

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

CENTRE D'ÉTUDES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET LITTÉRATURES ROMANES

**DIDACTIQUE DU FRANÇAIS
ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES :
ANALYSER DES PRATIQUES
DE CLASSE**

*Actes de la journée d'études
organisée à Louvain-la-Neuve le 20 janvier 1999*

sous la direction de Jean-Louis Dufays
et Christophe Ronveaux

CAHIER DU CEDILL N° 29

1999

Suivant un usage désormais largement admis, le présent ouvrage applique les recommandations orthographiques de l'Académie de la langue française.

SOMMAIRE

J.-L. Dufays, *L'analyse des pratiques de classe : cadrage d'une problématique* 5

Qu'entend-on par « pratiques de classe » et depuis quand s'intéresse-t-on à cette problématique ? Plus précisément, que signifie analyser des pratiques de classe en didactique des langues ? Quels sont les enjeux d'une telle démarche ? Cet article liminaire ne cherche pas à résoudre d'emblée ces questions, mais essaie de les préciser et d'en affiner le cadre. Il présente également le menu et les équilibres de l'ouvrage.

Olivier Dezutter et Xavier Dejemeppe, *La rédaction d'un rapport de stage : un outil efficace pour analyser sa pratique en formation initiale ?* 13

L'article présente une analyse comparée des rapports de stage produits d'une part par des étudiants inscrits dans le cursus de l'agrégation à l'université et d'autre part par des étudiants de l'enseignement supérieur pédagogique. Les auteurs interrogeront la pertinence du recours à l'écriture pour l'autoanalyse des pratiques d'enseignement et souligneront la double nécessité de guider les étudiants dans leur travail d'écriture et de varier à la fois les grilles d'analyse et les formes de rédaction.

Christophe Ronveaux et Séverine Collet-De Croix, *Entre illusion et réalisme : les questions en question. Analyse d'une compétence communicationnelle de l'enseignant* 24

L'acte de questionner, comportement verbal fréquemment utilisé par l'enseignant pour faire participer les élèves, s'apparente parfois au « terrorisme maïeutique ». À la recherche d'une pratique de questionnement mise au service de l'apprentissage, on analysera au moyen des méthodes de la linguistique conversationnelle une séquence de classe où l'on voit un enseignant du primaire s'illustrer dans la conduite d'interactions véritablement authentiques.

Vincent Giroul, *Pour un contrat de communication dans les interactions verbales scolaires : une compétence communicationnelle de l'enseignant* 37

La situation de communication qui s'instaure dans une classe peut être le fruit de la négociation d'un véritable contrat de communication. Sur quelles bases celui-ci peut-il s'établir ? Quelles sont les incidences que ce type de contrat peut avoir sur la relation pédagogique ? L'analyse d'une séquence de cours permettra d'apporter quelques réponses à ces questions.

Valérie Smal, *Un programme d'apprentissage du français langue étrangère en semi-autonomie : le projet PAINSEAU* 43

Le programme PAINSEAU est un programme d'apprentissage du FLE individualisé et semi-autonome qui a été mis sur pied pour répondre au public très diversifié des étudiants étrangers de l'ULG. L'objectif de ce programme est d'amener tous les étudiants à une meilleure connaissance du français par le biais des matières étudiées. Au sein d'une même classe, les étudiants étudient tous le même point de grammaire ou travaillent tous sur la même compétence mais à travers des documents qui leur sont propres. L'article expose les objectifs et le fonctionnement du programme PAINSEAU et il présente quelques séquences de ce programme qui ont été déjà utilisées avec les étudiants.

Laurence Wéry, *Comment sensibiliser les étudiants Erasmus à la langue orale dès la première leçon ?* 47

L'article relate une expérience dans laquelle un document authentique a permis d'aborder à la fois l'étude du français parlé et celle des belgicismes. Il commente ensuite les réactions des étudiants et tente de dégager les écueils à éviter face à un tel domaine.

