

MANUELS DE LANGUE : DE LA CONCEPTION À L'UTILISATION

Schéma d'analyse de la problématique

Ce document est un « schéma d'analyse », c'est-à-dire qu'il se contente d'énumérer et de décrire brièvement les différents éléments de la problématique, avec des renvois systématiques aux textes que j'ai publiés sur ces différents éléments. Il est repris des notes personnelles de préparation d'un séminaire de formation que j'ai organisé en avril 2016 à Alger pour des inspecteurs de langues maternelles (arabe, tamazight) et étrangères (français, anglais) de l'enseignement primaire, et a été mis à jour à la date de publication (février 2021).

Une partie des contenus abordés lors de ce séminaire à partir de ce guide, avec des tâches, des documents supports et des corrigés, se trouvent dans le chapitre de mon cours en ligne « La didactique des langues comme domaine de recherche », Dossier n° 5, « La perspective didactique 3/4 : matériels et pratiques », Chap. 1. « Les matériels didactiques », pp. 3-12, www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/].

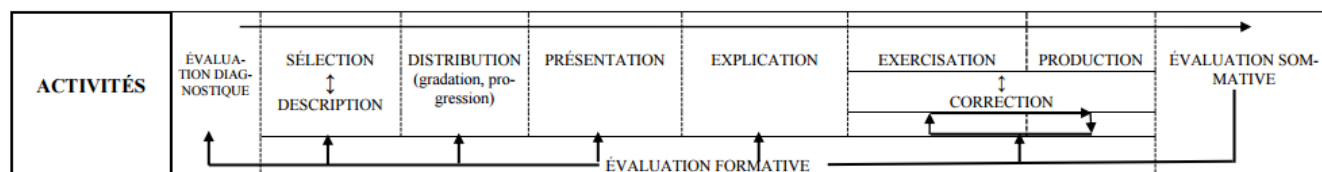
La bibliographie citée ici pourra être complétée par celle disponible dans la section « Manuels » du la rubrique « Bibliographies » de ce site : www.christianpuren.com/bibliographies/manuels/, qui est régulièrement mise à jour.

1. Les fonctions didactiques du manuel (introduction du séminaire)

Document de référence : « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? », www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k, chapitre intitulé « ... mais [les manuels] font de la résistance », pp. 3-4.

2. La procédure didactique de base (schéma)

Document de référence : « La procédure fondamentale de la conception didactique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/034/.



Un manuel est un dispositif externe à l'enseignant qui prend en charge la totalité ou du moins la plus grande partie des activités présentées dans ce modèle procédural. Un enseignant ne peut utiliser de manière intelligente, c'est-à-dire pertinente et adaptée, son manuel, que s'il a compris comment son manuel a réalisé (au moment de sa conception) et réalise (lorsqu'on l'utilise) ces différentes activités, et s'il est capable de les évaluer en elles-mêmes et par rapport à son public.

Chacune des activités de cette procédure est déclinée verticalement des rubriques « situations », « finalités », « objectifs », « principes », « types », « critères », « méthodes », « outils », « dispositifs ». L'ensemble des concepts placés dans les cases du tableau ainsi constitué fournit sans doute la plus grande partie de ceux qui sont susceptibles d'être utilisés pour la conception ou des manuels de langue, ou pour leur analyse.

3. Le manuel et les autres composantes possibles d'un « matériel didactique » – Les composantes possibles du manuel

– Guide pédagogique, cahier d'exercices, version électronique du manuel, « site compagnon » avec des forums d'enseignants et d'apprenants ainsi qu'un espace de publication des productions collectives des apprenants.

– Manuel : préface ou avant-propos, tableau des contenus, présentation de la structure des unités didactiques, unités didactiques, unités « paliers » d'(auto-)évaluation et de préparation spécifique à une certification, annexes (précis de grammaire, tableaux de conjugaison, transcription des enregistrements audio et vidéo, cartes, index analytique).

Le présent document ne s'intéresse qu'au manuel proprement dit. Il y est fait cependant mention, à la fin du point 4.3., à la nécessité de tenir compte de l'avant-propos et du guide pédagogique, si l'on veut confronter la méthodologie de conception (donnée par l'analyse du manuel et des propositions du guide pédagogique) avec la méthodologie de référence (présentée généralement en avant-propos et dans l'introduction du guide pédagogique).

