

INGÉNIERIE DES CURRICULA

Pierre-Yves ROUX
Chargé de programmes

ÉLABORATION DE MANUELS



CAP-VERT
Mars 2011



- SOMMAIRE -

1. Quelques recommandations toujours d'actualité . . .	p 2
2. Des questions à se poser (et auxquelles apporter des réponses...) avant de se mettre à la tâche.	p 3
3. Quelques grilles d'analyse de manuels	p 8
4. Annexe 1 : Grille d'analyse des manuels / ensembles pédagogiques de FLE.	p 9
5. Annexe 2 : Grille d'analyse de J.M. DOCHOT.	p 13
6. Annexe 3 : Grille pour l'analyse de méthodes (Jeannine . . COURTILLON)	p 16
7. Annexe 4 : Grille pour l'analyse de méthodes (Evelyne BERARD)	p 19
8. Annexe 5 : Le manuel, l'appareil pédagogique : évaluation	p 22
9. Annexe 6 : La progression : concepts (G. Schlemminger)	p 28

Déjà en 1879...

(...) Vous parvenez peu à peu à faire abandonner par les intéressés les deux sortes de mauvais livres dont il faut que nos écoles se défassent : d'une part le livre vieilli, hérissé d'abstractions et de termes techniques, celui qui faisait de la grammaire un formulaire inextricable, de la géographie une nomenclature, de l'histoire un résumé sans vie et sans patriotisme, de la lecture même, de cette lecture courante qui devrait être l'âme de la classe, un insipide exercice mécanique ; et d'autre part, le livre trop commode, où le maître trouve sa leçon toute faite, questions et réponses, devoirs et exercices, le livre qui dispense le maître d'expliquer et l'élève de comprendre, en substituant à l'imprévu de la classe parlée et vivante les recettes de l'enseignement systématique ».

Jules FERRY, circulaire aux recteurs - 7 octobre 1879.

1**Quelques recommandations toujours d'actualité...** (*La documentation Française : Le Manuel scolaire*)

La réflexion sur le manuel et ses nécessaires évolutions doit partir des besoins des élèves et non des vœux des enseignants.

Les manuels respectent généralement la lettre des programmes, ils doivent en respecter l'esprit.

Les manuels sont ainsi construits qu'ils n'exposent pas seulement les savoirs prescrits, mais indiquent une pédagogie et une approche didactique.

Les manuels doivent relayer l'innovation et non lui faire écran.

Des manuels moins épais, moins luxueux, moins coûteux.

Les économies (volume et prix) peuvent porter sur la maquette trop complexe, les images purement décoratives, un appareil pédagogique et documentaire et des batteries d'exercices en grande partie inutilisés par les enseignants.

Les manuels doivent devenir des livres de référence et de lecture pour les élèves.

A un moment où se multiplient les sources d'information aisément accessibles, les élèves ont besoin de livres de référence qui proposent l'essentiel des connaissances prescrites par les programmes de manière cohérente et structurée et qui permettent aussi de comprendre les finalités dans lesquelles elles s'inscrivent.

A court ou moyen terme, les manuels doivent distinguer clairement l'exposé des connaissances de la partie exercices et documents.

La construction en mosaïque, qui dilue les savoirs, doit être abandonnée. Les manuels ainsi composés ne sont "attrayants" que pour les enseignants. Le manuel ne doit plus être un "CDI en miniature".

A long terme, dissocier le manuel, livre de référence, et les documents et les outils que peuvent diffuser les technologies de l'information et de la communication.

Les informations (documents, textes, images) mais aussi les banques d'exercices peuvent dorénavant être mises à la disposition des enseignants et des élèves, en ligne et hors ligne. Le manuel peut ainsi redevenir pleinement un livre.

2

Des questions à se poser (et auxquelles apporter des réponses...) avant de se mettre à la tâche

Remarque 1 : cette liste d'interrogations est certainement loin d'être exhaustive...

Remarque 2 : les différentes rubriques pourront être abordées dans le désordre, en fonction du contexte et des urgences...

1. L'équipe :

- combien de personnes ?
- qui ?
- répartition des rôles et des tâches ?
- etc.

Remarques

2. Les modalités de réalisation :

- calendrier ?
- chronogramme ?
- rythme des réunions de travail ?
- contenu et objectifs des réunions de travail ?
- distribution des tâches entre les réunions de travail ?
- régulation et validation ?
- etc.

Remarques

5. Les finalités :

- niveau final visé pour les apprenants (cf niveaux CECR) ?
- niveaux visés dans les différentes macro-compétences ?
 - compétence communicative ?
 - compétence linguistique (structurelle) ?
 - compétence socio-culturelle ?
- niveau final visé en termes de certifications officielles (DELFF, DALF...) ?
- etc.

Remarques

6. Les références méthodologiques :

- quelles références au CECR ?
- autre(s) référence(s) ?

Remarques

7. La progression :

- linéaire ?
- en spirale ?
- thématique ?
- lexicale ?
- en actes de parole ?
- en compétences ?
- etc.

