

DIXIEME JOURNEE PIERRE GUIBBERT – 5 FEVRIER 2014

LES MANUELS SCOLAIRES ET LE NUMERIQUE

L'INTRODUCTION DU NUMERIQUE DANS LES MANUELS DE FLE : UN MOYEN DE REPENSER LES FINALITES DE L'ÉDUCATION ET LES APPROCHES PEDAGOGIQUES ?

Soubrié, Thierry, Lidilem, Université de Grenoble Alpes

Dejean, Charlotte, Lidilem, Université de Grenoble Alpes

RESUME :

L'introduction du numérique dans les manuels scolaires ne date pas d'hier. Dès le début des années 1990, des disquettes puis des CD-ROM complètent parfois l'offre éditoriale. De nos jours le numérique est omniprésent : activités pour TNI, exercices autocorrectifs, activités de recherche sur Internet, etc. Est-ce pour autant que la nature des activités proposées et que les modèles pédagogiques de référence ont changé ? Nous nous proposons, à partir de l'analyse de cinq manuels de FLE destinés aux apprenants de niveau A1, de répondre aux trois questions suivantes : (1) Quel est le degré d'intégration des outils et ressources proposées dans le déroulement des séquences ? (2) Est-il prévu des activités spécifiques pour développer les compétences des apprenants en matière de littérature numérique (3) ? Les auteurs et éditeurs se sont-ils saisis de l'occasion pour innover sur le plan pédagogique ?

1. Introduction

Les manuels ont depuis longtemps été accompagnés de « compléments » correspondant aux technologies nouvelles de l'époque : diapositives, cassettes audio puis vidéo, etc. En 1992, un manuel de mathématiques édité en Suisse romande repose entièrement sur l'utilisation du logiciel Cabrigéomètre en complément d'un « ensemble d'exercices classiques »¹. L'objectif est non seulement « de stimuler les élèves pour qu'ils trouvent ou retrouvent un certain plaisir dans la résolution des problèmes de géométrie plane, mais encore [d'améliorer] leurs compétences tout en favorisant le travail de chacun dans le sens d'une plus grande autonomie » (p. 28). Quelques années plus tard, Bruillard & Baron (1998) participent à l'élaboration d'un prototype de manuel électronique de mathématiques, principalement dans le but de réfléchir « sur l'écriture de ces nouveaux livres, sur leur statut et sur leurs auteurs ». Ce n'est toutefois qu'en 2000, à la faveur de l'initiative prise par la région Aquitaine d'équiper tous les élèves de

¹ Cf. présentation du manuel *Cabricolages* dans le n° 153 de la revue *Math-école* (1992) : dm.ch/mathecole/crbst_75.html

troisième de « cartables électroniques »², pour alléger le poids des cartables, que des manuels numériques (simple version .pdf des manuels imprimés) sont pour la première fois diffusés à grande échelle.

En français langue étrangère, à notre connaissance, c'est en 1999 qu'un premier lien est établi entre manuel et numérique, lorsque l'éditeur Didier propose des correspondances entre les trois niveaux du manuel *Bravo* et les activités du site Canal-Rêve réalisé dans le cadre du projet européen Babelnet³. Des concours sont par ailleurs régulièrement organisés pour favoriser les échanges et le travail collectif. Le site, toujours actif, propose des activités d'apprentissage et une aide méthodologique.

Depuis, que ce soit dans l'édition scolaire ou en FLE, les éditeurs ont progressivement développé leur offre numérique, tout d'abord en proposant des sites compagnons, puis en ajoutant des fonctionnalités d'édition et de présentation dans les manuels numériques et enfin, dernièrement, en ajoutant des activités adaptées au TBI/TNI. De l'aveu même d'un éditeur, il est désormais impossible d'éditer un manuel sans proposer des contenus numériques : « si vous n'offrez pas, pour une méthode de français, un minimum d'appareillage numérique autour, on ne regarde même pas ce que vous avez produit, quelle que soit la qualité. Ce n'est même pas examiné » (Guichon & Soubrié, 2013). Pour autant, au-delà de l'argument commercial, dans quelles mesures ce nouvel objet éditorial, hybride entre l'imprimé et le numérique, apporte-t-il une réelle valeur ajoutée ?

