



L'analyse d'un document pédagogique

Daniel Lauret

► **To cite this version:**

Daniel Lauret. L'analyse d'un document pédagogique. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 1995, pp.125-138. hal-02403810

HAL Id: hal-02403810

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02403810>

Submitted on 11 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ANALYSE D'UN DOCUMENT PÉDAGOGIQUE

Daniel LAURET
I.U.F.M. de La Réunion

L'arrêté du 18 Octobre 1991 et son "annexe"¹ relatifs au Concours Externe de Recrutement de Professeurs des Écoles d'une part, l'arrêté du 28 octobre 1994 et son "annexe"² d'autre part, fixent les objectifs et le cadre du deuxième volet de l'épreuve écrite de français : le candidat doit être capable d'analyser et de critiquer des documents pédagogiques relatifs à l'enseignement de la langue française à l'école primaire.

Le "document pédagogique" soumis à l'analyse des étudiants est "un objet" dont il convient de cerner les limites. Quels critères retenir pour le définir? C'est à cette première question que cet article voudrait tenter de répondre. Nous voudrions, dans un deuxième temps, interroger le cadre d'analyse de ce type de documents.

1- Un document pédagogique, c'est quoi ?

Les textes ministériels répondent à la question par un inventaire. Ils envisagent plusieurs types de documents : "outils pour le maître (extraits de guide ou de manuels, logiciels, documents audiovisuels...), travaux d'élèves ou documents présentant des séquences ou des comportements d'enfants". Il nous a paru intéressant de comparer l'attente institutionnelle avec les réponses effectives fournies par les commissions de choix de sujets depuis la mise en place de cette épreuve au concours. Dans ce but, nous avons procédé à l'inventaire de 32 sujets proposés dans 21 académie de 1992 à 1994.

1 Recommandations générales relatives aux épreuves disciplinaires : B.O. du 30 Janvier 1992

2 La note de service 94-271 du 16 Novembre 1994

L'analyse du deuxième volet de l'épreuve de français permet de dégager la distribution suivante :

LECTURE

Analyse d' exercices (fin cycle 2)	ANTILLES 92
Analyse de ≠ types d' exercices	NANCY-METZ 92
Analyse et classement critérié de ≠ exercices	NICE 92
Analyse d'une leçon : comment lire un texte documentaire ? (CE1)	CORSE 92
Comparaison de leçons de lecture à ≠ cycles	DIJON 92
Les ≠ types de textes : analyse et classement de différents supports de lecture	LYON 92
Analyse d'un manuel de lecture à travers quelques pages significatives (leçon, avant - propos, table des matières, extrait du livre du maître ...)	CAEN 92 ROUEN 92
Analyse des difficultés d'un texte	RÉUNION 94
Analyse des difficultés d'un texte et du questionnaire de compréhension correspondant	BESANÇON 94

ANALYSE D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

Récit à terminer	AIX-MARS. 92
Récit à terminer	ORL-TOURS 92
Analyse des erreurs dans un texte d'élève (récit)	
Pistes de remédiation à proposer	LIMOGES 94
Comparaison de 2 récits d'élèves produits à partir d'un même support (histoire en images)	BORDEAUX 92
Évaluation de productions d'élèves : faits divers produits dans le cadre d'un projet journal	BORDEAUX 94
Comparaison de recettes rédigées par des élèves suite à la réalisation en classe de la pâte à sel.	BESANÇON 92

- Analyse des **différents types d'erreurs** (\neq de l'orthographe)
GRENOBLE 92
- Analyse des améliorations effectuées dans un
texte entre le 1er et le 3ème essai.
LIMOGES 92
- Analyse centrée sur les **conditions de
production** du texte et la **méthodologie
de correction** de l'enseignant
POITIERS 92
- Conte à terminer + la grille d'évaluation
utilisée par l'enseignant**
RENNES 92
- Évaluation d'une production d'élève et analyse
du **contexte de production**
PARIS 94
- Analyse du **contexte de production**,
des **critères d'évaluation**, classement des
erreurs d'orthographe
DIJON 94
- Analyse d'une **fiche pédagogique** sur la
sur la construction d'un **récit**.
STRASBOURG 92
- Séquence** de préparation à l'expression écrite :
construction d'un **récit**.
AIX-MARS. 94