Remarques

8. L'architecture :

- nombre d'unités ?
- structure d'une unité ?
- durée d'une unité ?
- leçon 0 ?
- rythme préconisé et durée totale (en nombre d'heures) ?
- unités indépendantes ou un suivi pour l'ensemble du manuel ?
- "fil rouge" ?
- etc.

Remarques

9. Le contenu :

- quel(s) registre(s) de langue ?
- quelle articulation oral – écrit ?
- quelle articulation communication – fonctionnement de la langue ?
- quelle place pour la LM (comparatif, contrastif, traduction, recours, consignes...) ?
- quels documents authentiques pour quelle utilisation ?
- quelle évaluation ?
- phonétique et phonétique corrective ?
- quelle iconographie ?
- récapitulatifs grammaticaux ? lexicaux ?
- etc.

Remarques

10. Les principes méthodologiques

- la gestion de l'hétérogénéité ?
- quelle place pour l'autonomie et/ou les auto-apprentissages ?
- traitement de l'erreur et remédiation ?
- etc.

Remarques

11. La réalisation

- éditeur ?
- nombre d'exemplaires ?
- coût et prise en charge ?
- etc.

Remarques

12. Diffusion et communication

- diffusion ?
- communication ?
- accompagnement en formation ?
- etc.

Remarques

3

Quelques grilles d'analyse de matériel pour l'enseignement des langues

Les grilles jointes en annexes listent les points jugés importants lors de l'analyse ou du choix d'un matériel pour l'enseignement des langues. Elles reprennent généralement (mais sous une forme différente) les questions posées précédemment.

Ces grilles (ou une synthèse des différentes grilles proposées) doivent être "interrogées" à chaque étape de la conception et de l'élaboration du matériel, notamment pour s'assurer que les décisions prises sont en cohérence avec les principes et les orientations décidés en amont.

Annexe 1**4****Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE (2001)***Javier Suso López. Universidad de Granada (Dpto. de Filología Francesa) <http://www.ugr.es/~jsuso>*

1. Fiche signalétique	Titre
	Auteur(s)
	Éditeur
	Date(s) de parution
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux: compacts/légers (par ex. fascicules à structure souple, permettant une exploitation non linéaire) -Contenu iconographique (illustrations, photos, documents authentiques...)	Pour l'enseignant
	Pour l'apprenant
	Matériel collectif
	Niveaux
3. Public visé	Âge, nationalité, type
	Débutants, faux-débutants, spécifique, etc.
4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique	Nombre de leçons
	Plan d'ensemble
	Détail d'une leçon (phases, déroulement...): la décrire
	Récapitulations (contrôles, révisions...)
	Annexes
5. Durée et rythme d'apprentissage	N° d'heures, années
	N° séances par semaine
	Travail complémentaire (à la maison...)
6. Objectifs	Compétence de communication
	Compétence écrite
	Culture
	Autonomie dans l'apprentissage

7. Contenus	Linguistiques	type(s) de langue
		lexique
		actes de parole
		grammaire (détailler) ou élimination de toute référence explicite à la grammaire
		phonétique (utilisation ou pas de l'API)
	Socio-culturels (décrire, puis caractériser en fonction des critères adjacents)	situations stéréotypées (tourisme) ou pas
		découverte de la vie française/ francophonie (civilisation, société, etc.)
		la culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie...)
		problématique interculturelle (écologie, jeunes, travail, rapports entre les gens...)
	Concernant les procédés d'apprentissage	Savoir faire quoi
Concernant les attitudes	Vouloir faire quoi	
Progression (regroupement des éléments lexicaux, morpho-syntaxiques, actes de parole, savoirs discursifs, socio-culturels; savoirs-faire, etc.)	Structurante: -contraignante, fixée à priori (axée sur la matière: la grammaire; ou sur l'organisation cognitive des savoirs: parcours du simple au complexe...; ou sur un catalogue préétabli d'actes de parole, ou de cadres fonctionnels approche situationnelle-fonctionnelle)... -ouverte, fixée à postériori: à partir des textes-documents (grammaire "textuelle": extraite des textes)...; construisant un parcours d'apprentissage adapté aux situations/demandes	
	Non-structurante: éléments épars qui s'accumulent	