Pour traiter cette problématique, on adoptera dans une première partie un point de vue plus général en interrogeant les enjeux de l'intégration des technologies dans l'éducation. Le corpus et la démarche méthodologiques seront ensuite brièvement présentés. L'analyse s'articulera enfin autour de trois questions. Comment catégoriser les outils et ressources numériques proposés par ces manuels et quelle est le degré d'intégration entre les ressources en ligne et le travail en classe ? Est-ce que les manuels de FLE et leurs compléments numériques permettent d'enseigner/apprendre le numérique ? L'utilisation du numérique favorise-t-elle l'innovation du point de vue pédagogique ?

2) Dans quels buts introduire le numérique dans les pratiques pédagogiques ?

Aux tout premiers temps de l'informatique éducative, que d'aucuns situent en 1970, année d'un séminaire sur « l'enseignement de l'informatique à l'école secondaire » organisé par l'OCDE au CIEP de Sèvres, l'objectif est avant tout de ne pas laisser l'école en dehors d'un monde en mutation. Comme on peut le lire dans une circulaire ministérielle de la même année⁴ : « l'informatique est un phénomène qui est en train de bouleverser profondément les pays industrialisés [...]. L'enseignement secondaire tout entier et dès la classe de 4e ne peut rester à l'écart de cette révolution. Il doit préparer au monde de demain dans lequel ceux qui ignoreront tout de l'informatique seront infirmes ». L'informatique est perçue à l'époque comme porteuse d'une nouvelle vision du monde, « algorithmique, opérationnelle, organisationnelle », et il apparaît important

² Opération Landes Interactives : <http://www.landesinteractives.net>

³ Présentation en français du projet Babelnet : http://babelnet.sbg.ac.at/project_fr.htm

⁴ BOEN, n° 22, 28 mai 1970.

de sensibiliser les élèves à « l'intérêt qu'il y a à organiser la réalité de telle sorte que l'on puisse traiter rigoureusement les informations qui l'expriment » (CERI & OCDE, 1971) et ce, dans toutes les disciplines d'enseignement. On retrouve cette même idée quelques années plus tard dans un rapport de l'Académie des sciences, sous la plume de Jacques Hebenstreit, chercheur et ingénieur en informatique à l'école supérieure d'électricité, même si la perception du rôle des technologies n'est plus la même. La révolution à venir en effet n'est plus envisagée sur un plan intellectuel et cognitif (la logique informatique comme un moyen de renouveler les modes de pensée), mais surtout en termes d'usages. Bientôt, dit-il, « chaque individu [sera] entouré d'ordinateurs » permettant d'accéder à des « ressources », des « services », ainsi qu' « aux logiciels existants dans le monde entier » (Hebenstreit, 1984, p. 390). Il va jusqu'à anticiper un monde où « tous les élèves [auront] dans leur poche un ordinateur comme ils ont aujourd'hui une calculatrice ». Les pratiques pédagogiques doivent donc selon lui préparer « les élèves [à] l'environnement qui sera le leur dans la société informatisée de demain » (Idem, p. 394).

La « grande ambition pour le numérique » présentée dans la dernière loi sur la refondation de l'école de la République s'inscrit dans la même perspective⁵. C'est parce que « Les technologies numériques représentent une transformation radicale des modes de production et de diffusion des savoirs, mais aussi des rapports sociaux »⁶, qu'il convient de former les élèves à la maîtrise des outils et des usages numériques et de les préparer ainsi à jouer pleinement leur futur rôle de citoyen : « Il est impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs et de permettre aux futurs citoyens de trouver leur place dans une société dont l'environnement technologique est amené à évoluer de plus en plus rapidement » (idem). Dans cette perspective, la sensibilisation des apprenants aux nouvelles aptitudes rendues nécessaires par la « société contemporaine de l'information et de la communication », notamment en matière de littératie numérique, devient centrale : rechercher, évaluer, réorganiser, partager l'information, apprendre à « lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés » (Lebrun, Lacelle, & Boutin, 2012, p. 9), maîtriser les codes du « mashup », qui consiste à mixer des documents existants pour créer de nouvelles significations, savoir construire (et naviguer dans) un réseau, contribuer à l'intelligence collective (Pegrum, 2010), etc. Intégrer les technologies à l'école et dans les institutions éducatives en général, c'est donc avant tout réaffirmer les liens entre le monde scolaire, la société dans son ensemble et la culture numérique en particulier (Poyet, 2011).

