

# MANUELS DE LANGUE ET PASSAGE AU NUMÉRIQUE

**Joséphine RÉMON**  
**Bernard VISELTHIER (allemand)**  
**Véronique PUGIBET (espagnol)**  
**Nathalie GETLIFFE (FLE)**  
**Nicolas GUICHON (anglais)**

Aborder la question du manuel pour l'apprentissage/enseignement des langues, c'est d'abord faire état de la spécificité d'un domaine dans lequel les acteurs essayent de saisir la réalité mouvante de la langue, écrite et orale, à travers les différents supports disponibles. C'est ensuite faire le constat d'une grande diversité selon les cas : si en allemand ou en espagnol, on peut analyser les manuels récents et noter leurs évolutions, notamment par rapport aux ressources numériques, le cas du FLE (français langue étrangère) est d'emblée à traiter à part, puisqu'il est souvent enseigné dans des contextes non institutionnels et que le nombre de ressources sur Internet est plus élevé. Quant à l'anglais, par son statut de langue internationale et par le fait que cette langue est parlée par plus de locuteurs non-natifs que natifs, il oblige à reconsidérer les fonctions respectives du manuel et des ressources numériques, à la lumière des besoins des enseignants et des apprenants.

## **Manuels / Internet : quelle problématique ?**

Avant de considérer les aspects spécifiques à chaque langue, on peut envisager des questionnements globaux, qui interviennent quelle que soit la langue considérée. Ainsi, dans l'optique d'une prise en compte progressive des ressources numériques dans l'univers du manuel, il est intéressant d'aborder tour à tour le problème du choix du manuel, le problème de l'autonomie de l'enseignant, et les notions de temps et de coût, puis de reconsidérer ces paramètres à la lumière des ressources en ligne.

## **Choix des ressources et formation des enseignants**

Les auteurs sont nombreux à aborder le problème du choix du manuel. Il établit un lien entre la culture source et cible, et la vision de la langue et de la culture cible est déterminante sur les choix linguistiques des apprenants en situation réelle. D'autre part, une évaluation et un choix motivés évitent des situations où l'enseignant travaille en dépit du manuel et perd du temps à essayer d'adapter un matériau mal ciblé.

Malgré son importance, le choix du manuel ne repose pas toujours sur une étude comparative rigoureuse. Au sein du circuit du manuel, du ministère aux éditeurs, aux écoles et aux enseignants, le rôle de ces derniers est parfois réduit. Les critères de choix sont souvent critiqués. Pour Borne par exemple, dont l'étude porte sur le primaire et secondaire, le choix « porte en général sur le manuel le plus rassurant, celui qui perpétue les habitudes acquises » (Borne 1998, p. 35). Il déplore le manque de considérations transdisciplinaires dans le choix. La question du choix est d'autant plus cruciale lorsque le manuel n'est pas complété par d'autres ressources, ce qui est parfois le cas. Selon les contextes, donc, et le niveau de formation des enseignants, ceux-ci sont plus ou moins dépendants du manuel, et peu formés au choix de leurs outils.

Au-delà du problème du choix, on trouve aussi chez de nombreux auteurs l'idée que l'utilisation du manuel enlève l'initiative à l'enseignant, dépendant du manuel (Borne 1998). Pour Shanon (1987), les processus cognitifs auxquels fait appel l'enseignant s'appauvriraient

à l'utilisation des manuels, les compétences inutilisées risquant d'être perdues. La conception est séparée de l'utilisation ou de l'exécution, l'enseignement ne fixe plus les objectifs. Le manuel revêt même parfois un rôle de formation de formateurs. Il fait autorité et n'est pas remis en question.

Là encore, on ne peut généraliser ; plusieurs auteurs font état du fait que, selon les situations, le manuel n'a pas la même fonction. Dans les pays en développement, pour des enseignants sans formation et peu sûrs d'eux, le manuel peut jouer beaucoup sur la confiance en soi du formateur.

### **Temps/formation/coût et Internet**

La notion de coût est souvent évoquée à propos des manuels. Ce paramètre est étroitement liée aux facteurs temps et formation. En effet, si l'idée que le manuel peut servir de programme (Borne 1998) est parfois considérée comme négative, il est certain qu'avec une équipe hétérogène d'intervenants quelquefois sans formation, le manuel permet une homogénéité des contenus à travers les sessions. C'est dans cette optique qu'il est parfois considéré comme un gage de qualité de l'enseignement, évitant les variations individuelles, les trous dans la progression, facilitant la gestion et la planification (Richards, 1993). Si les enseignants n'ont pas toujours le temps de collecter des matériaux autres que le manuel et de les adapter, une utilisation éclairée des manuels nécessite de toute façon une formation, et par conséquent correspond à un coût, tout comme l'utilisation de ressources propres.

A la lumière du problème du choix du manuel, de l'argument de dépossession et des paramètres de temps/formation/coût, on peut maintenant discuter du rôle d'Internet dans ce contexte. Les ressources existent, c'est un fait, plus particulièrement pour l'anglais il est vrai, et l'enseignant peut maintenant épargner ses efforts dans certains cas en réutilisant l'existant, en distinguant les ressources destinées à des apprenants autonomes, les ressources destinées à être utilisées en classe (les leçons), les documents authentiques<sup>1</sup>.

Mais l'un des reproches fait à Internet est justement parfois l'offre trop importante de sites en rapport avec l'enseignement/apprentissage. Or on voit que l'offre éditoriale classique présente un problème similaire, même si c'est à une échelle moindre. L'existence même des guides de l'enseignant tend à montrer que le manuel n'est pas un instrument utilisable sans mise en garde ou explications. Il en est de même avec des ressources provenant d'Internet, que l'on peut accompagner de fiches critiques et pratiques. L'autre argument qui consisterait à dire que l'enseignant n'est pas qualifié pour opérer un choix au sein de cette masse d'informations, on le voit, est aussi présent en ce qui concerne les manuels, même si l'enseignant doit bel et bien être formé à trouver et utiliser des ressources. Enfin, l'argument de dépossession, quant à lui, est plutôt en faveur de l'utilisation des ressources d'Internet, puisque là toute initiative est laissée à l'enseignant de choisir et d'élaborer.

Le problème de la formation des formateurs ne disparaît pas pour autant lorsqu'il s'agit d'Internet. Plusieurs projets européens de formation d'enseignants aux technologies de l'information et de la communication visent à améliorer les compétences de base qui restent faibles. Là encore, le coût est un enjeu. Le problème de la fusion entre le manuel et le programme n'est pas inconnu non plus dans le domaine électronique : tout comme dans le cas du manuel, la plate-forme numérique d'enseignement est souvent confondue avec les objectifs eux-mêmes.

---

<sup>1</sup> Par exemple, pour l'anglais : <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml>, <http://www.oup-passportonline.jp/>, [http://iteslj.org/links/ESL/Online\\_Textbooks/](http://iteslj.org/links/ESL/Online_Textbooks/), [www.globalenglish.com](http://www.globalenglish.com)

Aborder les évolutions récentes des manuels de langue en regard des ressources numériques disponibles, c'est aussi prendre toutes les précautions nécessaires avant d'évoquer une transformation radicale de ces manuels. En effet, d'un point de vue cognitif, on ne révoque pas du jour au lendemain les stratégies tissées autour de ces outils.

