

Christian Puren

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

<http://www.christianpuren.com/>

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

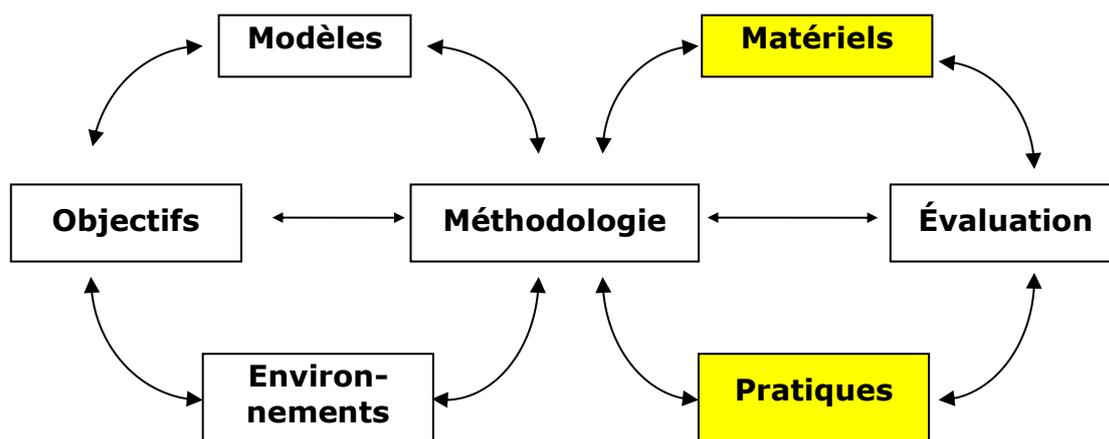
SOMMAIRE

Présentation	2
1. Les matériels didactiques.....	3
1.1 Introduction terminologique : définition du concept	3
1.2 Analyse des matériels didactiques et recherche en didactique des langues-cultures.....	3
1.3 Quelles grilles d'analyse ?	5
Tâche 1	5
Tâche 2	10
Tâche 3	10
Tâche 4	11
Tâche 5	11
Tâche 6	12
Tâche 7	12
2. Les pratiques	13
Introduction	13
2.1 Définition du concept de « pratiques »	15
2.2 Pratiques de classe, observation des pratiques de classe et épistémologie disciplinaire	15
2.2.1 La « relation théorie-pratique »	15
2.2.2 L'observateur, la classe et ses acteurs.....	16
2.2.3 Quelle spécificité disciplinaire de l'analyse didactique des pratiques de classe ?	17
2.3 Quels projets d'observation ?	18
2.4 Quelles grilles d'analyse ?	18
2.41 Le modèle « SOMA » de Renald Legendre.....	18
2.42 Le modèle du champ (de la perspective) didactique (C. Puren).....	20
Tâche 8	21
Tâche 9	22
Tâche 10	22
Annexe 7	23

N.B. Les annexes 1 à 6 se trouvent dans un dossier spécial en « Bibliothèque de travail » : voir « [Document 037](#) », www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/037/.

Présentation

Nous continuons, dans ce Dossier n° 5, le passage en revue des éléments du champ (de la perspective) didactique, avec l'examen des matériels et des pratiques d'enseignement-apprentissage. Ces deux éléments se situent dans la partie droite de mon modèle (voir ci-dessous), partie qui concerne plus particulièrement, avec l'évaluation, la mise en œuvre pratique de toute méthodologie¹, ...



– ... même si le processus d'élaboration initiale d'une méthodologie (schématisé principalement par la partie gauche de ce modèle) fait appel aussi à l'élément « matériels » (élaboration du ou des cours prototypes), « pratiques » (expérimentations premières) et « évaluation » (celle de ces expérimentations) ;

– ... et même si à l'inverse le processus d'adaptation de l'enseignant sur le terrain demande qu'il prenne aussi constamment en compte les éléments de la partie gauche du modèle, jusqu'à remettre en cause la méthodologie de référence, ses modèles, ses dispositifs, et même s'il le faut (et s'il en a les moyens...) ses conditions de travail et les objectifs institutionnels.

Comme je l'ai déjà signalé, c'est le nombre des mises en relation entre les éléments de l'ensemble du champ de la DLC, leur permanence et leur intensité, qui définissent en effet la qualité d'un enseignant en tant que chercheur de terrain sur ses propres pratiques.

¹ La partie gauche du modèle concerne quant à elle prioritairement le processus d'élaboration d'une nouvelle méthodologie constituée. Sur ces deux parties du modèle et leur fonctionnement, voir, dans le [Dossier n° 3](#) de ce cours, le début du chapitre « 1.2 Perspective didactique et perspective historique ».

1. LES MATÉRIELS DIDACTIQUES

Dans ce Dossier n° 5, comme dans les autres de ce cours consacré à « la didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », il ne peut s'agir de traiter le thème de manière exhaustive – si tant est que cela soit possible –, mais de l'aborder sous l'angle de son statut et de sa place dans la recherche disciplinaire.

1.1 Introduction terminologique : définition du concept

L'expression « matériels didactiques » a correspondu pendant longtemps au seul manuel, auquel s'est rajouté ensuite le cahier d'exercices et le guide pédagogique (ou « livre du professeur »). Le disque avec les enregistrements des documents oraux et les exercices oraux a été remplacé de nos jours par le cédérom, qui s'est généralisé, et la cassette VHS pour les documents vidéos par le DVD. Une nouvelle composante du matériel didactique est apparue plus récemment, qui est sans doute appelée à se généraliser et à prendre de plus en plus d'importance : c'est le « site compagnon », espace collaboratif sur Internet ouvert par l'éditeur et où enseignants et apprenants utilisateurs peuvent trouver des documents et activités complémentaires, échanger idées et expériences, publier leurs productions et autres « activités Web 2.0 », comme les appelle un éditeur de manuel de FLE.²

Je rappelle que je n'utilise pas pour ma part le terme de « méthode » dans le sens de « manuel » (ou « cours », lorsqu'on se réfère non pas au seul manuel, mais à l'ensemble composé au moins du manuel, du cahier d'exercices et du guide pédagogique), réservant ce terme de « méthode » pour désigner une « unité minimale de cohérence méthodologique » : cf. [Dossier n° 2](#), chap. 1 « Le concept de 'méthode' ».

1.2 Analyse des matériels didactiques et recherche en didactique des langues-cultures

L'analyse des matériels didactiques constitue un outil incontournable de recherche en DLC, en particulier pour les raisons suivantes :

1) Les matériels didactiques constituent des traces concrètes des conceptions didactiques de leurs auteurs, ce qui les rend précieux d'un point de vue historique.³ La définition que je donnais de « méthodologie constituée » dans l'Introduction générale de mon [Histoire des méthodologies](#) de 1988 me semble toujours valable :

*ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des **cours** relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement-apprentissage induites* (p. 17, je souligne).

Et je précisais dès mon Avertissement initial :

*[...] la réalité historique de toute méthodologie, c'est tout autant ce qu'ont voulu en faire ses promoteurs que ses mises en œuvre par les concepteurs de matériels, que les pratiques de classe qu'elle a (ou n'a pas) générées, et que les distorsions repérables, enfin, entre ces divers éléments. Toute méthodologie est à la fois **un projet, un outil et une pratique**, et l'historien n'a pas à mon avis à établir une hiérarchie quelconque entre ces trois composantes* (p. 13, en gras dans le texte, je souligne).

² Difusión-Éditions Maison des Langues, [présentation du site compagnon de Version Originale 1](#).

³ On pourra lire à ce sujet mon court article [1990d](#). « Méthodologies, analyse de manuels et pratiques de classe en recherche historique ».

