

**Formation régionale IFAC
Ciudad de Guatemala, 13-16 juillet 2015**

Christian PUREN

contact@christianpuren.com

www.christianpuren.com

Version du 26 juillet 2015

**ÉCHELLE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE DE L'ENSEIGNANT
DANS L'UTILISATION DE SON MANUEL**

www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/ (juillet 2015)

1. Introduction

Comme dans les échelles de compétence langagière des apprenants (celle du *CECRL*, par exemple), un niveau n+1 de cette échelle de compétence d'un enseignant dans l'utilisation de son manuel implique que les niveaux antérieurs soient déjà maîtrisés. En d'autres termes, cette échelle repose sur un critère de progression générale qui va du simple au complexe.

Par contre, à l'opposé de toutes les échelles de compétence langagière, la mise en œuvre d'un niveau n+1 de cette échelle de compétence d'un enseignant dans l'utilisation de son manuel n'est pas forcément toujours préférable à la mise en œuvre d'un niveau inférieur. Le critère de complexité dépend lui-même ici d'un méta-critère contextuel, à savoir :

– le niveau d'adéquation :

- aux attentes des apprenants (et même, lorsque ceux-ci sont jeunes, à celles de leurs parents...) : dans certains pays, par exemple, le public attend que le manuel soit utilisé linéairement et strictement – même si tout enseignant devrait être capable de passer de manière progressive, expliquée et négociée, à des niveaux supérieurs d'utilisation didactique ;
- ainsi qu'aux exigences institutionnelles, aux décisions et préparations collectives de l'équipe enseignante, à la nature des certifications visées – même si dans tous ces cas l'enseignant devrait aussi chercher à dégager une certaine marge de manœuvre qu'il aura su expliquer et négocier ;

enfin, *last but not least*, en ce qui concerne l'enseignant lui-même,

– le niveau d'adéquation :

- à son propre niveau de formation didactique, auquel il lui faut adapter le niveau de complexité didactique de son mode d'utilisation du manuel : il vaut sans doute mieux qu'il se limite à un niveau inférieur de complexité s'il ne se sent pas capable de gérer le niveau supérieur – même si, comme tout bon professionnel, il doit constamment chercher à progresser dans la maîtrise de cette complexité, qui fait partie intégrante de la maîtrise de son métier ;
- et à son niveau d'investissement professionnel : plus le niveau d'utilisation didactique est élevé, et plus la préparation du cours puis sa gestion en temps réel peuvent être coûteux en temps et en énergie – même si ce coût diminue avec les préparations d'une année à l'autre et avec l'entraînement, et s'il peut être aussi diminué par des préparations collectives au sein de l'équipe d'enseignants.

2. Critères de modification des contenus et de la méthodologie d'un manuel

Ces différents critères sont les suivants¹ :

1. adaptation aux objectifs, aux apprenants (en particulier à leurs propres objectifs et cultures d'apprentissage) ainsi qu'à l'environnement global d'enseignement-apprentissage (nombre d'apprenants par classe, nombre d'heures du cours, durée des séquences de classe, etc.) ;
2. adaptation aux cultures d'enseignement des institutions et des enseignants ;
3. traitement des difficultés particulières liées à la L1 en grammaire, lexique et phonétique ;
4. renforcement des apprentissages : activités supplémentaires proposant de nouveaux exercices d'entraînement et/ou de réemploi sur des points particuliers, ou activités langagières déterminées que l'on veut privilégier en fonction des objectifs particuliers du cours ;
5. remédiation : activités différentes ou supplémentaires ciblant les erreurs ou difficultés particulières de certains apprenants ;
6. « variation pédagogique » : diversification des activités, des approches et démarches, des rythmes, des types de documents proposés à l'ensemble de la classe ;
7. « différenciation pédagogique » : la diversification ne se fait pas alors pour l'ensemble des apprenants, mais de manière différente en fonction par exemple des niveaux, des intérêts ou encore des stratégies de chaque apprenant ou groupe d'apprenants) ;
8. autonomisation et responsabilisation individuelles et collectives des apprenants ;
9. introduction de la perspective actionnelle, depuis l'enrichissement des tâches communicatives jusqu'à la pédagogie de projet, lorsqu'il s'agit de manuels anciens ou de conception ancienne.

