l'âge, de la taille et du poids, qui demande l'utilisation des chiffres) et la grammaire fonctionnelle (la description et la forme – petite, grand, énorme, long – qui va fournir aussi l'occasion de l'utilisation de la négation, le tout principalement lié aux parties du corps).

– De même, les sensations et les sentiments sont exprimés par rapport aux parties du corps (« j'ai mal à la jambe ») ; l'ordre et la défense également (« cf. le jeu « Jacques a dit », où on va voir apparaître : « Levez le bras gauche », « Jacques a dit levez la jambe droite ! », etc.).

Il y a donc, globalement, une intégration didactique relativement forte dans cette unité de *Sac à Dos 1* autour du thème lexical des parties du corps.

Tâche 4

Rappel de la consigne

Analysez la conception de la culture et la conception de la didactique de la culture dans cette unité du manuel *Panorama 4* (CLE international, 1998), Espaces 3. Analyses et Commentaires, 9. « Enfants de Descartes », pp. 52-63. La reproduction de cette unité didactique se trouve en Bibliothèque de travail, [Document n° 037](#), Annexe 3.

J'ai choisi pour cette analyse de m'appuyer principalement sur la grille d'analyse fournie par le modèle « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau) », [document 041](#). Il s'agit d'un extrait de l'article [2006e](#). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». Je me réfère aussi constamment au document présentant « les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures » ([document 020](#)) et à celui intitulé « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches » ([document 019](#)).

Pages 52-53

On voit dans ces deux pages une articulation entre une approche historique (Descartes et ses principes philosophiques) et littéraire (le Nouveau Roman) au service de la composante

métaculturelle de la compétence culturelle : il s'agit pour les élèves de découvrir des caractéristiques de la mentalité des français, et de la comparer avec leur propre mentalité.

On remarque qu'il y a combinaison entre une approche de la culture dans le sens de « culture vécue », et une approche de la « civilisation » (ici, un grand philosophe, un grand romancier et un courant littéraire).

Page 54-55

– Objectif de l'étude du texte: on retrouve l'approche métaculturelle en culture. Il s'agit encore ici de culture vécue.

– Traitement didactique du texte, p. 55 : les questions 3 et 4, ainsi que le dispositif d'aide (partie en grisé à droite) concernent l'activité « analyser ». En 5, autre activité caractéristique de l'explication de textes à la française, « comparer ».

Pages 56-57

On retrouve une approche métaculturelle de la culture vécue des Français, même si cette approche métaculturelle porte sur les représentations des Français (il s'agit d'une information présentée comme objective : un reportage journalistique). On note en 6d une activité de « transposition » (autre activité classique de l'explication de textes).

Pages 58-59

Ce dossier d'un manuel de FLE intègre un travail sur une communauté des USA. C'est assez curieux, parce qu'on se demande pourquoi les auteurs n'ont pas pris des exemples de pluriculturalisme en France. Il s'agit pour eux de travailler sur la notion de « culture » en général à partir d'un exemple concret, la communauté des Amish. Le texte choisi est certes écrit par un Français dans un magazine français, mais il se veut « objectif », il ne fait pas apparaître des représentations que l'auteur aurait de cette communauté à partir de ses propres représentations culturelles. (Cette unité n'intègre décidément pas l'approche interculturelle !)

Le travail sur le texte (exercice n° 1, p. 59) est à nouveau d'analyse. Il s'agit d'une approche métaculturelle, avec comme précédemment une activité de comparaison (exercice n° 3 p. 59). Il est surprenant de voir comment les activités « interpréter » et « réagir » ne sont pas mobilisées ici. L'approche de ce dossier se veut résolument objectivante, à l'image de la rationalité cartésienne !...

Page 60

On retrouve la même démarche métaculturelle objectivante dans l'activité proposée de rédaction (p. 60). Les notes du journaliste sont supposées donner des informations objectives sur la question, et l'article demandé est un article d'information.

Page 61

Les consignes de « Écoutez le document » appellent des activités d'analyse. Avec la rubrique « Opinion personnelle », c'est la première fois de ce dossier que l'on propose une activité de type « réagir » combinée avec « transposer » (on demande aux apprenants de se transposer dans une situation personnelle d'immigration en France).

Page 62

Texte informatif sur la Belgique (composante métaculturelle), qui porte à la fois sur la « civilisation » et sur la « culture vécue ».

Dans les questions posées sur ce document (n° 5, p. 63), on retrouve une activité d'analyse puis une activité de comparaison (a), et pour la première fois dans ce dossier deux activités d'interprétation (en b).

Page 63

Ce texte est lui aussi informatif. Dans la didactisation de ce texte (n° 6, même page), on trouve deux activités d'analyse (a et b) et une question assurément complexe (c) puisqu'il s'agit à la fois de comparer, interpréter, transposer et réagir.

Le dossier se termine par un débat (n° 7, p. 63) qui semble bien préparé par le dossier puisque de nombreux documents portaient sur cette thématique du multiculturalisme.

La critique que l'on pourrait faire à l'organisation générale de ce dossier est que les documents de préparation au débat n'intègrent pas eux-mêmes la dimension du débat : ce sont des documents présentés comme des documents d'information objective, alors qu'en France même, par exemple, il y a un fort débat sur la question du multiculturalisme et du communautarisme, avec les connotations attachées dans ce pays à des concepts tels que « nation » et « identité », ainsi que ceux de la série « assimilation » ↔ « intégration » ↔ « insertion ».

Le choix d'une approche culturelle « objectivante » limitait forcément le recours aux textes littéraires. Il n'y en a qu'un ici, qui se veut en outre de simple illustration concrète de ce qui constituerait un trait de la mentalité française. L'idée défendue d'une mentalité ancrée dans l'histoire dont on peut repérer les manifestations actuelles amène tout aussi forcément les auteurs à privilégier une approche de la culture à la fois « par les fondements » et « par les structures » (cf. [document 019](#)).

Tâche 5

Rappel de la consigne

Comparez le traitement didactique du texte littéraire dans les deux pages de manuel suivantes :

- Extrait de Daniel Pennac, *Au bonheur des ogres* (éd. Gallimard), manuel *Tout va bien ! 2*, CLE international, 2004, p. 102.
- « L'appel », extrait de Eugène Ionesco, *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains* (éd. Gallimard, 1e éd. 1979), manuel *Version Originale 2*, Éditions Maison des Langues, 2011, p. 46.

La reproduction de ces deux pages se trouve en Bibliothèque de travail, [Document n° 037](#), Annexe 4.

Les activités prévues sur ces deux textes littéraires sont extrêmement différentes, et les textes ont été choisis par les auteurs de ces manuels en conséquence.

Extrait de Daniel Pennac (*Tout va bien ! 2*)

Le texte de Pennac est un long récit soumis aux questions classiques de l'explication de textes. Mon étude ci-dessous se base sur la typologie des questions proposée dans la grille « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau) », [document 041](#).

- Questions d'analyse (explication du texte par mise en relation de plusieurs de ses éléments)
 - Quels sont les personnages qui apparaissent dans cet extrait et quelle relation ont-ils entre eux ? La réponse demande d'avoir compris l'ensemble de la situation de communication correspondant à ce récit : Lehmann est le directeur du magasin qui a convoqué, suite à la plainte d'une cliente, le responsable du Contrôle technique (Mallaussène, qui est aussi le narrateur).
 - « Pourquoi Malaussène a-t-il été convoqué par Lehmann ? ». La réponse se trouve dans les 4 premières lignes, et est confirmée tout au long du texte : Malaussène est le responsable du Contrôle technique, et le travail a été mal fait sur le réfrigérateur de la

cliente, qui est venue se plaindre et qui a perdu les produits qu'elle y avait mis pour préparer son réveillon de Noël.

– « À quel moment de l'année se situe le récit ? » : les apprenants doivent mettre en relation l'allusion au « réveillon », « une veille de fête », « le mot "Noël" [prononcé] une bonne vingtaine de fois ».

– Question « Comment peut-on expliquer la manière de parler de Lehmann ? »

– Elle va logiquement déclencher une activité d'analyse visant d'abord à faire apparaître cette manière de parler. Les apprenants noteront qu'à plusieurs reprises dans la scène, Lehmann fait preuve d'une ironie méchante, humiliant son employé devant la cliente : « Il parle comme si je n'étais pas là » / « l'assainissement du Commerce » / « M.< Malaussène se fera un plaisir de les réparer [les préjudices matériels] / « À ses frais, bien entendu. » / « Joyeux Noël, Malaussène ! »,...

Remarque : Il aurait été plus logique de poser préalablement une question concernant explicitement cette manière de parler de Lehmann, afin de la faire apparaître dans un premier temps par cette analyse. Une autre question aurait ensuite orienté explicitement vers l'extrapolation : « Quel type de personne est Lehmann ? », ou : « Comment peut-on caractériser ce personnage ? ».

– Après l'analyse, les apprenants pourront enchaîner sur une activité d'extrapolation (la caractérisation du personnage). Dans l'extrapolation, on considère le texte comme représentatif de la « réalité extratextuelle ». Si les apprenants se contentent de caractériser le personnage, cette « réalité extratextuelle » se limite au monde fictif créé par le romancier. Mais les apprenants pourront penser que Daniel Pennac critique, dans ce passage, une certaine réalité du cynisme et de l'inhumanité de certains patrons. Dans ce cas, l'extrapolation se prolonge jusque dans le monde réel.

– Des apprenants très « politisés » (très orientés sur la critique du capitalisme sauvage) pourront réagir à la question par une réponse du genre : « Lehmann réagit ainsi parce que c'est un patron de l'époque : cynique, méprisant vis-à-vis des ouvriers, exploiteur... ». Ils auront alors à réagir à la question par une activité d'interprétation (dans l'interprétation, on explique la réalité textuelle par des connaissances sur la réalité extérieure, celle du monde réel).