### **Aspects cognitifs**

Pour ce qui est du manuel, il est censé partir de présupposés réalistes sur les compétences de départ des étudiants et leur expérience, et sur les compétences de l'enseignant. Il doit prendre en compte les stratégies et styles d'apprentissage. A cet égard, les environnements en ligne ne sont pas nécessairement plus souples que le manuel (Horsley 2003). Du point de vue de l'apprendre à apprendre, l'utilisation d'Internet inclut donc sans doute, tout comme le manuel et les environnements numériques, des présupposés parfois handicapant pour certains apprenants. Horsley (2003) met ainsi en garde contre l'acceptation sans réflexion de l'idée qu'Internet remplacera forcément les manuels. Pour lui, la question n'est pas de la disparition du manuel mais des modalités de sa continuation. Il mentionne l'existence de connaissances communes, telles que les sujets les plus enseignés, les formes de représentations les plus utiles, etc. Les étudiants abordent les nouveaux environnements avec les représentations liées à leurs modes habituels d'apprentissage, qui ne sont pas facilement modifiées. Il peut être très déstabilisant pour l'enseignant et eux-mêmes, de devoir s'adapter à un nouvel ensemble de ces paramètres.

Au-delà d'offrir une continuité cognitive, le manuel est au cœur d'usages multiples (Horsley 2003) que l'on ne peut balayer inconsidérément, et il fournit notamment une aide à l'estimation de la quantité d'informations à apprendre. A l'inverse, les usages d'Internet ne sont pas forcément ceux que l'on pense. Lors d'une expérience décrite par Horsley (2003), les étudiants utilisent finalement moins les ressources Web pour leurs devoirs qu'ils ne le pensent. Le caractère « actuel » des informations fournies sur Internet n'est pas tout. Les apprenants valorisent aussi les caractéristiques de disponibilité et d'accessibilité. Selon l'auteur, le nombre de clics n'est pas lié pour les étudiants à une représentation de quantité d'information. La taille donc, mais aussi le degré d'expertise et la pertinence des connaissances visées sont pour Horsley plus facilement appréhendés à travers un manuel. Gage de sérieux pour certains, rassurant pour les autres, il offre un cadre qui permet de situer la formation dans le temps et de la réguler, une formation sans manuel n'ayant pas de sens pour certains apprenants.

*Si certains aspects, comme le problème du choix, le problème de la dépossession, ou encore les enjeux cognitifs sont cruciaux quelle que soit la langue abordée, les différences d'une langue à l'autre n'en restent pas moins très marquées. Pour l'allemand, Bernard Viselthier présente des manuels encore frileux du point de vue du numérique, reflétant en cela les spécificités des équipes enseignantes et du marché des manuels pour cette langue.*

### **Des manuels récents pour l'apprentissage de l'allemand**

Les années postérieures au changement de siècle ont vu l'émergence de nouveaux manuels d'apprentissage pour l'allemand tant en premier qu'en second cycle de l'enseignement secondaire. L'objectif ici n'est pas de les citer tous mais de s'arrêter sur ceux qui ont apporté une réelle nouveauté sur le plan de l'enseignement/apprentissage. Bien entendu le jugement du chercheur reste subjectif, ne serait-ce que dans le choix limité proposé pour cette étude.

Nous retiendrons pour le premier cycle la méthode « Wie geht's ? »<sup>2</sup> qui couvre les classes du collège de la sixième à la troisième LV1 et les méthodes « Horizonte »<sup>3</sup> et « Kiosk »<sup>4</sup> qui s'adressent aux classes d'allemand des lycées. Nous y inclurons aussi un produit complémentaire au manuel qui s'adresse à la tranche d'élèves qui passe du collège au lycée et qui cherche à travailler la compétence de compréhension orale<sup>5</sup>. Nous analyserons les supports par rapport aux intentions avouées des auteurs, en tenant compte également du matériel pédagogique pour l'élève qui accompagne le manuel, et nous chercherons à mettre en évidence les spécificités multimédia de chacune d'entre elles.

### **La méthode « Wie geht's ? »**

La méthode « Wie geht's ? » LV1 a été élaborée à partir de l'an 2000 par une équipe d'enseignants-formateurs et d'universitaires. Il n'était pas coutume jusqu'alors que des enseignants-chercheurs fassent partie d'une équipe de concepteurs de manuels d'allemand, ce rôle étant, par le fait d'une tradition longtemps entretenue chez les germanistes, plutôt dévolu aux membres de l'inspection et à leurs propres formateurs. La méthode « Wie geht's ? » met en avant les principes pédagogiques suivants :

- Faire de l'élève l'acteur de son apprentissage.
- Proposer un équilibre dosé entre une approche ludique et une approche raisonnée, cette dernière approche faisant appel aux capacités cognitives des élèves.
- Offrir un équilibre dosé entre une approche fonctionnelle et une approche grammaticale
- Mettre en place un apprentissage suivi de la prosodie.
- Sensibiliser les élèves à l'altérité par le biais d'une démarche interculturelle contrastive.
- Donner une importance particulière au rôle de l'image en diversifiant ses différentes fonctions.

En suivant les progressions des quatre manuels jusqu'à la classe de troisième, on voit apparaître les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs. On trouve bien évidemment une certaine multicanalité dans les documents proposés à l'étude : du son authentique très varié, de la musique également, grâce aux cassettes et CD enregistrés, des images fixes de toutes sortes, des iconographies de qualité, des transparents riches à décrypter, mais on déplore une absence d'images en mouvement. Cela manque, surtout lorsque seules de rares indications, en classe de quatrième et de troisième, renvoient à des adresses sur l'internet allemand. Le travail de recherches se fera donc à l'extérieur de la classe, à condition que les élèves sachent ce que l'on attend d'eux. On ne peut que regretter dans « Wie geht's ? » l'absence totale des images mobiles – une vidéo, par exemple, aurait été bienvenue – et de pont vers une communication informatisée dont les supports représentent à l'heure actuelle pour les apprenants d'une langue étrangère à la fois une stimulation sans égale et une motivation évidente sur le chemin de l'altérité.

Entre le collège et le lycée, on signalera un nouveau produit qui n'est certes pas un manuel mais qui vise essentiellement à améliorer la compétence de compréhension orale des

---

<sup>2</sup> M. Esterle, M. Marhuenda, B. Nolte, C. Moulin, E. Rahmat, B. Viselthier, Hachette, Paris, 2000-2004.

<sup>3</sup> J. Athias, E. Fromageot, D. Gelin, F. Menot, N. Parrain, J.P. Bernardy, W. Sabler, Didier, Paris, 2001-2002.

<sup>4</sup> N. Cordonnier Spaletta, D. Janitza, F. Longuet Laude, R. Métrich, S. Rey Loeb, N. Thiery-Chastel, sous la direction de D. Macaire, Hatier, 2003, 2004.

<sup>5</sup> Vidéo Allemand, I-Catcher, 3e/2de, B. Viselthier, Hachette, Paris, 2004.

apprenants. En leur proposant sur une cassette VHS dix courts reportages vidéo tournés sur le vif, où des adolescents et de jeunes adultes présentent leur vie quotidienne, ce support image/son complète en quelque sorte ce qui manque dans la méthode « Wie geht's ? », car les messages vidéo véhiculés étant riches d'informations culturelles et sociales, permettent d'ancrer la situation de communication dans un contexte facilement identifiable par les élèves. Ces séquences sont en outre une occasion idéale de travailler trois niveaux de compréhension : globale, sélective et détaillée.