EXPRESSION ORALE

- Inventaire de \neq supports d'**expression verbale**,
(secondairement plastique ou écrite) à destination
du cycle 1 (MS ou GS d'**École Maternelle**)
RENNES 94

GRAMMAIRE

- Analyse comparée de 2 **leçons de grammaire**
différentes (manuels de 1951 et 1978)
TOULOUSE 92

ORTHOGRAPHE

- Analyse d'une **progression d'exercices**
d'orthographe proposés à l'élève sur une semaine
PARIS 92
- Progression d'exercices** d'orthographe : dans \neq
manuels : du C.P. au collège (\neq graphies du
phonème /i/ .
ANT. -GUYANE 94

Analyse comparée de 3 pages de manuel :
leçons centrées sur le rapport oral / écrit :
 graphies "S" ou "SS" ; sons /S/ ou /Z/.

MONTPELLIER 94

VOCABULAIRE

Analyse comparée de 3 **leçons** de vocabulaire
 Analyse d'une **leçon** de vocabulaire

MONTPELLIER 92
 RÉUNION 93

POÉSIE

Analyse de ≠ types d'**exercices** (jeux poétiques)

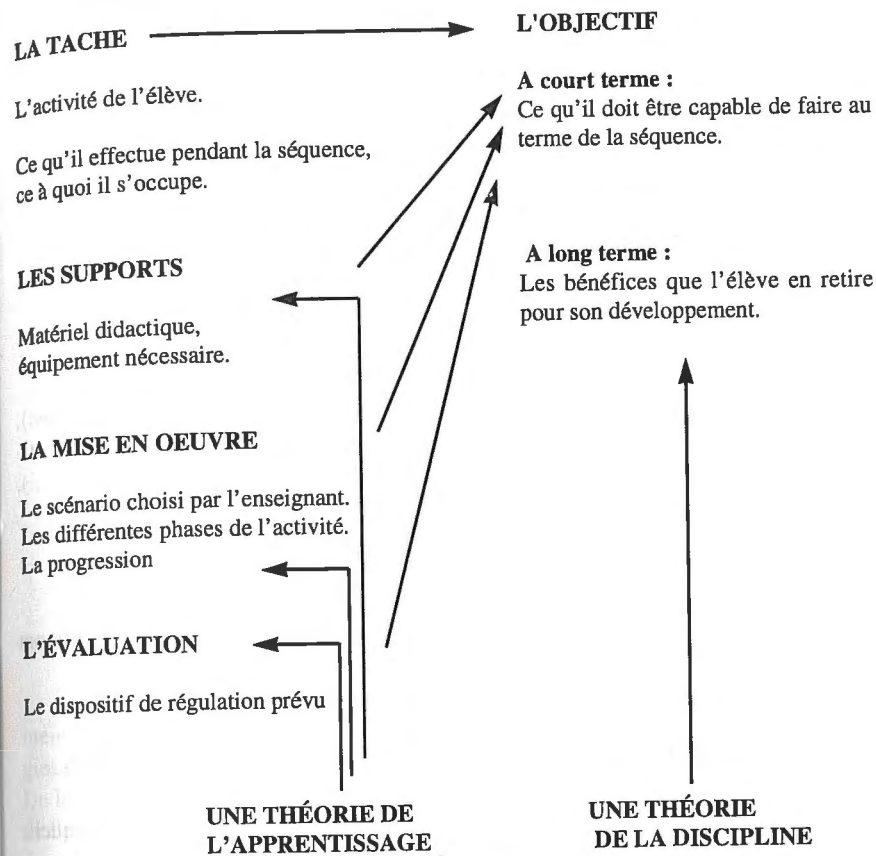
RÉUNION 92

Comment définir le document pédagogique ? C'est un document qui se réfère directement à **la pratique de la classe**. Il se distingue du texte de **réflexion sur** une question pédagogique. Il exclut le document brut dont la finalité première n'est pas pédagogique : une image de magazine, une page d'annuaire par exemple voire une page de roman. Pour entrer dans la catégorie citée, les supports devront être accompagnés de consignes et de questions, entrer dans un cadre (le manuel par exemple) les détournant de leur fonction première (publicité, information) pour en faire des objets d'étude et/ou des supports d'apprentissage.