8. Types d'activités/procédés	oral	Compréhension (questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM, Qvrai-faux...) Expression (questions-réponses, répétition, paraphrases, résumé, dramatisation, jeu de rôles...)
	phonétique	écoute, repérage, explications, correction, etc.
	écrit	Compréhension (stratégie globale; stratégie analytique..)
		Expression (exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale, rédaction, dissertation, argumentation, récit...)
9. Dynamique interne des activités d'enseignement /apprentissage (mise en ordre significative)	existence d'un guide de présentation/exploitation	
	typologie générale des activités d'enseignement	schéma classique (présentation/mémorisation/exploitation)
		schéma dynamique, créatif, non-répétitif
	typologie générale des activités d'apprentissage	proposition d'une matrice modélisante + réutilisation (microdialogue à transformer/imiter),
		sollicitation/stimulation d'une plus grande créativité/imagination (à partir d'un canevas plus ouvert: BD muettes, récit à compléter, schéma + général...)
		débouchant sur une autonomie de l'élève (savoir apprendre)
	Démarche pour saisir le sens (compréhension)	traduction
		sans traduction: induction à partir des gestes, mimique, co-texte
explication: déduction		
Démarche pour enseigner/ apprendre la grammaire	implicite	reposant sur une assimilation + ou - inconsciente, à travers des procédés "naturels" (AN)
		reposant sur une assimilation quelque peu consciente, à travers des procédés qui impliquent une pratique guidée de la L2, mais sans repérages gr. précis (MAVSG)

			reposant sur une pratique intensive, systématique, répétitive, visant une fixation dans les comportements langagiers (MAO)
		explicite	déductive: formulation de règles; explications préalables, pratique postérieure
			inductive: découverte du fonctionnement langagier
	Démarche pour enseigner/ apprendre le lexique	répétitive, mémorisatrice	
		par une mise en situation de pratique créative	
Instauration de rapports actifs, réflexifs, responsabilisants, motivants, de prise en charge par l'élève de sa formation			
Degré de cohérence avec les principes psycholinguistiques			

10. Évaluation	Évaluation initiale, rappels	
	Exercices de révision	Typologie
	Autoévaluation dans le cahier d'exercices de l'élève (avec corrigé)	

Remarques

5

Annexe 2

Grille d'analyse de J.M. DOCHOT.

Public Cible :

- est-il mentionné ?
- quel est l'âge du public concerné ?
- à quel niveau en langue se trouve ce public ?
- quel est le contexte ? (pays, langue maternelle) ?
- quels sont les pré-requis nécessaires ?

Description Technique :

- existe-il un guide du maître ?
- des supports sonores et/ou visuels sont-ils prévus ?
- quelle est la durée totale de l'enseignement ?

Objectif Annoncé :

- quel(s) est (sont) le (les) objectif(s) par le(s) auteur(s)

COMPETENCE LINGUISTIQUE

Phonétique:

- la phonétique est-elle intégrée dans le manuel ? si oui, de quelle manière ?
- la phonétique corrective est-elle intégrée au contenu des leçons ? si oui, de quelle méthode ? phonétique articulatoire ? Méthode verbale de correction phonétique ?
- l'accent est-il mis sur les éléments suprasegmentaux et/ou segmentaux

Lexique :

- de quelle manière l'acquisition lexicale est-elle envisagée à l'oral et à l'écrit ? quantitative ou qualitative ?
- Est-il fait référence aux listes de fréquence du français fondamental (GOUGENHEIM, 1958), à d'autres listes de fréquence ? à la réalité quotidienne ? à des listes thématiques ?
- l'acquisition lexicale s'accompagne-t-elle d'une réflexion sémantique ?

Grammaire:

- quel(s) est (sont) modèle(s) métalinguistique(s) choisi(s)?

grammaire traditionnelle, structurale, générative transformationnelle, fonctionnelle, énonciative...?

- quel le mode de présentation du contenu grammatical ? S'agit-il d'une grammaire descriptive présentée de manière explicite ? Où s'agit-il d'une grammaire pédagogique faisant par ex. référence à plusieurs modèles métalinguistiques et présentée de manière implicite ? Quelle est l'importance accordée à l'analyse d'erreurs ?
- l'analyse contrastive est-elle prise en compte ?

COMPETENCE DISCURSIVE

- de quelle manière sont représentés et enseignés les différents types de discours en fonction du niveau considéré ? Description, narration, argumentation, critique, polémique....?
- l'actualisation de ces différents types de discours à l'orale et à l'écrit est-elle envisagée ?

COMPETENCE SOCIO CULTURELLE

- quels sont les registres de langue représentés ?
- les éléments socioculturels de la langue enseignée sont-ils intégrés dans la méthode ? ex. Dans le choix des textes, l'iconographie, la gestuelle
- quels sont les domaines d'expérience choisis ?
- sont-ils adaptés au public considéré ?

ASPECT PSYCO-PEDAGOGIQUE**En général:**

- de quel grand courant d'enseignement des langues se réclame la méthode ? ex. audio oral, SGAV, approche naturelle, traditionnelle, analytique, structurale...?
 - tient-on compte des besoins langagiers et des centres d'intérêt des apprenants ?
 - la pédagogie mise en oeuvre est-elle une pédagogie de la réussite, de l'échec de la négociation ?
 - l'apprenant est-il formé à l'autonomie dans l'apprentissage de la langue ?
 - accorde-t-on la priorité à l'oral ou à l'écrit?
 - quel est le type de progression adoptée? ex. fonctionnelle, situationnelle, discursive, pédagogique. En spirale ou non ?
 - de quelle manière s'effectue le passage à l'écrit ?
 - le graphisme est-il attrayant ?
- La typographie est-elle variée et adaptée au public ?
- quelle est la place de l'humour dans la méthode ?
 - quel est le nombre limité d'élèves par classe ?