4. L'unité didactique

4.1. Les contraintes de l'unité didactique en enseignement-apprentissage des langues

4.1.1. Nécessité de gérer à la fois onze « domaines d'activités d'apprentissage » : compréhensions de l'écrit et de l'oral, productions écrite et orale, interaction, médiation, grammaire, lexique, phonétique (dont relation graphie-phonie), culture, méthodes d'apprentissage.

4.1.2. Nécessité de mettre ces différents domaines en synergie (ce que l'on fait dans un domaine doit être rentabilisable dans les autres) : la durée de l'unité didactique (UD, souvent encore appelée « leçon ») ne doit par conséquent être ni trop longue – pour assurer cette synergie –, ni trop courte, cependant, pour qu'il y ait un travail efficace dans chacun des domaines. La durée des UD, dans toutes les langues, dans tous les pays et pour toutes les langues, s'est ainsi retrouvée empiriquement définie entre 10 et 15 heures.

4.1.3. Nécessité de donner une « unité » aux... unités didactiques, c'est-à-dire une cohérence interne. La technique utilisée à cet effet au cours de l'histoire de la discipline a été de prendre comme unité de l'ensemble de l'unité, une unité dans l'un des domaines. Ce domaine privilégié a été différent dans chacune des grandes méthodologies qui se sont succédé dans l'évolution de la didactique des langues en Europe depuis la fin du XIXe siècle.

- un seul point de grammaire, dans la méthodologie traditionnelle,
- un seul « centre d'intérêt » lexical, dans la méthodologie directe,
- un seul texte représentatif de la culture, en méthodologie active,

Christian PUREN : « Manuels de langue : de la conception à l'utilisation.
Schéma d'analyse de la problématique »

– un seul dialogue construit sur une unité de communication – les mêmes personnes dans le même lieu conversation pendant un temps déterminé sur le même thème –, dans la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative,

– une seule action, dans l'approche actionnelle (cf. l'action générique de *Version Originale 4*), avec des variantes possibles de tâche

Référence bibliographique : « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" », www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/.

4.1.4. Nécessité de mettre en œuvre la totalité des « modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage » ou « instances » cognitives

Documents de référence :

– « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.

– « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERA" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/.

4.2. La question de la structuration interne de l'unité didactique

4.2.1. Modèles « classiques »

Ces modèles sont caractérisés par une progressivité, à l'intérieur de l'unité, depuis la plus grande directivité (présentation des modèles de langue, dans un dialogue dit « de base », par ex.) jusqu'à la directivité la plus faible (dans les situations de réemploi simulés des manuels communicativistes, par ex.)

– *modèles linéaires* : modèle « PPP » (en anglais : *presentation, practice, production*)

– *modèles centralisés* :

– modèle de la méthodologie active « explication de textes » : intégration didactique maximale autour et à partir d'un document unique représentatif en langue-culture étrangère

– modèle *pre-task, task, post-task* du *Task Based Learning* anglo-saxon

– *modèles modulaires* : l'enseignant et l'apprenant choisissent par exemple certaines activités des pages de grammaire et de lexique, ou de faire ces activités à certains moments : c'est la modularité minimale (ex. le manuel de FLE *Rond-Point 1*, Paris : Éd. Maison des langues, 2004). Cette modularité peut aller jusqu'à permettre d'articuler différemment les différentes activités langagières de l'unité (CE, CO, EE, EO, médiation, interaction), voire les différentes unités du manuel (ex. le manuel de FLE *Archipel*, Paris : Didier, 1982).

– *modèles « scénarios »* (il s'agit du scénario pour l'ensemble d'une unité didactique, et non plus seulement pour une tâche : voir point 2.5.2. ci-dessous)

– centrés sur le manuel : l'unité est construite sur la base d'activités successivement réalisées par les personnages du manuel au cours de

Christian PUREN : « Manuels de langue : de la conception à l'utilisation.
Schéma d'analyse de la problématique »

leur journée ou d'un ensemble de journées (exemple : le manuel de FLE *Grand large 1* (Paris : Hachette, 1988)

– centrée sur les apprenants : l'unité est construite sur la base des activités successivement demandées aux apprenants au cours d'un projet réalisé en simulation (exemples : les scénarios d'évaluation du Diplôme de Compétence en langue, DCL, <http://www.education.gouv.fr/cid94137/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl-candidats-a-l-examen.html> et du Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, CLES, <http://www.certification-cles.fr/>) ; dans la version forte de cette centration sur les apprenants, ce sont eux qui construisent leur propre scénario en inventant eux-mêmes personnages avec leur personnalité, leur environnement et leur histoire (ex. : les « simulations globales », <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>).