2- Le cadre d'analyse

Les documents soumis à l'analyse des candidats ne constituent le plus souvent qu'une partie de l'activité. Ce sont généralement les supports de la leçon (images, textes, exercices avec les consignes qui les accompagnent) que l'on retrouve dans les sujets. Le travail demandé au candidat est de resituer le document dans la dynamique de la séance, d'inférer, à partir des supports soumis à son analyse, les pièces manquantes d'un puzzle qui s'organise de la façon suivante :

FAIRE QUOI ? COMMENT ? et POURQUOI ?



La grille d'analyse peut se formuler autrement :

Le champ d'enseignement. C'est une leçon de quoi ?

Identifier la discipline et, à l'intérieur de la discipline, un domaine spécifique:

Ex. français, expression orale

Les destinataires de la séquence

Identifier le public visé.

Compétences préalables requises ?

Les objectifs

Les objectifs sont-ils formulés de façon générale ou opérationnelle ?
Sont-ils adaptés (ni trop faciles, ni trop ambitieux) ?
Présentent-ils de l'intérêt pour la formation de l'élève ? (Utiliser
comme repères les référentiels proposées dans les textes officiels).

Progression

Resituer la séance proposée dans une progression : les leçons qui
l'ont précédée, les prolongements ?

La qualité des supports utilisés

Leur authenticité ?
Leur fonctionnalité ?

La démarche

La chronologie de la séquence (les différentes étapes prévues).
L'organisation du travail (alternance éventuelle de phase collecti-
ve, individuelle, de travail de groupe ; de phase orale, écrite ...),
d'une façon générale la mise en œuvre proposée.

L'évaluation

Des moyens de contrôle et de régulation sont-ils prévus ?
Sont-ils pertinents (Permettent-ils de vérifier que les objectifs ont
bien été atteints ?)

Les théories sous-jacentes

- Théories de la discipline.

A partir de l'analyse des supports, de la démarche décrite : à quelle
conception de la discipline (ex. conception de la lecture, de l'ensei-
gnement de la grammaire, de la poésie ...) se réfère l'auteur de la
leçon ?

- Théorie de l'apprentissage.

A partir de l'analyse de la démarche proposée, des types d'inter-
vention que la leçon exige du maître : situer la séance dans le
couple enseignement / apprentissage : se présente-t-elle comme
une leçon magistrale (démarche frontale) ? S'agit-il plutôt d'une
démarche appropriative ? Les élèves sont-ils mis dans une situation
de construction du savoir ?

Il convient cependant de souligner l'importance des enjeux de l'analyse de l'objectif et de la mise à plat des fondements théoriques.

2-1 L'analyse de l'objectif

Il convient de bien faire la différence entre l'objectif général (énonçant les résultats d'un apprentissage à long terme) et l'objectif spécifique ou opérationnel résultant de la démultiplication d'un objectif général et concernant une activité précise ou une leçon.

Pour être opérationnel, l'objectif de la leçon doit pouvoir être formulé avec rigueur :

“Son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible”.

“Il doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable”.

“Il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester”

“Il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer et les critères qui serviront de à l'évaluation de cet apprentissage”.

D. HAMELINE, 1979

Il faut rappeler que c'est de l'objectif que dépendent tous les autres éléments de la leçon. La pertinence des moyens, du choix des supports, des stratégies employées s'apprécie en fonction de l'objectif.

De la même façon, le système d'évaluation s'organise point par point en fonction de l'objectif.

“Quand il y a évaluation d'un résultat pédagogique sans définition préalable des objectifs, on ne sait pas exactement ce qu'on évalue”.

D. HAMELINE, ouvrage cité

2-2 Les théories sous-jacentes

Les textes ministériels disent l'importance de “repérer et d'analyser les contenus scientifiques sous-jacents aux documents”, tâche délicate qui requiert une culture pédagogique que le candidat doit construire dans le cadre de la préparation au concours.

Les "contenus scientifiques sous-jacents" concernent deux niveaux : celui de la discipline d'une part, celui de l'apprentissage d'autre part.

2-2-1 La théorie de la discipline

2-2-1-1 Les modèles de l'enseignement du français

Le candidat doit pouvoir identifier, en fonction de la question proposée (lecture, écriture, grammaire...) la conception sous-jacente de la discipline que se font les auteurs des textes.