- en quoi consiste le déroulement d'une leçon ?

La leçon:

- de quel genre de document dispose-t-on ?
- s'agit-il de documents authentiques ? Réaliste ? Artificiels ?

Les exercices:

- comment peut-on caractériser les exercices proposés ? structuraux ? situationnels ?
- les exercices mettent-ils en jeu des activités intellectuelles diversifiées ?
- L'évaluation est-elle prévue? S'agit-il d'une évaluation sommative ou formative?
- l'apprenant est-il entraîné à l'autoévaluation?
- est-elle centrée sur la langue ou sur la communication?
- si elle est centrée sur la langue, envisage-t-on le découpage phonétique, grammaire, vocabulaire... les rubriques traditionnelles des leçons de langue (dictée, conversation, thème, version.), les 4 habiletés fondamentales (compréhension et expression orale, compréhension et expression écrite)?
- si elle est centrée sur la communication, envisage-t-on par ex. la correction linguistique, la variété et la cohérence des registres, l'efficacité pragmatique, la capacité à développer des stratégies de compensation, la fluidité du débit, la richesse verbale et non verbale, la compétence socioculturelle est-elle évaluée ? de quelle manière ?

Appréciation Générale

- l'objectif annoncé est-il atteint ?
- la méthode favorise-t-elle une pratique communicative de la langue ?
- la méthode est-elle adaptée au public considéré ?

Remarques

6

Annexe 3

Grille pour l'analyse de méthodes (Jeannine COURTILLON).

"Certaines grilles mettent davantage l'accent sur la forme que sur le contenu. Les deux sont importants. Mais l'accent sur la forme ne doit pas faire négliger le contenu" (Jeannine COURTILLON).

A. LE CONTENU, LA NATURE ET LA FORME DES EXERCICES

La prise en compte des besoins

Les besoins langagiers :

- sont-ils conçus en terme linguistique ou grammaticaux (le présent, les partitifs etc.) ou en terme fonctionnels communicatifs (actes de parole nécessaires à la communication dans un domaine d'échange, ex; tourisme, relation administratives et commerciales, familiales, vie quotidienne et relationnelle dans le pays ?

- s'agit-il de manuels scolaires? la communication est-elle adaptée aux besoin éducatifs des apprenants ?

Les besoins culturels:

- les contenus et le mode de présentation sont-ils plus ou moins stéréotypés ou plus ou moins riches et variés? Exemples artistiques ? techniques ?...

- le mode de présentation peut-il inclure ou non les moyens médiatiques : publicité, affiches, articles de journal, documents radiophoniques, chansons, poèmes, extraits de roman etc. ?

- en fonction de quels critères la coloration des documents ont-ils été choisis ? Est-ce l'aspect esthétique ou idéologique qui prime ?

La Progression

- est-elle liée aux objectifs langagiers ? Ont-ils été choisis en terme purement fonctionnel, sans progression linguistique ou bien il existe un souci d'intégration des contenus linguistiques à la fonction ?
- son déroulement est-il linéaire ou cyclique ?

Les objectifs de communication

- l'acquisition des savoir-faire traditionnels: il existe ou non un entraînement à la compréhension orale et écrite, un entraînement à la production orale et écrite ?
- la conception sous-jacente de la compétence de communication : présence d'un registre unique ou variés, présence ou absence d'une pragmatique culturelle ?

La présentation des données (l'approche)

- est-elle présentée de manières globales ou sériées ? - permettent-elles à un certain travail d'analyse, plus actif, plus autonome ?

Les types d'exercices ou la conception des acquisitions grammaticales

- il s'agit de quel type d'exercices ? ex. pragmatique, morphosyntaxique et sémantique ou variés ?
- sont-ils fondés sur des principes structural, fonctionnel, inductif (découvrir la règle à partir des exemples), ou l'imitation (à partir du modèle, faire des phrases).

B. LA METHODOLOGIE

La perception / compréhension du sens

- la méthode conditionne-t-elle à la compréhension, soit par des suggestions d'explication de la part du professeur, soit par des déclencheur sou une mise en condition thématique ?

- les élèves doivent-ils s'efforcer de repérer les indices porteurs de sens ?

La mémorisation

- il existe ou non la mémorisation ?

- si oui, de quelle manière se fait-elle ? Guidée et rigide ? Interactive ? Via l'appropriation ou le réemploi ?

- est-elle conçue par des exercices impliquant une interaction professeur-élèves ou une interaction élèves-élèves-professeur ?

- quels principes sont à la base des techniques de correction ? Quelle place est faite aux erreurs ?

La vérification des acquis

- existe-t-il des tests (évaluation) internes à la méthode ?

- existe-t-il des moyens d'autoévaluation ?