Mais on peut également vouloir utiliser les technologies pour mettre efficacement l'outil informatique au service des apprentissages, qu'il s'agisse par exemple de réduire la taille des groupes (« quand la moitié de l'effectif travaille avec des logiciels tutoriels, l'autre moitié faisant de la conversation avec l'enseignant », Mangenot, 2000), de motiver davantage les apprenants, ou encore, d'augmenter le temps d'apprentissage, en amenant les apprenants à travailler sur ordinateur en dehors des heures de cours (Idem). C'est ainsi qu'en 1986, un enseignant d'anglais intervenant au collège déclare dans la

⁵ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, disponible sur le site Legifrance : <http://www.legifrance.gouv.fr>

⁶ Cette citation est tirée d'un rapport annexé à la loi qui présente « l'ensemble des orientations et des chantiers engagés ».

revue de l'EPI tous les bienfaits qu'il pense des logiciels d'EAO (Enseignement assisté par ordinateur) : « La "flexibilité" de l'informatique, le surplus de motivation qu'elle crée, l'aspect ludique, le suivi des élèves qu'elle permet grâce à toutes les analyses des résultats obtenus qui sont rendues possibles, la notation instantanée, et autres avantages si souvent signalés, me permettent de me décharger sur l'informatique d'un certain nombre de tâches qui, comme dans de nombreuses autres professions, étaient loin d'être les plus passionnantes de mon métier ; me rendant sans doute plus disponible pour le reste, c'est-à-dire l'essentiel » (Le Ho, 1986, p. 83). Parvenir à une intégration pertinente du numérique ne va cependant pas de soi.

Enfin, on ne peut évoquer les technologies de l'information et de la communication sans parler d'innovation pédagogique. Dès 1999, lorsque l'initiative Elearning, est lancée dans la continuité du Conseil européen de Lisbonne, « pour accélérer l'adaptation à l'ère numérique de l'éducation et de la formation en Europe » (Commission, 2000c), il ne s'agit pas seulement d'amener les enseignants à utiliser les technologies, ni même de former les apprenants à leur utilisation, mais aussi de modifier leurs pratiques. Dès cette époque en effet, il est attendu des technologies numériques qu'elles aient « un impact sur l'organisation et les méthodes » (Commission, 2000a, p. 8). L'argumentation est simple : si les technologies font évoluer les structures même de la société et les modes de socialisation, les institutions éducatives se doivent elles aussi de faire évoluer leurs modes de fonctionnement. Cette idée sera réaffirmée plus tard dans un mémorandum sur l'éducation tout au long de la vie. Les systèmes d'enseignement et de formation ne peuvent plus être organisés et conçus comme si « la planification et l'organisation traditionnelle de nos vies n'avaient pas évolué depuis une cinquantaine d'années » (Commission, 2000b). Ceux-ci « doivent s'adapter à la manière dont les gens mènent et façonnent leur vie » (p. 16), par exemple en mettant en place des méthodes « flexibles » pour adapter les formations aux conditions familiales et professionnelles des personnes. On retrouve ces mêmes préoccupations dans le rapport annexé à la dernière loi sur la refondation de l'école, dans la rubrique « innovation » : « [...] les constants progrès techniques en [matière de développement du numérique à l'école] obligent à un renouvellement des pratiques pour en assurer la pertinence et l'efficacité ». On peut en effet considérer que si l'utilisation des technologies amène à repenser la conception de séquences didactiques dans leur globalité, cela s'accompagne d'une modification de certaines pratiques et habitus pédagogiques (organisation de l'espace, rôle de l'enseignant et des apprenants, liens entre apprentissages formels et informels, etc.).

3) Présentation du corpus et méthodologie

Notre analyse porte sur un corpus de manuels récents de français langue étrangère. Nous en avons retenu en tout cinq pour lesquels les éditeurs proposent des compléments numériques relativement complets qui couvrent dans leur ensemble toutes les possibilités offertes par les éditeurs de manuels de FLE actuellement dans le domaine du numérique⁷ :

- *Alter ego* + 1 (Hachette, 2012)
- *Version Originale* 1 (Maison des langues, 2009)
- *Mobile A1* (Didier, 2012)

⁷ Nous n'excluons pas cependant de nous référer si besoin à d'autres manuels afin d'illustrer notre propos.