En utilisant comme "document pédagogique" le corpus des 32 sujets (avec leurs questionnaires) répertoriés plus haut nous avons tenté de repérer les modèles sous-jacents de l'enseignement du français.

La poésie est présente (1 fois), mais sa présence minoritaire rappelle la marginalisation dont elle est souvent l'objet à l'école. En revanche deux secteurs se taillent la part du lion : la lecture (10 fois) et l'écriture (14 fois) traitée à travers l'analyse des productions d'élèves, l'analyse d'exercices ou de séances de préparation à l'expression écrite.

Les sujets sur la lecture à travers l'analyse des exercices proposés aux élèves montrent l'importance contemporaine de la réflexion sur les processus lexiques et les conditions de l'apprentissage. Lire, c'est quoi ? Qu'est-ce qu'un lecteur fait quand il lit ? L'intérêt et limites de l'approche scolaire proposée par les manuels ?

A noter également, l'élargissement du champ des supports : lire apparaît comme une activité plurielle, les stratégies exigées du lecteur étant différentes selon les différents types de textes. La question de la compréhension, enfin, clé de voûte de la lecture, est abordée dans sa complexité.

Les sujets qui proposent une analyse des productions écrites reflètent aussi la diversité des supports textuels désormais présents dans les manuels. Même si c'est le récit qui revient le plus souvent, écrire ce n'est plus seulement raconter, c'est aussi produire d'autres types de textes.

Par ailleurs, l'examen des questions destinées à guider le candidat montre clairement que la linguistique du texte prend le pas sur la linguistique de la phrase. L'analyse demandée à ce dernier concerne principalement le niveau du texte, de son organisation en référence à l'intention du scripteur et au type de texte choisi. Dans certains sujets (ex. BESANÇON) les candidats sont explicitement invités à

ne pas tenir compte de l'orthographe dans l'analyse des dysfonctionnements. Enfin, si le candidat est invité à diagnostiquer les faiblesses d'une copie il doit aussi expliciter son jugement en justifiant un système d'évaluation contenant la remédiation. La réflexion contemporaine sur l'évaluation formative, à travers la maîtrise de grilles d'évaluation critériées, est de fait exigée du futur candidat.

Ainsi, à condition d'expliquer la quasi-absence de sujets concernant l'oral (1 fois : RENNES 1994) - malgré son importance première dans l'apprentissage de la langue, sans doute à cause de la difficulté d'objectiver les énoncés oraux - l'image de la pédagogie du français qui se dégage des choix de sujets est conforme à la conception théorique et institutionnelle actuelles : à la vision horizontale et cloisonnée de l'enseignement du français du type dictée / grammaire / vocabulaire / rédaction / lecture / poésie / etc... se substitue une vision verticale où les activités métalinguistiques (grammaire (1 fois), orthographe (3 fois), vocabulaire (2 fois) se greffent sur les pratiques de lecture et d'écriture, pratiques centrales qu'elles ont pour but de promouvoir et de consolider (LÉON P., J. ROUDIER, 1988).

L'accent mis sur l'évaluation formative et les stratégies de remédiation correspond également aux nouvelles orientations de l'enseignement du français telles qu'elles se dégagent des textes publiés depuis 1985.