Les matériels didactiques conservent bien entendu la même importance et le même statut pour l'analyse des évolutions contemporaines, y compris pour celle des innovations didactiques : l'éclectisme post-communicativiste est apparu dans les manuels de FLE au cours des années 80 avant que les didacticiens non seulement l'aient pensé, mais, pour la plupart, qu'ils se soient même rendu compte de son émergence⁴ ; et c'est seulement dans les manuels actuels de FLE que l'on peut actuellement observer l'élaboration de la nouvelle perspective actionnelle, et non dans le discours des didacticiens, qui se contentent généralement de gloser le *Cadre Européen Commun de Référence (CECRL)*, alors même que celui-ci se veut – je reprends ses termes mêmes – un simple « inventaire » « neutre » du point de vue méthodologique.

Dans les deux articles suivants, par exemple, j'analyse cette élaboration en cours de la nouvelle perspective actionnelle dans les manuels depuis la parution du *CECRL* en 2001 :

[2008d](#). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ».

[2009g](#). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004) ».

2) Les matériels didactiques constituent dans le champ (de la perspective) didactique une interface entre l'environnement et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et ils posent par conséquent la problématique de leur adaptation à cet environnement, tant au cours de leur processus d'élaboration que dans leur usage effectif en classe. Cette problématique est particulièrement importante en didactique du FLE dans la mesure où il est fréquent que les enseignants étrangers utilisent dans leur pays des matériels fabriqués en France. De la même manière se pose à l'inverse en didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France la question de l'utilisation de manuels élaborés dans d'autres pays.

La nouvelle perspective actionnelle n'est que très vaguement ébauchée dans le *CECRL* (en quelques lignes p. 15), et les didacticiens de langues des différents pays ou du moins aires culturelles ont la chance historique – dont j'espère qu'ils se saisiront – d'élaborer directement des constructions méthodologiques, avec leurs matériels didactiques, en fonction de leurs cultures locales, sans être, comme souvent jusqu'à présent, dans l'obligation d'adapter à leur environnement une méthodologie constituée « venue d'ailleurs ».

3) Les matériels didactiques restent et resteront sans doute longtemps encore un outil indispensable et massivement utilisé par les enseignants et les apprenants : le manuel, en particulier, parce qu'il est utilisé par les uns et les autres pour leur travail commun, se retrouve au cœur de l'objet même de la DLC, à savoir le processus **conjoint** d'enseignement/-apprentissage. En même temps, le manuel se retrouve actuellement « dans l'œil du cyclone » (celui de la critique didactique), en raison, en particulier – et ces raisons sont en relation systémique les unes avec les autres – :

– de la crise des méthodologies constituées, qui fait que l'utilisation rigoureuse et exclusive du seul manuel, quel qu'il soit, n'est plus crédible ;

– de l'exigence de la mise en œuvre de la « centration sur l'apprenant », alors que le manuel est par nature (historique) un outil d'enseignement collectif ;

– des possibilités nouvelles pour enseignants et apprenants de se procurer leurs propres documents supports (grâce à la photocopieuse et à l'Internet), alors même que le manuel continue à être conçu en partie comme une anthologie de documents didactisés (fabriqués et authentiques).

⁴ Voir à ce sujet, dans mon [Essai sur l'éclectisme](#), le chap. 1.1.2 « Éclectisme et matériels didactiques », pp. 18 *sqq.*

Cette problématique (Quel avenir pour les manuels de langues ?) a été abordée dans le numéro spécial « Recherches et Applications du *Français dans le monde* de janvier 1995 : PÉCHEUR Jacques et VIGNER Gérard (dir.), « Méthodes et méthodologies ». On lira dans la rubrique « Mes travaux : liste et liens » l'article que j'ai rédigé pour ce numéro : [1995b](#). « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », où je trace « quelques pistes exploratoires » pour un nouveau statut et une nouvelle conception des matériels didactiques à l'ère de l'éclectisme.

4) Dernière remarque, mais non des moindres : dans la logique de la conception pragmatiste radicale que j'ai de la didactique des langues-cultures (j'y reviendrai dans le Dossier n° 7 consacré à l'épistémologie de la discipline), je considère qu'une théorie, un modèle ou une description (qu'ils viennent de la linguistique, de la psycholinguistique, de la sociolinguistique ou d'ailleurs) ne sont pertinents en didactique des langues-cultures que s'ils ont des implications concrètes au niveau des matériels didactiques et dans les pratiques de classe, et que *c'est aux théoriciens qui se réclament de ces disciplines extra-didactiques qu'il revient de le (dé)montrer*. L'application de ce principe épistémologique aurait par ailleurs le grand avantage d'alléger considérablement la bibliographie de base proposée aux étudiants en formation didactique... ;-)

Pour toutes ces raisons, et parce qu'elle fournit aussi une excellente occasion d'entraînement concret au maniement des concepts et modèles didactiques, la formation à l'analyse des matériels didactiques est une composante indispensable de la formation tant initiale que continue des enseignants.

1.3 Quelles grilles d'analyse ?

Étant donné que l'analyse de tout manuel peut se faire en mobilisant toutes les problématiques de la discipline et tous ses concepts, il ne peut exister de grille exhaustive. Étant donné que toutes les grilles sont élaborées en fonction des problématiques et des concepts de référence de leurs auteurs, elles renseignent autant sur les manuels auxquels elles sont appliquées que les représentations et conceptions didactiques de ces auteurs. C'est d'ailleurs une activité classique en formation d'enseignants, que l'élaboration de grilles d'analyse de manuels (et d'observation de classes, nous y reviendrons plus avant dans ce dossier) avec comme objectif principal la prise de conscience de ses représentations et conceptions didactiques.

Tâche 1

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.

Quelle que soit la grille d'analyse, il faut forcément découper son objet, pour ensuite sélectionner une ou plusieurs de ces découpes en fonction de sa recherche. Voici quelques grands types de découpage possibles (qui se « recoupe » parfois les uns les autres...) :

1. L'analyse par problématiques

Mon modèle du champ (de la perspective) didactique (reproduit dans la [Présentation](#) du présent Dossier n° 5) permet de découper l'analyse des manuels dans les grandes problématiques didactiques qui correspondent aux relations entre l'élément « matériel » et chacun des autres éléments de ce champ. Je les énumère ci-dessous avec les principales questions de recherche correspondantes :

- matériels-modèles

Quels modèles de description linguistique ? Quels modèles de description de la culture ? Quels paradigmes cognitifs ? Quels modèles méthodologiques (noyaux durs, méthodologie constituée) ? Quels modèles de relation enseignant-apprenants ?

J'ai proposé en Bibliothèque de travail (à la date de rédaction de ce Dossier n° 5, janvier 2011) plusieurs modélisations dont chacune peut servir de grille d'analyse d'un manuel (ou de comparaison entre différents manuels) :

- [016](#) Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues.
- [017](#) Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle « RIMERAÏ ».
- [022](#) Un « méta-modèle » complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées.

Ce méta-modèle est lui-même décliné en trois modèles appliqués, dont les deux suivants peuvent être utilisés en analyse de manuels :

1. Relations complexes méthodologies d'enseignement/méthodologies d'apprentissage : ce modèle amène à aborder la prise en compte de l'autonomie/-autonomisation des apprenants telle qu'elle est inscrite dans le manuel.
2. Relations complexes cultures d'enseignement-cultures d'apprentissage.

- matériels-objectifs

Quels objectifs sont annoncés par les auteurs ? Lesquels apparaissent effectivement dans les contenus et les démarches. Quel équilibre ou quelle articulation sont établis entre eux ?

Pour cette analyse peut être utilisé le modèle proposé dans l'article [2004e](#). « La problématique des "objectifs" dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures ».

- matériels-environnement

Dans quelle mesure et comment le matériel cherche/réussit à s'adapter à l'environnement d'enseignement/apprentissage de ses utilisateurs ? À l'inverse (mais il est plus difficile de parvenir à répondre à ces questions...), comment le matériel est-il utilisé / peut-il être utilisé / est-il sans doute utilisé dans tel ou tel environnement ?