- *Latitudes* 1 (Didier, 2008)
- *Echo A1* (Clé international, 2013)

Deux types de données ont été examinées : d'une part les différents compléments numériques des manuels, d'autre part les discours des éditeurs ou des auteurs sur ces compléments numériques, issus des catalogues, des méthodes elles-mêmes (les guides pédagogiques principalement), des présentations que l'on trouve sur les sites des éditeurs, des livrets imprimés accompagnant certaines ressources. L'analyse s'organise selon trois ensembles de questions qui reprennent les trois points exposés dans le cadre de l'article :

- Enseigner/apprendre le numérique⁸ : dans quelles mesures la « culture numérique » (on parle également de « vie numérique »), est-elle intégrée dans les manuels ? Est-elle seulement traitée sous la forme de dossiers et activités thématiques (le e-commerce ou les réseaux sociaux par exemple) ou fait-elle l'objet d'un enseignement/apprentissage spécifique en termes de littératie numérique ?
- Enseigner/apprendre avec le numérique : quels outils et ressources sont proposées ? Sont ils plus ou moins intégrés dans le déroulement des séquences didactiques ? Interviennent-ils à différents moments de l'enseignement/apprentissage ou sont-ils réservés à certaines phases uniquement ?
- Innover par le numérique : l'introduction d'outils et de ressources numériques amène-t-elle les auteurs et éditeurs à proposer de nouveaux modèles pédagogiques ? Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant sont-ils envisagés différemment ? Des liens sont-ils tissés entre la classe et l'extérieur de la classe ?

4) Analyse

4.1) Enseigner/apprendre par le numérique

4.1.1) Présentation du matériel pédagogique numérique proposé avec les manuels

Les éditeurs proposent une large gamme de matériel pédagogique numérique, qui va des activités pour TNI au site compagnon en passant par le manuel numérique. Toutefois, les comparaisons d'un manuel à l'autre sont malaisées du fait de la non harmonisation des catégories descriptives. Tandis que dans un cas, par exemple, un site compagnon comprendra seulement des exercices autocorrectifs, dans un autre, il inclura en plus des fiches pédagogiques complémentaires à destination des enseignants, ainsi que des aides lexicales et certains des documents audio du manuel pour les apprenants. Aussi avons-nous dû changer de focale et nous attacher à des éléments descriptifs plus significatifs : les contenus et les outils.

On distingue trois types de contenus :

⁸ La distinction entre « enseigner/apprendre le numérique », « enseigner/apprendre avec le numérique » et « innover par le numérique » est inspirée de l'annexe à la loi sur le refondation de l'école dont il a déjà été question.

1. Les contenus métalinguistiques. Que ce soit dans la version numérique du manuel ou dans un CD-ROM joint avec le livre de l'élève, il est souvent proposé des compléments linguistiques, par exemple des lexiques multilingues dans *Echo* et *Alter Ego +* ou des précis grammatical et phonétique dans *Mobile*.
2. Les contenus documentaires rassemblent les documents d'information non didactisés sur la langue/culture cible. Il peut s'agir de documents bruts (extraits d'émissions de télévision ou de radio par exemple), ou de documents réalisés par l'éditeur lui-même en complément des supports présents dans la version imprimée du manuel. On trouve ainsi dans un CD-ROM vendu avec le livre de l'élève d'*Alter Ego +*, une carte de France interactive (niveau 1) et une frise historique et culturelle (niveau 2). Relèvent également de cette catégorie les documents-supports qui, dans les manuels numériques, peuvent être matériellement dissociés des activités pédagogique et utilisés de manière indépendante.
3. Les contenus pédagogiques destinés soit à l'enseignant, soit à l'apprenant. Les premiers prennent la forme de séquences didactiques comprenant le plus souvent un ou des documents-supports, des suggestions d'activités ainsi que le déroulé détaillé de la séquence. Clé international met ainsi en ligne chaque année 32 fiches de « documents didactisés » qui « suivent la progression de la méthode et [...] proposent, pour chacune des 16 unités, du niveau A1 au niveau B2, des ressources pédagogiques alternatives ou complémentaires aux pages civilisation des manuels » (site web de Clé international⁹). Parfois, ces contenus pédagogiques nécessitent l'utilisation d'un TNI ou d'un vidéoprojecteur. Les contenus pédagogiques destinées aux apprenants consistent le plus souvent en des exercices autocorrectifs de type structuraux globaux « à caractères répétitif, contraint et métalinguistique » (Besse & Porquier, 1984). On relève également dans certains manuels des activités dites « ouvertes », c'est-à-dire qui débouchent sur une production, soit destinée à l'enseignant, soit diffusable en ligne sur Internet (cf. cas des activités « Web 2.0 » proposées par Maison des langues qui sont présentées dans la suite de l'article).