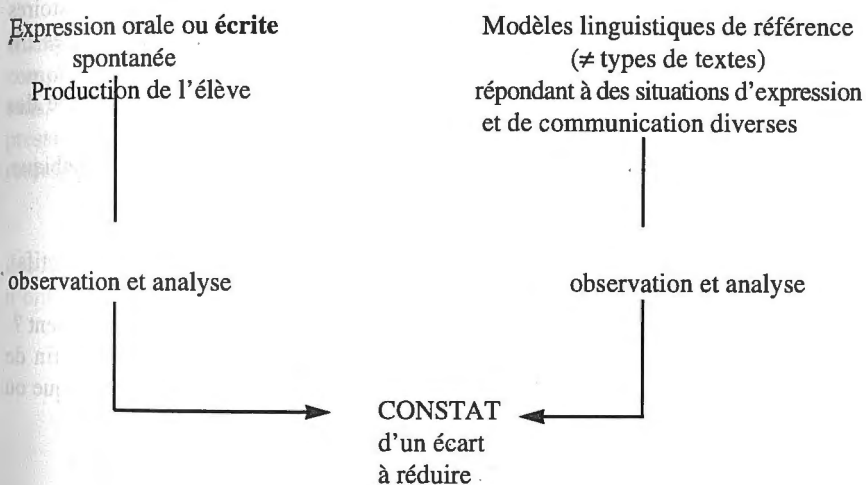


Schéma emprunté à F. MARCHAND, 1989

En définitive, si les sujets proposés depuis 1992 révèlent une polarisation très nette sur la lecture et l'écriture et un intérêt de premier ordre pour le problème de l'évaluation, c'est sans doute en raison de l'importance de la réflexion pédagogique contemporaine sur ces questions.

2-2-1-2 La conception de la lecture et de son enseignement.

L'analyse proposée ci-dessus a été faite à partir d'un corpus de sujets et de questionnaires. C'est sur la base d'une séquence, voire d'une partie de séquence ou de quelques supports que le candidat devra pour sa part identifier les fondements théoriques dans le domaine de la discipline et de l'apprentissage. Pour prendre l'exemple de d'une méthode de lecture (CP) l'analyse pourrait amener le candidat à répondre à la question suivante : quelle **conception de la lecture et de son enseignement** se font les auteurs du manuel ?

Dans ce but il pourrait être invité à examiner plus particulièrement :

- Le **titre** du manuel : ses présupposés.
- La préface et les principes théoriques déclarés
- Les différents **types d'écrits** que le manuel propose à l'enfant : (Phrases juxtaposées ou textes ? Les textes présentent-ils des histoires indépendantes ou les épisodes d'un récit avec les mêmes personnages ? Il y a-t-il autre chose que des textes narratifs ?)
- La **langue utilisée** : registre de langue, syntaxe (complexité des phrases), vocabulaire (critères de choix des mots utilisés).
- Le **rapport oral / écrit** : la relation son/ lettre, le découpage syllabique, le traitement des lettres muettes...
- La place réservée à **l'écriture**.
- Les **exercices** (différents types d'exercices proposés) ; leurs objectifs : les compétences lexiques quelles entraînent.
- L'**évaluation** : sur quoi portent les contrôles ? Qu'est-ce qu'ils évaluent ?
- La démarche : à partir de l'analyse de 3 leçons (début, milieu, fin de progression) caractériser la **méthode utilisée** (synthétique, analytique ou synthétique déguisée).
- La table des matières, analyse de la **progression** et de ses critères.

2-2-1-3 - Conceptions de la grammaire et de son enseignement

Prenons un deuxième exemple, celui des deux leçons de grammaire soumises aux candidats de l'académie de Toulouse en 1992. Elles se réfèrent à des conceptions très contrastées de la grammaire (grammaire notionnelle / grammaire formelle ; analyse **sémantique** / analyse **distributionnelle**).

Le document 1 (BERTHOU et autres, 1951) traite des compléments circonstanciels du verbe et du complément d'attribution du verbe à partir de trois phrases support :

- 1) Le fermier laboure *son champ*.
- 2) Le fermier laboure *tout le jour*.
- 3) Le fermier distribue du fourrage *à ses bêtes*.

L'identification des constituants se fait par référence au sens de l'énoncé. En d'autres termes, l'élève doit pouvoir interpréter le sens de la phrase pour pouvoir faire l'analyse et l'analyse consiste à renvoyer cette interprétation : notions de lieu, de temps, de manière, de "profit" (complément d'attribution).

A cette grammaire abstraite (Le fermier laboure *son champ* : "son champ" désigne la chose sur laquelle passe l'action faite par le sujet : **c'est un complément d'objet**"), s'oppose l'analyse distributionnelle qui, sans ignorer le sens, met l'accent sur la manipulation de la langue à partir de procédures de suppression, de commutation (classes d'éléments) et de permutation (ordre et environnement des éléments).

Le document 2 (ELUERD R. et autres, 1978) dont l'objectif est de faire découvrir à l'élève que les compléments du verbe et les compléments de la phrase n'ont pas les mêmes propriétés illustre cette deuxième approche grammaticale :

- 1) Certains groupes constituant ces phrases peuvent être déplacés ou enlevés
*Je réparerai la table **demain**.*
***Demain**, je réparerai la table.*
Je réparerai la table.
- 2) Tu fais les mêmes manipulations pour chaque phrase...