Ioana Belu et Luc Collès, *La négociation du sens en classe de français langue étrangère* 54

À partir de quelques séquences de cours de français langue étrangère enregistrées au CLL à Bruxelles, l'article analyse la manière dont se construit une des plus importantes stratégies interactives en classe de langue : la négociation du sens. Il dégage plusieurs situations où des demandes de précision, d'explication, de confirmation ou de reformulation doivent intervenir pour qu'une question ou une réponse soit acceptée et que la communication enseignant/apprenants se poursuive avec succès.

Isabel Baeza, Geneviève Fabry et Silvia Lucchini, *Filmer les premières expériences didactiques en classes d'espagnol et d'italien : vers une autoformation ?* 64

Dans le cadre de la formation des futurs professeurs d'italien et d'espagnol, des exercices didactiques sont organisés, au cours desquels les étudiants sont invités à animer une heure de cours. Cette expérience didactique est filmée et l'enregistrement constitue la base d'une analyse de la part de l'étudiant lui-même, du groupe et des enseignants. L'analyse se fait dans deux directions différentes : l'une, pédagogique, l'autre, linguistique. En dernière instance, elle vise à asseoir les bases d'une démarche auto-évaluative. L'article présente l'exploitation réalisée dans chacune des deux directions citées.

Philippe Detry, *Quelques indices du « bonheur didactique » en classe de langues germaniques* 75

Pourquoi observe-t-on une meilleure participation du groupe-classe à un exercice d'expression orale lorsqu'on travaille à partir d'un document audiovisuel ? Réponse en cinq actes et un épilogue.

L'analyse des pratiques de classe : cadre d'une problématique

Jean-Louis Dufays, UCL-CEDILL

La journée d'études qui a eu lieu à Louvain-la-Neuve le 20 janvier 1999 et dont le présent ouvrage rassemble les actes était la première qu'organisait la jeune équipe du Centre d'Études en Didactique des Langues et Littératures romanes — le CEDILL — en collaboration avec différents groupes et organes de l'UCL¹ ainsi qu'avec le Groupe de Contact du FNRS « Enseignement du français, éthique et société » (EFES).

À certains égards, la problématique de cette journée — l'analyse des pratiques de classe — est une problématique déjà ancienne : le premier ouvrage de référence en la matière, celui de M. Postic, *Observation et formation des enseignants* (PUF), date en effet de 1977, et on peut également citer à ce propos les travaux de R. Pujade — *Le corps de l'enseignant dans la classe*, ESF, 1982 —, de J. Donnay et E. Charlier — *Comprendre des situations de formation : formation des formateurs à l'analyse*, De Boeck, 1990, de B. Ollivier — *Communiquer pour enseigner*, Hachette, 1992 — et de M. P. Schmitt — *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au Lycée*, L'Harmattan, 1994². Mais cette problématique s'avère aussi des plus actuelles si l'on considère la parution récente de l'ouvrage majeur de M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques* (PUF, 1994), ainsi que les récentes journées d'études organisées à Montpellier en octobre 1997 (*Pratiques enseignantes et activités des élèves en didactique du français*) et à Perpignan en avril 1999 (*L'oral et l'écrit réflexifs : lire, écrire, parler pour penser et pour apprendre*).

Le propos dominant — quoique non exclusif — des intervenants de la présente journée était d'axer le projecteur sur une perspective qui les concerne le plus directement, à savoir la formation des enseignants, en agrégation et en « haute école ».

1. En l'occurrence, le Conseil de l'Agrégation de la Faculté de Philosophie et Lettres (AGLT), le Groupe de Recherches Interfacultaire en Formation des Enseignants et en Didactique (GRIFED), le Département d'Études romanes (ROM) et l'Unité de Didactique des Langues germaniques (DIGE).

2. Du point de vue des instructions officielles, l'intérêt accordé aux pratiques de classe est plus ancien encore puisqu'il a été à l'ordre du jour en Belgique dès la tentative de réforme de l'enseignement primaire de 1936. Cette problématique était également centrale en France dans le Plan Rochette, qui date de la fin des années 60. Cela fait donc plus de trente ans que des pédagogues s'intéressent aux comportements verbaux et cognitifs des enseignants et des apprenants.

dans les domaines du français langue maternelle, du français langue étrangère, de l'italien, de l'espagnol et des langues germaniques.