Les éditeurs proposent également différents outils qui permettent de personnaliser les contenus. Tous les manuels numériques destinés aux enseignants comprennent ainsi des outils de présentation, d'annotation et d'édition. Les premiers permettent de projeter sur un écran par le biais d'un vidéoprojecteur des pages du manuel et d'effectuer en direct différentes actions de mise en valeur (appliquer un cache ou zoomer sur un passage par exemple). Les outils d'annotation permettent lors de la présentation ou en amont, au moment de la préparation de cours, d'insérer des notes personnelles, des figures ou des signets, de tracer des traits, d'ajouter des hyperliens ou encore de mettre en surbrillance certaines parties. Enfin, les fonctions d'édition offrent la possibilité de réorganiser les contenus du manuel, d'ajouter des documents personnels et de concevoir des diaporamas. Il est à noter que ces fonctionnalités sont réservées à l'enseignant. Dans le manuel numérique destiné à l'élève, seules quelques fonctions d'annotation sont disponibles.

Didier propose en outre un « labo de langue », qui consiste en une plateforme de e-learning aux fonctionnalités réduites. A partir des contenus du manuel et de documents personnels, l'enseignant a la possibilité de proposer des activités complémentaires de

⁹ Lien : <http://www.cle-inter.com/index.php?page=detailactualite&idactu=306>

production écrite ou orale. Les apprenants de leur côté ont à leur disposition une fenêtre de saisie et un logiciel d'enregistrement.

Le tableau ci-dessous répertorie les ressources pédagogiques disponibles selon qu'elles s'adressent aux enseignants ou aux apprenants. Pour les premières, on fait la distinction entre celles qui sont personnalisables, c'est-à-dire lorsque des outils d'édition, de présentation et/ou de mise en page sont mis à la disposition des enseignants, et à l'inverse, les ressources clé en main. Les secondes diffèrent selon qu'elles consistent en des activités fermées, le plus souvent autocorrectives, ou des activités ouvertes, tantôt mutualisables au sein de la classe ou sur Internet, tantôt uniquement destinées à l'enseignant pour évaluation.

Manuels	Enseignant		Apprenant		
	Ressources clés en main	Ressources personnalisables	Activités ouvertes		Activités fermées
			Mutualisables	Non mutualisables	
<i>Mobile</i> (Didier)	10 Activités pour TNI	Manuel numérique, « Labo de langue »	-	Productions écrite et orale par le biais du « Labo de langue »	Exercices du manuel (manuel numérique) et du cahier d'entraînement (CD-ROM)
<i>Latitudes</i> (Didier)	10 activités pour TNI, 12 documents didactisés (DVD)	Manuel numérique, « Labo de langue »	-	Productions écrite et orale par le biais du « Labo de langue »	Exercices du manuel (manuel numérique) et complémentaires (site compagnon)
<i>Echo</i> (Clé international)	23 activités pour TNI, 16 documents didactisés et 12 dialogues « Karaoké » (site compagnon)	Manuel numérique	-	-	Les 23 activités pour TNI et 12 dialogues « Karaoké » peuvent également être utilisés en autonomie (site compagnon)
<i>Alter Ego +</i> (Hachette)	45 activités pour TNI, 28 fiches projets (site éditeur)	Manuel numérique			500 exercices autocorrectifs (Parcours digital)
<i>Version Originale</i> (Maison des langues)	Activités pour TNI (une par unité didactique)	Manuel numérique	Activités « Web 2.0 »	-	Exercices autocorrectifs (site compagnon)

Tableau 1 : Ressources pédagogiques dans les manuels de FLE de notre corpus

4.1.2) Liens entre les activités en ligne et le travail en classe

Nous étudions à présent l'intégration potentielle des ressources numériques proposant des activités à réaliser sur internet, le plus souvent en dehors de la classe, en examinant si des relations sont envisagées entre celles-ci et le travail fait en classe.