Lorsque le manuel a été élaboré pour des publics de pays et de langues sources différents (comme c'est le cas des manuels de FLE publiés en France), il est susceptible de relever de l'ensemble de ces critères de modification. Même lorsque le manuel a été élaboré localement, il relève au moins des critères 5 à 8, et sans doute – pour l'instant du moins – du critère n° 9.

C'est à l'ensemble ci-dessus de ces 9 opérations possibles qu'il est fait référence, dans la suite de ce document, lorsqu'on y parle des « modifications » que l'enseignant peut opérer sur les contenus et la méthodologie de son manuel.

3. Échelle des niveaux de compétence

Niveau 1	L'enseignant suit les unités, les pages et les contenus et activités de chaque page du manuel dans l'ordre proposé.
-----------------	---

Il s'agit là du niveau minimal de compétence dans l'utilisation d'un manuel. C'est une compétence « méthodologique » et non « didactique » puisqu'en suivant strictement la méthodologie d'élaboration de son manuel, l'enseignant ne prend pas en compte la

¹ Ces critères reprennent dans une liste unique ceux qui sont présentés dans les chapitres II (p. 3) et V (pp. 7-8) du document « Référentiel qualité des manuels de FLE et de leurs usages ».

« perspective didactique », qui est précisément une perspective « méta-méthodologique » (cf. « [Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures](#) »). Il n'y a compétence « didactique » d'un enseignant dans l'utilisation de son manuel qu'à partir du moment où il prend un minimum de distance vis-à-vis de sa méthodologie de conception pour en varier la méthodologie d'utilisation en fonction de facteurs extra-méthodologiques tels que les objectifs institutionnels, les demandes, attentes et besoins des apprenants, les conditions d'enseignement et d'apprentissage, ses propres conceptions méthodologiques, etc.

Pour les besoins de cette échelle de compétence, il est nécessaire ici de partir d'une structure d'unité didactique (UD) sur laquelle donner des exemples de modifications. Nous prendrons le modèle suivant, qui est relativement fréquent dans les manuels actuels de FLE élaborés en France, qui mettent en œuvre différentes formes de combinaison entre l'approche communicative et la perspective actionnelle pour les niveaux de compétence A1 à B1 (cf. le document [050](#)) :

Introduction	Activités langagières de CO/CE/EO/EE/-interaction	Grammaire / lexique / -phonétique	Culture	Tâches communicatives / actions sociales
--------------	---	-----------------------------------	---------	--

Seule variante notable : dans les manuels communicatifs, les pages « culture » sont placées généralement *après* les tâches communicatives finales. En perspective actionnelle, les pages correspondantes viennent se placer logiquement, comme dans ce modèle, *avant* celles consacrées aux actions sociales proposées aux apprenants, parce qu'il s'agit de la « culture d'action », c'est-à-dire de la culture en tant que ressource au service de l'action, comme le sont les ressources grammaticales, lexicales et phonétiques.

Il y a progression dans la complexité didactique de la mise en œuvre des modifications dans un manuel d'un niveau à un autre (entre les niveaux 2, 3, 4 et 5), mais non à l'intérieur des niveaux, où les différents points (par ex. 3.1. 3.2., 3.3.) correspondent seulement à des objets différents de modification.

Niveau 2	<p>L'enseignant est capable d'utiliser les contenus² et activités des pages de grammaire, lexique et phonétique (GLP) comme des ressources dans lesquelles lui et les apprenants puisent à leur gré en fonction des besoins créés par les contenus et activités des autres pages, lesquelles sont travaillées dans l'ordre proposé dans les UD du manuel.</p> <p>Certains manuels distribuent les contenus et activités de GLP, en totalité ou en partie, à l'intérieur de la partie « activités langagières » de l'UD. Ce dispositif vise à guider les enseignants, mais il tend de ce fait à les priver ce que l'on peut considérer comme le niveau minimal d'utilisation didactique de leur manuel.</p>
-----------------	---

² Les contenus langagiers et culturels peuvent être présentés dans un manuel explicitement (au moyen de paradigmes grammaticaux, de conjugaisons verbales et de listes lexicales, ou au moyen de textes fabriqués ou authentiques), ou implicitement (au moyen de supports visuels dont la description et le commentaire demanderont la mobilisation de certains faits langagiers et/ou culturels). Dans le présent document, le terme de « contenus » couvre par conséquent ce que l'on appelle les « documents-supports ».