1. Qu'entend-on par « pratiques de classe » ?

À l'évidence, l'expression « pratiques de classe » couvre un large spectre de réalités scolaires ; elle englobe aussi bien les activités de l'enseignant que celles de l'élève, les activités orales que les activités écrites, les activités de réception — écouter et lire sont bien des pratiques ! — que les activités de production, et les activités immédiates (réalisées dans la classe, en présence de l'enseignant) que les activités différées (faites à domicile).

Parmi ces différentes « pratiques », il apparaît de plus en plus clairement que les activités des élèves ne peuvent s'analyser que sous l'angle d'un processus interactif mettant en présence tous les acteurs de l'apprentissage, y compris l'institution. À l'exception de l'exposé de Valérie Smal, de l'ULg, qui portait sur un programme d'apprentissage du FLE en semi-autonomie, la plupart des exposés se sont intéressés à la communication professeur-élève¹.

Les pratiques enseignantes, quant à elles, ont été largement privilégiées au cours de la journée, mais elles l'ont été de manières très diverses. Trois sortes de pratiques ont en effet été envisagées : l'enseignement de savoirs, l'aide à l'apprentissage et la communication avec les élèves. D'autre part, l'accent a été mis tantôt sur les pratiques des débutants, tantôt sur celles des enseignants plus chevronnés, voire « experts ». Cette distinction entre les pratiques du débutant et de l'expert nous vient des récents travaux de F.-V. Tochon² : pour celui-ci, la pratique du débutant serait plus axée sur la relation et la gestion des faces (la préoccupation première étant ici de « tenir bon » et de se montrer crédible), tandis que la pratique experte serait davantage centrée sur l'apprentissage des élèves. Certes, il ne s'agit pas de généraliser ni de surévaluer le poids de l'expérience : chacun connaît de jeunes enseignants qui sont rapidement devenus des experts et de « vieux profs » qui restent jusqu'au bout empêtrés dans des problèmes de gestion relationnelle. Toujours est-il que la pratique qui a été la plus étudiée lors de cette journée est celle du débutant, du stagiaire, ce qui est allé de pair avec une interrogation sur le rôle fondamental du formateur.

1. Gageons que le colloque international mis en chantier par le CEDILL pour janvier 2000 sur le thème du « développement des compétences » dans l'apprentissage des langues romanes, prolongera la réflexion.

2. F.-V. TOCHON, *L'enseignant expert*, Nathan, 1998.

2. Que signifie analyser des pratiques de classe en didactique des langues ?

Les pratiques de classe sont donc de natures très diverses, mais les supports et les méthodologies qui permettent de les appréhender ne le sont pas moins. Il faut en effet distinguer :

- les analyses écrites — illustrées par l'exposé d'Olivier Dezutter et Xavier Dejemeppe sur les rapports de stage — et les analyses orales —,
- les analyses des pratiques d'autrui (p. ex. d'un stagiaire) et les autoanalyses (p. ex. à travers le rapport de stages),
- les analyses critériées (cf. les diverses grilles existantes) et les analyses informelles,
- les analyses menées à des fins de recherche — et qui ont dès lors une orientation principalement descriptive — et les analyses à des fins de formation — qui ont une orientation forcément plus normative, visent à faire intégrer ce que Tochon appelle des « schèmes d'action », c'est-à-dire des modèles de comportements efficaces.

Qui plus est, les pratiques de classe dans les cours de langues comportent des spécificités qu'il ne faudrait pas ignorer.

D'une manière générale, la didactique des langues a comme objet privilégié les activités langagières, mais le langage y est traité à la fois comme objet et comme moyen d'apprentissage. Il existe ainsi une différence fondamentale — qui va de pair avec une essentielle complémentarité — entre des activités d'apprentissage de savoirs passant par le langage (tout ce qui touche à la culture, au sens strict comme au sens large) et des activités proprement langagières (les quatre grands domaines de compétences : lire, écrire, écouter, parler), et il est intéressant d'étudier comment les profs et les élèves procèdent dans ces deux types d'activités langagières.