Remarques

7**Annexe 4****Grille d'analyse d'Evelyne BERARD.****A. GRILLE DESCRIPTIVE**

a. Type de matériel

- manuel
- matériel
- matériel audiovisuel

b. Public

- général
- spécifique
- adultes
- adolescents

c. Structure générale de la méthode

- objectifs
- durée de l'apprentissage
- leçons ou unités
- progression
- aptitudes

d. Contenu

- sélection
- contenu communicatif ou notionnel
- contenu grammatical
- contenu culturel

e. Méthodologie

- documents
- activités
- grammaire
- phonétique

f. Pédagogie

- organisation du travail
- rôle de l'enseignant

g. Relation avec les travaux du Conseil de l'Europe

B. GRILLE D'EVALUATION PAR RAPPORT A L'APPROCHE COMMUNICATIVE

a. Besoin

- la méthode comporte-t-elle une analyse des besoins du public?
- par quel procédé?

b. Objectifs

- les objectifs généraux de la méthode visent-ils à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication?
- la sélection du contenu et la progression sont-elles de type notionnel fonctionnel?

c. Contenus

- le contenu linguistique est-il choisi par rapport aux fonctions et notions retenues?
- Quelles sont les fonctions retenues?

d. Aptitudes

- le travail sur les différentes aptitudes est-il différencié?

e. Supports

- les supports sont-ils authentiques, fabriqués ?
- sont-ils diversifiés ?

f. Grammaire

- le travail proposé à l'apprenant permet-il de conceptualiser le fonctionnement de la langue écrite?
- les procédures méthodologiques sont-elles diversifiées ?
- sont-elles différentes de celles des méthodes audiovisuelles "traditionnelles" ?
- rendent-elles l'apprenant autonome ?
- pour chaque activité, l'objectif de travail est-il clairement défini ?
- certaines activités permettent-elles une communication réelle dans la classe ?
- la proportion d'activités créatives est-elle suffisante?

- l'étudiant peut-il mettre en pratique sa compétence de communication ?

g. Apprentissage

- la méthode propose-t-elle plusieurs stratégies d'apprentissage ?
- l'étudiant a-t-il la possibilité de parler de son apprentissage ?

Remarques



Annexe 5

Fiche pratique :**LE MANUEL, L'APPAREIL PEDAGOGIQUE : EVALUATION**

in Choisir un manuel <http://www.ac-toulouse.fr/anglais/manuels.html>

I. CONCEPTION DU MANUEL*

	O	N	Remarques
1. Est-il adapté au public ? (âge, intérêts, niveau : LV1 - LV2 ...)			
2. Fait-il preuve d'objectivité sur le plan culturel, sans démagogie ? <i>ou :</i> Transmet-il des stéréotypes et entretient-il des préjugés ?			
3. Est-il conforme aux instructions et programmes officiels ? (programme notionnel/fonctionnel, grammatical, lexical ?)			
4. Quelle est l'option des auteurs dans la conception du manuel ? (<i>souligner ce qui décrit le mieux cette conception</i>) L'approche dominante est-elle : - communicative - notionnelle/fonctionnelle - structurale - délibérément lexicale - culturelle			

* il s'agit dans ce cas précis d'un manuel d'anglais langue étrangère. Les principes énoncés peuvent être repris pour un contexte FLE

II. CONTENU / ORGANISATION DU MANUEL ELEVE

A - AIDE A L'ENSEIGNANT	O	N	Remarques
1. * Est-il d'un maniement facile pour l'enseignant ? * La table des matières fait-elle apparaître clairement le contenu notionnel/fonctionnel et la progression grammaticale ?			
2. * Est-il organisé : en leçons indépendantes en unités (avec chapitres, sous-unités ...) (nombre d'unités :) * Les unités sont-elles structurées de façon identique ? * Sont-elles organisées en fonction d'un point de vue : Linguistique Culturel Méthodologique * Sont-elles d'égale importance ?			
3. Niveau 1 : (6 ^e - 5 ^e en particulier) * Sous quelle forme les contenus linguistiques nouveaux sont-ils présentés ? - dialogues - autres * Les dialogues sont-ils utilisables indépendamment les uns des autres ? * Y a-t-il suivi ? (familles, même groupe de personnages) ? * Y a-t-il un contexte situationnel ? * Y a-t-il réactivation des acquis au cours de la progression ? * <i>Pour savoir s'il y a véritablement contexte situationnel (= qui donne un sens aux énoncés), se faire un résumé de la situation. Se méfier des contrefaçons.</i>			
4. Les supports iconographiques : a) * permettent une anticipation de la situation (aide) * sont une simple illustration * offrent un apport culturel b) Les textes qui les accompagnent peuvent être occultés			
5. Le manuel propose-t-il des supports visant à l'entraînement à la P.O. et à la P.E. ?			
6. Offre-t-il des documents visant à développer des techniques de lecture et de C.E. ?			
7. L'apport culturel fait-il l'objet d'un traitement à part ? Dans quelle langue ? anglais français			
8. Cartes			