– Les auteurs enchaînent par une nouvelle question d'analyse : « La cliente garde-t-elle la même attitude tout le temps ? ». La question suivante (« Pourquoi ? ») serait une question d'interprétation si les apprenants, à partir d'une certaine « réalité fictive » du personnage qu'ils se seraient imaginé, avaient prêté à ce personnage des sentiments et des valeurs pouvant expliquer son changement d'attitude. Mais la réponse est dans le texte (« ... ce n'est plus de colère que je lis dans les yeux fatigués de la dame, c'est l'embarras, puis de la compassion... » / « Il a suffi que je me mette à pleurer pour qu'elle prenne ma place. Compassion. » Cette réponse relève donc de l'analyse.

– Auriez-vous réagi de la même manière ? » est une question classique de transposition.

On peut en conclure que la conception d'ensemble de la didactisation de ce document relève très exactement de la configuration didactique de la méthodologie active des années 1920-1960 dans l'enseignement scolaire français. Sur ce concept de « configuration didactique », cf. « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) », [document 029](#) : la didactisation de ce texte de D. Pennac relève de la « configuration n° 2 ». Il est assez impressionnant de voir comment cette configuration peut être ainsi réactivée dans un manuel actuel de niveau B1, qui plus est dans une langue – le FLE – dont les orientations didactiques relèvent en principe depuis plus de trois décennies de l'approche communicative.

Il n'est pas inutile de relire de temps en temps les descripteurs des niveaux de compétence du *CECRL*, afin de se remettre en tête la modestie des objectifs du niveau B1. Je prends les

descripteurs correspondant à la lecture des textes littéraires dans le Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation (pp. 26-27) :

C1	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.
B2	Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
B1	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

Le descripteur B2 est particulièrement vague, mais il me semble évident que la lecture de ce texte de Pennac ne relève pas de la compétence d'un lecteur de niveau B1. J'aurais pour ma part tendance à considérer qu'aussi bien ce texte – par sa longueur, sa difficulté formelle et sa complexité psychologique – que le type de commentaire proposé aux apprenants – très culturellement marqué par une certaine tradition scolaire française – relève en fait du niveau C1.

Extrait d'Eugène Ionesco (*Version Originale 3*)

Le choix d'une pièce de théâtre s'explique bien entendu par la volonté d'intégrer le texte littéraire dans une perspective actionnelle : ce type de texte, en effet, se prête à un « passage à l'action » (titre de la rubrique, mais il va s'agir ici de préparer la lecture expressive de l'extrait) avec une dimension collective permanente, aussi bien au niveau de la compréhension littérale que de l'analyse.

Le choix d'un texte portant sur une situation de classe s'explique aussi par une autre caractéristique de l'approche actionnelle, qui est d'exploiter au maximum l'homologie entre la situation d'usage de référence (la société « extérieure ») et la situation d'apprentissage de référence (la microsociété qu'est la classe).

Les consignes de travail montrent aussi la forte influence que conserve l'approche communicative sur les auteurs : la préparation des lectures est une occasion de multiplier les situations d'interaction communicative entre apprenants en classe : cf. A. « ... comparez entre vous ce que vous avez compris. » ; B. « ... en groupes, partagez votre façon de voir... » ; C. « En groupes, imaginez... Comparez et discutez en classe vos différents points de vue. »

L'activité demandée sur le texte se limite à l'interprétation des personnages et de la scène : cf. « façon de voir [les personnages] », « imaginez quels sont les regrets et les espoirs du professeur » : il s'agit de « connaî[tre] mieux les personnages ». Ce qui est logique puisque l'objectif est que les apprenants puissent les « interpréter » dans leur lecture expressive en leur prêtant leur voix. Cette interprétation est laissée entièrement à la sensibilité des lecteurs, sous le seul contrôle collectif des groupes ; elle n'est pas guidée par des consignes progressives articulant différents types d'activité, comme dans l'explication de textes de la configuration n° 2 : je joins en Annexe 1 au présent Corrigé du Dossier n° 5 un bon exemple de ce traitement plus classique : c'est la reproduction d'un extrait d'une autre pièce de Ionesco, « La Cantatrice chauve », et de sa didactisation dans le manuel *Edito 2* (Didier, 2006).

Tâche 6

Rappel de la consigne

Comparez la conception des « tâches finales » par rapport à l'approche communicative et à la nouvelle perspective actionnelle dans les deux exemples suivants, que vous trouverez reproduits en Bibliothèque de travail, [Document n° 037](#), Annexe 5 :

b) tâche finale p. 37, unité 3, « J'adore ! », manuel *Latitudes 1* (Didier, 2008) ;

c) tâche finale p. 47 « Notre quartier idéal », unité 3, « Mon quartier est un monde », manuel *Version Originale 1* (Difusión-Éditions Maison des Langues, 2009).

L'annexe reproduit également pour chaque unité les deux premières pages (pp. 30-31 pour *Latitudes 1* et pp. 38-39 pour *Version Originale 1*), qui peuvent aider à cette analyse comparative.

Vous imaginerez ensuite pour chacune de ces tâches des modifications qui amèneraient ces tâches à être plus en conformité avec une véritable pédagogie du projet. Vous pourrez aller jusqu'à proposer des tâches différentes.

Le corrigé de cette Tâche 6 a donné lieu à un article publié sur le site de la formation : [2011d](#). « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, *Latitudes 2* (2009) & *Version Originale 1* (2009) ».

Tâche 7

Rappel de la consigne

Comparez la conception des unités didactiques dans ces deux manuels en vous basant sur les deux exemples suivants :

– Unité 2, « Aïe ! Ça fait mal ! », pp. 25-26 in : *Le Kiosque 2 (A1-A2), méthode de français*. Hachette Français langue étrangère, 2007.

– Unité 3, « Bien dans sa peau », pp. 40-51 in »: *Version Originale 2 (A2), méthode de français*, Difusión-Éditions Maison des Langues, 2010.

La reproduction des pages de ces deux manuels se trouve en Bibliothèque de travail, [Document n° 037](#), Annexe 6.

Vous tenterez de préciser et enrichir cette analyse en recourant à l'Avant-propos et au Tableau des contenus, reproduits dans ces annexes avant chacune de ces deux unités.

Remarque : il ne s'agit pas d'analyser en détail toutes les composantes de ces unités, mais de se concentrer, comme indiqué dans la consigne, sur la comparaison de ces unités didactiques quant à leur conception d'ensemble. Cette comparaison devra faire apparaître tout autant les différences que les ressemblances.

1. Tableaux des contenus

Le premier moment d'une analyse d'unité didactique consiste à voir de quelle manière elle est présentée, avec les autres unités du manuel, dans le tableau des contenus en début d'ouvrage. Ce tableau donne en effet des informations essentielles concernant la hiérarchisation des différents domaines d'activité : CE/CO/EE/EO, grammaire, lexique, phonétique et culture, avec en particulier le domaine privilégié pour constituer « l'unité de l'unité didactique » (cf. [2005a](#). « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres »).

Unité 2, « Aïe ! Ça fait mal ! », pp. 25-26 in : *Le Kiosque 2 (A1-A2) méthode de français*. Hachette Français langue étrangère, 2007.

Unité 3, « Bien dans sa peau », pp. 40-51 in »: *Version Originale 2 (A2), méthode de français*, Difusión-Éditions Maison des Langues, 2010

1.1 Le tableau des contenus de *Kiosque 2* se lit, pour chaque unité, de haut en bas.

L'unité des unités didactiques affichée est donc donnée par la première ligne verticale, qui s'intitule « Thèmes » (nous aborderons la question des titres plus bas). Il s'agit d'une entrée parfois par la thématique culturelle (ex. « L'Europe », « Les médias », « L'environnement et la pollution »), parfois par la thématique lexicale (« La santé, le corps », « La nourriture »).

Deux autres rubriques reprennent cette première entrée :

1.2 « Culture », qui reprend la thématique générale dans une perspective de culture française : le thème de « La ville » est aussi illustré par « Le Vieux-Lyon », « Strasbourg, Orléans, Lille et Carcassonne » ; celui de « La nourriture » par « L'alimentation en France » et « Les habitudes

1.1 Le tableau des contenus de *Version Originale 2* se lit, pour chaque unité, de gauche à droite.

L'unité des unités didactiques affichée est donc donnée par la première colonne verticale (nous ne prenons pas en compte pour l'instant la colonne des titres), c'est-à-dire la « tâche ». Il s'agit de l'unité d'action, présentée de manière plus compacte qu'au début de chaque unité : pour l'U3 qui nous occupe ici, « Organiser un forum d'échange de conseils » correspond à « À la fin de cette unité, nous serons capables d'organiser un forum d'échange de conseils ».