### **La méthode « Horizonte »**

Cette méthode a été élaborée par sept collègues dont un universitaire. Que ce soit pour la classe de seconde ou de première, les documents proposés à l'apprentissage sont très variés. Ils mettent l'accent sur le lien fort qui existe entre art, littérature et société. Un entraînement à la lecture de nouvelles littéraires y est même proposé. L'iconographie (photos, caricatures, tableaux) est riche et diversifiée. Elle sert essentiellement d'aide à la compréhension des situations ou du lexique. Comme dans les autres méthodes, les textes sont enregistrés sur cassettes/CD et permettent un entraînement à la compréhension orale, mais la vraie nouveauté réside ailleurs : c'est l'offre de documents vidéo VHS qui comporte toutes sortes de documents audiovisuels. On y trouve des extraits de longs métrages, des reportages, des extraits d'un feuilleton, des spots publicitaires. Ces images mobiles apportent une aide pour décrypter les éléments linguistiques de la bande son. Elles permettent de mettre en œuvre une véritable didactique du document audiovisuel et de développer d'autres compétences que celles qui sont généralement mises en avant dans l'apprentissage d'une langue : attention, mise en relation, étude du non linguistique. Mais bien entendu, on ne peut parler d'interactivité dans la mesure où la communication audio-visuelle est unidirectionnelle. On ne peut non plus parler de navigation qui laisse l'apprenant libre de suivre un itinéraire correspondant à son mode de fonctionnement cognitif. D'une certaine manière, en dépit de ses ouvertures audio-visuelles, on peut dire que la méthode « Horizonte » s'inscrit dans un schéma classique d'où l'accès vers l'internet est exclu, même si l'on ne manque pas de noter dans le guide pédagogique de seconde l'en-tête quelque peu trompeur « [www.grammatik.de](http://www.grammatik.de) » en introduction des explications grammaticales. On regrette que les livres de seconde et de première n'aient pas été complétés par un livre pour la classe de Terminale.

### **La méthode « Kiosk »**

Ce qui frappe d'emblée dans cette méthode pour le second cycle, c'est son organisation interne qui propose des parcours d'apprentissage autour de diverses thématiques. A l'intérieur de chaque parcours, différentes rubriques correspondent à différentes compétences qui sont mises en valeur et articulées entre elles. Comme dans « Horizonte » les documents iconographiques et sonores qui ont été retenus sont riches et mettent en valeur les différences interculturelles entre Français et Allemands. Mais la méthode a une autre ambition : celle de faire découvrir le travail possible avec l'internet. Les concepteurs de la méthode ont pris le parti de faire mener aux apprenants des recherches intégrant les TICE et donc de favoriser le travail coopératif en cours d'allemand. De fait nous assistons à une relation papier/numérique encore inconnue dans les manuels scolaires d'allemand. Pour la première fois on trouve une réelle multiréférentialité, une « diversification et une multiplication de sources d'information autour d'un thème donné »<sup>6</sup>.

Une rubrique qui affiche bien sa prétention « Mausclick » (clic de souris) propose des unités originales qui rendent possible l'élaboration d'un travail sur Internet : ces « Mausclick »

---

<sup>6</sup> Thierry Lancien, De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques, Hachette, 2004.

viennent compléter une thématique développée dans les documents du livre sous la forme d'activités (en ligne ou en liens). Les documents du manuel sont introduits de manière classique avec une entrée par un texte, puis sont complétés par une recherche (incitation au travail en groupes) qui consiste à recueillir des informations sur le site compagnon de l'éditeur (adresses fixées, réponses données par le biais de liens). Chaque activité proposée fonctionne indépendamment, c'est au professeur de faire le choix pertinent et de gérer son cours selon l'apprentissage qu'il mène. Les recherches demandées, qu'elles soient d'ordre civilisationnel et/ou sociologique, ont un caractère ludique.

Viennent également des « Webwanderungen » (promenades sur le net), véritables parcours multimédia, toujours en liaison avec des documents du livre, promenades effectuées par le biais d'hyperdocuments (activités à faire, recours à des aides). Ces promenades renvoient les élèves à des compléments aux textes du livre, pour lesquels ils doivent naviguer et exercer un choix. Cet enrichissement de connaissances à faire fructifier est au cœur même de l'acte d'apprentissage.

Le site compagnon de l'éditeur ([www.editions-hatier.fr/kiosk](http://www.editions-hatier.fr/kiosk)) propose pour la classe de seconde une préparation au travail de création de projets de groupe en relation avec l'internet. Les élèves y trouvent un allemand simplifié, réécrit sur le site, mais la page originale est consultable sur l'internet. Le guide pédagogique très fourni du professeur dévoile la manière dont les concepteurs ont envisagé le travail d'enseignement, mais le professeur a toute liberté d'agir à sa guise. Dans le cadre de Kiosk on s'inscrit dans une perspective constructiviste, en partant du simplifié pour atteindre peu à peu le plus complexe.

Il semble évident que, pour les concepteurs de Kiosk, le manuel doit être, à l'heure actuelle, en relation avec l'internet et prendre en compte non seulement la multicanalité, mais également l'hypertextualité, la multiréférentialité et l'interactivité au cours de la navigation que représente l'acte d'apprendre.

La méthode pour chacun des deux niveaux<sup>7</sup> comprend des cassettes ou des CD ainsi qu'un jeu de transparents. Elle renvoie constamment à son site compagnon qui fournit également des ressources à l'usage de l'enseignant.

A notre sens il serait intéressant que d'autres maisons d'édition aient l'audace de produire des manuels qui allient, dans la veine de Kiosk, le papier au numérique. Mais on peut se demander si le marché de l'apprentissage de l'allemand aujourd'hui est suffisamment porteur pour susciter de la part des éditeurs scolaires l'envie de faire les investissements nécessaires et si les enseignants d'allemand, qui se sont souvent retranchés derrière des instructions officielles plus ou moins prescriptives, se sentent désormais suffisamment audacieux et autonomes pédagogiquement pour se lancer dans l'aventure numérique.

*Dans le cas de l'espagnol, V. Pugibet, au-delà de présenter comment les manuels intègrent Internet pour cette langue, aborde ces ressources du point de vue des activités proposées, qui bien souvent ne génèrent pas de valeur ajoutée par rapport à des ressources classiques.*

## **Les manuels d'espagnol**

S'intéresser au manuel scolaire, c'est être conscient que celui-ci « n'est pas seulement un outil pédagogique : sous une apparente banalité, il constitue un enjeu considérable, dans les domaines culturel, religieux, linguistique, idéologique, politique et économique » (Choppin et Rodriguez, 1992). Il est aussi le reflet de notre vision du monde. Il est illusoire dès lors, de croire que les manuels de langue sont le reflet de la culture de l'Autre. En effet, Zarate (1993)

---

<sup>7</sup> Livre de seconde et un seul livre pour les niveaux de première et terminale.

souligne combien la description de la culture enseignée universalise les valeurs de la culture locale. En France, le manuel scolaire est une réponse du secteur privé à une commande du ministère de l'Éducation pour honorer les programmes officiels publiés au BOEN. Il n'y a pas de monopole des ouvrages scolaires, même si l'éditeur travaille le plus souvent sous la houlette d'un inspecteur de l'Éducation nationale qui garantit le respect et l'application des textes officiels. La marge de manœuvre des auteurs est donc assez limitée.

On distingue les programmes, sorte de cadres théoriques, dont les manuels représentent la mise en œuvre concrète (Choppin et Rodriguez, 1992) et les grandes orientations (pratiques, mises en œuvre, cadrage). Les TICE à ce titre doivent désormais faire partie de la pratique enseignante : qu'en est-il concrètement dans les manuels d'espagnol ?

### **Présentation du matériel**

La plupart des manuels d'espagnol sont accompagnés d'un CD audio, certains proposent à la fois un CD pour l'élève et un CD classe pour le professeur (*Nuevos Rumbos*<sup>8</sup>) et d'autres n'offrent qu'un CD (ou cassettes) pour la classe (*Así es el mundo*<sup>9</sup>, *Ritmos*<sup>10</sup>). Sur le CD classe, sont généralement enregistrés les textes du manuel tandis que sur le CD de l'élève se trouvent les documents nécessaires aux Ateliers, magazines etc., qui visent à renforcer l'autonomie de l'élève.