B - AIDE A L'ELEVE	O	N	Remarques
1. Donne-t-il un lexique / une aide lexicale ? (<i>souligner</i>) - anglais-français - français-anglais - alphabétique - thématique * dans l'unité elle-même * en fin de manuel Précise-t-on : - la catégorie grammaticale des mots - leur transcription phonétique - le numéro de la leçon où ils apparaissent pour la première fois (le cycle)			
2. Fournit-il un précis grammatical ? - en anglais - en français - détaillé - clair - à la fin du manuel - dans la leçon / l'unité <i>Ce précis peut-il être une aide à l'élève seul ?</i>			
3. Rappel du contenu de la leçon pour le travail à faire à la maison			
4. Liste des verbes irréguliers ?			
5. Aide méthodologique ?			

Remarques

CASSETTES)

Objectif(s) ↓	Documents proposés ⇨	<i>Textes :</i> dialogues journalistiques littéraires	<i>Enregistrements</i> (Voir grille III.1)	<i>Documents iconographiques</i> photos/b.d./cartoons publicités
COMMUNICATION C.E. * sans grille * avec grille dans : - manuel - cahier d'exercices				
C.O. * sans grille * avec grille dans : - manuel - cahier d'exercices				
P.E. guidée / libre				
P.O.				
Culturel				
Pratique raisonnée de la langue (voir grille III.2)				

III. 1. Les enregistrements

Enregistrements	Cassette classe	Cassette élève
<p><u>NATURE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - de tous les dialogues - de tous les textes - de quelques documents seulement - authentiques - didactiques * - accompagnés d'un document iconographique <p>* <i>Quel degré d'authenticité ?</i></p>		
<p><u>CONTENU</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - version en continu - version avec bruitages - version sans bruitages - version éclatée - avec script dans le manuel - sans script dans le manuel - facilité de repérage - voix et accents variés - qualité de la voix - adéquation de la voix et du personnage 		
<p><u>FONCTION</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation de savoirs nouveaux (niveau 1) - Exercices de phonétique, d'intonation - Apprentissage et entraînement à la C.O. - Evaluation de la C.O. - Aspect culturel 		

III. 2. Pratique raisonnée de la langue

Proposé dans	Manuel	Cahier d'exercices
Réflexion sur la langue		
Exercices de manipulation de la langue : - de quel type ? - consignes claires ?		
Exercices lexicaux		
Exercices méthodologiques (utilisables en modules en 2 ^e)		

III. 3. Evaluation

	Manuel	Cahier d'exercices	Fichier pédagogique
Evaluation de début d'année - C.E. - C.O. - P.O. - P.E. - Compétence linguistique			
Bilan en fin d'unité			
Bilan en fin d'année			

Remarques

9

Annexe 6

LA PROGRESSION : CONCEPTS

G. Schlemminger (2002)

www.ph-karlsruhe.de

1. Progression linguistique (lexicale / grammaticale) : approche structurale

Le méthodologue (c'est-à-dire celui qui conçoit une méthode de langue ou une unité d'enseignement) focalise sur l'ordre de présentation optimal des données linguistiques. Il part du concept linguistique que la langue (toute langue) est constituée d'un système structuré (structuralisme linguistique) et que celui-ci a donné lieu à une analyse et une présentation scientifiques. Il suffirait alors d'organiser une transposition didactique pour l'appliquer à l'enseignement des langues.

Selon le modèle cognitif de référence (mentaliste - constructiviste - culturaliste - béhavioriste), ces structures linguistiques sont supposées innées à l'homme et identiques pour toutes les langues. Il s'agirait alors seulement d'activer ces compétences auprès de l'apprenant. Ces modèles diffèrent également en ce qui concerne l'identité entre l'acquisition de la première et la seconde langues. Lorsqu'il y a supposition d'un processus cognitif similaire, le processus et les étapes de l'apprentissage d'une seconde langue s'effectueraient de la même manière que l'apprentissage de la première langue (langue maternelle).

Au niveau de l'enseignement des langues, cela signifie au niveau *lexical* que le manuel suit en priorité une progression de vocabulaire établie selon une analyse statistique de fréquence de mots (par exemple les 1500 mots le plus utilisés du *Français Fondamental*, basé sur une enquête linguistique des années 50). En *grammaire*, cette progression suit la

notion du "simple au complexe" où ces termes sont définis comme soit comme l'écart entre différentes étapes d'acquisition (*position universaliste*), soit comme l'écart par rapport à la langue maternelle (*position contrastiviste*).

Cette approche de la progression a donc comme **seule référence la structure de la langue**. *Dans la pratique de classe*, cela veut dire **qu'il n'existe qu'une seule progression pour tous les apprenants**. Malgré l'évolution des sciences de référence (linguistique, psycholinguistique, sciences cognitives) de nombreux manuels, méthodes et instructions officielles se réfèrent, au moins en partie, à ce concept de la progression, car il semble est "fiable" et "établi d'une manière scientifique".