Un travail autonome à faire sans intervention de l'enseignant

Les ressources les plus répandues depuis les années 2000 sont les exercices autocorrectifs fournis sur différents supports suivant les éditeurs : CD-Rom, application I-Pad ou « site compagnon » sur Internet. Il peut s'agir de la simple reproduction, dans une version multimédia, des exercices du livre de l'élève (*Tout va bien*, Clé international) ou du cahier d'entraînement (*Mobile*, Didier) ou alors d'exercices supplémentaires (*Latitudes*, Didier).

Les différentes activités d'apprentissage intégrant des documents sonores et parfois vidéos suivent généralement la progression linéaire du manuel et sont présentées par unité. Elles peuvent être classées par thèmes (méthodes *Reflets* et *Echo*), selon le domaine de la langue abordé (lexique, grammaire, phonétique, communication) ou par aptitudes (CO, PO, CE, PE). Ce type de ressources est destiné aux apprenants qui peuvent ainsi effectuer un travail d'entraînement ou de remédiation de façon individuelle et autonome dans lequel l'enseignant n'a aucun rôle particulier, si ce n'est en conseillant aux apprenants de travailler sur ces ressources. Soulignons que les exercices autocorrectifs du site compagnon de *Latitudes* ne sont pas indiqués dans le livre de l'élève mais un renvoi à ceux-ci est proposé pour chaque unité dans le guide pédagogique. Dans le cas de ces ressources qui relèvent de la conception de l'ordinateur-enseignant (Taylor, 1980), l'intégration du numérique est donc minime voire inexistante.

Un travail autonome et individuel visé par l'enseignant, voire guidé ou conçu par ce dernier

La deuxième catégorie de ressources en termes de liens établis entre la classe et l'utilisation des ressources numériques regroupe le Parcours digital *d'Alter ego* + et le Labo de langue de *Mobile*.

Le Parcours digital est une sorte de cahier d'exercices qu'il est possible de télécharger sur un ordinateur grâce à un code figurant dans le livre de l'élève (le parcours est annoncé dans le manuel). Ce parcours est constitué là encore d'exercices autocorrectifs et si l'apprenant adopte un certain type de navigation (choix des activités par « thèmes » ou objectif d'apprentissage (point de grammaire, lexique, ...), et non une navigation linéaire à l'intérieur d'une leçon, le logiciel peut proposer à l'apprenant certaines activités en fonction des résultats qu'il a obtenus dans un premier temps. L'apprenant peut donc bénéficier d'un parcours individualisé en fonction de ses besoins sur cet espace numérique.

La principale différence avec la catégorie précédente provient de la possibilité donnée à l'enseignant de créer une « classe virtuelle » grâce à une sorte de plateforme accessible sur le site d'Hachette lui permettant ainsi d'accéder au tableau de bord de chacun des élèves (grâce à un système de traçage automatique inclus dans le site qui permet de viser le travail des apprenants de manière quantitative (réussite et temps passé sur exercices)) à condition que ces derniers se soient créés un compte sur ce site. Il lui est également possible d'échanger avec les étudiants par le biais d'une messagerie instantanée mais la communication se limite à des échanges inter-individuels apprenant-enseignant, ou enseignant-apprenants lorsqu'il adresse un message avec une consigne de travail à tous les apprenants par exemple. Ainsi, les apprenants ne peuvent interagir entre eux.

Il n'y a pas de différence importante avec la catégorie présentée précédemment si ce n'est qu'une communication directe en ligne est permise ce qui facilite les échanges en dehors de la classe.

Dans le cas du « Labo de langues » proposé par Clé international, un espace d'échanges est mis à disposition de l'enseignant qui peut préparer des activités à partir des différentes ressources du manuel ou de ses propres ressources. Il peut ensuite attribuer ces activités à l'ensemble d'une classe ou à un groupe en particulier et proposer ainsi des activités différentes à tel ou tel groupe de la classe. Les apprenants

peuvent en retour prendre connaissance des consignes, réaliser les activités débouchant sur des productions écrites ou orales grâce à un outil bloc-notes et un magnétophone et déposer ces dernières sur l'espace d'échanges afin qu'elles soient visées par l'enseignant. Ainsi, avec cet outil, la nature des activités est différente puisqu'il ne s'agit pas d'activités autocorrectives mais d'activités de production ouverte devant être corrigées par l'enseignant. Par ailleurs, c'est à l'enseignant de les concevoir. Il est donc très probable, qu'ayant à réaliser ce travail de conception, même limité puisqu'il peut reprendre les activités du manuel, l'enseignant articule les activités à faire par les apprenants sur cet espace en dehors du cours avec les activités faites en classe. Par ailleurs, on peut penser que la mise à disposition d'un espace d'échanges en ligne entre l'enseignant et les apprenants va également dans le sens d'une meilleure articulation entre ces deux moments.