Niveau 3	<p>L'enseignant est capable d'enrichir les contenus et activités des pages de GLP pour répondre aux demandes ou besoins des apprenants, pour faciliter les autres activités, ou encore pour exploiter plus intensivement certains documents.</p> <p>3.1. Il sait recourir au modèle de base qui permet d'enrichir et de diversifier les activités de grammaire, à savoir la « procédure standard » héritée de la méthodologie active du début du XX^e siècle : cf. le document 009. Dans l'approche communicative en effet, cette procédure a été parfois fortement raccourcie, aux dépens des besoins des apprenants nécessitant un enseignement plus lent, progressif et guidé. Voir « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical », document 010.</p> <p>3.2. Il sait aussi appliquer au besoin la même « procédure standard » d'enseignement de la grammaire à l'enseignement du lexique et de la phonétique.</p> <p>3.3. Il sait diversifier les approches et démarches de GPL à partir des « oppositions méthodologiques fondamentales » (cf. le tableau du document 008).</p> <p>3.4. Il sait diversifier les types de grammaire auxquels il a recours, en faisant appel pour cela, selon les besoins, à la grammaire morphosyntaxique, notionnelle-fonctionnelle, textuelle, énonciative, ou encore à la « grammaire de l'apprenant » (l'« interlangue », à laquelle il a recours lorsqu'il part des erreurs des apprenants pour leur demander de réfléchir aux règles plus ou moins conscientes qu'ils ont appliquées). Voir « Modèle des différents types de grammaire en DLC », document 018.</p> <p>3.5. Il sait diversifier de même les activités de lexique. Voir « Outils d'enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue », document 059.</p> <p>3.6. Il sait aussi diversifier les contenus et activités proposées dans son manuel en s'inspirant des ouvrages de grammaire avec exercices, des articles et ouvrages sur l'enseignement de la GLP, sans oublier les autres manuels de langue qu'il peut consulter à cet effet...</p>
Niveau 4	<p>L'enseignant est capable d'opérer des modifications dans les activités langagières (CO, EO, CE, EE, interaction) et culturelles proposées dans le manuel. Pour cela :</p> <p>4.1. Il sait recourir aux nombreuses propositions méthodologiques existantes en DLC à propos de ces activités. Elles sont en effet suffisamment spécifiques, autonomes et diversifiées pour que l'on parle souvent, par exemple, de la « didactique de l'écrit/ de l'oral » (comme aussi parfois de la « didactique de la grammaire / du lexique »)³.</p> <p>4.2. Sur ces activités comme sur les activités de GPL, il sait diversifier les approches et démarches à partir des oppositions méthodologiques fondamentales (cf. le tableau du document 008).</p>

³ Ces propositions méthodologiques constituent des « objets », dans le sens où l'on parle d'« objets » dans la programmation des logiciels informatiques : cf. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », document [2012f](#), chap. 2, pp. 12 *sqq*. Ces objets méthodologiques correspondent à des « méso-cohérences méthodologiques », de taille intermédiaire entre les « micro-cohérences méthodologiques » que sont les « méthodes » dans le sens d'« unités minimales de cohérence méthodologiques » (cf. les documents [005](#) et [008](#)) et les « macro-cohérences méthodologiques » que sont les méthodologies constituées (méthodologie-directe, méthodologie audio-orale ou audiovisuelle, approche communicative,...).