4.2.2. Modèles « perspective actionnelle » et « pédagogie de projet »

À l'inverse des « modèles classiques », l'unité commence par la plus grande autonomie possible des élèves dans la « tâche initiale » qu'est la conception de l'action finale. Dans les manuels, dont l'une des fonctions de base est de préprogrammer les contenus langagiers et culturels – et qui doivent pour cela prédéterminer dans une grande mesure la tâche finale –, cette conception est très encadrée au moyen d'un « scénario actionnel », série de consignes à suivre chronologiquement, avec des questions intégrées permettant des choix entre certaines options prédéfinies : c'est le cas pour toutes les tâches finales de *Version Originale 4*.

Documents de référence :

– L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer", www.christianpuren.com/mes-travaux/2010f/, chap. 4.4 « Quelles implications de la nouvelle perspective actionnelle sur la problématique de l'autonomie ? », pp. 21-25.

– « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.

4.3. Unité didactique et méthodologies constituées

Document de référence : « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

4.3.1. L'unité didactique en méthodologie active

L'unité didactique se fait autour d'un document unique (cf. *supra* point 2.3.1., le modèle centralisé de l'explication de textes.

Organisation d'un ensemble de tâches scolaires à partir et à propos de ce document. Document de référence : « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/.

4.3.2. L'unité didactique en méthodologie audiovisuelle

Document de référence : « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle première génération », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/011/.

4.3.3. L'unité didactique en approche communicative

Dialogue initial « de base », travail successif sur les différentes composantes de la compétence communicative (CO, CE, EO, EE) puis réemploi dans des situations de communication simulées.

4.3.4. L'unité didactique en perspective actionnelle

Documents de référence : « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/.

Ce point intégrera la question des modes de variation des tâches ou mini-projets terminaux :

- « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : exercice de repérage d'une "manipulation génétique" sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a.

Il est cependant indispensable de tenir compte, dans l'analyse des manuels, de la différence entre (1) la « méthodologie de référence » (celle dont se réclament l'éditeur et les auteurs), (2) la « méthodologie de conception » (celle que l'on constate mise en œuvre dans les unités didactiques) et (3) la « méthodologie d'utilisation » (celle que mettent réellement en œuvre les enseignants avec le manuel, qui peuvent être très différentes l'une de l'autre, voire opposées (cf. 1990d, et 004 entrée « méthodologie », p. 3). La différence entre les méthodologies de référence et de conception peut être décrite par l'analyse comparative d'une part de l'avant-propos du manuel et de l'introduction de son guide pédagogique, ou encore d'entretiens avec les auteurs, et d'autre part des unités didactiques. La méthodologie d'utilisation peut être décrite en croisant l'analyse d'entretiens avec les enseignants, les apprenants et les formateurs, l'analyse de préparations de cours et de copies de devoirs, et des observations de classe.

5. Outils disponibles de conception complexe des manuels (*i.e.* de gestion de toutes les méthodologies disponibles)

Documents de référence :

- « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.
- « Trois exemples de méthodes » [dans le sens d'« unités minimales de cohérence méthodologique »], www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/005/.
- « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.
- Types différents de grammaires : « Modèle des différents types de grammaire en DLC », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/.
- Typologie des activités sur le lexique : « Outils d'enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue » www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/059/.
- « Procédures d'enseignement-apprentissage de la grammaire et du lexique » :
 - Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/.
 - Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/010/.

- « L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes "logiques" différentes », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014c/.
- Les « didactiques » des différentes activités langagières (CE, CO, EO, EE), qui compilent les différentes approches méthodologiques disponibles dans chacun de ces domaines.
- Les différentes conceptions et approches de la culture :
 - « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/.
 - « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/.
- La mise en œuvre de différents environnements de travail en classe :
 - Le champ sémantique de l' « environnement » en didactique des langues-cultures", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/.
 - Typologie des activités et dispositifs d'apprentissage", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/057/.

6. L'utilisation des manuels

- « Manuels de langue et formation des enseignants », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/, documents n° 2 (« Référentiel qualité des manuels de FLE et de leurs usages »).et 3 (« Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel »).
 - « Qualité des manuels, qualité de leur usage et qualité de la formation à leur usage », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020b/.
 - « Une stratégie de formation didactique des enseignants dans leurs classes : la "recherche interventionnelle" sur l'usage adéquat des manuels », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020h/.
-