1.2 Les énoncés des tâches sont hétérogènes d'un point de vue didactique :

– Certains incluent une thématique culturelle et lexicale : « Élaborer le réseau des langues de la classe », « Choisir un logement et l'aménager », « Présenter oralement une problématique sociale

<p>alimentaires des Français ».</p>	<p>et prévoir son évolution dans 20 ans », « Créer un quiz sur la <i>francophonie</i> ».</p> <p>– D’autres (parfois les mêmes) incluent un paramètre de situation de communication : « Organiser <i>un forum</i> d’échange de conseils », « Organiser <i>l’interview</i> d’un personnage célèbre », « <i>Présenter oralement</i> une problématique sociale... », « Organiser <i>un match d’improvisation</i> »</p> <p>– Un seul se limite au produit final : « Élaborer l’album d’enfance de la classe ».</p>
<p>1.3 « Thèmes transversaux », qui reprend cette même thématique générale dans une perspective interculturelle (perspective explicitement annoncée en tant que telle dans l’U1, U2, U3, U4 et U6) et/ou « transculturelle » (pour reprendre ma terminologie personnelle : cf. Document 020 en Bibliothèque de travail, mais le concept apparaît implicitement dans l’adjectif « [thèmes] <i>transversaux</i> »). On voit ici que les thèmes « transculturels » (i.e. supposés non liés à une culture particulière) sont liés à des valeurs conçues comme universelles : le respect des différences, la convivialité, l’éducation et la citoyenneté.</p> <p>Le problème de ce découpage est qu’il est forcément redondant. C’est particulièrement clair pour l’U2, qui nous occupe ici : on retrouve « La santé » successivement dans les trois rubriques (« Thèmes », « Culture » et « Thèmes transversaux »). Il aurait certainement été plus logique d’annoncer un thème unique décliné en approche langagière (lexique et grammaire notionnelle fonctionnelle) et approche culturelle, celle-ci étant elle-même déclinée en métaculturelle (connaissance de la culture française ou francophone), interculturelle (elle se limite ici en réalité, apparemment, à de la comparaison métaculturelle) et transculturelle.</p> <p>Les rubriques « Objectifs » et « Communication » posent un autre problème de découpage, prévisible dans un manuel relevant de l’approche communicative dans laquelle, par définition, la communication est l’objectif. On le voit dans la répétition fréquente d’items entre ces deux rubriques, comme c’est le cas dans l’U2, de manière caricaturale.</p> <p>En réalité, on voit ici que la « Grammaire » correspond à des contenus de grammaire morphosyntaxique, et les « Objectifs » à des contenus de grammaire notionnelle-fonctionnelle ». Les objectifs en approche communicative étant conçus en termes de capacité à réaliser certaines notions et certains actes de parole, la répétition entre les rubriques « Objectifs » et « Communication » était vraiment inévitable...</p> <p>1.4 Les titres des unités didactiques (UD) sont difficiles à analyser en eux-mêmes, parce qu’ils sont en réalité reliés de manière très lâche, indirecte, à l’unité thématique (elle-même composite : cf. plus haut). On y trouve des éléments de communication langagière (UØ « Recherche correspondant... », U2 « Aïe ! Ça fait mal ! ») ou de situation de</p>	<p>1.3 On retrouve la même répartition des contenus que dans <i>Kiosque 2</i> entre les rubriques « Communication » (contenus de grammaire notionnelle-fonctionnelle) et « Grammaire » (contenus de grammaire morphosyntaxique).</p> <p>1.4 La colonne des « Compétences interculturelles » vient en fin de lecture, dans la colonne la plus à droite du tableau, ce qui trahit bien la déconnexion entre la culture et l’action dans ce manuel (la problématique de la « culture d’action » n’est pas encore prise en compte, comme elle commencera à l’être dans <i>Version Originale 3</i>.</p> <p>Cette culture d’action devrait en principe être double :</p> <p>– culture d’action commune d’enseignement-apprentissage en classe : cf. sur ce point mon article 2010e. « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d’enseignement, cultures d’apprentissage, cultures didactiques » ;</p> <p>– et culture d’action dans la société « extérieure » : pour l’U3 de <i>Version Originale 2</i>, il s’agirait non pas, comme cela est prévu, d’apporter des connaissances culturelles sur « Les Français et le sport », mais de présenter des informations sur le rapport des Français à la santé et surtout les différentes formes sociales que prennent en France les conseils concernant la santé (puisque c’est de cela qu’il va s’agir dans le forum proposé en tâche finale).</p> <p>1.5 Le concept de « ressources » utilisé pour désigner les rubriques de grammaire morphosyntaxique (« Ressources grammaticales ») et de lexique (« Ressources lexicales ») est intéressant du point de vue de la perspective actionnelle : ces contenus, en effet, ont été sélectionnés pour être mis au service de la tâche finale. Il aurait été par conséquent plus logique que la rubrique « Typologie textuelle » se nomme « Ressources textuelles », ou, mieux encore « Ressources documentaires ». Le fait que cette rubrique soit placée juste après « tâche » et non, comme il serait là aussi plus logique, entre « Communication » (moyen privilégié de la préparation et de la réalisation de la tâche en classe) et « Ressources grammaticales » peut être interprété comme venant d’une distinction non encore complètement opérée entre ce que j’appelle une « logique document » (le document</p>

<p>communication (« Jeu de piste », « Plat du jour », ainsi que des titres de thématique culturelle (« Télé = réalité ? », « Enquête ! », « Argent de poche », « Planète en danger ! », « Spécial futur »).</p>	<p>comme support de base initial de l'unité didactique dans les méthodologies directe et audiovisuelle et de nombreux manuels se réclamant de l'approche communicative) et une « logique documentation » (les documents sont sélectionnés au service de l'action annoncée au début de l'unité didactique, dispositif caractéristique de la perspective actionnelle).</p> <p>Il aurait été sans doute possible et préférable d'harmoniser ces énoncés, et il aurait été plus logique aussi, étant donné l'importance de la situation de communication et du thème culturel dans ces tâches, de mettre les deux colonnes correspondantes aussitôt à droite après celle de « Tâche » dans le tableau des contenus.</p>
<p>2. Conception d'ensemble des unités didactiques (UD)</p>	
<p>Unité 2, « Aïe ! Ça fait mal ! », pp. 25-26 in : <i>Le Kiosque 2 (A1-A2) méthode de français</i>. Hachette Français langue étrangère, 2007.</p>	<p>Unité 3, « Bien dans sa peau », pp. 40-51 in : <i>Version Originale 2 (A2), méthode de français</i>, Difusión-Éditions Maison des Langues, 2010</p>
<p>2.1 L'orientation plus communicative qu'actionnelle de ce manuel se retrouve dans la conception de la 1^e page de l'UD2 (p. 25) : les contenus annoncés y sont en effet d'abord ceux de la grammaire notionnelle-fonctionnelle (caractéristique de l'approche communicative). Ils sont suivis des contenus de grammaire morphosyntaxique : on aurait pu s'attendre, dans un manuel communicatif, que cette 1^e page n'annonce pas seulement des contenus de grammaire, mais qu'elle reprenne le titre de la thématique interculturelle (l'approche communicative étant en principe couplée avec l'approche interculturelle).</p>	<p>2.1 L'orientation actionnelle de ce manuel se retrouve dans la présentation des contenus. Le sous-titre annonce l'objectif de l'UD, celui qui lui donne sa cohérence (« À la fin de cette unité, nous serons capables de... », et les contenus grammaticaux et lexicaux sont présentés comme les ressources nécessaires pour y parvenir (« Pour cela, nous allons apprendre à... / Nous allons utiliser... ». Le titre de l'unité, par contre, est emprunté à l'approche communicative (c'est une réplique supposée d'un dialogue en rapport avec la thématique de l'UD, à savoir la santé). Il aurait été sans doute préférable d'annoncer le thème culturel-lexical dans le sous-titre (« À la fin de cette unité, nous serons capables d'organiser un forum d'échange et de conseils sur le thème de la santé).</p>
<p>2.2 L'UD proprement dite commence comme dans l'approche communicative « classique » par un dialogue en situation de communication, qui fait fonction de support d'introduction de la thématique et des contenus langagiers. Il ne s'agit pas de deux mini-dialogues (où les auteurs auraient pu introduire des variations de la situation de communication permettant de présenter des variantes des mêmes actes de parole, comme dans le manuel de FLE <i>Archipel</i>, par exemple), mais en réalité du même dialogue en deux parties, l'unité principale de l'unité communicative étant respectée, celle de l'unité de thème de conversation.</p> <p>Il est assez rare dans les manuels communicatifs que le dialogue initial soit ainsi découpé en deux parties, avec changement de lieu, coupure temporelle et une modification dans les personnages : on y trouve en général les unités de lieu, de temps, de locuteurs et de thème de conversation. Dans les premiers manuels communicatifs, c'était l'unité de lieu qui symbolisait l'ensemble de ces unités : un manuel antérieur au <i>Kiosque</i> aurait sans doute situé l'ensemble du</p>	<p>2.2 L'UD ne commence pas (p. 41) par un dialogue, mais par un petit document authentique non dialogué.</p>