*Nuevos Rumbos* et *Puerta del Sol*<sup>11</sup> ont amorcé un grand virage, puisque tous les enregistrements sont dorénavant sur support numérique. *Ritmos*, *Puerta del Sol* et *Así es el mundo* proposent une cassette vidéo.

En revanche aucun manuel à l'heure actuelle sauf *Nuevos Rumbos* (2<sup>nd</sup> à paraître au printemps 2005) ne propose de cédérom inclus dans l'ouvrage qui permettrait un travail hors ligne pour les élèves.

Il ne nous reste plus qu'à parcourir les manuels et voir quels liens y sont tissés avec la toile.

### **Les manuels**

#### ***L'utilisation et la référence à des pages internet***

L'utilisation et la référence à des pages internet obéissent à diverses logiques.

Les différents manuels proposent à la fin des séquences pédagogiques, des doubles pages thématiques avec de petits textes illustrés et en dessous des adresses de sites. Mais à quoi correspondent ces adresses ? Pour l'un des manuels, ces adresses constituent selon toute vraisemblance, les références et les sources des auteurs. C'est-à-dire que selon les cas, soit les auteurs se sont inspirés de ces pages web, soit ils y ont effectué des coupes franches, soit encore ils présentent leur source iconographique ou textuelle.

Ailleurs, on peut trouver toujours dans ces doubles pages, au-delà des adresses simples, quelques adresses à peine commentées : « chanson républicaine », « l'exil » etc. L'objectif implicite étant alors d'amener l'élève à « aller plus loin ».

Enfin on trouvera quelquefois, sous des textes à l'intérieur d'une séquence pédagogique, une adresse de site qui laisse à penser que le document provient de là. Il s'agit dans ce cas essentiellement d'articles de presse. On peut observer un certain manque de rigueur pour ces documents « authentiques ». Ainsi, au lieu d'indiquer le lieu où se trouve l'original de la

---

<sup>8</sup> *Nuevos Rumbos*, Didier, collège, seconde et première.

<sup>9</sup> *Así es el mundo*, Belin, collage, seconde et première.

<sup>10</sup> *Ritmos*, Hachette, seconde.

<sup>11</sup> *Puerta del Sol* Delagrave, collège et seconde.

reproduction d'une peinture murale de D. Rivera par exemple, on donne le site web où elle a été trouvée. De sorte qu'on finit par confondre le virtuel et le réel (l'original).

Les manuels offrent parfois (en collège) des extraits de pages écran (la météo, mais il s'agit en fait d'un document « authentique » parmi d'autres).

### ***Les activités proposées***

Mais que faire avec ces adresses ? On aura bien compris que dès lors qu'il s'agit des références des auteurs, aucune activité précise n'est proposée. Mais *Ritmos* a relevé le défi d'en présenter quelques unes à partir de certaines adresses. De quel type d'activités s'agit-il ?

Pour l'essentiel, des recherches documentaires sont visées sans cependant toujours préciser l'objectif poursuivi : que faire des informations trouvées ? A quoi bon chercher la maquette de Tenochtitlán dans un site précis ? En quoi cela va-t-il servir à l'élève si on ne le guide pas davantage dans le cadre d'un projet ? Parfois on suggère de rechercher sur Internet, à la bibliothèque, dans des livres d'histoire ou sur Internet. On ne tire donc aucun profit de la multicanalité offerte par ce support. Une rubrique figure parfois sous les petits textes illustrés dans les doubles pages : « @ Más datos en <http://...> », sans aucune consigne... On en déduit implicitement que l'élève est invité à approfondir... s'il le souhaite.

Sinon, on demande à l'élève de répondre à des questions comme lors d'un commentaire de texte en classe, il pourra même avoir à compléter des amorces de phrases (comme en cours).

Enfin parfois, les informations récoltées devront servir à être exposées aux autres élèves qui auront eux aussi fait le même travail de recherche. On peut regretter qu'aucune répartition de tâches différentes ne soit envisagée. Cela permettrait aux élèves à qui il manquerait certains renseignements de s'informer et d'être actifs lors de ces exposés.

### ***Le choix des adresses***

Enfin troisième aspect non négligeable, dans les différentes collections, la plupart des liens ne sont plus valables, ce qui n'est pas sans poser de problème pour l'élève et pour l'enseignant. Par ailleurs, d'autres adresses sont beaucoup trop vastes, il s'agit de portails où l'enseignant pourrait probablement « perdre » ses élèves. De même l'élève au CDI ou chez lui, risque de renoncer face à la multitude d'informations : l'absence de moteur de recherche par exemple dans l'un des portails rend très difficile en langue étrangère première année, d'atteindre l'objectif visé.

## **Conclusion**

### ***Côté élève***

Côté élève, le travail suggéré sur Internet se résume avant tout à de la recherche documentaire. Si des activités sont proposées (elles sont rares), il s'agira pour l'essentiel de répondre à des questions comme dans un commentaire de texte. En effet Normand (2005) souligne « quant aux supports média, ils sont tout juste évoqués pour dire qu'ils peuvent permettre à l'élève, hors de la classe, d'aller chercher des objets qui, à leur tour, seront l'occasion de commentaires ». Les TICE ne sont présentes que pour suggérer à l'élève « d'aller plus loin » sans qu'on ne sache comment y parvenir.

L'usage raisonné de l'internet ne semble pas intégré, il apparaît le plus souvent plaqué dans ces ouvrages. Aucune progression n'est envisagée, aucune tâche précise encadrée et originale n'est donc véritablement demandée. Certes, on a pris en compte les directives à propos des TICE mais on semble s'être arrêté au I d'Information et avoir négligé le C de Communication.



On ne propose pas aux élèves de démarche spécifique, construite et rigoureuse, pour les aider à se retrouver justement dans cette masse d'informations qui plus est, en langue étrangère ! Pourtant, les instructions officielles plaident en faveur d'une éducation à la citoyenneté, d'un apprentissage à un usage critique des TICE.

### ***Côté édition***

Côté édition, les adresses internet figurent sous les textes apparemment pour indiquer la source des auteurs du manuel ou de l'éditeur (pour les copyrights), la distinction n'étant pas toujours aisée entre auteurs et éditeurs.

On procède comme avec le papier : on a réduit le potentiel du multimédia en offrant surtout des activités comme cela se fait traditionnellement dans les manuels ou avec des encyclopédies papier.

Signalons cependant qu'Internet est quand même bien présent dans les maquettes de ces manuels, mais de manière insidieuse : là où figurent les adresses internet, ce sont le plus souvent des doubles pages en nombreuses mosaïques (images et textes, il ne manque que le son) qui ne vont pas sans rappeler de par leur disposition et foisonnement, les pages d'accueil de nombreux sites.

### ***Des usages à construire***

A l'heure actuelle, les usages de l'internet ne sont pas encore stabilisés ni également ancrés dans les habitudes. Il n'existe pas encore de certification dans les formations d'enseignants. Les enseignants et donc les auteurs, ne sont pas formés à l'usage interactif du multimédia.

De nombreux enseignants sont réticents à s'en servir, pour les raisons que l'on sait : lourd investissement en temps de préparation, insuffisance (voire absence) de matériel dans certains établissements, problèmes techniques, manque de formation.

On peut expliquer ainsi cette absence de dynamique par rapport à l'intégration du multimédia dans les manuels observés mais aussi parce que les éditeurs sont frileux et n'osent pas prendre de risques.