<p>Niveau 4 (suite)</p>	<p>4.3. Dans le domaine « culture » des UD des manuels communicatifs, il sait mettre en œuvre une véritable approche interculturelle. Dans ces manuels communicatifs en effet, l'approche dite « interculturelle » se limite généralement à une approche « métaculturelle » puisqu'il s'agit en réalité de faire comparer par les apprenants leurs nouvelles connaissances sur la culture étrangère avec leurs connaissances sur leur propre culture. Or l'approche interculturelle se situe en principe non pas au niveau des connaissances, mais des représentations. Pour la mise en œuvre d'un travail sur les représentations culturelles, voir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Civilisation et didactique des langues »: les différentes orientations de l'"approche interculturelle" », document 1997c. <p>et dans l'article intitulé « Modèle complexe de la compétence culturelle, etc. » document 2011j (2011j-es pour la version espagnole), voir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la proposition d'Albane Cain, pp. 15-16 ; • et la proposition de Geneviève Zarate, pp. 16-17. <p>4.4. Il sait enrichir les « tâches finales » proposées à la fin des UD du manuel depuis les tâches communicatives jusqu'aux mini-projets : voir la « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », document 050. Exemples concrets suivants d'analyse comparative des tâches finales de manuels différents : documents 2011d, 2011a, 2009g et 2008d.</p> <p>Plus généralement, voir aussi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le diaporama intitulé « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle », document 2010d ; • l'article « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », document 2014a ; • ou encore le texte de la conférence en espagnol reprenant les contenus de l'article ci-dessus : « Enfoque comunicativo versus perspectiva orientada a la acción social », document 2014f-es.
<p>Niveau 5</p>	<p>L'enseignant est capable de modifier partiellement la méthodologie d'élaboration de son manuel en s'inspirant de configurations didactiques différentes de celle qui a servi de référence pour l'élaboration de son manuel. Voir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Évolution historique des configurations didactiques », document 029 pour la version française (et les articles cités), 029-es pour la version espagnole ; • « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », document 052 pour la version française, 052-es pour la version espagnole. <p>En particulier :</p> <p>5.1. Il sait modifier les tâches proposées sur les documents authentiques à l'aide du modèle des tâches sur textes littéraires de la méthodologie active : voir en « Bibliothèque de travail » le document 041 (041-es pour la version espagnole). Voir aussi les articles suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures », document 2014g ; • « L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes "logiques" différentes », document 2014c.

<p>Niveau 5 (suite)</p>	<ul style="list-style-type: none">• « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles », document 2012j. <p>5.2. Il sait mettre en œuvre au sein de l'UD des micro-séquences s'inspirant de l'une ou l'autre des propositions actuelles de « didactique du plurilinguisme » (cf. « Démarches et activités d'apprentissage », Annexe 5 pp. 105-110 du <i>Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle</i>, Genève : Conseil de l'Europe, septembre 2010, 110 p.)</p> <p>5.3. Il sait quand et comment insérer l'activité langagière de médiation. La médiation (langagière écrite et orale, culturelle) a été ajoutée aux autres activités langagières par les auteurs du <i>CECRL</i> parce qu'elle est l'activité de référence d'un citoyen dans une société multilingue et multiculturelle (voir chap. 4.4.4. pp. 71-72 de l'édition française Didier 2001 de ce document). Cette activité amène à mettre en place en classe des micro-séquences faisant appel à la L1 des apprenants, et même aux langues étrangères ou secondes connues autres que celle enseignée. Voir « Fonctions de la traduction en didactique des langues-cultures », document 033.</p> <p>5.4. Il sait mettre en place, si elle n'est pas proposée dans son manuel, une véritable approche co-culturelle. Voir :</p> <ul style="list-style-type: none">• « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle », document 2010c ;• « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », document 2010e. <p>5.5. Il sait diversifier en articulant et combinant entre elles de différentes manières toutes les composantes de la compétence culturelle : voir « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles", document 2011j.</p> <p>5.6. Il sait diversifier les « entrées » qui ont été utilisées dans le passé par les méthodologies successives, pour donner à chaque UD la cohérence globale nécessaire (<i>i.e.</i> pour constituer « l'unité de l'unité didactique »),</p> <ul style="list-style-type: none">– soit au niveau des UD de son manuel : il est ainsi capable de modifier une unité de son manuel en unité centrée sur la grammaire, une autre en unité centrée sur le lexique, ou sur la culture, la communication, l'action ;– soit au niveau de micro-séquences à l'intérieur des UD de son manuel. <p>Voir « Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ("entrées") en didactique scolaire des langues-cultures étrangères en France », document 040.</p> <p>5.7. Il sait aménager régulièrement des moments de réflexion « méta-méthodologique » avec ses apprenants, pour y conduire « [une] confrontation entre les différentes méthodologies d'enseignement en présence (celle recommandée par l'Institution, celle du cours et celle de l'enseignant) et les différentes méthodes d'apprentissage des élèves, et [une] délibération en vue de déterminer une démarche collective d'enseignement-apprentissage » (document 1990a, p. 3).</p>
------------------------------------	---