<p>dialogue dans la chambre de Thomas, et l'unité se serait intitulé « À l'hôpital »...</p>	
<p>2.3 Dans cette UD, on retrouve la structure globale classique de l'unité didactique communicative, elle-même héritée de celle de l'unité audiovisuelle et audio-orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'UD débute par des modèles de langue donnés par le support initial. - Sur ces modèles sont organisées des activités cognitives fermées et directives de compréhension, conceptualisation, application et entraînement. - Ces activités sont couplées avec les quatre activités langagières classiques (CO/CO/EO/EE). - L'UD se termine par des activités plus ouvertes, plus libres et plus interactives supposées permettre un réemploi en situation de communication. Dans l'approche communicative, cette situation de réemploi est donnée dans le cadre d'une simulation, ce qui est le cas dans cette UD du <i>Kiosque</i>. On retrouve même cette progression fermeture → ouverture à l'intérieur de la page 32 intitulée « Communique » (voir l'évolution entre les différentes activités proposées, de la première à la dernière). <p>Cette structure de base est ici rompue – comme dans la plupart des manuels communicatifs de ces dernières années – par des activités précoces d'interaction plus « centrées sur les apprenants » (en particulier ludiques) : cf. l'activité 10 p. 27 et le test de la page 28.</p>	<p>2.3 Les activités demandées sur ce support initial sont d'emblée d'expression personnelle.</p> <p>Sur ces deux points (2.2 et 2.3), la conception de l'UD de <i>Version Originale 2</i> s'oppose à celle du <i>Kiosque</i>, et de la structure d'ensemble de l'UD classique des manuels communicatifs.</p> <p>Le gros support initial de présentation globale de la thématique culturelle et lexicale (le dialogue de base initial) est remplacé ici (42-43) de multiples petits documents donnant lieu à des activités ponctuelles de CO/CE et/ou EE. C'est le même dispositif qui est utilisé pour les activités de grammaire et de lexique (pp. 44-46). Le « niveau d'intégration didactique » (donné par le nombre d'activités divisé par le nombre de documents supports) est donc plus faible que celui de l'UD2 du <i>Kiosque</i>. Cet affaiblissement de l'unité didactique avait déjà commencé au cours de l'évolution de la méthodologie audiovisuelle (Voir, dans mon Histoire des méthodologies, les pp. 354-355, chap. 4.3, mais certains manuels communicatifs (c'est le cas du <i>Kiosque</i>, comme de beaucoup de manuels s'adressant à un public scolaire) ont choisi de maintenir un niveau relativement élevé d'intégration didactique.</p>
<p>2.5 La dimension individuelle des activités est particulièrement notable, dans les consignes elles-mêmes (« Observe les documents... Écoute et associe... Qu'est-ce que tu fais si tu as mal ?, etc. »). L'énoncé des activités par groupe de deux (p. 32) montre bien qu'il s'agit en fait d'activités interindividuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3a « Avec ton/ta voisin(e). Lisez ces actions et classez-les... » (dans la 2^e partie de l'activité, on revient d'ailleurs à une consigne individuelle : « Qu'est-ce que tu fais pour être en bonne santé ? ») - 4a « Avec ton/ta voisin(e), choisissez une situation et créez un dialogue. » <p>La classe n'est mobilisée que comme un prétexte à présenter ce dialogue interindividuel : 4b « Jouez la situation devant la classe. »</p>	<p>2.5 La page de titre de l'UD (p. 40) annonce d'emblée la dimension collective des activités demandées : « À la fin de cette unité, nous serons capables... Pour cela nous allons apprendre à :... Nous allons utiliser... Nous allons travailler... »</p> <p>Les consignes à l'intérieur de l'UD sont toujours à la 2^e personne du pluriel (ex. p. 41 : « Regardez ce paysage. Que vous évoque-t-il ?... Dans votre pays, utilise-t-on... ? »), ce qui permet à l'enseignant de proposer les activités correspondantes de manière individuelle, ou par groupes, ou en classe entière, ou en articulant ces différents dispositifs.</p> <p>Le groupe de 2 n'est plus la référence en termes de sous-groupe classe. Cf. 8B p. 48 (« Avec deux camarades, améliorez-les si besoin. ») et 9A p. 49 (« Puis parlez-en avec quelques camarades. »)</p> <p>L'activité finale est réalisée apparemment de manière individuelle, mais le collectif est constamment sollicité pour discuter (A et B), échanger (C) et enfin décider (D).</p>
<p>2.6 Culture</p> <p>Deux remarques importantes :</p> <p>a) Dans le premier dialogue du manuel (p. 6) sont précisées les nationalités, très variées, des personnages des dialogues de base :</p>	<p>2.6 Culture</p> <p>Trois remarques importantes :</p> <p>a) Le thème de la santé est traité globalement de manière « transculturelle », la seule exception étant la question 1.C, p. 41 : « Dans votre pays, utilisez-vous d'autres produits naturels pour ces usages ? Lesquels ? »</p>

ALEXIS – Excusez-moi, l'atelier journalisme, c'est ici ?
 RIM – Oui, c'est ici. On attend Nico, l'animateur. Toi aussi tu viens à l'atelier ?
 ALEXIS – Oui.
 MAIL – Comment tu t'appelles ?
 ALEXIS – Alexej.
 RIM – Comment ?
 ALEXIS – Alexej. Je suis lituanien.
 THOMAS – Italien ? Ah ! Moi, j'ai un cousin en Italie.
 MAIL – Mais non ! Il n'est pas italien ; il est lituanien ! Il vient de Lituanie ! Tu sais, c'est au nord de l'Europe, pas loin de la Russie.
 ZOE – Ah bon ? Mais tu parles super bien français !
 ALEXIS – Oui, ma mère est française.
 THOMAS – Et tu habites où ?
 ALEXIS – Maintenant, j'habite en France, à Lyon, comme vous ! Et vous ? Vous êtes français ?
 RIM – Ben... oui !
 MAIL – Moi, je suis aussi d'origine marocaine.
 ALEXIS – Et toi ?
 ZOE – Moi, ma grand-mère est suédoise.
 RIM – Et moi je suis lyonnais, d'origine lyonnaise !

Il y a donc une situation de « pluriculturalité » entre ces personnages, mais elle n'est pas du tout exploitée dans cette UD2 : les différences de comportement y sont présentées dans ce dialogue comme relevant d'une opposition filles-garçons qui serait transculturelle, mais qui relève en fait d'un contre-stéréotype très français (contrairement au stéréotype dominant, les filles seraient en fait plus courageuses et plus dures à la douleur que les garçons).

b) La page « Civilisation » présente deux caractéristiques :

- Elle fournit des informations (même si, en application des méthodes actives, on fait en sorte que ce soient les apprenants eux-mêmes qui les découvrent ou reconstituent) : il s'agit donc d'une approche centrée sur les connaissances, que j'appelle « métaculturelle » (cf. le [Document 020](#) sur mon site). De ce point de vue, avoir appelé cette page « Civilisation » et non « Culture » est tout à fait symptomatique, le premier terme renvoyant généralement, en didactique des langues-cultures, aux réalités « objectives », le second à la culture vécue, « subjective ».

- Ces informations culturelles sont données en toute fin d'unité, de manière déconnectée non seulement des activités antérieures, mais même de la thématique lexicale-culturelle de l'UD (la santé).

On est donc très loin du traitement de la culture tel que l'approche interculturelle (liée à l'approche communicative) l'exigerait, où l'on aurait par exemple fait réfléchir et communiquer les apprenants sur le rapport à la santé et sur les relations filles-garçons dans différentes cultures, même de manière très concrète et limitée, en partant des deux mini-situations de départ avec leur dialogue : Ces situations et ces dialogues sont-ils envisageables dans votre culture ? Dans toutes les cultures ? Pourquoi ?

On verra que dans l'UD de *Version Originale* (voir dans la colonne en face le point 2.6c) apparaît la composante culturelle spécifique à la perspective actionnelle, que j'appelle « co-culturelle » (cf., en « Bibliothèque de travail », les documents [020](#) et [021](#)).

b) Comme dans *Le Kiosque*, une page spécifique est réservée en fin d'UD (après la tâche, donc), à des apports d'informations concernant un thème lié à la santé, celui des pratiques culturelles. On est par conséquent sur un approche de type métaculturelle, type qui n'est pas modifié par la question 10D p. 51 (« Et chez vous ? Faites des recherches sur les pratiques sportives dans votre pays ? ») puisqu'il s'agit de comparer des **connaissances**, et non, comme il s'agit dans l'approche interculturelle *stricto sensu*, de travailler sur ses **représentations**.

c) La page 48 « Outils en action » est particulièrement intéressante. L'approche est transculturelle (les codes de bonne conduite sur un site d'échange de conseils sont présentés comme universels), mais il s'agit d'un élément de « culture d'action commune » au service des apprenants, puisqu'on leur demande précisément, en fin d'unité, de créer un site de ce type. Cela correspond à ce que j'appelle, dans ma typologie des composantes de la compétence culturelle, la composante « co-culturelle » (cf. en « Bibliothèque de travail » les documents [020](#) et [021](#)).

La liaison entre action et culture est cependant incomplète ici, parce que l'action demandée porte sur la création du site, et non sa modération (où les responsables du site devront faire respecter leur code). Le code générale d'usage d'un forum a déjà été présenté et travaillé dans le point 8A (p. 48), mais il aurait possible et logique, dans une perspective actionnelle, de demander aux apprenants, lors de la conception de leur forum (p. 49), de rédiger à l'intention des utilisateurs des règles adaptées au thème de ce forum (que l'on suppose être la santé, puisqu'il s'agit quand même, à la fin de cette unité, d'exploiter le vocabulaire thématique de l'UD...).

Tâche 8

Rappel de la consigne

Pour chacun des 3 verbes suivants, indiquez par une croix la présence ou l'absence des 4 sèmes indiqués.

Tableau rempli :

	1. intentionnalité		2. usage d'outils		3. focalisation sur une partie de l'objet global		4. objectif explicite	
	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
1. voir		X		X		X		X
2. regarder	X			X		X		X
3. observer	X		X	X	X		X	

Ce qui différencie sémantiquement « observer » de « voir » et de « regarder », c'est la présence simultanée des 4 sèmes :

1. On n'« observe » pas par hasard, sans le vouloir : il y a toujours intentionnalité.
2. Dès qu'il y a l'usage d'un outil, il y a « observation » : on peut « regarder » les étoiles (à l'œil nu), mais on « observe » une étoile à la lunette astronomique, de même que l'on « observe » une cellule au microscope.
3. Dans les exemples ci-dessus, on constate aussi une focalisation. On « regarde » un paysage, mais dès que l'on se concentre sur un détail c'est qu'on l'« observe ».
4. On peut « regarder » pour le plaisir, pour passer le temps. Dès que l'on « observe », c'est que l'on cherche quelque chose, ou du moins que l'on pense qu'il y a quelque chose à trouver.

Tâche 9

Rappel de la consigne

De quel type est l'observation faite par cette étudiante en didactique des langues, qui écrit ces lignes dans son rapport de stage ? Quelle analyse peut-on faire de sa démarche ?

[Dans ce cours de FLE pour adultes en France], c'est la compréhension orale qui est principalement travaillée. La première étape de chaque cours consiste en l'écoute d'un dialogue, son explication et sa répétition. En réalité, la compréhension me semble mal vérifiée. Je doute que les apprenants comprennent effectivement la totalité du contenu du dialogue. Les explications données ne me paraissent pas accessibles à tous (les exemples ne sont pas toujours plus explicites que la situation d'origine, la gestuelle n'est pas très expressive) et l'enseignante ne vérifie pas plus la compréhension des apprenants.

Pour le corrigé de cette Tâche 9, j'ai choisi de prendre le travail réalisé par une des étudiantes de mon séminaire de recherche 2007-2008 à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne. À l'époque déjà formatrice depuis plusieurs années dans un IUFM, elle y avait fait une synthèse très pertinente et réfléchie du débat qui avait lieu pendant les 3 semaines précédentes concernant cette tâche entre la trentaine d'étudiants inscrits à cette formation, sur le forum dédié de la plateforme collaborative. (Sur l'organisation de cette formation en ligne à l'Université de Saint-Étienne entre 2003 et 2008, voir ce que j'en dis dans [ma présentation du présent cours](#), qui s'en inspire largement.)