D'une manière plus particulière, la didactique des langues maternelles se voit assigner un double objectif : le développement de compétences et l'acquisition de connaissances. Même si l'on tend de plus en plus, sous l'influence de la didactique des langues vivantes, à accentuer le premier pôle — qui, il est vrai, a été longtemps négligé —, il y a là deux finalités très différentes : comment cela se marque-t-il dans les pratiques ?

Dans la didactique de langues étrangères, sans doute accorde-t-on depuis toujours — dans les discours tout au moins — une attention dominante au développement des quatre compétences. Les plaidoyers de Galisson et de Collès en faveur de l'apprentissage de la culture — notamment littéraire — en parallèle avec et à travers la langue nous rappelle cependant que, dans les langues vivantes comme ailleurs, les compétences ne sont rien sans les savoirs qui les nourrissent.

La distinction entre la pratique de la langue comme moyen et comme objet devrait en tout cas nous inviter à étudier de plus près quelles stratégies spécifiques sont mises en œuvre pour atteindre l'un et l'autre objectifs.

3. Enjeux

Il est sûr que la problématique de l'analyse des pratiques de classe a évolué de manière assez considérable au cours des trente dernières années. Après une longue période où le privilège était accordé à l'activité (non problématisée et souvent limitée au seul cours magistral) de l'enseignant (en gros jusqu'aux années 70¹) et une autre, plus courte, où les didacticiens (plus sans doute que les profs du terrain) se sont centrés sur l'apprenant et la manière dont il s'appropriait savoirs et savoir-faire (au point d'ignorer le rôle de l'enseignant — cf. l'utopie d'une classe sans prof — ou de le réduire à celui d'un simple facilitateur d'apprentissage) (en gros, durant les années 70-80), l'accent semble mis aujourd'hui davantage sur le va-et-vient entre l'enseignement et l'apprentissage : on s'interroge sur la relation entre ce que fait le prof et ce que font les élèves.

Mais comment s'y prend-on aujourd'hui pour recueillir des informations fiables sur les pratiques de classe ? Analyser des pratiques, cela consiste bien entendu d'abord à recueillir des observations, et à les décrire et les organiser pertinemment, de manière à leur donner sens : le premier geste est donc descriptif et constatatif. Mais l'analyse reste sans grand intérêt si elle ne tente pas en outre d'établir des corrélations entre certaines pratiques et certains résultats d'apprentissage, et donc à poser un regard critique, évaluatif, normatif sur les pratiques observées, à diagnostiquer les effets d'une méthode ou d'une conduite de verbalisation, et à émettre des hypothèses sur ce qu'on pourrait faire pour que ça marche mieux. Autrement dit, il s'agit de prendre au sérieux l'idée que le maître et l'élève sont l'un et l'autre des producteurs de discours et que les contenus disciplinaires sont d'abord médiatisés par leurs discours à tous les deux.

L'analyse des pratiques devrait en tout cas être la base de toute didactique, tant en ce qui concerne la recherche qu'en ce qui concerne la formation des futurs enseignants : avant de spéculer sur les enseignables, commençons par voir ce qui se passe, quel est le réel auquel il faudra s'affronter.

1. Même si, comme nous l'avons indiqué plus haut (cf. la note 1), dès les années 40, en Belgique, des pédagogues et des experts ont été convaincus, sous la pression du programme rénové du primaire de 1936, qu'il convenait de privilégier la production en classe de l'élève sous la férule de l'enseignant.

Méfions-nous toutefois des effets magiques et trompeurs qui sont trop souvent liés aux mots « pratique » et « réalité ». Il est en effet capital de garder sans cesse à l'esprit qu'aucune observation, aucune analyse n'est neutre : ce n'est pas sacrifier à un relativisme radical que de constater qu'analyser, c'est projeter sur la réalité observée des schémas de sens et de valeurs qui préexistent à cette réalité, et qui sont en partie inconscients, mais qui en disent autant sur les savoirs et les valeurs de l'observateur que sur ceux des personnes qu'il observe. Dis-moi comment tu observes et ce que tu observes, et je te dirai qui tu es, pourrait-on dire.