En effet, aucun de ces manuels n'offre de site dédié (travail en ligne) en lien avec le manuel, site qui impliquerait une actualisation régulière et qui permettrait de proposer des liens valides avec des activités précises, encadrées et prenant en compte la spécificité du média. Seul Didier se lance et édite en 2005 un cédérom en rapport avec le manuel bien qu'il puisse être utilisé de manière indépendante. Ce cédérom contient près de 50 mn de vidéo avec des exploitations interactives qui prennent en compte les différentes compétences et permettent à l'élève de travailler hors ligne. Du coup la maison d'édition n'alimente plus le site dédié qui avait fonctionné un temps avec le précédent manuel, *Continentes*.

Gageons qu'à l'avenir, les enseignants mieux formés dans le domaine des TICE, seront plus exigeants envers les manuels et les éditeurs, quant à la qualité de l'intégration des TICE dans les manuels.

*Nathalie Getliffe présente, avec le cas du FLE, un domaine où les contextes d'enseignement et les ressources sont plus hétérogènes que pour l'allemand et l'espagnol. A travers une typologie des activités d'exploitation des ressources électroniques proposées par les éditeurs, elle fait le constat que, là encore, la prise en compte des spécificités du support est souvent négligée, avec une réelle valeur ajoutée dans peu de cas, celle-ci émergeant plus vraisemblablement dans des configurations mixtes.*

## **Passage du papier au numérique pour les manuels de FLE**

### **Contexte de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE)**

Nous rappellerons ici brièvement que l'enseignement du Français Langue Etrangère en France se fait dans un cadre non-institutionnel. En effet, la « matière » FLE n'existe dans aucun des curriculums de collèges, lycées ou écoles primaires. Il est, en revanche, enseigné dans des centres de langues publiques ou privés. Certaines structures sont rattachées aux universités, comme par exemple, le CIEF (Centre international d'études françaises) à Lyon ; elles permettent d'assurer un suivi des étudiants étrangers en parcours de mobilité à l'université. D'autres sont complètement indépendants (Ex : CAVILAM de Vichy). Finalement, certaines institutions fonctionnent dans l'hexagone mais elles sont aussi de véritables relais de la langue et de la culture françaises à l'étranger (ex : réseau des Alliances françaises). Le public est, lui aussi, hétérogène puisqu'il peut s'agir d'enfants, d'adolescents ou d'adultes qui viennent souvent de l'étranger pour un séjour en immersion plus ou moins long.

Face à cette diversité, les méthodes se multiplient en tentant de répondre, non pas à des exigences ministérielles, mais à des pressions du public à la recherche d'un développement des compétences. En ce sens, les manuels de FLE sont plutôt définis en termes d'heures et de résultats escomptés en relation avec les niveaux de compétences européens (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Les manuels indiquent d'ailleurs clairement pour combien d'heure de cours ils peuvent être utilisés et le niveau atteint en fin de parcours.

### **Typologies des activités électroniques proposés autour des manuels de FLE**

Un rapide tour des catalogues des différents éditeurs de manuels de FLE révèle un paysage intéressant quant au passage du papier au numérique. Il existe en fait trois types d'activités pour exploiter les possibilités numériques du en-ligne (Internet) aussi bien que du hors-ligne (cédérom) :

- Des activités de révision qui sont souvent des exercices à trous avec des corrections qui apparaissent instantanément. Souvent ces corrections sont limitées, n'apportant que la réponse pertinente sans pour autant orienter l'élève sur des points de langue à revoir. On trouve, par exemple, ce genre d'activités sur le cédérom *La Grammaire progressive du français* niveau débutant. Il est à noter que ce genre d'activités électroniques accompagne toujours un manuel papier et n'existe pas seul. Les activités électroniques sont calquées sur le modèle papier existant déjà dans le manuel.
- Des activités de renforcement qui peuvent prendre différentes formes. Des cédéroms proposent des activités ludiques, interactives et visuelles qui reprennent les thèmes de certaines méthodes. C'est le cas, par exemple, des cédéroms *Initial* ou *Oh là là* qui permettent à l'élève de continuer son apprentissage à partir d'un autre médium pouvant être personnalisé (possibilité de créer son glossaire, de choisir son niveau de difficulté). Ces activités peuvent être réalisées indépendamment du manuel papier. Ce sont des « petits manuels » en soi qui proposent surtout des activités autour de l'écrit.
- Des activités de prolongements du manuel qui exploitent les spécificités des multimédias électroniques. C'est, par exemple, le cas de la méthode *Reflets* qui présente des vidéos sur Internet avec des fiches d'exploitation pédagogique. Des questions sont posées à partir de sites web qui prolongent la vidéo en permettant un approfondissement des thèmes. Les solutions sont aussi disponibles. Une autre formule pour grands adolescents et appelée *I-Catcher* permet d'exploiter des reportages de quelques minutes et propose ensuite des *chats* interactifs. Une autre

méthode, *Forum*, exploite aussi l'asynchrone en fournissant un forum de discussion sur différents thèmes.

Au total, les manuels scolaires sont le plus souvent dupliqués sur la toile ou sur cédérom avec des activités qui ne prennent pas véritablement en compte les spécificités du multimédia (interactivité, multicanalité, interaction en ligne et hypertexte<sup>12</sup>). Il est dommage, par exemple, que ce soient les modules de grammaire et de vocabulaire qui apparaissent en format électronique alors qu'aucune méthode sur l'enseignement de la civilisation ne s'est appuyée sur l'exploitation de sites Internet. Ceci permettrait aux étudiants d'être en relation avec des documents authentiques facilement mis à jour.

### **Quelques propositions innovantes**

Comme nous le faisons remarquer au début de cette section, l'enseignement du FLE en France ne suit pas un enseignement institutionnalisé et s'adresse à un public hétérogène. Les classes et les centres de langue sont souvent peu équipés en matériel informatique ce qui ne prédispose pas l'élève mobile et « temporaire » à utiliser les ressources électroniques. Ceci expliquerait peut-être pourquoi les éditeurs sont peu prônes (???) à offrir des manuels avec des composantes électroniques conséquentes. En revanche, d'autres contextes d'enseignement ont vu fleurir des manuels électroniques qui peuvent prendre plusieurs formats comme c'est le cas par exemple au Canada ou aux Etats-Unis dans le cadre de l'enseignement universitaire du Français Langue Etrangère. Une méthode comme *Entre Amis* propose systématiquement pour chaque unité une exploration de sites Internet ayant trait au thème exploité. Elle permet à l'élève de se confronter à une réalité autre que livresque bien que les indications initiales soient sur papier puisqu'il n'existe pas de sites Internet « Entre Amis ». D'autres démarches plus innovantes consistent à mettre une partie des enseignements en ligne par le biais de plateformes telles que WebCT. Protégé par un mot de passe, l'étudiant a accès à une pléthore d'outils et d'activités pré-conçues qui cassent les barrières d'espace et de temps. Ainsi, il pourra à l'aide de forums discuter en français avec d'autres étudiants de sa classe ou correspondre avec des locuteurs natifs. Des documents authentiques lui sont présentés pour une exploitation en autonomie ou en classe. On remarque dans ces innovations une interdépendance entre les ressources et les activités pédagogiques papier et numérique. Il existe véritablement un passage du papier au numérique avec une intégration qui tient compte des spécificités de chaque vecteur de transmission des connaissances.