Pour faciliter la lecture de cette synthèse, je reproduis ci-dessous la typologie qu'elle et les autres étudiants de la promotion avaient utilisée pour analyser cette observation d'un cours de FLE, avec la présentation que j'en faisais dans un article de [1999d](#). « Observation de classes et didactique des langues », article auquel je renvoie pour plus de détails.

Typologie des observations de classe en didactique des langues

type	relation théorie ↔ pratique		perspective		projet		théories		exemples
	théorie → pratique	pratique → théorie	objet	sujet	descriptif (a)	normatif (b)	extra-didactiques (1)	intra-didactiques (2)	
Ia1	X		X		X		X		un sociologue ou un psychanalyste recherchant dans les pratiques de classe ce que leurs théories constituées leur permettent de prévoir et/ou décrire comme les effets des rapports sociaux ou de l'inconscient individuel
IIa1	X			X	X		X		un psycholinguiste ou un linguiste étudiant dans les productions verbales des apprenants les stratégies d'apprentissage ou les mécanismes de construction de l'interlangue
IIa2	X			X	X			X	un didacticien recherchant les traces de différentes méthodologies constituées de référence dans les pratiques d'un enseignant, ou les caractéristiques des différentes méthodes d'apprentissage d'un élève
Ib1	X			X		X	X		un pédagogue ou un linguiste mettant en évidence dans les pratiques d'un enseignant son autoritarisme, sa directivité ou l'incohérence d'une description linguistique utilisée
Ib2	X			X		X		X	des formateurs observant et critiquant sur le terrain certaines pratiques des stagiaires à partir de principes eux-mêmes élaborés à partir de pratiques de référence ou se référant à une méthodologie constituée
IIIa2		X		X	X			X	un didacticien, un formateur ou un enseignant stagiaire observant des classes dans le but de réaliser des théorisations didactiques : dégager des invariants didactiques, conceptualiser un principe commun à partir d'une analyse de techniques différentes,...

(Ia) L'observation est conçue comme un processus de description objective, externe au champ didactique et à l'intentionnalité de ses acteurs, des phénomènes prévus ou du moins interprétables par des théories constituées. C'est la perspective qu'adoptera un sociologue ou un psychanalyste recherchant dans les pratiques de classe les effets des rapports sociaux ou de l'inconscient individuel **(Ia1)**. Ces théories ne peuvent être qu'extra-didactiques, toute perspective sujet devant nécessairement utiliser une théorie intra-didactique ou construire une théorisation intra-didactique (c'est-à-dire prenant en compte l'intentionnalité de l'apprenant et de l'enseignant), puisqu'elle vise par nature l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage.

(Ib1,2) Cette configuration ne peut exister *a priori* : la perspective objet, en effet, ne peut être normative puisqu'en l'occurrence elle ne pourrait intégrer en tant que telle dans son projet ni le sujet enseignant ni le sujet apprenant.

(IIa) L'observation est conçue comme un processus de description des pratiques d'enseignement/-apprentissage. Elle peut **(IIa1)** s'appuyer sur des théories extra-didactiques : c'est le cas, par exemple, d'un psycholinguiste ou d'un linguiste étudiant dans les productions verbales des apprenants les stratégies d'apprentissage ou les mécanismes de construction de l'interlangue. Elle peut aussi **(IIa2)** s'appuyer sur des théories intra-didactiques dans le sens défini à la note 2 : c'est le cas, par exemple, d'un didacticien recherchant les traces de différentes méthodologies constituées de référence dans les pratiques d'un enseignant, ou les caractéristiques des différentes méthodes d'apprentissage d'un élève.

(IIb) L'observation est conçue comme un procédé de normalisation¹ des pratiques d'enseignement/-apprentissage à partir de théories constituées. Celles-ci peuvent être **(IIb1)** extra-didactiques : c'est le cas, par exemple, d'un psychologue, d'un pédagogue ou d'un linguiste mettant en évidence dans les pratiques d'un enseignant son autoritarisme, sa directivité ou l'incohérence d'une description linguistique utilisée. Mais elles peuvent aussi être **(IIb2)** intra-didactiques, comme lorsque des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques observent et critiquent sur le terrain certaines pratiques des stagiaires à partir de principes eux-mêmes élaborés à partir de pratiques de référence. On peut dans ce dernier cas parler d'un véritable « applicationnisme interne » à la didactique des langues. Le mécanisme ainsi mis en fonctionnement, que les didacticiens intervenant comme moi en IUFM ne connaissent que trop bien, est un bel exemple de mécanisme perverse parce que non récursive : la théorisation didactique a bien été réalisée au départ à partir d'une observation concrète de pratiques de classes, mais elle est utilisée en formation de manière « déconnectée » de cette origine parce qu'elle est présentée comme une vérité en soi.² Ce mécanisme (représenté dans mon schéma par la flèche signalée par la référence IV (IIIa2 → IIb2) se maintient néanmoins à l'intérieur de la perspective sujet, comme le montre l'importance, dans cette configuration, des enseignants dits « expérimentés » que les enseignants débutants doivent observer pour les imiter.

¹ Dans le sens premier de « soumettre à des normes ».

² Les « applicationnistes internes » s'appuient donc sur des pratiques internes de référence de manière tout aussi fantasmagique que les « applicationnistes externes » s'appuient sur des théories externes de référence (pédagogiques, linguistiques et psycholinguistiques, en particulier).

(IIIa) L'observation est conçue comme un processus de réflexion et de construction théoriques à partir des descriptions des pratiques d'enseignement/apprentissage, les théorisations produites ne pouvant donc être que spécifiquement didactiques **(IIIa2)**. C'est le cas, par exemple, lorsque qu'un didacticien observe des classes dans le but de dégager des invariants didactiques. Dans cette conception, il ne peut bien sûr pas être question de théories extra-didactiques (la configuration IIIa1 est impossible).

(IIIb1,2) Cette configuration ne peut exister *a priori* : si on veut normaliser les pratiques des sujets (enseignants ou apprenants), on ne choisit pas en effet la description effective de ces pratiques – qui sont fatalement plurielles, diverses, hétérogènes et contradictoires (c'est-à-dire complexes) –, puisque le projet même de normalisation implique leur limitation sur des critères préétablis de cohérence.

Dans la reproduction ci-dessous de la synthèse rédigée par cette étudiante, j'intercale, en plus petits caractères, les commentaires écrits que j'avais alors faits sur cette synthèse. Les termes « intervenants » ou « participants » y désignent les étudiants de la promotion ayant participé au forum concernant cette tâche.

Le document de référence pour l'analyse de cette tâche est la typologie proposée par C. Puren dans la préface du numéro des *ELA* qui a pour titre « Observation de classes et didactique des langues » [[1999d](#)].

Après avoir émis quelques réserves concernant les démarches de l'étudiante telles qu'elles transparaissent dans ce court extrait de son rapport de stage, les types d'observation de classe identifiés par les participants sont passés en revue.

Quelques réserves

On pourra émettre des réserves vis-à-vis de la démarche de l'étudiante qui ne fait pas apparaître les données premières. Ainsi, la lecture de cet extrait concernant un cours centré sur la compréhension de l'oral ne fournit aucune information sur les conditions de l'écoute. L'étudiante passe directement à l'analyse pour faire apparaître des données secondes (« vérification de la compréhension », « explication », « répétition »), sans pour autant que ces dernières soient assez précises pour qu'on puisse les utiliser. Enfin, elle n'inclut ni théorie extra-didactique, ni théorie intra-didactique pour apporter une substance à ses observations, si bien que les remarques formulées peuvent être perçues comme des jugements critiques (« mal vérifiée », « je doute que », « pas accessibles », etc.), alors que l'objectif de l'observation de classe est de mettre théorie(s) et pratique(s) en relation dialogique afin d'appréhender la complexité des pratiques de classe. Reste à comprendre l'essentiel : les raisons des limites à l'analyse conduite par cette étudiante débutante en didactique des langues.

(C. PUREN) Oui. La principale critique que l'on peut faire de cette observation est qu'elle fait complètement l'impasse sur la base essentielle de l'observation didactique, qui est l'intentionnalité de l'enseignant : quels étaient ses objectifs ? On ne peut en tout état de cause critiquer un enseignant **d'un point de vue didactique** que sur deux points :

- 1) la contradiction entre son dispositif (dont ses méthodes) et ses objectifs
- 2) l'inadéquation de ses objectifs et/ou de son dispositif à l'environnement d'enseignement-apprentissage.

Ce sont toutes deux, comme on voit, des critiques « internes », qui se font dans une perspective didactique, c'est-à-dire dans la perspective de l'enseignement... et donc de l'enseignant lui-même.

IIIa2

Pour plusieurs intervenants, une observation faite par un étudiant en didactique des langues est du type IIIa. Ce type d'observation va de la pratique à la théorie, adopte une perspective sujet, un projet descriptif, et recourt à une théorie intra-didactique. C'est une observation « spécifiquement didactique et non normative ». Elle est menée par « un didacticien, un formateur ou un enseignant stagiaire observant des classes dans le but de réaliser des théorisations didactiques : dégager des invariants didactiques, conceptualiser un principe commun à partir d'une analyse de techniques différentes ».

(C. PUREN) Je ne vois pas du tout ici l'ombre du début de recours à une théorie quelle qu'elle soit. Sauf à confondre théorie et normativité, ce qui est fréquent.

Il y aurait recours à une théorie si l'observatrice :

- soit dégageait une « théorie » (*i.e.* des lois générales) d'une observation ; ce n'est pas le cas ici : son observation ne produit que des constats factuels ;
- soit observait en fonction d'une « théorie » ; ce n'est pas le cas non plus ici : l'observatrice ne relève que des données " brutes "... et se limite à ces constats empiriques immédiats.