- matériel-méthodologie

Quelles sont les méthodologies suivantes apparaissant dans le manuel, et les relations entre elles ? : a) *la méthodologie de référence* (ce qui est annoncé par les auteurs dans la préface), b) *la méthodologie de conception* (ce que l'on peut constater en analysant le manuel et surtout le guide pédagogique d'un point de vue didactique), et c) la méthodologie d'utilisation (cf. « matériel-pratiques », point ci-dessous) ?

- En ce qui concerne la méthodologie d'enseignement, les modèles suivants peuvent être utilisés comme grilles d'analyse⁵ :

- [029](#) « Évolution historique des configurations didactiques ».
- [1990a](#). « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue ».
- [2004c](#). « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques ». Le modèle d'analyse proposé là est repris dans l'article [2005a](#). « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres ».
- [011](#) Schéma de l'unité didactique audiovisuelle première génération.
- [008](#) « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales ».

- En ce qui concerne la méthodologie d'apprentissage, on peut utiliser le modèle de Paul CYR 1996 reproduit en Bibliothèque de travail ([012](#) Typologie des stratégies d'apprentissage), pour voir dans quelle mesure ces stratégies sont prises en considération (et lesquelles). Ce modèle est sans doute plus adapté, cependant, à l'observation de classes.

⁵ J'explique plus bas la manière dont je classe ici les différentes publications citées.

- matériel-pratiques

Comment les manuels sont-ils effectivement utilisés ? Cela exige d'observer des enseignants et des apprenants dans leurs pratiques d'utilisation du matériel dans leurs classes, en complétant éventuellement ces observations par des entretiens auprès de ces acteurs, et des analyses de leurs productions (préparations des enseignants, travaux d'apprenants, corrigés des enseignants).

- matériel-évaluation

Comment l'évaluation des apprenants est-elle prise en compte et mise en œuvre dans le matériel ?

Pour ces différentes relations entre l'élément « matériel » et les autres éléments du champ (de la perspective) didactique, dans la logique d'une conception complexe de la recherche disciplinaire où les perspectives différentes doivent être multipliées et croisées, tous les différents acteurs du champ didactique peuvent être mobilisés – au moyen de questionnaires et/ou d'enquête – afin de recueillir un maximum de données sur ces différentes mises en relation : enseignants, apprenants, formateurs, autres chercheurs, responsables institutionnels, et bien entendu auteurs ainsi qu'éditeurs de matériels didactiques.⁶

2. L'analyse par domaines

Le découpage de l'analyse du matériel didactique peut se caler sur le découpage de l'objet d'enseignement-apprentissage. On analysera dans ce cas – pour reprendre les 9 domaines classiques d'activité d'enseignement-apprentissage – les contenus et le traitement (1) de la grammaire, (2) du lexique, (3) de la phonétique, (4-5) des compréhensions de l'écrit et de l'oral, (6-7) des expressions écrite et orale, (8) de la culture et (9) des méthodes ou stratégies d'apprentissage, en prenant en compte pour chaque découpe les supports, l'appareil didactique⁷ et les activités. Voici quelques grilles d'analyse disponibles à cette date (janvier 2011) en Bibliothèque de travail :

- sur la grammaire :

- [008](#) Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales.
- [009](#) Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire.⁸
- [010](#) Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical.
- [018](#) Modèle des différents types de grammaire en DLC.
- [027](#) Taxonomie des activités intellectuelles de D'Hainaut (adaptation à la DLC).
- [034](#) Le processus primaire de la conception didactique.

On trouvera quelques-unes de ces grilles d'analyse mise en œuvre dans mon article [2001h](#). « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire ».

Trois remarques sur l'analyse de la grammaire dans les manuels :

1) Dans le [Dossier n° 2](#), la Tâche 4 propose d'analyser les « pages grammaire » de deux manuels de FLE (*Rond-Point 1* et *Version Originale 2*) au moyen de plusieurs grilles, dont la procédure standard référencée ci-dessus. Vous pourrez vous reporter au corrigé que j'en propose dans [le corrigé de ce dossier](#).

2) Dans l'article [2001h](#). « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement-apprentissage de la grammaire », j'applique ces deux grilles (ainsi qu'une version antérieure de la grille [016](#) Modèles cognitifs d'enseignement-

⁶ Sur ce point, voir plus bas le 2e paragraphe du chapitre [2.1.1 L'observateur, la classe et les acteurs](#).

⁷ « L'appareil didactique » inclut les consignes d'activité ainsi que les aides et guidages éventuels.

⁸ Cette typologie peut aussi servir de grille d'analyse pour l'enseignement du lexique.

apprentissage des langues et la grille [008](#) Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales) à l'analyse de trois types d'exercices grammaticaux – relevant des méthodologies active, audio-visuelle et communicative – sur la morphologie du verbe *avoir* au présent de l'indicatif. Cette même analyse des mêmes exercices a été proposée aussi comme Tâche 6 dans le [Dossier n° 3](#) du cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». On pourra donc aussi se reporter au [corrigé de ce dossier](#).

3) Dans l'article (en collaboration Fátima Sánchez) [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)», je montre, comme l'annonce ce titre, comment j'ai utilisé la procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire pour concevoir dans le manuel d'espagnol langue étrangère *¿Qué pasa?* (Nathan) un « parcours d'autonomie guidée » en apprentissage de la grammaire.

– sur la culture :

- [020](#) Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures.
- [019](#) Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches.
- [021](#) Problématiques culturelles pré-actionnelle et actionnelle en didactique des langues-cultures.

Concernant la culture, je vous rappelle que dans le [Dossier n° 3](#), la Tâche 7 proposait d'effectuer l'analyse d'un extrait de préface de manuel dans le domaine de la culture : « Analysez l'extrait suivant de la préface du fameux « *Mauger bleu* » (*Cours de langue et de civilisation française*) pour le situer par rapport à l'évolution historique des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la culture en didactique des langues-cultures. Vous vous reporterez éventuellement au corrigé de cette tâche dans [le corrigé de ce dossier](#).

3. L'analyse par opérations

Il s'agit bien entendu des « opérations didactiques ». Deux modèles sont disponibles en Bibliothèque de travail :

- [034](#) Le processus primaire de la conception didactique (document mis en ligne spécialement pour le présent Dossier n° 5).
- [009](#) Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire (déjà signalé ci-dessus en « 2. L'analyse par domaines »).

J'attire votre attention sur le premier document cité ci-dessus (le 034), qui peut être utilisé comme grille d'analyse à tous les niveaux de la conception didactique, depuis le responsable institutionnel élaborant un cursus de langue, en passant par l'auteur de manuels, jusqu'à l'enseignant préparant une séquence de cours et même prenant des décisions en temps réel en classe. Cette grille peut donc être utilisée aussi pour l'observation de classes (voir [Chap. 2 « Les pratiques »](#)).

4. L'analyse par types d'activités

Il est possible d'analyser ainsi dans les manuels les activités ludiques, créatives, de simulation, théâtrales, littéraires (ateliers d'écriture). Les modèles suivants, publiés sur ce site, fournissent aussi des typologies utilisables, chacune isolément ou en combinaison les unes avec les autres :

- [025](#) Intersections entre agir d'apprentissage (« tâches ») et agir d'usage (« actions »)
- [027](#) Taxonomie des activités intellectuelles de D'Hainaut (adaptation à la DLC).
- [026](#) Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures.

5. L'analyse par type de supports

On peut analyser par exemple le traitement didactique des textes littéraires (ou, de manière plus précise, des extraits de pièces de théâtre), des photos, des B.D., des enregistrements audio authentiques, etc.

6. L'analyse par niveaux

Il est possible enfin d'analyser les manuels de manière plus globale ou de manière plus analytique. Le principe que j'ai appliqué pour classer les différentes grilles signalées ci-dessus pour l'analyse de la méthodologie d'enseignement (« matériel-méthodologie ») et pour l'analyse des domaines grammatical et culturel (« Analyse par domaines... – sur la grammaire... – sur la culture ») a été de commencer par les grilles les plus « macro » pour terminer par les grilles les plus « micro ».