2. Progression en actes de parole : approche notionnelle – fonctionnelle

Suite à l'évolution de la théorie linguistique dans les années 1960 - 70, les chercheurs ont considéré que la langue ne peut être réduite à des données isolées (lexèmes, phonèmes, etc.), mais qu'il faut prendre en considération le fait que la langue est également un outil de communication. Il serait donc nécessaire d'inclure dans l'analyse et la présentation de la langue des éléments constitutifs de la communication humaine : le locuteur, le récepteur, le message, le canal de transmission, etc. Les linguistes parleront alors d'"acte de parole".

Dans cette approche, la langue est toujours considérée comme un système dont il faut décrire les principes fondateurs de son fonctionnement, désormais communicatif. Cependant, les mêmes modèles cognitifs que précédemment y font référence. Les linguistes (AUSTIN, WUNDERLICH, etc.) établissent alors les conditions des différents actes de parole.

Au niveau de l'enseignement des langues, ces taxinomies sont reprises, certes d'une manière simplifiée, mais elles suscitent les mêmes critiques que l'approche structurale :

- la référence de la fonction communicative de la langue se réduit toujours à la seule structure de la langue ;

- la référence à l'apprenant et ses "besoins langagiers" n'est que purement formelle, car

- il est considéré comme un locuteur idéal ;

- il est censé actualiser dans le processus d'acquisition de la langue l'évolution des actes de parole telle qu'elle a été conçue par cette théorie. Il en résulte une confusion psycho-cognitive importante, car l'alignement du niveau intellectuel sur le niveau linguistique élémentaire des actes de paroles induit une forte infantilisation de l'apprenant. En effet, les exigences intellectuelles y sont inférieures aux capacités cognitives réelles de l'apprenant et entravent un apprentissage raisonné de la langue vivante.

- Par ailleurs, nous pouvons relever que les méthodologues qui suivent cette approche mettent au même niveau les stratégies de l'apprentissage et celles de l'enseignement, l'appropriation progressive d'un savoir (-faire) et celui d'acquisition.

Cette notion de la progression domine aujourd'hui dans les méthodes de langue. La conséquence en est que le niveau (inter-)culturel dans les manuels est très rudimentaire et l'aspect culturel plaqué sur des "actes de parole".

Ce modèle prône un apprentissage selon une progression préétablie, linéaire, formelle et contraignante pour l'apprenant ; il n'y a qu'un seul cheminement possible pour atteindre l'objectif linguistique (modèle instructiviste).

3. Progression et interlangue

Dans les années 70, les chercheurs en enseignement et apprentissage des langues ("Sprachlehrforschung") mettent en cause le modèle universaliste de l'apprentissage d'une langue. Ils stipulent que les conditions et le processus d'acquisition de la langue maternelle et d'une deuxième langue en milieu naturel sont différents de ceux de l'acquisition guidée dans un cours de langue. La spécificité de l'emploi de la langue étrangère dans la situation de classe, l'institution scolaire, le mode d'interaction et de communication à l'intérieur de cette institution, la personnalité de l'apprenant, son âge, etc. font que ce type d'apprentissage a un caractère spécifique qui demande une approche qui lui est propre. Ils introduisent alors le concept de l'**interlangue** ("*interimssprache*"). Il s'agit de la construction *individuelle* progressive et dynamique du langage par l'apprenant, typique d'une situation guidée et institutionnelle).

Cette approche

- en tenant compte de l'auto-structuration socio-cognitive de l'apprenant peut être appelée "constructiviste" (voir J. PIAGET, etc.) ;

- révolutionne l'apprentissage et l'enseignement des langues, car elle reconnaît au niveau théorique et pratique les faits suivants et en tire des conséquences opérationnelles :

- la diversité des stratégies et de types d'apprentissage des apprenants est prise en considération ; elle demande des stratégies d'enseignement adaptées ;

- comme l'apprentissage de la langue constitue une construction heuristique, individuelle et progressive des régularités, cela demande une approche

individualisé de l'apprentissage et une nouvelle attitude face à l'erreur ;

- le niveau de conscience linguistique (*Sprachbewusstsein - language awareness*) des apprenants acquis avec la première langue est pris en compte ;

- l'hétérogénéité d'un groupe d'apprenant est considérée comme facteur positif dans l'apprentissage guidé des langues.

Au niveau de la pratique de l'enseignement des langues, cela signifie un autre rapport au modèle de langue à imiter. L'enseignant et la méthode de langue ne sont plus la seule référence qu'il s'agit d'imiter. L'environnement social immédiat et lointain (c'est-à-dire l'étranger) constituent désormais des points de repère supplémentaires. L'erreur et le tâtonnement linguistique sont des jalons importants de ce processus. L'enseignant est amené à introduire des nouveaux outils pédagogiques et didactiques ainsi que des formes de travail nouvelles afin de répondre à l'hétérogénéité du groupe - classe.