### **Pistes à poursuivre**

Il est intéressant de suivre les évolutions du passage du papier au numérique car si l'on peut imaginer des manuels en version électronique solo avec l'amélioration des temps de téléchargement notamment pour les vidéos, il n'en reste que ce sont les conceptions hybrides qui resteront de mise pour nombre d'élèves de FLE étant donné leur équipement. Il serait d'ailleurs souhaitable que les manuels français prennent en compte ces disparités puisque nombre de nos méthodes sont exportées à l'étranger. Il faudrait prévoir une exploitation à la carte tout en restant innovant, c'est à dire en tenant compte de ce que peuvent apporter des activités sur cédérom ou Internet par rapport à la version papier du manuel. En dernier lieu, il est important que les enjeux pédagogiques restent à la base de toute réflexion d'une telle évolution.

*La question des manuels de langue et du passage au numérique se pose en termes différents pour l'anglais. En effet, par le grand nombre de locuteurs natifs et non natifs, la grande variété des contextes d'enseignement et de pratique, les variations linguistiques elles-mêmes,*

---

<sup>12</sup> Lancien, Th. (1998) *Le multimédia*. Paris : Cle International.

*le grand nombre de ressources disponibles, la langue anglaise revêt un statut particulier. Le manuel dans sa forme traditionnelle est bel et bien remis en question dans ce cas, pour aller vers des configurations mixtes et ciblées telles que le « micro-dispositif » (Guichon 2004).*

## **Manuels d'anglais et passage au numérique**

Les particularités de l'anglais doivent être rappelées parce qu'elles ont des conséquences sur la question du manuel.

### **Spécificités de l'anglais**

Tout d'abord, la proportion de locuteurs natifs/non-natifs s'inverse. Les variétés locales d'anglais sont maintenant fermement établies, et l'enjeu dans l'apprentissage de l'anglais n'est plus forcément l'imitation parfaite des locuteurs britanniques, américains ou australiens.

Si l'anglais est désormais investi par les locuteurs non-natifs, cette langue est aussi considérée comme langue internationale. L'anglais est *lingua franca* au sein de multinationales en rapport avec des compagnies locales dans des pays non-anglophones, et souvent la langue de travail lors de conférences, dans le domaine bancaire, scientifique, touristique, juridique, etc. En Chine, les manuels de matières non linguistiques à tous les niveaux pourraient désormais être en anglais. Au Japon, l'anglais est quasiment la seule langue étrangère étudiée.

L'étendue de la communauté anglophone a pour conséquence une vaste offre éditoriale, face à laquelle l'enseignant est parfois peu armé pour faire son choix. Cette particularité du marché éditorial pour l'anglais, conséquence du statut particulier de la langue anglaise dans le monde, a elle-même un certain nombre d'implications, et notamment le problème, abordé plus haut, du choix des ressources pour l'enseignant, exacerbé en anglais. Problème du choix du manuel et manque de formation sont liés. Beaucoup d'enseignants d'anglais à travers le monde ont peu de qualifications. Cet état de fait est encore une fois une conséquence du statut particulier de l'anglais. En effet, la vaste demande en enseignement fait recourir à des formateurs parfois sans formation particulière, souvent en institutions privées.

### **Besoins des apprenants**

Si, on l'a vu, le grand nombre de locuteurs et d'apprenants d'anglais n'est pas sans retentissements pour les formateurs, les spécificités de la langue anglaise font du marché du manuel un vaste enjeu, avec des conséquences sur l'adaptation du contenu des manuels aux besoins des apprenants cette fois, au niveau linguistique, culturel, et social.

Borne (1998) parle d'un système qui implique enseignants, éditeurs, et institution, et dont la logique est commerciale, au lieu de reposer sur des pratiques de classe ou des connaissances théoriques. Le marché des manuels d'anglais est dans certains pays le premier pas vers d'autres transactions commerciales. La première conséquence de ces enjeux commerciaux est le manque de prise en compte dans les manuels des aspects locaux. Internet semble ici pouvoir remplir un rôle.

### **Besoins linguistiques**

En dehors de considérations pratiques comme le coût, qui doit bien sûr être adapté pour les étudiants, l'adéquation du manuel à leurs besoins est souvent critiquée. Pour ce qui est des aspects linguistiques plus précisément, le manuel, fenêtre sur la langue cible, doit évidemment proposer des éléments de pragmatique et une variété de registres, or il semble que ce ne soit pas toujours le cas. Les recherches récentes ne sont pas souvent prises en compte, notamment l'utilisation de corpus de langue de spécialité.

Encore une fois, on peut reconsidérer la question de l'utilisation d'Internet à la lumière de ces arguments sur le contenu linguistique des manuels. Il semble que l'enseignant est de toute façon dans l'obligation de compléter le manuel, pour arriver à une représentation réaliste de la langue cible, en utilisant par exemple des corpus de travaux d'experts ou d'étudiants dans le cas de la langue académique. Dans l'optique d'accéder à un réservoir de textes récents et variés, Internet semble adapté. Bardolph (2000) notamment, présente une expérience d'utilisation d'Internet pour une sensibilisation des étudiants au genre en anglais de spécialité.

Si l'exposition à une variété de genres et de règles pragmatiques est nécessaire, c'est aussi parce que c'est un pas vers des aspects interculturels.

### ***Besoins en interculturel***

L'opposition local/global est un concept clé pour la question de la cohabitation des manuels et d'Internet dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais. Si d'un côté, la globalisation peut être un moyen d'armer les étudiants, c'est souvent un manque d'adaptation aux besoins locaux qui est critiqué dans les manuels. Pour Gray (2002), deux consignes de rédaction sont destinées à rendre le contenu « politiquement correct » : des modèles féminins aussi bien que masculins doivent être représentés et les sujets polémiques doivent être évités. Le statut de langue internationale de l'anglais disqualifie donc ses aspects culturels. Berger (1995) donne l'exemple de la représentation de l'anglais chez des lycéens en France, pour qui c'est une langue véhiculaire, « pratiquement coupée de toute référence aux cultures des pays anglophones » (p. 4). Pour elle, les manuels ne font rien pour aller contre cette tendance, en n'offrant pas de « cohérence méthodologique en civilisation » (p. 4).

Le problème du contenu des manuels rejoint le problème du choix pour les enseignants. En effet, face à des contenus trop neutres, c'est alors l'enseignant qui doit choisir quel sujet aborder, et par quel biais, ou laisser de côté. Du point de vue d'Internet, là encore, comme l'enseignant doit de toute façon compléter le manuel parce que son contenu linguistique est inadapté, il doit aussi effectuer des choix en raison du contenu culturel. Ainsi, si l'on pouvait penser qu'Internet rendrait la tâche de l'enseignant plus complexe, on s'aperçoit que dans les deux cas de figure il est question de choix et de recherches personnelles.

Les éditeurs se tournent justement vers Internet pour ces aspects locaux, surtout lorsque le marché est réduit. On peut envisager aussi des configurations dans lesquelles les étudiants choisissent eux-mêmes les thèmes et documents de travail. Pour l'interculturel, le projet CULTURA (<http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/index.html>) montre ce que l'on peut faire sans manuel. Même si la question du local/global sur Internet peut aussi prêter à discussion (Rémon, 2005), certains sites étant en effet eux-mêmes le reflet d'une globalisation, l'Internet semble donc bien pouvoir remplir un rôle pour mettre l'accent sur le local ou mieux, dans une perspective interculturelle, voir comment le local permet de faire des ponts avec le global.

Au-delà des aspects motivationnels liés à ces contenus édulcorés, le manuel incarne aussi des choix idéologiques quant à la manière dont il permet d'armer les étudiants, futurs professionnels à l'étranger. Il ne s'agit pas juste d'apprendre la culture cible mais d'y participer.

A cet égard, si les manuels ne semblent pas aller dans ce sens, Internet, dans ses aspects de communication médiée par ordinateur, rend au contraire les apprenants d'anglais partie prenante d'un nouvel espace de communication, et même à l'inverse, c'est la langue anglaise elle-même qui permet la prise en main de ces outils et des régulations propres à ces échanges.