Il est bien sûr possible d'articuler ou de combiner à la fois dans la même analyse, par exemple :

- plusieurs niveaux : on va ainsi analyser successivement les exercices grammaticaux d'un manuel du point de vue du type de grammaire, de la procédure puis des méthodes⁹ mises en œuvre, pour terminer par la méthodologie constituée de référence ; mais aussi :
- plusieurs « découpes » différentes : on va ainsi analyser parallèlement les méthodes, procédures et types de grammaire, et le ou les modèles cognitifs mobilisés dans plusieurs manuels ;
- plusieurs domaines différents, de manière à comparer par exemple les démarches proposées en enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral et de la compréhension de l'écrit, ou en enseignement-apprentissage du lexique et de la grammaire.

Tous ces choix vont dépendre des matériels analysés et des objectifs de l'analyse (voir, dans les consignes des tâches suivantes 2 à 6 proposées ci-dessous, les différents objectifs d'analyse forcément énoncés dans la consigne). L'essentiel – et les étudiants en début de formation didactique ont du mal à y parvenir – est de dépasser la simple description sérielle des composantes des matériels pour les *analyser* (c'est-à-dire les mettre en relation les uns avec les autres) et les *interpréter* (c'est-à-dire les mettre en relation avec tous les éléments du champ (de la perspective) didactique, voire de la perspective didactologique pertinents par rapport à l'objectif. Il n'est pas inutile de rappeler ici la définition de la discipline « didactique des langues-cultures » au tout début du [Dossier n° 1](#) : « discipline centrée sur l'observation, l'analyse, **l'interprétation et l'intervention**... » (je souligne). Dans les analyses de matériel didactique, la perspective interventionniste – c'est-à-dire, concrètement, les propositions d'amélioration – sont toujours souhaitables, non seulement parce qu'elles sont les seules à même de crédibiliser les éventuelles critiques, mais aussi parce que ce sont elles qui légitiment en définitive ces analyses en tant qu'activité de formation ou de recherche en didactique des langues-cultures.

Un bon moyen, assurément, de dépasser le niveau des simples constats factuels (« tel type d'exercice p. 53 », « tel type d'exercice » p. 54, etc.) est de diversifier les sources, les angles et les outils d'analyse. Cette diversification est assurée lorsque l'on a recours à la méthode comparative (analyser plusieurs manuels, par exemple, ou plusieurs unités didactiques de manuels différents, ou des manuels de niveaux d'enseignement, pour des objectifs, pour des publics différents, etc.) ou à la méthode historique (qui peut se combiner naturellement avec la méthode comparative : analyser des manuels de périodes différentes, par ex.).

⁹ « Méthodes » dans le sens où j'utilise ce concept, celui d'« unités minimales de cohérence méthodologique », comme elles sont présentées en Bibliothèque de travail dans le Document [008](#).

J'ai cité plus haut deux analyses personnelles de manuels disponibles en Bibliothèque de travail :

[2008d](#). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ».

[2009g](#). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004) ».

La première analyse met en œuvre, comme on le voit, la méthode comparative ; la seconde a recours à la méthode historique, son objectif étant d'observer, analyser et interpréter les évolutions en cours entre l'approche communicative et la nouvelle perspective actionnelle.¹⁰

Je mentionne, pour terminer ce paragraphe sur les grilles d'analyse des matériels didactiques, la réédition en 2002, intégré dans un *Guide des utilisateurs* [du CECRL], d'un *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique*, rédigé par Andy Hopkins quelques années plus tôt. On trouvera le lien pour le télécharger en Bibliothèque de travail, [Document n° 036](#). Je le trouve pour ma part assez confus, et je n'ai pas vu personnellement comment l'utiliser pour ce chapitre 1.1.1 du présent dossier sur les grilles d'analyse. Mais vous trouverez peut-être, dans les nombreuses questions que l'auteur invite les auteurs à se poser, certaines qui pourront alimenter votre réflexion personnelle sur l'analyse des matériels didactiques, voire la conception de vos propres outils d'analyse.

Je propose, pour terminer le travail sur l'élément « matériels » du champ (de la perspective) didactique, six tâches variées d'entraînement à l'analyse de manuels : elles portent sur la grammaire, le lexique, la culture (types de domaine), la littérature (type de support), les « tâches finales » (type d'activité), et enfin, deux unités didactiques entières (type de niveau).

Tâche 2

Comparez la démarche d'enseignement grammatical du même point de grammaire (les possessifs : adjectifs/pronoms) dans les manuels *Studio 100* (Didier, 2001), *Escales 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.

Tâche 3

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.

Vous pourrez utiliser tous les modèles que je propose à cet effet, en particulier les suivants, en Bibliothèque de travail :

- [008](#) Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales.
- [027](#) Taxonomie des activités intellectuelles de D'Hainaut (adaptation à la DLC).
- [034](#) Le processus primaire de la conception didactique.

Vous prendrez en compte la relation entre le travail sur le lexique et le travail sur la grammaire, de même que le statut du lexique dans l'ensemble de cette unité didactique.

¹⁰ Nous aurons à revenir sur la question des méthodes d'analyse des matériels didactiques dans le cours consacré aux « Méthodes de recherche en didactique des langues-cultures ».

Tâche 4

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.

Vous pourrez utiliser pour cela les modèles d'analyse que vous trouverez dans les documents suivants :

En Bibliothèque de travail :

- [019](#) Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches.
- [020](#) Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures.
- [021](#) Problématiques culturelles pré-actionnelle et actionnelle en didactique des langues-cultures.
- [034](#) Le processus primaire de la conception didactique.

... ainsi que les idées qui pourront sembler pertinentes dans les différents articles et interventions sur la question culturelle dans la rubrique « Mes travaux : liste et liens » :

- [1997c](#). « Civilisation et didactique des langues : les différentes orientations de l'"approche interculturelle" ».
- [1998a](#). « Postface. La culture en classe de langue : « Enseigner quoi ? ».
- [1998f](#). « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues-cultures ».
- [2002b](#). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ».
- [2004c](#). « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" ».
- [2008a](#). « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle ».
- [2008e](#). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel ».
- [2010c](#). « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ».
- [2010e](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ».
- [2010j](#). « La problématique culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en LANSAD ».

Tâche 5

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.

Vous tenterez, en fonction de cette seule page de l'unité, d'en induire le statut et la fonction du texte littéraire dans chacun de ces deux manuels.

Vous pourrez vous inspirer pour ce faire des idées qui vous sembleront pertinentes dans les articles suivants que vous trouverez dans la rubrique « Mes travaux : liste et liens » :

- [1990b](#). « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques ».
- [1996b](#). « Problématique de l'autonomie et explication de textes dans la tradition hispanique : du questionnement comme méthode d'enseignement au questionnement comme méthode d'apprentissage ».
- [2000c](#). « Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langue ».
- [2000d](#). « De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches ».
- [2002b](#). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ».
- [2006e](#). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ».

Tâche 6

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).

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.

Tâche 7

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, 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 de ces pages des 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 des unités didactiques quant à leur conception d'ensemble. Elle devra faire apparaître tout autant les différences que les ressemblances.