Dans les deux cas (Parcours digital et Labo de langues), aucun travail de groupe ni aucun échange entre pairs n'est envisagé ni permis par les outils mis à disposition des apprenants et des enseignants.

Des activités ouvertes signalées dans le manuel et orientées vers le groupe-classe et/ou le monde

Version originale des Editions Maison des langues est la seule méthode (avec *le Nouveau Rond Point* du même éditeur) à proposer des activités de production ouverte sur un blog ouvert permettant des échanges entre apprenants d'une même classe mais également entre apprenants distants. Chaque unité du manuel pour l'apprenant renvoie à une « activité Web 2.0 » proposée sur le site de *Version originale*.

Voici la consigne figurant sur le site pour l'activité 6 rattachée à l'unité 6 du manuel (site web du manuel : <http://20.versionoriginale.emdl.fr/vol-6/la-tache/>) :

Dis-moi comment tu t'habilles et je te dirai qui tu es ?

Qu'en pensez-vous ?

Ce forum aborde des questions sur la mode et les habitudes vestimentaires dans les différentes cultures. Voici quelques-unes des questions posées. Quelle est votre réponse ?

Qu'est-ce qui est à la mode dans votre pays ? >>

Suivez-vous la mode ? >>

Y a-t-il des vêtements traditionnels ? Les porte-t-on encore ? Qu'en pensez-vous ? >>

Y a-t-il des normes vestimentaires dans votre école / votre entreprise ? Lesquelles ? >>

Partagez votre réalité et votre opinion avec les autres VOsiens ou posez de nouvelles questions sur le thème des habitudes vestimentaires.

Il s'agit d'activités de productions écrites à travers lesquelles il est le plus souvent demandé aux apprenants d'exposer un aspect de leur vie personnelle ou de leur culture en lien avec le thème traité dans l'unité. Même si la consigne invite les apprenants à réagir aux messages laissés par d'autres apprenants (les « VOsiens ») et donc à s'impliquer dans des interactions avec le monde extérieur à celui de la classe, la consultation du forum révèle que ces réactions sont en très petit nombre. Il semble donc

davantage utilisé comme un espace de publication ouvert que comme un véritable espace d'interactions entre des apprenants situés en différents endroits du monde. Par contre, outre le fait que ce type d'activité ne peut être initié que par l'enseignant et doit donc être relié à ce qui est fait en classe, des fiches pédagogiques sont mises à disposition de ce dernier pour chaque activité web 2.0 afin de l'aider à intégrer celle-ci à son cours. Sur ces fiches sont proposées plusieurs activités à mettre en place en amont ou en aval de la production écrite à publier sur le blog. En outre, des variantes de la tâche telle qu'elle apparaît sur le site sont présentées, soit pour dynamiser le blog, soit pour inviter à une publication commune à plusieurs apprenants plutôt qu'une publication individuelle. Ainsi, pour la tâche 5 intitulée « Le quotidien de nos cultures », les apprenants peuvent « Rédiger ensemble un emploi du temps typique en précisant en quoi il est typique du groupe culturel retenu »¹⁰. Par ailleurs, des pistes sont avancées pour exploiter les messages déjà publiés sur le blog. Il est suggéré, par exemple, de se servir de ces derniers comme source d'informations pour nourrir un débat qui aura lieu ensuite en classe. Lorsqu'une telle exploitation de ce site est faite, il offre aux apprenants non seulement la possibilité de publier leurs productions sur un espace ouvert comme sur n'importe quel site web 2.0, mais également celle d'être lus par d'autres apprenants. Et même s'il y a un important décalage entre le moment de la publication et celui de la lecture, il n'en reste pas moins que les messages publiés sont susceptibles de servir de sources d'informations à d'autres apprenants. Ce n'est donc pas sur le plan des interactions avec le monde extérieur que se situe principalement l'intérêt de ce site et de ces activités mais sur celui d'une mutualisation de témoignages et d'expériences d'apprenants de français dans une perspective interculturelle.