### ***Communautés discursives***

Le retournement de situation est double : non seulement les locuteurs natifs ne sont plus les seuls « propriétaires » de la langue, mais celle-ci devient paradoxalement un outil au service de la maîtrise des nouvelles technologies, et non plus l'inverse.

Pour Warschauer (2000), l'apprentissage de la langue permet l'entrée dans les nouvelles communautés discursives générées par l'utilisation des ordinateurs en réseaux, avec leurs genres et discours propres. Les étudiants doivent y être exposés dans le cours de langue même, et particulièrement dans le cours d'anglais, puisque la communication internationale a justement lieu dans cette langue. Si l'objectif de l'enseignement des langues est passé de la précision à l'aisance, Warschauer propose donc d'y ajouter la capacité à agir sur l'environnement, en accomplissant des tâches et en résolvant des problèmes dans la vie réelle, au sein d'une communauté de pairs ou mentors. Il ne suffit pas de connaître l'anglais comme un système interne, mais de l'utiliser avec un impact réel sur le monde.

Alors que Borne (1998) reproche aux manuels du primaire et du secondaire de ne pas permettre le suivi d'une classe à l'autre, et de ne pas poursuivre d'objectifs transdisciplinaires comme la lecture, par opposition aux manuels du supérieur, on est bien au contraire dans le transversal avec les compétences visées par Warschauer.

Si Internet semble pouvoir apporter un plus du point de vue linguistique, avec une variété de genres notamment, et si d'autre part, d'un point de vue interculturel, cet outil semble pouvoir être utilisé pour armer les apprenants comme futurs professionnels et participants actifs à de nouvelles communautés discursives, d'un point de vue cognitif, on l'a vu en première partie, il n'est pas certain qu'Internet convienne mieux à l'apprenant que le manuel. Si l'on prend le cas de l'enseignement supérieur en France, ce n'est qu'en analysant de près les transformations spécifiques provoquées par la médiatisation des ressources que l'on peut déceler les configurations les plus à mêmes de générer une réelle valeur ajoutée, au plus près des besoins des apprenants, comme le micro-dispositif.

### **Le cas de l'enseignement supérieur en France**

Dans l'enseignement supérieur, le manuel de référence semble voué à disparaître. En effet, avec le développement du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), le contenu du cours d'anglais tend à offrir une résonance plus marquée avec la filière de rattachement des étudiants. Ainsi dans les universités, des cours sont montés et proposés pour faire face à des demandes précises et apparaissent dans les parcours des intitulés tels que anglais pour les ingénieurs, anglais pour l'humanitaire, ou bien encore anglais pour la sociologie. A l'exception notable de l'anglais des affaires qui est un créneau profitable, le public semble trop réduit et les enjeux économiques trop faibles pour que des éditeurs investissent dans la publication de manuels aussi spécialisés. De plus, contrairement à son collègue du secondaire, l'enseignant du supérieur n'a pas à se plier à des exigences institutionnelles très normées, et dispose, en conséquence d'une plus grande liberté pédagogique. Sans devenir auteur, l'enseignant d'anglais dans le supérieur apprend à composer un support de cours en puisant ici un article en ligne, là un reportage vidéo et en organisant un polycopié qui répond à des visées aussi particulières que, par exemple, des textes médicaux portant sur des questions de diététique.

### ***Médiatisation des ressources : dimensions nouvelles***

Une évolution, qui concerne la spécificité de l'apport langagier nécessaire à l'apprentissage d'une langue, est en effet perceptible depuis quelques années ; si les méthodes de langues ont pris en compte la multicanalité de la langue (écrite, orale, visuelle) en devenant des méthodes,

le multimédia dans son acception générale a apporté des dimensions nouvelles qui semblent devoir impliquer un impact important sur les supports de cours.

La première dimension est celle de l'*immédiateté* / *l'actualité* : Internet, qui peut être décrit comme un médium chaud (Mc Luhan, 1964), a « ringardisé » le manuel en ce sens que les informations contenues dans ce dernier semblent plus rapidement obsolètes. On peut faire l'hypothèse que l'utilisation d'Internet comme moyen d'information implique une nouvelle appréhension de la réalité contemporaine de la part des apprenants et risque de disqualifier des documents forcément plus datés qui se trouvent dans les manuels.

Dans la même lignée, Internet facilite l'accès à de l'apport langagier et pose avec force la question de l'*authenticité*. Pour Tardif (1998, p. 55), « le degré d'authenticité d'une situation à des fins d'apprentissage est déterminé par les points ou les traits communs qu'elle partage avec des problématiques, des phénomènes ou des contextes qui existent dans l'univers, dans la 'vraie vie' ». Même si la coupure opérée par cet auteur entre la « vraie vie » et l'activité scolaire ne semble pas forcément pertinente, Tardif pose à juste titre la question du réalisme de l'apport langagier et de son utilisation.

Rost (2002, p. 124-125) apporte un éclairage intéressant sur cette notion en proposant de distinguer l'authenticité de la langue (reflétant l'utilisation de la langue hors de la classe) et l'authenticité de la tâche (ce qui est approprié aux besoins des apprenants). Il oppose d'ailleurs "*authenticity*", (la langue située, ancrée dans une situation), et "*genuineness*" (qui pourrait être traduit comme langue « garantie d'origine »). Cette distinction semble féconde car la langue traditionnellement proposée dans les ressources pédagogiques est souvent aseptisée et d'un registre élevé. L'accès à Internet et la possibilité d'utiliser des reportages ou de l'information contenue sur des sites institutionnels ou associatifs, par exemple, change ce rapport à l'authenticité de la langue.

Le troisième aspect du multimédia qui peut avoir des conséquences sur la conception de matériel pédagogique est celui de l'*interactivité*. Au-delà de l'authenticité de la langue, certaines fonctionnalités du multimédia comme, par exemple, la possibilité de participer à des échanges synchrones (*chat*) ou asynchrones (*forums*) modifient l'authenticité de la tâche, c'est-à-dire l'utilisation signifiante de l'anglais pour interagir avec d'autres apprenants. Sans céder au technologisme ambiant, il est possible de souligner que le multimédia peut apporter une véritable valeur ajoutée en actualisant continûment l'information, en diversifiant les sources et les registres de langue et en permettant des interactions signifiantes. A court terme, cette valeur ajoutée du multimédia alliée à des enjeux économiques indéniables devrait encourager l'apparition d'un manuel d'anglais d'un nouveau type, écrit par des spécialistes de contenu faisant autorité (cf. ci-dessus), mais dont la mise en ligne favorisera la réactivité (authenticité et actualisation) et permettra un apprentissage plus interactif.

C'est au sein du « micro-dispositif », par opposition à des ressources brutes, que ces paramètres semblent le plus à même de générer de la valeur ajoutée.

### ***Le micro-dispositif***

Depuis le milieu des années 1990, certains établissements du secondaire et plus massivement du supérieur, ont investi pour se doter de centres de ressources en langues autour desquels s'est mise en place, de manière plus ou moins cohérente, une pédagogie appropriée. Dans ce contexte, le manuel disparaît au profit de deux types de ressources, la ressource traditionnelle (dictionnaire, magazines, grammaires, films...) ou la ressource multimédia (cédéroms, sites d'apprentissage) offrant la possibilité aux apprenants de pratiquer la langue en dehors du cours d'anglais, de préparer des exposés ou des dossiers ou de compléter le cours. L'autoformation plus ou moins guidée telle qu'elle est pratiquée à l'université de Bordeaux 2 ou de Lyon 2

pousse plus avant cette logique pédagogique en proposant aux étudiants inscrits dans de tels dispositifs d'articuler un projet d'apprentissage s'appuyant sur une forme de tutorat et sur l'accès à des ressources (Springer, 1996). Dans ce système, le manuel comme ensemble constitué et prescriptif n'a plus sa raison d'être car le paradigme adopté est celui de l'apprentissage, c'est-à-dire de la construction de connaissances selon un projet individuel que chaque étudiant négocie avec l'institution (Albero, 2003).