Dans l'exemple proposé, il y a bien une description des pratiques d'enseignement-apprentissage dans des cours de FLE pour adultes en France : « La première étape de chaque cours consiste en l'écoute d'un dialogue, son explication et sa répétition ». Dans la présentation de cette observation, la conclusion à en tirer (« C'est la compréhension orale qui est principalement travaillée ») précède l'exposé de ce qui a été constaté. Mais la justesse de cette évaluation de la place dominante de la compréhension orale n'est pas étayée par des informations concrètes ou une analyse objective. Les avis [entre étudiants de la promotion] divergent au moins dans un premier temps sur cette analyse.

Iib2

En effet, la majorité des participants s'accorde pour identifier le type d'observation de classe Iib2, selon la typologie proposée par C. Puren. Il s'agit de la situation suivante : « des formateurs observant et critiquant sur le terrain certaines pratiques des stagiaires à partir de principes eux-mêmes élaborés à partir de pratiques de référence ou se référant à une méthodologie constituée. » Cet extrait de rapport de stage se caractérise par une implication forte de la subjectivité de l'auteur qui interprète ce qui se passe chez les apprenants (« en réalité », « je doute que », « ne me paraissent pas »). L'étudiante commence par décrire le déroulement « type » de la classe en se concentrant sur l'enseignant et les apprenants (perspective sujet), mais entre très vite dans un projet normatif, puisqu'elle critique les pratiques observées. À partir d'*a priori* qu'elle a de la compréhension orale, elle estime ces pratiques inefficaces. On notera toutefois que les critiques émises ne sont pas justifiées sur le plan théorique : aucune référence n'est faite à la méthodologie de l'enseignant observé, ni à celle que l'étudiante-observatrice considère comme « efficace ».

De plus, il semble que l'étudiante assimile ici activité de classe et évaluation : selon elle, la compréhension orale « semble mal vérifiée », mais peut-être la vérification n'est-elle pas l'objectif de la séance. Il semble que les objectifs de la classe observée n'ont pas été pris en compte par l'étudiante et qu'elle n'a pas su se détacher de ses propres conceptions de l'enseignement de la compréhension orale : elle est probablement partie du postulat que la compréhension orale doit être travaillée d'une manière exhaustive, à moins que dans son univers de croyance, telle soit sa conception. Elle n'a pas tenu suffisamment compte des divers paramètres de la classe observée, au moment où elle l'a observée, avant d'émettre ces critiques.

Iib2 versus IIIa2

Une intervenante a émis l'hypothèse que les divergences de point de vue ont généré une interrogation concernant la typologie de C. Puren : cette typologie se base-t-elle sur les objectifs annoncés de l'observation, ou sur la manière effective dont celle-ci a été menée ? De la même manière que nous parlons souvent de travail prescrit et travail réel, il semble que dans le texte, l'étudiante n'a pas suivi ses objectifs initiaux du début à la fin de l'observation, d'où la difficulté de situer son travail selon le modèle de C. Puren.

Je rappelle l'observation de type IIIa2 : « un didacticien, un formateur ou un enseignant stagiaire observant des classes dans le but de réaliser des théorisations didactiques : dégager des invariants didactiques, conceptualiser un principe commun à partir d'une analyse de techniques différentes,... ». Je ne pense vraiment pas que cette stagiaire ait intégré ce type d'objectif, au vu de l'observation qu'elle a faite. Savoir si c'est ce qu'elle voulait faire ou si c'est ce que ses formateurs voulaient qu'elle fasse est une question un peu rhétorique : on ne peut

se baser que sur des observables, et ce que l'on observe ici, c'est son observation telle qu'elle la présente... qui est de type Iib2.

De plus, selon l'angle d'approche que nous privilégions, c'est-à-dire objectifs de départ (ou ce qui nous semble être les objectifs de départ) ou résultats effectifs, les réserves que l'on fait à l'observation de cette étudiante ne seront pas les mêmes. Il semble qu'il y ait une distinction à effectuer entre le projet initial et la tâche telle qu'elle est réalisée : cette distinction se situe au niveau de la tâche qui est fixée à la stagiaire, et dont elle doit faire son projet. Cette nuance permet de préciser le statut des visées descriptive, normative et formative. Dans le projet du formateur, on peut supposer que les stagiaires sont placés en situation de décrire (visée descriptive) pour prendre position de manière critique (visée normative) en fonction de critères explicites et objectivés (visée formative). La formation vise un va-et-vient théorie-pratique.

Sachant que la stagiaire est débutante, il est tout à fait normal qu'elle n'ait pas intégré la démarche, ni qu'elle ait une compréhension partielle de la tâche attendue d'elle. Elle fait probablement un contresens que l'on rencontre souvent chez les débutants : elle confond jugement « manichéen » en termes de bien et de mal, subjectif, et jugement objectivé, « critérié ».

Faute d'avoir tout à fait cerné les objectifs visés, de disposer des connaissances nécessaires à l'observation ou de l'aptitude à les mobiliser, la stagiaire se réfère implicitement à une norme qui renvoie à une sorte d'« interdidactique », à comprendre au sens où on entend « interlangue de l'apprenant » pour la grammaire. Cette « interdidactique » est constituée en proportions difficiles à apprécier de ce qu'elle pense avoir compris de la didactique des langues, de ses souvenirs d'apprenante, en un amalgame faisant partie intégrante de son univers de croyance. Rien d'étonnant, à ce stade de la construction de son « interdidactique », à ce que cette vision soit simplificatrice.

Le projet, tel qu'il s'inscrit probablement dans le contexte de la formation professionnelle (visée formative), correspond dans la typologie de C. Puren à IIIa2. Mais dans la réalité, la stagiaire débutante effectue une observation de type Iib2, à ceci près que le point de départ théorique n'est pas constitué par l'un des éléments de théorisation intra- ou extra-didactiques, mais par l'interdidactique de la stagiaire. Le travail de formation va consister à faire verbaliser les pratiques de référence, à permettre la mobilisation de connaissances didactiques et méthodologiques pour les mettre en perspective (travail sur le développement de compétences professionnelles réflexives).

(C. PUREN) OK, rien à ajouter. C'est parfait !

Je n'ajouterai maintenant à cette analyse qu'une remarque que j'avais été amené à faire l'année précédente, lors de mon corrigé de la synthèse du forum portant sur le même extrait d'observation de classe :

Si une étudiante débutante ne doit pas juger, ce n'est pas simplement parce que ce n'est pas ce qu'on lui demande, ni même parce qu'elle n'aurait pas les compétences pour le faire, mais parce qu'il s'agit d'une observation-formation à la didactique des langues, donc d'une observation « compréhensive », « interprétative », pour laquelle elle va mobiliser les concepts didactiques et la démarche du didacticien. De toute évidence, comme le note très justement [une participante] : « Sa démarche est descriptive et normative, elle juge en fonction de ses propres représentations de ce que c'est que de travailler l'oral avec des apprenants. Cette conception ou conviction lui sert probablement de modèle de référence pour comparer toute manière de faire qu'elle peut observer. » Dans le même sens, voir la bonne remarque [d'un autre participant] qui signale que le jugement sur la gestuelle de l'enseignant se fait certainement sur la base de sa propre gestuelle, laquelle est forcément très liée à sa personnalité.

Cette projection de sa personnalité, de ses représentations, de ses conceptions, de ses valeurs est très difficile à contrôler dès que l'on se place en position de juger, en position de normativité. D'où la demande des formateurs de suspendre tout jugement lorsque l'on est en formation didactique, puisqu'il s'agit au contraire dans cet exercice de se décentrer par rapport à soi-même et d'intégrer la démarche d'analyses et d'interprétations multiples du didacticien.

Tâche 10

Voir document joint en Annexe 7, page finale de ce [Dossier n° 5](#). Cette séquence a été filmée dans un lycée finlandais à la fin des années 1990 par un enseignant étranger en visite. Il s'agit en fait d'un seul et lent *travelling* de la droite vers la gauche, dont on pourra facilement reconstituer la continuité à partir des différents clichés présentés. Je précise seulement qu'on n'entend pas l'enseignant, mais seulement un léger brouhaha sur un fond très discret de musique classique.

a. Décrivez et caractérisez les dispositifs didactiques apparaissant sur cet enregistrement vidéo. Pour ce faire, utilisez la définition du concept de « dispositif » en didactique tel qu'elle est donnée en Bibliothèque de travail dans le [Document n° 030](#) « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures ». Que peut-on en induire des intentions de l'enseignant(e) de ces élèves ?

L'une des fonctions principales de l'observation des pratiques est de s'interroger sur son propre regard, lequel dépend forcément de ses représentations plus ou moins conscientes et de ses propres conceptions de l'enseignement-apprentissage. D'où les deux tâches suivantes :

b. Les enregistrements vidéo présentent entre autres cet avantage de garder une trace objective d'un certain regard porté par l'observateur-cameraman. Que peut-on dire du regard porté par cet enseignant observateur ?

c. J'ai à plusieurs reprises utilisé cet enregistrement en formation d'enseignants français de langues. Imaginez quelles ont pu être les réactions critiques face au premier visionnement de cette séquence vidéo. Ou, si vous préférez : quelles réactions à cette séquence vidéo caractériseraient selon vous un enseignant que l'on pourrait qualifier de « traditionaliste » ?

Le « corrigé » de cette Tâche 10 est constitué d'une fiche publiée sur mon site personnel à l'intérieur du répertoire [2001l](#). « Livrets de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée en classe de langue. Livret du formateur & livret de l'enseignant en français, anglais, italien et portugais. » La fiche se trouve en [2001l-1](#). « Livret du formateur en français », dans la Partie 1, « Domaines de différenciation – Dispositifs », Fiche n° 2/3, pp. 83-85.

Pour plus de commodité, je joins en Annexe 2 au présent corrigé, avec la reproduction des cinq images tirées de l'enregistrement vidéo, la fiche de travail (dans le *Livret de l'enseignant*) ainsi que la fiche correspondante dans le *Livret du formateur*, les deux en version française.