La difficulté de cette démarche consiste en la gestion plus complexe des apprentissages et du groupe d'apprenants. Elle demande en effet l'évolution du rôle de l'enseignant du simple "instructeur" traditionnel vers celui de conseiller et aide méthodologique, de référent linguistique et culturel. Mais également l'élève, l'étudiant dépasse son rôle d'apprenant qui accomplit des objectifs extérieurs à lui ; il est institué comme acteur social de ses propres apprentissages, dans le cadre du groupe - classe.

4. Progression psycho-cognitive

Les récentes recherches en apprentissage et enseignement des langues a conduit à une plus grande distance envers la théorie linguistique comme référence dominante. En effet, les recherches en psycholinguistique, psychologie cognitive et acquisition des langues (plus spécialement en analyse d'interaction en classe de langue) ont amené une évolution dans l'appréhension de la classe de langue.

L'enseignant ne suit plus une progression linguistique d'actes de paroles mais celle qui s'inspire de l'évolution cognitive et intellectuelle de l'enfant et qui correspond aux données anthropologiques de l'enfance. Ainsi, par exemple, il ne s'agit plus d'apprendre le champ lexical "les animaux de la ferme" (méthode linguistique structurale) ou les variétés de l'acte de parole "poser une question" (approche notionnelle - fonctionnelle). Au niveau psychosocial et mental, un enfant de 6 à 8 ans est, entre autres, à la quête de marquer son espace et à trouver des points de repères affectifs et sociaux. En principe, l'enseignement primaire répond à cette stratégie dans les cours d'éveil, etc. Également la classe de langue peut répondre à cette quête, certes avec des structures de langues plus simples ; il n'y a nul besoin de faire régresser l'élève à un niveau intellectuel d'un enfant de deux ou trois ans qui apprend juste le sens des mots et se situe au niveau de l'évolution encore dans une phase égocentrique.

Une telle approche amène également des changements dans la communication de classe. Celle-ci ne se limite plus à un échange formel où l'élève doit trouver la "bonne réponse" (*Aufgaben - Lösungsmuster / known-information-question* en opposition aux *answer-seeking-questions*). Car celui-ci se caractérise comme une séquence interactive (initiative – réplique – évaluation de l'adéquation de la réplique) qui est fortement hiérarchisée et où le rôle de l'élève se réduit

souvent à réagir à une question dont l'enseignant connaît déjà la réponse. Une telle séquence comporte certes, comme le fait remarquer P. BANGE, une phase de reformulation, mais celle-ci ne correspond pas à une stratégie d'étayage ou de réparation (typique pour la communication exolingue) ; au contraire : "[elle] est déclenchée en général par une évaluation que [...] l'enseignement porte sur des problèmes de langue plus que sur des problèmes concernant le thème de la communication. [...].

La bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature : l'objet thématique de la communication n'est plus au centre de l'attention ; celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique [...] est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte. [...] La communication y est en fait réduite à des variations sur les conventions linguistiques." (P. BANGE 1992 : 73 - 74)¹

Cette structure asymétrique de la communication de cette "méthode interrogatoire" sert davantage à l'enseignant pour construire son propre discours à partir des réponses qu'il attend des élèves, mais ne correspond pas à la demande commutative et interactive de l'élève.

Une classe de langue qui tient compte de l'âge psycho-cognitif de l'enfant et de ses besoins socio-communicatifs authentiques favorise la mise en place d'un échange réel entre acteurs. Cela nous permet d'attirer l'attention sur l'importance du relationnel dans la transmission du savoir et du savoir-faire linguistiques et culturels où le facteur "groupe" joue un rôle primordial. Le nier ou l'ignorer maintiennent souvent l'enseignant dans une situation où la relation duale domine, où le face à face risque de dérapier dans un rapport de séduction ou de violence.

Bibliographie

BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / HÜLLEN, W. / KRUMM, H.-J. (s. l. dir. d.) (1995) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke [3e et nouvelle édition ; première édition : 1989].

BANGE, P. (1992) : "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", in : *Aile* (revue de l'association Encrages, Université de Paris VIII), automne - hiver 1992, n° 1, pp. 53 - 85.

GALISSON, R. (1980) : D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, Nathan, CLE International.

JARVIS, J. / ROBINSON, M. (1997) : "Analysing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning", in : *Applied Linguistics*, juin 1997, vol. 18, n° 2, pp. 212 - 228.

SCHLEMMINGER, G. (2000) : *Pour une pédagogie des langues vivantes*, Habilitation à diriger des recherches, Bordeaux.

¹ Mentionnons néanmoins que tous les auteurs n'émettent pas autant de doute en ce qui concerne l'efficacité des stratégies d'étayage de l'enseignant qui focalise davantage sur la forme que sur le contenu.

C'est par exemple le cas de J. JARVIS / M. ROBINSON (1997) lorsqu'ils analysent le discours dans une classe d'anglais langue étrangère à l'école primaire.

Remarques