Par exemple, le simple fait de recourir à une grille chiffrée et graduée plutôt qu'à une grille de questions ouvertes est déjà très révélateur d'une idéologie normative, d'une croyance que, pour chaque comportement, il y a un bon modèle à suivre. À l'inverse, n'utiliser que des questions ouvertes et refuser tout discours normatif revient à adhérer à l'idéologie discutable du « tout est bon, pourvu qu'on soit authentique ».

À travers cet exemple, on retrouve l'opposition entre les deux grandes idéologies qui s'affrontent dans le champ didactique : l'idéologie positiviste, soucieuse d'objectiver les faits observés en les référant à des standards posés comme universaux, de minimiser le pouvoir filtrant du regard pour assimiler les faits à de la réalité brute, et l'idéologie constructiviste ou subjectiviste, qui n'attribue de sens et de valeur à une activité qu'en référence à la logique propre de la personne observée et à la spécificité de chaque situation¹.

L'enjeu de l'analyse des pratiques est peut-être donc, pour les observateurs que nous sommes, d'apprendre à mettre à distance nos propres stéréotypes et représentations pour regarder les classes (les professeurs et les élèves) avec plusieurs regards : c'est-à-dire non seulement avec plusieurs grilles de valeurs, mais aussi peut-être en se plaçant dans plusieurs perspectives complémentaires : la perspective psychoaffective, la perspective psychocognitive, la perspective didactique, la perspective sociologique, la perspective politique et institutionnelle.

Si l'on se préoccupe — ce qui est notre cas ici — d'améliorer les pratiques, deux types d'améliorations — complémentaires — sont à distinguer selon les publics auxquels on s'intéresse :

1° Si l'on se centre sur l'apprentissage des élèves (quel que soit le niveau d'enseignement), la question de l'amélioration des pratiques est aussi cruciale que

1. À ce propos, cf. les travaux d'E. NONNON, notamment « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée », dans *Recherches*, n°22, 1995, pp. 101-150.

complexe, car elle dépend de facteurs qui touchent à la fois au social, à l'affectif, au cognitif et au culturel. Aux journées d'études de Montpellier, E. Bautier, qui essaie de se situer à l'intersection de ces différentes composantes, a souligné que le drame d'un grand nombre de classes aujourd'hui est que l'on y fait beaucoup d'activités, mais que ces activités relèvent le plus souvent de l'activisme, de l'agitation superficielle, désordonnée, non finalisée et inefficace¹. Plus profondément, le problème viendrait, comme l'a souligné Fr. Thyron dans un récent article de *La Lettre de la DFLM*², de ce que les apprenants — même à l'université — se cantonnent dans des activités immédiates, qui mobilisent leurs affects, mais ont beaucoup de peine à utiliser le langage pour apprendre et pour penser, c'est-à-dire pour mettre à distance, médiatiser leurs affects et leurs sensations spontanées.

2° Si l'on s'intéresse plutôt à la formation des enseignants, l'un des points les plus fréquemment relevés est la difficulté, dans le cadre des stages, à dépasser la tendance à l'applicationnisme, à la transposition descendante de savoirs savants, qui est sans doute le signe d'une insécurité chez beaucoup d'enseignants débutants face à la parole et à l'activité réelle des élèves. Comment faire pour aider ces (futurs) enseignants à se désaisir progressivement de leur fixation sur les savoirs pour mettre en place des situations d'apprentissage dignes de ce nom ? L'enjeu, pour les formateurs, est double : il s'agit d'apprendre aux débutants d'une part à analyser des pratiques de classe réelles (y compris les leurs) et d'autre part à développer des compétences professionnelles propres au métier d'enseignant, et qui concernent entre autres l'art de questionner, de négocier un contrat d'apprentissage, de communiquer une évaluation, etc.