2. LES PRATIQUES

Introduction

Plus encore que l'analyse des matériels didactiques, l'observation des pratiques est la méthode la plus importante pour la recherche en Didactique des langues-cultures, si du moins on partage la définition que j'en donne et que j'ai longuement commentée au début du [Dossier n° 1](#) :

**Discipline
centrée sur
l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention
concernant les environnements, pratiques et processus situés
et interreliés d'enseignement-apprentissage
des langues-cultures**

C'est pourquoi elle est l'un des outils les plus utilisés en formation initiale des enseignants : je renvoie sur ce point au numéro n° 114 (avril-juin 1999) de la revue *Études de Linguistique Appliquée* sur « L'observation de classes ». À la relecture des différentes contributions, je conclusais dans la « Présentation » de ce numéro dont j'avais assuré la coordination (voir l'article référencé [1999d](#) dans la rubrique « Mes travaux : liste et liens ») :

L'ensemble des contributions finalement recueillies pour ce numéro, leurs orientations et leurs contenus me semblent confirmer mon hypothèse initiale d'un recentrage global de l'observation en didactique des langues sur les idées clés d'autonomie (l'observation y est conçue comme un outil de réflexion et de construction disciplinaires) et d'intervention (l'observation y est fortement rattachée à la problématique de la formation des enseignants). (p. 139 du numéro)

L'observation, l'analyse et l'interprétation des pratiques de classe constituent aussi la méthode la plus importante pour l'autoformation continuée des enseignants, celle qui leur permet d'être à la fois des professionnels et des chercheurs « de terrain ».

C'est sans doute aussi la méthode qui pose le plus de problèmes épistémologiques au chercheur, de par la nature hautement complexe de son objet. Citons à titre de simples exemples, pour chacune de ses opérations fondamentales :

- L'observation : les données recueillies sont forcément sélectionnées par l'observateur : *on ne peut jamais tout observer.*
- L'analyse : les données d'observation ne relèvent pas seulement – ni parfois surtout... – de la didactique des langues-cultures, mais aussi, en particulier, de la sociologie, de la psychologie, de la pédagogie,... : *on ne peut jamais épuiser l'analyse.*
- L'interprétation : les pratiques d'enseignement-apprentissage sont très sensibles à l'environnement personnel (de chaque acteur) et collectif, environnement que le chercheur ne peut jamais connaître de manière exhaustive ne serait-ce que parce qu'il est coextensif à l'ensemble de la société, et qu'il est en partie hautement instable : il y a les milieux sociaux des acteurs, certes, mais aussi leur humeur du moment... : *on ne peut jamais être sûr d'interpréter correctement.*

L'analyse des manuels, que nous avons traitée dans le chapitre précédent du présent dossier, ne nous renseigne pas sur la manière dont ils sont effectivement utilisés ; les comptes rendus d'expérience, questionnaires, enquêtes et entretiens nous informent sur la manière dont les enseignants et les apprenants se représentent voire souhaiteraient se représenter leurs pratiques, et non sur leurs pratiques effectives : ces autres méthodes – et d'autres encore

comme l'analyse des textes officiels ou des programmes de formation – sont susceptibles de biais importants, et c'est pourquoi elles doivent non seulement être croisées entre elles, mais être confrontées dans toute la mesure du possible à des observations de pratiques *in situ*.¹¹

Mais les observations personnelles réalisées sur le terrain par le chercheur ne lui donnent pas non plus la certitude d'avoir approché la « réalité » des pratiques ; non seulement parce que sa présence peut les avoir modifiées, mais aussi, comme le rappellent dans le dernier paragraphe les auteurs du document ci-dessous (qui porte sur la recherche des facteurs qui en classe influent sur le processus d'enseignement-apprentissage, quelle que soit la matière enseignée), parce que ces pratiques ont un « caractère fondamentalement daté et situé ».

On distingue habituellement trois groupes de caractéristiques : l'organisation pédagogique des classes, leurs caractéristiques structurelles et de composition, et le profil des enseignants.

Les éléments précédemment qualifiés de « classiques » (type de formation des enseignants, taille des classes,...) font l'objet d'un recueil de données relativement simple. Ils sont aussi ceux dont on a pu noter la faible influence sur les acquisitions des élèves. Toute l'attention se reporte alors sur des facteurs dont le repérage et l'observation sont moins immédiats.

– Au niveau des caractéristiques structurelles et de composition de la classe, sont généralement pris en compte les éléments qu'il est possible de reconstruire par agrégation de données individuelles : tonalité sociale, niveau initial moyen, hétérogénéité du groupe. En revanche, sont rarement considérés des éléments exigeant une collecte autonome d'information et concernant les relations entre élèves, le « climat » de la classe,...

– Au niveau des enseignants eux-mêmes, on se focalise sur des éléments objectifs (sexe, formation initiale et professionnelle, ancienneté,...) qui sont à la fois les moins coûteux en matière de collecte et peu susceptibles de biais déclaratifs. Le champ de la collecte de ces éléments objectifs pourrait néanmoins être étendu, ne serait-ce que dans une optique instrumentale, afin de cerner le profil personnel des enseignants (pratiques extrascolaires, goûts, consommation,...).

– Au niveau des élèves et des enseignants, les pratiques pédagogiques font l'objet d'une analyse spécifique, plus complexe dans la mesure où celles-ci posent un problème plus délicat d'opérationnalisation. D'aucuns (Blouet-Chapiro, Fleury, 1984) estiment d'ailleurs qu'il s'agit là d'un pari impossible, en raison de la très grande complexité des situations éducatives et de **leur caractère fondamentalement daté et situé**. Cela ne doit cependant pas conduire à abandonner une approche positive dans laquelle les constructions que l'on peut faire sont validées de façon externe. Des approches qualitatives, phénoménologiques et descriptives peuvent être utilement mobilisées dans cette perspective, à travers des procédures spécifiques de collecte d'informations. Les déclarations des enseignants sur leurs pratiques sont en effet insuffisantes, d'une part du fait de la désirabilité sociale de certaines situations et d'autre part, plus fondamentalement, par la faible conscience que les enseignants ont eux-mêmes des pratiques qu'ils adoptent (P. Perrenoud, 1983). (je souligne)

« Les nouveaux outils d'évaluation : quel intérêt pour l'analyse des "effets-classe" » ?,
J.-P. Jarousse, C. Leroy-Audouin, IREDU-CNRS, Université de Bourgogne,
janvier 1996, multigr. (je souligne)

En d'autres termes, les pratiques observées doivent constamment être mises en relation avec les environnements correspondants : il est possible d'observer que dans telle situation un enseignant a agi de telle manière, mais :

- a) il est difficile d'analyser pour quelle(s) raison(s) il l'a fait ainsi (ses déclarations postérieures fournissent des données bien entendu intéressantes, mais elles ne sont ni forcément objectives, ni définitives) ;
- b) il est impossible d'en extrapoler qu'il agit de cette manière dans toutes les situations.

C'est donc une chance, pour l'étude du thème de ce chapitre, que de disposer sur ce site <http://www.christianpuren.com> de la reproduction intégrale d'une thèse universitaire de 440 pages sur « l'observation de classe dans la formation des enseignants de langues

¹¹ La question des méthodes de recherche sera abordée par ailleurs sur ce site dans un autre cours en ligne, « Méthodes de recherche en Didactique des langues-cultures ».

étrangères ». Vous la trouverez en Bibliothèque de travail, [Document n° 35](#). Je remercie vivement son auteure, Françoise DARGIROLLE, de m'avoir donné l'autorisation de la publier ici, et je renvoie à sa lecture : la problématique et les outils de l'observation des pratiques de manière y est étudiée bien plus détaillée et plus approfondie que je ne saurais le faire ici. Comme pour les questions abordées dans les autres dossiers, je me limiterai dans ce chapitre à ce qui m'apparaît comme le plus important dans le cadre de ce cours.

2.1 Définition du concept de « pratiques »

Je reproduis ci-dessous la définition que j'ai proposée du concept de « pratiques » (ou « pratiques de classe », ou encore « pratiques d'enseignement-apprentissage ») dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CUQ J.-P. dir., ASDIFLE-CLE international, 2003), p. 198 :

Pratiques de classe

L'expression désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables (par exemple la proposition par l'enseignant d'une activité de conceptualisation grammaticale suivie d'exercices d'application), par opposition aux activités abstraites ou processus (les traitements cognitifs correspondants effectués par l'apprenant). Il s'agit aussi des activités effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques, les théories ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs du matériel didactique utilisé : l'auteur d'une thèse récente sur la grammaire en classe de français langue étrangère a ainsi observé que « dans les pratiques de classe », les enseignants privilégiaient la méthode transmissive et déductive (ils expliquaient eux-mêmes la règle de grammaire avant de donner des exercices d'application) alors que le principe de centration sur l'apprenant aurait demandé qu'ils mettent en œuvre les méthodes opposées, active et inductive (en demandant aux apprenants de conceptualiser eux-mêmes).