Niveau 6	L'enseignant n'utilise son manuel que comme un ensemble de ressources langagières et culturelles dans lesquelles ses apprenants et lui peuvent aller se servir à tout moment, au même titre que dans tout ce qui est disponible sur Internet : documents, exercices, règles de grammaire, paradigmes grammaticaux et lexicaux, idées de simulations et de tâches, etc.
-----------------	--

Comme le niveau 1, ce niveau 6 est une borne « externe » à la compétence didactique d'un enseignant dans l'utilisation de son manuel : dans le premier cas, parce qu'il ne s'agit encore que d'une compétence méthodologique ; dans le deuxième cas, parce qu'en fait il n'utilise plus son manuel comme tel, mais uniquement comme une anthologie de documents différents et une compilation d'activités variées.

Ce niveau 6 correspond chez l'enseignant à un haut niveau de compétence didactique lorsqu'il s'agit pour lui de mettre constamment et systématiquement en œuvre la pédagogie de projet, laquelle est en soi incompatible avec l'utilisation d'un manuel : les apprenants y disposent en effet d'une autonomie maximale lors de la conception de l'action qu'ils vont réaliser, ce qui invalide toute sélection préalable de documents-supports et toute pré-programmation des contenus grammaticaux et lexicaux. La pédagogie de projet peut cependant être combinée avec l'utilisation d'un manuel, par exemple lorsque le manuel est mis de côté le temps de la réalisation d'un projet, ou lorsque les activités de projet sont conduites en parallèle avec les activités à partir d'un manuel.

On peut en principe imaginer qu'un enseignant très bien formé et très expérimenté – y compris, nécessairement, en ce qui concerne la construction de séquences et d'unités didactiques, comme le sont les auteurs et éditeurs professionnels de manuels – puisse enseigner sans manuel(s) parce qu'il élaborerait constamment ses propres matériels didactiques dans chacune de ses classes. Il faut aussi alors qu'il soit constamment très actif, étant donné le coût de cette élaboration continue en termes de temps et d'énergie. On peut penser qu'il ne s'agit là que d'exceptions qui plus est provisoires, et que la plupart des enseignants qui enseignent sans manuel ne font en définitive que reproduire leur propre méthodologie d'enseignement : de ce fait, ils se situent en réalité au niveau 1 de compétence de la présente grille, à la différence qu'ils suivent leur propre méthodologie, et non celle d'un manuel...

4. Conclusion

Cette échelle de compétence peut être utilisée comme grille d'évaluation/auto-évaluation de la compétence didactique d'un enseignant, et sans doute aussi (l'expérimentation correspondante reste à faire) comme modèle de progression dans les cursus et stages de formation des enseignants de langue. Cette progression formative – qu'il est difficile d'envisager de mener à terme en formation initiale – doit sûrement être construite avec prudence, et être soigneusement contrôlée par des (auto-)évaluations successives. On ne peut que reprendre ici, en conclusion, l'avertissement déjà lancé dans l'introduction du présent article : « à l'opposé de toutes les échelles de compétence langagière, la mise en œuvre d'un niveau n+1 de cette échelle de compétences d'un enseignant dans l'utilisation de son manuel n'est pas forcément toujours préférable à la mise en œuvre d'un niveau inférieur ». Plus un enseignant prend de la distance vis-à-vis de son manuel, et plus en effet la cohérence et la progression de son enseignement ne reposent que sur ses seuls niveaux de formation didactique et d'investissement professionnel.