À travers cette focalisation sur l'amélioration des pratiques, l'objectif de la journée d'études du 20 janvier 1999 était finalement d'interpeller conjointement les trois types d'acteurs — ou plutôt les trois rôles (qui sont souvent cumulés par les mêmes personnes) — concernés par les pratiques de classe : du point de vue du chercheur, il s'agissait de mieux comprendre ce qui se passe chez le professeur ou le stagiaire et dans les classes ; du point de vue du formateur, il s'agissait d'affiner des outils d'analyse et d'évaluation, et, par là, de se donner les moyens de mieux former ; du point de vue de l'enseignant (jeune ou chevronné), il s'agissait d'enrichir la palette des actions possibles par la découverte de ce qui se fait déjà dans certaines classes.

4. Menu

Les modalités de présentation des interventions avaient été précisément définies de manière à donner à celles-ci une portée empirique susceptible de favoriser au mieux la discussion et la réflexion. Divers corpus ont ainsi été présentés aux participants : copies / transparents / documents audiovisuels... D'autre part, les exposés étaient brefs : les intervenants — aidés par le modérateur de service dont j'ai endossé le rôle ingrat — avaient été invités à se montrer drastiques sur le respect de l'heure dans le but de laisser du temps à ce qui était considéré comme la partie la plus intéressante de la journée, à savoir les temps d'échange qui ont suivi chaque intervention : pour les rendre vraiment féconds, les participants avaient été invités à préparer leurs questions pendant les exposés et à poser des questions courtes.

Pour des raisons de facilité, le menu de la journée — qui constitue aussi le sommaire de ces *Actes* — a été composé en fonction des disciplines qui étaient représentées.

Les trois premières communications, qui sont toutes trois centrées sur la formation des enseignants, concernent ainsi l'activité de l'enseignant en FLM. Celle d'O. Dezutter et de X. Dejemeppe, qui est la seule à avoir considéré un support écrit, a étudié le rôle du rapport de stage dans la formation du prof de FLM. Les deux communications suivantes émanent du groupe de recherche FOREO qui travaille depuis 1996 à la rédaction d'un manuel de formation à la communication enseignante : Chr. Ronveaux et S. De Croix se sont penchés sur la gestion des questions par l'enseignant, tandis que V. Giroul s'est intéressé à la négociation du contrat de communication entre l'enseignant et les apprenants.

Trois communications ont ensuite porté sur le français langue étrangère : V. Smal a traité de l'apprentissage du FLE en semi-autonomie, L. Wéry a relaté une expérience d'enseignement du français parlé de Belgique, et I. Belu et L. Collès se sont interrogés sur la manière dont le sens — celui des mots, des textes... mais aussi celui de l'apprentissage lui-même — se négocie entre l'apprenant et l'enseignant.

Enfin, les deux dernières communications concernent l'enseignement des langues romanes et germaniques et sont à nouveau centrées sur la formation des enseignants : G. Fabry, S. Lucchini et I. Baeza se sont intéressées à l'autoformation des stagiaires en italien et espagnol via la caméra, et Ph. Detry s'est demandé comment diagnostiquer le « bonheur didactique » en classe de langue.

1. E. BAUTIER, « Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages », dans *La Lettre de la DFLM*, n° 21, 1997, pp. 10-13.

2. Fr. THYRON, « La maîtrise langagière à l'entrée du supérieur ou les défaillances du sujet du savoir », dans *La Lettre de la DFLM*, n° 24, 1999, pp. 19-23.

Au moment de laisser le lecteur juger sur pièces¹, je ne formulerai qu'un vœu : celui que la lecture de ces Actes s'avère aussi féconde et stimulante que l'ont été les interventions dont ils sont la trace.

Jean-Louis Dufays

1. Si le présent volume rassemble les textes et les supports écrits des interventions, les supports audiovisuels sont, quant à eux, consultables sur le réseau internet à l'adresse <<http://jupiter.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/cedill.html>>.