Mais le sens de « pratique » n'est en réalité pas si évident. Le sens le plus abstrait en DLC, si l'on prend comme base l'objet même de cette discipline, serait « ce qui est fait par les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage ». En réalité, il est impossible de dissocier ce qui est fait (une « pratique ») de la manière dont cela est fait (la méthodologie) et de l'analyse et interprétation qui en sont faites consciemment ou inconsciemment (ce que l'on observe dépend toujours de son regard), c'est-à-dire, en l'occurrence, des relations que l'on a établies personnellement, plus ou moins consciemment, entre les différents éléments du champ didactique (j'y reviendrai plus avant).

2.2 Pratiques de classe, observation des pratiques de classe et épistémologie disciplinaire

2.2.1 La « relation théorie-pratique »

L'objectif de la DLC étant l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage, le projet de référence en recherche disciplinaire consiste à partir des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (leur observation et leur évaluation) pour y revenir avec des propositions d'amélioration de ces pratiques. L'observation, l'analyse et l'interprétation des pratiques de classe, qui constituent donc la méthode centrale de recherche en DLC, ne peut faire l'impasse sur la question – de ce fait tout aussi centrale – de ce que l'on appelle souvent « la relation théorie-pratique ». C'est l'une des questions que j'avais posées, en tant que coordonnateur aux collaborateurs du numéro des *Études de Linguistique Appliquée* sur « L'observation de classes » (voir [1999d](#). « Présentation. Observation de classes et didactique des langues ») :

Comment le (trop) classique problème de l' « opposition théorie-pratique » se vit sur le terrain de l'observation des classes de langues ? Quel est en didactique, par exemple, le statut épistémologique des données d'observation de l'enseignement dans les classes, par rapport au statut des données d'observation concernant le fonctionnement de la langue ?

Nous avons aussi fait allusion à cette question dans ce Dossier n° 5 à propos des matériels didactiques ([Chap. 1.2 Analyse des matériels didactiques et recherche en didactique des langues-cultures](#) », point 4), et nous y reviendrons dans le Dossier n° 7 consacré à l'épistémologie de notre discipline.

2.2.2 L'observateur, la classe et ses acteurs

Le chercheur peut avoir accès aux pratiques directement par observation de classes (en temps réel sur le terrain ou en temps différé sur des enregistrements vidéo), et indirectement au moyen d'entretiens avec les enseignants et les apprenants, comptes rendus d'observation rédigés par ces acteurs ou d'autres observateurs, ou encore préparations écrites de cours et travaux écrits d'apprenants. Ces différentes techniques peuvent être croisées entre elles pour parvenir à ce que je considère, à la suite des pragmatistes, comme la seule « objectivité » atteignable dans ce domaine de l'observation des pratiques, à savoir l'accord intersubjectif. L'époque où le chercheur pouvait se considérer en surplomb de son domaine et de ses acteurs (celle de la « sociologie critique » à la française, par exemple) est bien passée¹², et il ne devrait plus être possible, dans une recherche universitaire en didactique des langues-cultures, de faire appel à des données d'observation de pratiques qui n'aient pas été croisées, au moyen d'entretiens, avec la perception des enseignants et des apprenants.

C'est ce type d'approche dite « compréhensive »¹³ – cohérente avec la philosophie pragmatiste dont je m'inspire par ailleurs – qui doit être à mon avis mise en œuvre pour des analyses *universitaires* de manuels, qui doivent impérativement croiser les données extraites par le chercheur lui-même avec celles recueillies auprès des auteurs de ces manuels et d'un certain nombre d'utilisateurs. Les analyses de manuels que j'ai proposés à la fin du chapitre 1 de ce Dossier n° 5 sont donc incomplètes (comme le seront par conséquent mes « corrigés ») : elles n'ont pour objectif qu'un entraînement aux concepts et à la problématique de l'analyse de matériels didactiques. Quant aux trois analyses déjà citées au Chapitre 1 de ce Dossier, et que j'ai publiées sur mon site,

[2001h](#). « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire »,

[2008d](#). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels »,

[2009g](#). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004) »,

elles n'ont pour prétention que de servir d'exemples pour un objectif limité annoncé dans le titre, et qui est, pour le premier, la présentation d'outils et d'une méthode d'analyse, et pour les deux autres, le simple constat de présence, dans quelques manuels, d'éléments relevant de deux orientations méthodologiques différentes.

C'est dans la logique de cette même approche compréhensive que je formulais, pour un programme de recherche sur l'observation des pratiques de classe en DLC (voir [1994d](#). « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe »), l'hypothèse suivante :

[Ma] première hypothèse porte sur le caractère central de l'intentionnalité didactique dans l'observation formative des enseignants de langues: la rationalisation de leurs comportements par ces enseignants eux-mêmes ne peut être recherchée qu'en

¹² C'est cette conception du chercheur que partagent J.-P. Jarousse et C. Leroy-Audouin (cités plus haut dans l'[Introduction](#) de ce Chapitre 2), lorsqu'ils reprennent à leur compte l'affirmation de P. Perrenoud concernant « la faible conscience que les enseignants ont eux-mêmes des pratiques qu'ils adoptent ». Cette affirmation me semble tout à fait discutable, et elle repose en tout état de cause sur une extrapolation impossible à justifier.

¹³ Je vous renvoie, pour la présentation de cette approche comme constitutive de notre discipline, au Chap. 1 « L'approche compréhensive (la centration sur les acteurs) » de mon manifeste [2003b](#). « Pour une didactique comparée des langues-cultures ».

référence constante et explicite à la raison première de leurs actes, à savoir l'enseignement de la langue et de la culture étrangères. En d'autres termes, le noyau de l'observation formative des pratiques de classe est l'enseignant dans son « statut d'agent intentionnel », même si, à partir de ce noyau et dans un second temps, la description, l'analyse et l'interprétation des actes d'enseignement peuvent être enrichies par des approches différentes.

Et je tirais de cette hypothèse le principe déontologique suivant à respecter par le formateur dans ses observations d'enseignants stagiaires :

Pour un didacticien de langues, tout au moins, il n'est ni rationnellement ni déontologiquement envisageable de critiquer un « comportement d'enseignant » déterminé, tel qu'une utilisation donnée de la méthode interrogative, s'il ne peut sur le champ :

- a) expliquer à l'enseignant pour quelle(s) raison(s) spécifiquement didactique(s) ce comportement a pu être intentionnellement adopté ;*
- b) confronter ces raisons avec celles données par l'enseignant ;*
- c) et proposer à cet enseignant des comportements alternatifs, c'est-à-dire qui soient à la fois pédagogiquement meilleurs et didactiquement au moins aussi efficaces.*

Autant dire que je considère les fonctions de didacticien et d'inspecteur – ou de formateur et d'évaluateur – comme totalement incompatibles entre elles.

2.2.3 Quelle spécificité disciplinaire de l'analyse didactique des pratiques de classe ?

La première question que je posais aux collaborateurs du numéro n° 114 (avril-juin 1999) de la revue *Études de Linguistique Appliquée* sur « L'observation de classes » (cf. [1999d](#)) était la suivante :

*Comment s'articulent dans l'observation de classe de **langues** la dimension didactique (relevant de l'enseignement/apprentissage de telle ou telle langue étrangère) et la dimension pédagogique (relevant de ce qui est transversal à toutes les disciplines, en particulier tout ce qui concerne le relationnel) ?*

Les pratiques de classe, en effet, mettent en jeu de manière très forte les relations enseignant-apprenants (et donc la dimension psychologique), et elles sont, en tant que telles, un objet d'intervention sur lequel coïncident tous les acteurs intervenant dans la formation des enseignants, en particulier les spécialistes des sciences de l'éducation, les didacticiens, inspecteurs et tuteurs.