A la différence du manuel, la ressource est peu ou pas didactisée ; elle fonctionne comme un gisement qui révélera son potentiel d'apprentissage à la condition qu'un apprenant se l'approprie et la transforme en « séquence potentiellement acquisitionnelle » (Porquier et Py, 2004). Toutefois, Demaizière et Achard-Bayle (2003) soulignent les limites de ces « ressources brutes » mises à disposition et remarquent qu'elles supposent un haut niveau de compétence de la part de l'apprenant. Pour pallier cette difficulté, Guichon (2004) propose la notion de micro-dispositif, à mi-chemin entre l'accès à la ressource authentique et le dispositif d'apprentissage. Le micro-dispositif comporte non seulement une sélection de documents mais aussi une aide méthodologique et un accompagnement, ce qui en fait une ressource raffinée, dans le sens d'un produit qui a été traité, didactisé, afin de le rendre propice à un apprentissage signifiant. Contrairement au manuel, le micro-dispositif ne répond pas à tous les besoins langagiers mais cible une compétence spécifique comme l'expression orale lors d'ateliers d'expression, la compréhension de l'oral (*Virtual Cabinet*) ou les interactions interculturelles (*Cultura*). Evacuée du paradigme d'apprentissage au profit de l'authenticité, la didactisation, définie comme modification de l'input par simplification ou sélection alliée à un accompagnement pédagogique, semble retrouver une actualité au moment où l'autoformation montre quelques unes de ses limites. Très récemment ont émergé des formules hybrides, des micro-dispositifs, dont l'objectif pédagogique est la construction d'un projet d'apprentissage personnalisé, mais accompagné, donnant accès à un apport langagier authentique mais rendu propre à l'apprentissage, motivé par des visées langagières (fluidité, justesse et complexité) tout autant que pragmatiques (connaissance des registres) et socioculturelles (connaissance du contexte d'utilisation).

Ainsi, l'autorité qui, avec le manuel, venait de l'extérieur, peut de cette façon être réappropriée d'une part par l'enseignant qui devient auteur de son cours, assembleur de contenus voire concepteur de ressources, d'autre part, par l'apprenant, auteur de son parcours qui choisit tel document ou tel micro-dispositif parce qu'il sert un projet personnel.

## **Conclusion générale**

On le voit, chaque discipline a ses contraintes propres. La manière dont les manuels négocient le passage au numérique dépend de plusieurs facteurs : les équipes de rédaction, les institutions d'enseignement, le public potentiel, le statut de la langue dans le monde. Ces facteurs convergent en faisceau pour faire de la conception de manuels et de leur utilisation un espace de liberté plus ou moins grand. En anglais les pressions commerciales et l'abondance de ressources rendent impérative une réflexion sur les critères de choix et l'agencement de ces supports au sein de dispositifs montés au cas par cas. En allemand, si la composition des équipes de conception des manuels semble en voie d'évolution pour inclure de nouveaux acteurs, Bernard Viselthier émet des réserves sur le volontarisme des formateurs eux-mêmes quant à l'exploitation des supports numériques. Pour l'espagnol, les ressources numériques sont présentes dans les manuels, mais ne sont pas inscrites au sein d'une démarche pédagogique structurée et laissent formateurs et apprenants sans clé pour leur exploitation. Véronica Pugibet rappelle que le manque de formation adéquate des formateurs est un élément décisif à cet égard. Le domaine du FLE semble être soumis à moins de contraintes et



pouvoir offrir un champ d'expérimentation pour le numérique, du fait de ses lieux d'enseignement non-institutionnels et de l'hétérogénéité de son public.

Au-delà de ces spécificités, quels que soient la langue concernée et le support, les préoccupations se rejoignent en mettant en avant les activités et les besoins qui seuls donnent un sens aux ressources. Les objectifs restent donc au cœur du dispositif. L'introduction d'un nouveau support comme Internet a peut-être avant tout le mérite de recentrer la réflexion sur les notions de valeur ajoutée et d'adaptation aux besoins, mettant de côté, au moins momentanément, les pressions commerciales parfois trop impérieuses. C'est à partir d'une connaissance approfondie des enjeux et des fonctions de chaque support que le pédagogue peut constituer en toute sérénité son dispositif hybride.

## Bibliographie

- Albero, Brigitte (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès Science, Paris, 2003.
- Bardolph Luc, Rémon Joséphine. « Utilisation du réseau électronique dans l'enseignement des langues : évolutions et problématiques nouvelles », *Terminal - Technologie de l'Information, Culture et Société*, Automne 2000 - Nouvelle série - N° 83, L'Harmattan, 2000, pp. 165-177.
- Berger Catherine. « Prolégomènes d'une enquête sur les représentations sociales des lycéens anglicistes en France » *Feux croisés*, 24-25 mars 1995, Université Paris 13
- Borne Dominique. *Le manuel Scolaire*, IGEN, La documentation Française : Le Manuel scolaire, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998.
- Choppin Alain et Rodriguez Fabiola Les Manuels scolaires : un enjeu, in Javier Pérez Siller (dir.), La "Découverte" de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde. — Paris : L'Harmattan ; Brunswick : Georg-Eckert-Institut, 1992, pp. 293-297.
- Demaizière, Françoise et Achard-Bayle, Guy. « Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts ». *Alsic*, vol. 6, 1. 2003, pp. 151-173. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic\\_n10-rec3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic_n10-rec3.htm)
- Gray, John. "The global course book in English language teaching". In Block, D., and Cameron, D. (Eds.) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 2002.
- Guichon Nicolas. « La survie sociale d'une innovation », *Alsic*, vol 7, 2004, pp. 71-83, [http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic\\_n10-rec3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic_n10-rec3.htm)
- Horsley Mike. "Reports from the Ecotone: Comparing Virtual and Real Resources in Classrooms", The Book Conference 2003, 22-24 avril
- Mac Luhan Marshall, *Pour comprendre les medias*, Mame Seuil, (1<sup>e</sup> éd. 1964, 1977).
- Normand Claude. « Les nouveaux supports contribuent-ils à tendre vers un nouveau paradigme du cours d'espagnol dans le second degré ? » in Grant, N. & Pugibet, V. (dir) *Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*, Cahiers du Français Contemporain, ENS Editions, n° 10. 2005, pp. 111-120.
- Porquier Rémy, Py Bernard. *Apprentissage d'une langue étrangère contextes et discours*. Paris : Didier (Essais du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), 2004.
- Rémon Joséphine « Interculturel et Internet : le site Web, objet culturel ? », Colloque *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?* Louvain-la-Neuve, les 20, 21, 22 janvier 2005
- Richards Jack C. "Beyond the text book: the role of commercial materials in language teaching", *RELC Journal* 24(1): 1-14, 1993.
- Rost, Michael. *Teaching and researching listening*. Harlow : Pearson education, 2002.
- Springer, Claude. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys, 1996.
- Tardif, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies de l'Information*. Paris : ESF, 1998.
- Warschauer, Mark. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, 53, 2000, 61-67, <http://www.gse.uci.edu/markw/cyberspace.html>
- Zarate, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, 1993, 128 p.