Ces différents livrets constituent – avec le DVD des séquences vidéo correspondantes – l'une des productions finales du « Programme de coopération européenne LINGUA-A » intitulé « Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues » que j'ai dirigé entre 1998 et 2000 et qui a impliqué 11 associations européennes d'enseignants de langues. J'ai rédigé plusieurs articles sur ce programme, consultables sur le site :

- [1998e](#). « Un programme de coopération européenne sur la pédagogie différenciée »
- [2001d](#). « Pédagogie différenciée en classe de langue »
- [2001k](#). « Entre "pédagogie différenciée" et "apprentissage autonome" »
- [2002d](#). « La pédagogie différenciée en classe de langue : les leçons d'un programme de coopération européenne »
- [2003a](#). « Contre la "pédagogie différenciée" ! »

Comme je l'ai écrit par ailleurs, la pédagogie différenciée, avec les pédagogies de groupe, de contrat, par objectifs et du projet, sont les cinq types de « pédagogies » qui doivent être simultanément mobilisées pour construire « l'étagage pédagogique » de la perspective actionnelle.

Je rajoute simplement ci-dessous le « corrigé » de la consigne finale de la Tâche 6, non prise en compte dans la fiche du PCE :

c. J'ai à plusieurs reprises utilisé cet enregistrement en formation d'enseignants français de langues. Imaginez quelles ont pu être les réactions critiques face au premier visionnement de cette séquence vidéo. Ou, si vous préférez : quelles réactions à cette séquence vidéo caractériseraient selon vous un enseignant que l'on pourrait qualifier de « traditionaliste » ?

J'ai eu des remarques du genre : « Mais c'est le bordel, cette classe ! », sans doute parce que dans la représentation de certains enseignants, une « vraie » classe où les élèves travaillent

est une classe où ils sont tous alignés et concentrés individuellement sur la même tâche donnée collectivement.

On a critiqué aussi la porte ouverte (une « vraie » classe doit être fermée...), la musique de fond et le brouhaha (une « vraie » classe est une classe où l'on travaille en silence, sauf quand on répond à l'enseignant)... et bien sûr le travail de groupe (une « vraie » classe est une classe où l'enseignant contrôle tous et chacun en permanence, veillant en particulier à ce que tous parlent en langue étrangère).

Une « vraie » classe serait aussi une classe où l'enseignant est forcément présent. Certains enseignants travaillant avec moi sur cette vidéo ont voulu à toute force, contre toute évidence, que l'une des jeunes filles au premier plan à gauche soit en fait la jeune enseignante. En fait, elle n'apparaît pas sur cette vidéo, elle se tenait derrière sa collègue qui filmait ; mais elle aurait très bien pu même être ailleurs, dans une autre salle avec une autre partie de la classe....

Les étudiants de mon séminaire de Saint-Étienne ont eu plus d'imagination pour trouver des critiques possibles – mais tout aussi injustifiées à leurs yeux – contre une telle conception de la pédagogie. Je leur laisserai à nouveau la parole pour clore le « corrigé » de cette Tâche n° 6, et avec lui le « corrigé » des activités de ce Dossier n° 5.

La salle de classe et le matériel

- *Désordre* : Les sacs sont sur les bureaux.
- *Le tableau* : Son utilité détournée pourrait dérouter l'enseignant, il devrait normalement lui servir à noter la leçon, les consignes... Ici, il est utilisé pour l'affichage, de plus les élèves s'y rendent librement...
- *L'estrade* : Absente ici, elle est très souvent perçue comme donnant de l'autorité au maître qui domine (au propre, comme au figuré) sa classe. Les estrades ont peu à peu disparu des salles de classe et beaucoup d'entre nous s'en félicitent, en revanche, dans le contexte algérien par exemple, ce sont les enseignants qui ont demandé leur rétablissement dans les classes.
- *La porte* : Le fait qu'elle soit ouverte [remet en cause l'idée] de la « classe comme lieu fermé d'apprentissage ».
- *Le bureau de l'enseignant* : Il ne semble pas y en avoir... Alors où est la place du maître ? (au propre comme au figuré une fois encore...).
- *Le fauteuil* : « Mais comment se fait-il qu'un élève ait un siège aussi confortable, serait-ce le siège de l'enseignant ? ». Auquel cas, même remarque que pour le bureau...
- *La position des tables* pourrait sembler peu propice à l'apprentissage. Des élèves tournent le dos au tableau, support principal d'apprentissage dans une classe dite traditionnelle : ils ne peuvent donc pas lire ce qui s'y trouve... Cette configuration facilite le bavardage, le chahut, ce qui gêne la concentration de certains élèves... De plus, certains élèves vont aussi fatalement tourner le dos au professeur, ce qui est très ennuyeux pour la communication privilégiée à l'école, à savoir de l'enseignant vers l'apprenant et de l'apprenant vers l'enseignant.
- *Les classeurs outils* : Leur place pourrait être décriée : s'ils sont un outil d'aide aux élèves, les mettre au fond de la classe va amener les élèves à se déplacer, ce qui n'est pas communément admis dans une classe dite « traditionnelle ».

Mais que font les élèves ?

Il n'est pas usuel dans un modèle traditionnel d'organisation de la classe que les élèves puissent :

- *discuter* : « Mais de quoi pourraient-ils bien parler ? Sûrement pas de leur travail ! » Et, si nous sommes en cours de langue, « Parlent-ils en langue cible ? »
- *se déplacer* : « Pourquoi faire ? Se promener ? »
- *surfer sur Internet* : « Ils en profiteraient sûrement pour s'amuser. »

- *choisir leurs activités* : « ils vont prendre les tâches les plus faciles et ne progresseront pas ! »

Quand l'enseignant [traditionnel] est obligé de s'absenter, il demandera aux élèves de « s'occuper dans le calme » (cf. [le terme d']« activités occupationnelles » à l'inverse des « activités d'apprentissage » : cette expression indique donc bien qu'on ne pourrait pas apprendre en l'absence du Maître...).

Annexe1 et Annexe 2

Voir pages suivantes

----- **FIN DU CORRIGÉ DU DOSSIER N° 5** -----

SCÈNE I

Intérieur bourgeois anglais, avec des fauteuils anglais. Soirée anglaise. M. Smith, Anglais, dans son fauteuil et ses pantoufles anglais, fume sa pipe anglaise et lit un journal anglais, près d'un feu anglais. Il a
des lunettes anglaises, une petite moustache grise, anglaise. À côté de lui, dans un autre fauteuil anglais, Mme Smith, Anglaise, raccommode des chaussettes anglaises. Un long moment de silence anglais. La pendule anglaise frappe dix-sept coups anglais.

Mme SMITH

Tiens, il est neuf heures. Nous avons mangé de la soupe, du poisson, des pommes de terre au lard, de la salade anglaise. Les enfants ont bu de l'eau anglaise. Nous avons bien mangé, ce soir. C'est parce que nous habitons dans les environs de Londres et que notre nom est Smith.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Les pommes de terre sont très bonnes avec le lard, l'huile de la salade n'était pas rance. L'huile de l'épicier du coin est de bien meilleure qualité que l'huile de l'épicier d'en face, elle est même meilleure que l'huile de l'épicier du bas de la côte. Mais je ne veux pas dire que leur huile à eux soit mauvaise.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Pourtant, c'est toujours l'huile de l'épicier du coin qui est la meilleure...

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Mary a bien cuit les pommes de terre, cette fois-ci. La dernière fois elle ne les avait pas bien fait cuire. Je ne les aime que lorsqu'elles sont bien cuites.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Le poisson était frais. Je m'en suis léché les babines. J'en ai pris deux fois. Non, trois fois. Ça me fait aller aux cabinets. Toi aussi tu en as pris trois fois. Cependant la troisième fois, tu en as pris moins que les deux premières fois, tandis que moi j'en ai pris beaucoup plus. J'ai mieux mangé que toi, ce soir. Comment ça se fait ? D'habitude, c'est toi qui manges le plus. Ce n'est pas l'appétit qui te manque.

M. SMITH, *fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Cependant, la soupe était peut-être un peu trop salée. Elle avait plus de sel que toi. Ah, ah, ah. Elle avait aussi trop de poireaux et pas assez d'oignons. Je regrette de ne pas avoir conseillé à Mary d'y ajouter un peu d'anis étoilé. La prochaine fois, je saurai m'y prendre.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Notre petit garçon aurait bien voulu boire de la bière, il aimera s'en mettre plein la lampe, il te ressemble. Tu as vu à table, comme il visait la bouteille ? Mais moi, j'ai versé dans son verre de l'eau de la carafe. Il avait soif et il l'a bu. Hélène me ressemble : elle est bonne ménagère, économe, joue du piano. Elle ne demande jamais à boire de la bière anglaise. C'est comme notre petite fille qui ne boit que du lait et ne mange que de la bouillie. Ça se voit qu'elle n'a que deux ans. Elle s'appelle Peggy.

Eugène IONESCO, *La Cantatrice chauve*, 1954.

COMPRÉHENSION
ÉCRITE

1. Présentez les personnages.
2. Quels sont les éléments descriptifs fournis par l'auteur ? Qu'en pensez-vous ?
3. Est-ce une situation tirée de la vie quotidienne ? Reconnaissez-vous quelqu'un ?
4. À votre avis, pourquoi M. Smith claque-t-il la langue ?
5. Choisissez deux adjectifs pour qualifier cette scène : comique - absurde - réaliste - tragique.
6. Qu'est-ce qui vous fait rire ou sourire dans cette scène ? Pourquoi ?

VOCABULAIRE

7. Relevez les mots qui se rapportent à la comparaison ou à l'appréciation.

8. Reformulez les énoncés suivants :
 - a. *se lécher les babines* (l. 40)
 - b. *aller aux cabinets* (l. 42)
 - c. *comment ça se fait ?* (l. 45)
 - d. *s'en mettre plein la lampe* (l. 59)

INTONATION

9. Jouez cette scène.

PRODUCTIONS
ÉCRITE ET ORALE

10. Imaginez les pensées de M. Smith pendant le monologue de sa femme. Écrivez-les et jouez-les.
11. À votre tour, écrivez, dans le style de Ionesco, une courte scène en relation avec un autre moment de la vie quotidienne et jouez-la devant la classe.

Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues

*Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation
à la pédagogie différenciée
à usage des formateurs d'enseignants*

LIVRET DE L'ENSEIGNANT

GROUPE DES EXPERTS

Paola BERTOCCHINI (LEND, Italie)
Nicole GANNAC (APLV, France)
Mary HAWKER (KMF, République Tchèque)
Arjan KRIJGSMAN (VLLT, Hollande)
Françoise TOUSSAINT (SBPE, Belgique)

DIRECTEUR PÉDAGOGIQUE

Christian PUREN

APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes)

PROGRAMME DE COOPÉRATION EUROPÉENNE n° 39686-CP-3-99-1-BE – LINGUA A
“ Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues ”
coordonné par Christine DEFOIN et André GROGNARD
SBPE (Société Belge des Professeurs d'Espagnol)

FICHE N° 2/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 11

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Finlande	finlandais	anglais	4 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Environnement.
- Tâches.
- Travail de groupe.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'un établissement secondaire pilote, qui reçoit 320 élèves, de 13 à 16 ans, qui préparent le *Upper Comprehensive School* (trois dernières années de l'enseignement obligatoire finlandais). Cette école comporte une classe internationale, une classe virtuelle et une classe media . Elle participe au *Global Citizen Project* des Nations Unies, qui permet aux élèves de se présenter au *Global Citizen Maturity Test*, auquel participent des élèves du monde entier. Des dossiers sont préparés en salle d'informatique puis présentés à l'ensemble de l'école.

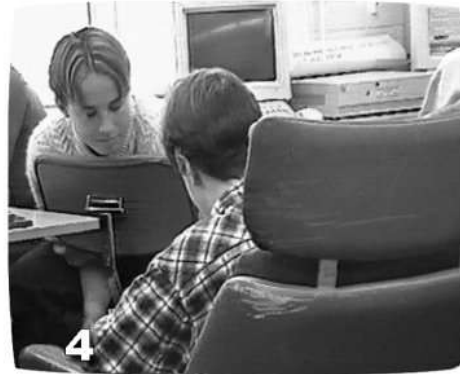
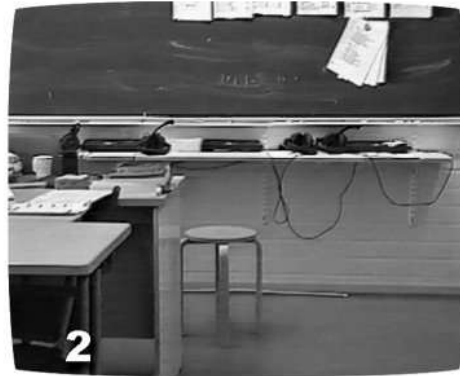
Le cours de la classe filmée ici dure deux heures (chaque élève a, par jour, trois cours de deux heures), et se compose de deux périodes d'une heure :

– la première s'appuie sur une méthode en anglais, avec annotations en finlandais, qui est accompagnée d'un livre d'exercices ; nous assistons dans la séquence filmée ici à la seconde phase du cours, pendant laquelle les élèves font des exercices différenciés demandés par le professeur ;

– dans la seconde, les élèves se dispersent dans les salles d'informatique pour travailler à leur projet.

Le travail sur cette séquence filmée ne repose que sur ses éléments visuels, et c'est pourquoi la fiche ne propose pas de transcription.

1. Avant de visionner la séquence, faites mentalement la liste de tous les types de matériels que vous utilisez ou qui sont utilisables en classe de langue pour faire des exercices. Le matériel vous semble-t-il un élément important de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ?
2. Visionnez une première fois la séquence : si vous comparez cette classe à une classe « traditionnelle », quelles sont vos premières impressions ?
3. Décrivez l'aménagement de la salle : sa disposition, son ameublement, ses différents espaces.
4. Visionnez autant de fois que nécessaire la séquence pour établir la liste du matériel utilisé dans cette classe. Comment peut-on en caractériser l'ensemble ?
5. Un tel matériel et un tel aménagement favorisent quels domaines de différenciation pédagogique ?
6. Combien d'élèves apercevez-vous ? À quels types d'exercices semblent-ils se consacrer ?
7. Quelles sont les qualités nécessaires chez les élèves pour qu'un tel dispositif fonctionne bien ?



Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues

*Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation
à la pédagogie différenciée
à usage des formateurs d'enseignants*

LIVRET DU FORMATEUR

GROUPE DES EXPERTS

Paola BERTOCCHINI (LEND, Italie)
Nicole GANNAC (APLV, France)
Mary HAWKER (KMF, République Tchèque)
Arjan KRIJGSMAN (VLLT, Hollande)
Françoise TOUSSAINT (SBPE, Belgique)

DIRECTEUR PÉDAGOGIQUE

Christian PUREN

APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes)

PROGRAMME DE COOPÉRATION EUROPÉENNE n° 39686-CP-3-99-1-BE – LINGUA A
“ Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues ”
coordonné par Christine DEFOIN et André GROGNARD
SBPE (Société Belge des Professeurs d'Espagnol)

FICHE N° 2/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 11

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Finlande	finlandais	anglais	4 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Environnement.
- Tâches.
- Travail de groupe.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'un établissement secondaire pilote, qui reçoit 320 élèves, de 13 à 16 ans, qui préparent le *Upper Comprehensive School* (trois dernières années de l'enseignement obligatoire finlandais). Cette école comporte une classe internationale, une classe virtuelle et une classe media . Elle participe au *Global Citizen Project* des Nations Unies, qui permet aux élèves de se présenter au *Global Citizen Maturity Test*, auquel participent des élèves du monde entier. Des dossiers sont préparés en salle d'informatique puis présentés à l'ensemble de l'école.

Le cours de la classe filmée ici dure deux heures (chaque élève a, par jour, trois cours de deux heures), et se compose de deux périodes d'une heure :

- la première s'appuie sur une méthode en anglais, avec annotations en finlandais, qui est accompagnée d'un livre d'exercices ; nous assistons dans la séquence filmée ici à la seconde phase du cours, pendant laquelle les élèves font des exercices différenciés demandés par le professeur ;
- dans la seconde, les élèves se dispersent dans les salles d'informatique pour travailler à leur projet.

Le travail sur cette séquence filmée ne repose que sur ses éléments visuels, et c'est pourquoi la fiche ne propose pas de transcription.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Avant de visionner la séquence, faites mentalement la liste de tous les types de matériels que vous utilisez ou qui sont utilisables en classe de langue pour faire des exercices. Le matériel vous semble-t-il un élément important de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ?		
2. Visionnez une première fois la séquence : si vous comparez cette classe à une classe " traditionnelle ", quelles sont vos premières	2. L'impression, ici, est à la fois celle d'une grande diversité des tâches réalisées, mais en même temps d'une grande concentration dans un	Il sera intéressant de faire comparer les premières réactions des différents stagiaires, de manière à faire éventuellement apparaître les représentations

impressions ?	travail très autonome.	normalisatrices. Certains par exemple considèrent peut-être, plus ou moins consciemment, qu'un travail véritablement sérieux ne peut être fait que de manière collective sous le contrôle permanent du professeur.
3. Décrivez l'aménagement de la salle : sa disposition, son ameublement, ses différents espaces.	3. – Salle apparemment exiguë, mais donnant sur une autre salle. – Tables regroupées pour des groupes d'élèves. – Chaises, fauteuil, tabourets, étagères. – Espaces de travail de groupes autour des tables, de travail individuel de compréhension orale avec les magnétophones sur l'étagère, de travail individuel sur le poste informatique.	
4. Visionnez autant de fois que nécessaire la séquence pour établir la liste du matériel utilisé dans cette classe. Comment peut-on en caractériser l'ensemble ?	4. – Tableau magnétique où des feuilles volantes sont fixées par des aimants ; – manuels sur tables et étagères ; – livres et cahiers sur les tables ; – 6 magnétophones avec casques sur une étagère ; – 2 casques sur une table ; – 1 rétroprojecteur ; – 2 ordinateurs. C'est un matériel qui mêle le classique et les technologies modernes, et qui est à la fois abondant et varié.	
5. Un tel matériel et un tel aménagement favorisent quels domaines de différenciation pédagogique ?	5. L'ensemble est organisé pour faciliter la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans tous les domaines (objectifs, contenus, supports, dispositifs, aides et guidages, tâches et méthodes).	
6. Combien d'élèves apercevez-vous ? À quels types d'exercices semblent-ils se consacrer ?	6. On aperçoit une douzaine d'élèves, travaillant par groupes de trois, par groupes de deux, ou individuellement. De droite à gauche, en suivant la caméra :	

	<ul style="list-style-type: none"> – Un premier groupe de trois élèves. Ils sont apparemment en train de faire des exercices écrits, pris dans le manuel ou sur les feuilles volantes fixées au tableau. – Un élève s'exerce seul à l'ordinateur, à l'écrit aussi. – Un groupe de deux élèves, l'un assis à une grande table, l'autre dans un fauteuil à côté. Ils communiquent par oral, avec des documents écrits sous les yeux. – Autour de la grande table, des élèves travaillent individuellement à partir de supports écrits. – Au premier plan, enfin, un second groupe de deux élèves travaille sur les exercices du manuel. 	
<p>7. Quelles sont les qualités nécessaires chez les élèves pour qu'un tel dispositif fonctionne bien ?</p>	<p>7. Discipline, autonomie, sens des responsabilités, respect des autres, respect du matériel et des règles de sécurité, compétences techniques (pour utiliser seuls le matériel).</p>	<p>Tous les élèves n'ont pas acquis toutes ces qualités (le voit-on sur l'enregistrement ? : y voit-on des distraits, des profiteurs, etc. ?), mais on fera remarquer que la seule et unique manière de les développer chez eux... est encore de leur donner l'occasion de les mettre en œuvre.</p>