Il est donc important de définir quelles sont les spécificités d'une approche didactique des pratiques de classe en ce qui concerne tant leur observation, analyse et interprétation, que les interventions auprès des enseignants. Au tout début des années 2000, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), avaient impulsé l'« analyse des pratiques » comme élément central de la formation initiale des enseignants, et j'avais à cette occasion tenté de définir les apports spécifiques de la Didactique des langues-cultures à la formation des stagiaires de langues.

Le résultat de cette recherche a été le modèle que vous trouverez en Bibliothèque de recherche, [Document n° 039](#) « Didactique des langues et analyse des pratiques. Bornages épistémologiques et disciplinaires », dans lequel je présente la manière dont différentes disciplines s'efforcent d'« occuper » avec leurs spécificités le même domaine de l'observation des pratiques de classe. Je me suis concentré, dans cette recherche, sur les prétentions des deux disciplines en concurrence à l'époque dans les IUFM pour la prise en charge de cette « analyse des pratiques », à savoir les Sciences de l'Éducation et les Didactiques des disciplines. Ce modèle est bien sûr discutable (tout comme le corpus et les outils d'analyse que j'ai utilisés), mais ce qui me paraît évident, c'est que dans l'observation des pratiques de

classes, bien plus que dans l'analyse des matériels didactiques, le didacticien est confronté au problème des frontières de sa discipline et par conséquent à la question de la scientificité et de la légitimité de ses analyses. À l'entrée de tout chantier d'observation de pratiques de classes, il devrait être obligatoire de mettre le panneau : « Attention, danger ! »...

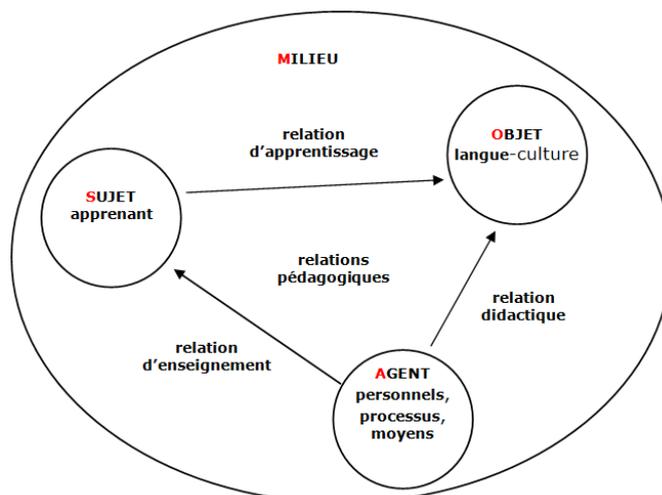
2.3 Quels projets d'observation ?

Je renvoie simplement, sur cette question, au [Document n° 038](#) « Typologie des projets d'observation des pratiques en classe de langue », en Bibliothèque de recherche. Il s'agit d'un extrait de mon article déjà cité [1999d](#). « Présentation. Observation de classes et didactique des langues ». Comme tous les autres, ce modèle peut être discuté, mais ce qui n'est pas discutable, il me semble, c'est la nécessité, avant d'initier tout projet observation, d'en définir non seulement les objectifs et la méthode, mais le statut de l'observateur.

2.4 Quelles grilles d'analyse ?

2.4.1 Le modèle « SOMA » de Renald Legendre

Dans le [Dossier n° 3](#), chap. 6. « Le domaine des processus relationnels », j'ai déjà présenté un modèle de découpage des objets d'observation de pratiques, le modèle « SOMA » de Renald Legendre (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal : Larousse, 1988) :



Et j'écrivais à son propos : « Ce modèle est pertinent – bien plus que mon modèle personnel du champ (de la perspective) didactique – pour l'observation de classe, dont il permet de dégager immédiatement les principaux domaines et les principales problématiques. »¹⁴

Dans sa thèse citée plus haut sur « l'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères » (Bibliothèque de travail, [Document n° 35](#)), Françoise DARGIROLLE non seulement présente ce modèle (chap. 6.3.2. Description et analyse critique du modèle de R. Legendre, pp. 178-181), mais le met en application sur son terrain (chap. 6.3.3 « Transposition et adaptation du modèle SOMA de R. Legendre pour l'analyse des formations d'enseignants dispensées dans le cadre de l'Université de Bordeaux 3 », pp. 181-184, et chap. 6.3.4 « Analyse de l'observation de classes à partir de la transposition du modèle SOMA de R. Legendre », pp. 183-194).

¹⁴. Françoise DARGIROLLE fait de nombreuses références à ce modèle de R. Legendre dans sa thèse, où elle le met en œuvre pour des observations concrètes, et où elle en fait aussi la critique. On retrouvera aisément les passages correspondants en faisant une recherche automatique sur les occurrences de « Legendre » dans l'ensemble du fichier ([Document n° 035](#) en Bibliothèque de travail).

Je reproduis ci-dessous la critique qu'elle en fait pp. 180-181 :

[...] le modèle de R. Legendre pose trois types de problèmes :

– En raison de son caractère très général, ce modèle demande à être complété car il ne permet pas de mettre en lumière des interactions importantes entre des paramètres essentiels. Le modèle que nous proposons est un modèle qui, tout en restant général, détaille certains éléments qui jouent un rôle essentiel dans le cadre de ces formations d'enseignants. Ainsi nous avons dissocié le milieu environnemental proche (l'université), des environnements de plus en plus éloignés, en partant de la société française pour envisager le contexte européen et enfin international. En effet, dans le cas spécifique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'influence de ces différents milieux joue un rôle déterminant.

– Dans une même composante, les éléments hétéroclites sont regroupés sous forme de liste, ce qui ne permet pas d'appréhender les connexions entre ces éléments. Ainsi, dans le modèle SOMA, le « milieu » comprend tout à la fois l'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, appariteurs, conseillers pédagogiques, etc.), les opérations qui comprennent l'admission, l'inscription, l'évaluation, etc., et les moyens (locaux, équipement, matériel didactique, temps, finances, etc.).

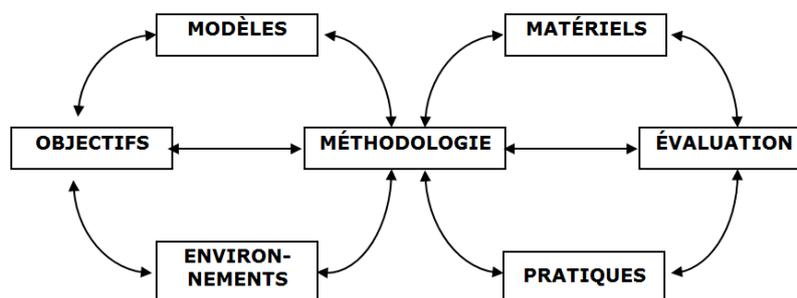
– De plus, certains éléments se retrouvent sous deux composantes : « l'enseignant » et « les moyens » sont répertoriés à la fois dans les rubriques « milieu » et « agent ».

– Les relations entre les différentes composantes telles qu'elles sont envisagées dans ce modèle sont considérées comme biunivoques, ce qui limite considérablement le questionnement des stagiaires en formation. La relation d'apprentissage, par exemple, ne se limite pas uniquement à la relation entre le sujet apprenant et l'objet d'étude. Il existe, par exemple, une relation d'apprentissage entre l'agent et l'objet : les enseignants de FLE francophones et non francophones ont, à des degrés divers, une perpétuelle relation d'apprentissage avec l'objet, le français, que ce soit sur le plan du savoir linguistique et/ou du savoir culturel. La langue est un objet inépuisable d'apprentissage.