2-2-2 - Les théories de l'apprentissage

Dans le même temps, l'organisation de la leçon révèle une approche pédagogique différente.

Dans la première situation (Doc. 1) une phrase tirée du manuel sert de point de départ à l'observation, observation qui permet de découvrir une règle. Il s'agit en fait le plus souvent "d'une découverte sur injonction" : la règle est extirpée à grand renfort de questions posées sur le mode interro-négatif qui comme chacun le sait appelle l'assentiment, ou de questions doubles indiquant de façon évidente les choix à retenir. La découverte est généralisée, exprimée et rédigée sous forme de règle que l'enfant doit mémoriser. On passe ensuite à l'application dans des exercices mettant en œuvre les règles "découvertes". L'élève écoute, regarde, "fait attention", puis apprend (répète, s'entraîne) et enfin "applique" (exercices). C'est la théorie de l'empreinte : "Nous l'avons vu l'autre jour, vous devriez vous en rappeler".

Dans la deuxième situation (Doc. 2) la démarche proposée esquisse un modèle de **recherche** où un élève **actif**, à partir d'un certain nombre de **manipulations**, de la confrontation avec les autres élèves du groupe classe et sans doute d'informations progressivement introduites par un enseignant, progresse dans le maniement de la langue et parvient à formuler l'objet de la leçon.

CONCLUSION

Analyser un document pédagogique c'est être capable d'en décrire l'organisation et les fondements sur la base d'indicateurs précis. C'est être capable de se décentrer pour envisager le texte, l'exercice du point de vue de l'apprenant, ou dans la dynamique de la mise en œuvre pédagogique.

Analyser un document pédagogique, c'est au delà de l'analyse partielle du support, (textes, exercices...) appréhender le contexte global de la ou des séances prévues. L'analyse du document pédagogique renvoie en définitive à la fiche de préparation et, à travers elle, à l'activité elle même. Comme dans un moule, la fiche de préparation offre "en creux" ce que la séance réalisée permettrait d'observer directement. Les critères d'analyse d'une fiche d'activité rejoignent donc logiquement les critères d'analyse d'une leçon observable en direct (visite de classe) ou à partir d'un enregistrement vidéo.

Analyser une fiche pédagogique, c'est en anticipant sur la séance prévisible, apprécier l'opportunité du projet décrit, sa cohérence, sa conformité aux attentes institutionnelles; son intérêt pour la formation de l'élève et son efficacité en référence aux connaissances disponibles dans la discipline et aux théories de l'apprentissage.

Le cadre d'analyse du document pédagogique proposé par la Note de service 94-271 du 16 Novembre 1994 et qui s'organise autour des mots clés suivants : *objectifs, niveau d'exigence, préalables, activité de l'élève, progression, durée, supports et outils, consignes, formes d'interventions de l'enseignant, évaluation (indice de réussite, causes d'erreurs, remédiation, renvoie logiquement à la fiche de préparation ou à l'activité réalisée.*

La même note de service invite d'ailleurs ceux qui proposent les sujets à lier document pédagogique et pratique de classe :

" Les questions posées permettront notamment, le cas échéant, aux candidats de faire valoir une expérience, même limitée, d'observation (souligné par nous) et d'activités de classe." B.O. N°43, p. 3128

BIBLIOGRAPHIE

BERTHOU, GREMAUX, VOEGELE, 1951, *Grammaire, conjugaison, orthographe*, Belin

ELUERD R., FAGET A., *Grammaire*, Larousse, 1978
Enseigner la grammaire, École élémentaire, Compléments aux programmes et instructions du 15 Mai 1985, Ministère de l'Éducation nationale

HAMELINE D., 1979, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF

LÉON P., J. ROUDIER, 1988, *Écriture : préalables à sa pédagogie*, A.F.L.

MANTE M., Des erreurs aux conceptions de l'apprentissage, Travaux en didactique, IREM de Lyon.

MARCHAND F., 1989, *Modèles d'enseignement du français dans les écoles élémentaires françaises*, Mother Tongue Educ. Bul. V. 3 N°2/V°4, Montréal

Daniel LAURET
I.U.F.M. de La Réunion