– Se pose enfin également un problème terminologique : nous ne considérons pas la relation didactique comme une relation biunivoque entre l'objet et l'agent, mais comme une relation indissociable entre l'agent (enseignant), le sujet (apprenant) et l'objet (langue-culture). La définition de la didactique de C. Puren, c'est-à-dire du « comment on enseigne/ on apprend », nous semble plus adaptée car elle prend en compte simultanément tous les éléments définis dans le modèle de R. Legendre, à savoir le sujet, l'agent, l'objet et le milieu, tout en mettant en lumière les relations entre ces composantes.

Si j'ai repris ici cette longue citation, c'est parce qu'elle me semble caractériser la démarche qui doit être celle de tout chercheur, qui consiste à critiquer les outils mêmes qu'il utilise, qu'il les ait empruntés ou qu'il les ait élaborés lui-même. Cette démarche vaut bien entendu pour mon propre modèle du champ (de la perspective) didactique, que je reproduis à nouveau ci-dessous.

2.4.2 Le modèle du champ (de la perspective) didactique (C. Puren)

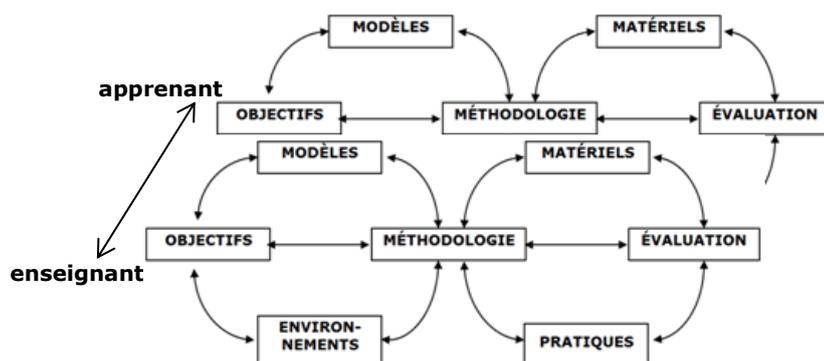


Ce modèle n'a pas été élaboré à l'origine comme grille d'analyse des pratiques, mais, au cours de mes recherches sur *l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (titre de [mon ouvrage de 1988](#)) pour rendre compte de la manière dont la discipline s'était constituée et avait évolué par rapport à ces grandes cohérences méthodologiques que j'appelle les « méthodologies constituées ». Avec la partie gauche du modèle qui correspond à la logique d'élaboration des nouvelles méthodologies, la partie droite à la logique d'utilisation, et les deux polarisations, « révolutionnaire » (nouveaux modèles-matériels) et « gestionnaire » (environnements-pratiques installées) qui mettent la discipline sous tension constante. Je renvoie sur ces lectures de mon modèle au chapitre 1.2 « Perspective didactique et perspective historique » du [Dossier n° 3](#) de ce cours (« La perspective didactique 1/4 : modèles, théories et paradigmes »).

Ce modèle peut néanmoins être utilisé comme grille de découpage des grandes problématiques didactiques à prendre en compte dans l'observation, l'analyse et l'interprétation des pratiques, comme je l'ai proposé plus haut pour l'analyse des manuels : on analysera alors les données observées en termes de relations pratiques-évaluation, pratiques-manuels, pratiques-méthodologie, pratiques-environnements et/ou pratiques-objectifs. Dans le chapitre intitulé « Le niveau didactique » de mon article [1999a](#). « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », j'ai illustré le fonctionnement du champ (de la perspective) didactique comme un générateur de questions, une machine à problématiser, en énumérant les différentes questions que depuis les différents éléments de ce champ peut se poser un enseignant qui « s'interroge sur les raisons pour lesquelles ses élèves ne parviennent pas à assimiler une structure grammaticale qu'il a pourtant introduite, expliquée et fait travailler comme les autres, et recherche par conséquent la faille dans la méthode qu'il a utilisée ». Je vous invite à relire cet ensemble de questions qui montre bien, il me semble, comment les différents éléments de ce champ (de la perspective didactique) peuvent être utilisés comme une grille d'analyse et d'interprétation didactique des pratiques de classe observées.

Mais tous les autres modes de découpages présentés dans le Chapitre 1 du présent dossier n° 5 pour l'analyse des matériels didactiques (cf. [Chapitre 1.3](#) « Quelles grilles d'analyse ? ») sont utilisables aussi pour l'observation de classes : par domaines, opérations didactiques, types d'activités, types de supports et niveaux. Il faut sans doute y ajouter, parmi les découpages spécifiques à l'observation des pratiques, les questions de la gestion du temps, de la gestion de l'espace et de la communication non verbale.

La critique la plus importante qui peut être faite à mon modèle, surtout quand s'il s'agit de l'appliquer à l'observation des pratiques, est qu'il a été élaboré dans la seule perspective de l'enseignement, alors que l'observation des pratiques s'intéresse tout autant aux pratiques d'enseignement qu'aux pratiques d'apprentissage, et qu'aux relations entre les unes et les autres. Il faudrait donc projeter mon modèle dans l'espace de cette manière :



Chaque apprenant, en effet, a (ou n'a pas...) ses propres objectifs (élément « objectifs » du modèle), ses propres représentations de ce que doivent être un enseignant et l'apprentissage, de ce qu'est une langue, une culture et la manière de les apprendre (« modèles »), sa propre culture et profil personnel méthodologiques (« méthodologie »), son propre « environnement » d'apprentissage (conditions de travail à la maison, par ex.) ; chacun a une idée de ses propres compétences acquises (« évaluation »), chacun dispose éventuellement d'un dictionnaire ou d'une grammaire personnels (« matériels ») ; à chaque heure de classe, enfin, chaque apprenant a ses propres comportements observables (« pratiques »).

On pourrait même envisager de dupliquer encore ce modèle dans l'espace en ajoutant les champs correspondant aux autres acteurs – non physiquement présents dans la salle de classe mais « agissant » – que sont les auteurs des matériels didactiques utilisés, ainsi que les acteurs institutionnels (auteurs des programmes officiels et inspection). Le modèle serait alors d'une complexité plus proche de la réalité... mais de ce fait plus difficile à utiliser. Il vaut mieux rappeler, pour conclure ce chapitre sur les pratiques de classe et leur observation, que la définition d'objectifs précis, le découpage de l'objet « classe » et le choix d'outils déterminés sont des conditions indispensables à l'efficacité de l'observation. La première tâche que je vous propose à la suite (Tâche 8) est en rapport direct avec cette remarque conclusive.

Tâche 8

Voici un exemple d'« analyse sémique ».

	Circulation sur		Mode de traction		Destination	
	route	rail	diesel	électrique	intra-cité	inter-cités
autobus	X		X		X	
car	X		X			X
métro		x		X	X	
RER		X		X	X	X

Une analyse sémique consiste, comme vous le voyez, à repérer pour chaque terme tous les « sèmes » ou éléments minimaux de sens qui le définissent.

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

	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								
2. regarder								
3. observer								

Tâche 9

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.

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.

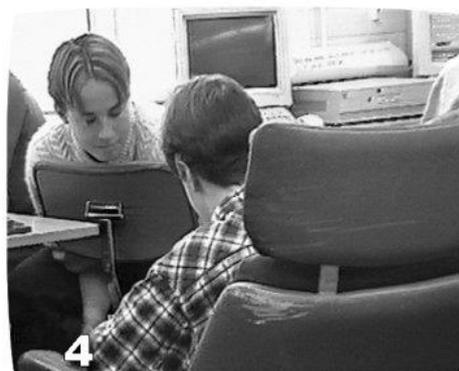
a. Décrivez et caractérisez les dispositifs didactiques apparaissant sur cet enregistrement vidéo. Pour ce faire, utilisez la définition du concept de « dispositif » en didactique tel qu'elle est donnée en Bibliothèque de travail dans le [Document n° 030](#) « Le champ sémantique de l'"environnement"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

Annexe 7
(Support de la Tâche 10)



----- **FIN DU DOSSIER N° 5** -----