4.2) Enseigner/apprendre le numérique

Le numérique n'est pas seulement présent à travers les contenus et les outils proposés, mais également par l'intermédiaire des thèmes abordés et des types de production demandée. Le niveau A1 d'*Alter Ego* par exemple fait de nombreuses fois référence à la vie numérique. Dans le dossier 4, un document aborde la question des usages que les français font d'Internet. Dans le dossier suivant, il est proposé aux apprenants de réaliser un reportage sur une flash-mob. Quelques pages plus loin, c'est le thème du commerce électronique qui est abordé. Par ailleurs, dans les guides pédagogiques, les enseignants sont parfois encouragés à utiliser Internet en classe, voire à faire réaliser certaines activités de production en ligne. Pour autant, les spécificités technosémiopragmatiques (Peraya, 1998) des nouveaux médias ne sont jamais prises en compte. Dans la production écrite proposée par exemple dans l'unité 8 du manuel *Mobile*, qui consiste à « organiser un événement sur un réseau social : inviter des amis à une sortie » (Guide pédagogique de *Mobile*, p. 154), il est suggéré de « faire réaliser cette micro-tâche via Internet : par mail ou sur le blog de la classe ». Réseau social, mail et blog sont ainsi présentés comme des supports interchangeables. Or, mis à part le fait qu'un blog n'est certainement pas le support le mieux approprié dans cette situation de communication (inviter des amis à une sortie), un message d'invitation ne sera pas rédigé de la même façon selon qu'il est destiné à être diffusé sur Facebook ou par messagerie électronique. Il aurait été intéressant ici de faire une étude comparative des

¹⁰ Extrait de la fiche pédagogique de la tâche 5 Web 2.0 de *Version originale 1*, téléchargeable gratuitement sur le site de Maison des langues.

différents types de messages selon les supports, de manière à faire prendre conscience aux apprenants des variations discursives. En fait, on ne relève, dans les manuels de FLE étudiés, pas d'activité spécifique en matière de littérature numérique, c'est-à-dire visant à développer les capacités des apprenants à « évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 47).

4.3) *Innover par le numérique*

4.3.1.) *Pédagogie de la transmission*

B. Albero (2010) a proposé une distinction entre trois types de pédagogies sur laquelle nous nous appuyons dans cette partie pour aborder la question de l'innovation par le numérique. Dans les pédagogies de la transmission, l'enseignant garde à la fois le contrôle sur les outils et les contenus. C'est en partie ce que l'on observe dans les manuels. Les activités TNI par exemple sont exclusivement gérées par l'enseignant, même si, ponctuellement, les apprenants sont amenés à intervenir au tableau. Même lorsque les activités sont « spécialement didactisées pour ce support », en vue de « développer une interactivité réelle sur le tableau et des interactions constructives dans la classe » (cf. Mode d'emploi des activités TNI de Maison des langues), il n'en demeure pas moins que c'est à l'enseignant que revient l'initiative des échanges et « l'orchestration des activités » (Albero, *ibid.*). Cette représentation de l'enseignement est si ancrée dans les manuels que le « Labo de langue » proposé par Didier, qui se présente comme une plateforme d'échanges, ne permet que les échanges entre enseignant et apprenants et interdit les échanges entre pairs. Dans le même ordre d'idée, seuls les enseignants ont la possibilité de personnaliser les contenus à l'aide d'outils d'édition et d'annotation variés : « Un espace libre permet aux enseignants d'ajouter leurs ressources personnelles et de sauvegarder leurs modifications » (cf. catalogue Maison des langues). Si ces fonctionnalités répondent sans doute à la préoccupation de certains enseignants, on peut s'étonner toutefois que les apprenants n'aient pas de leur côté la possibilité de manipuler et réorganiser les contenus du manuel, en relation par exemple avec un portfolio. Cela serait pour eux l'opportunité de réellement prendre en main leur apprentissage. Tout juste ont-ils la possibilité, dans les versions pour tablettes, de prendre des notes et, dans *Alter Ego*, de s'enregistrer (sans qu'il soit précisé à l'apprenant l'intérêt qu'il peut y avoir ainsi à s'enregistrer).

4.3.2) *Pédagogie de l'entraînement*

Dans une grande partie de l'offre numérique proposée par les éditeurs de manuels de FLE, on retrouve comme l'ont déjà souligné Guichon et Soubrié (2013, p. 134) « ce qui a fait les belles heures du multimédia dans les années 1980 », à savoir des exercices auto-correctifs. Ces ressources sont accompagnées d'un discours des éditeurs focalisé sur les notions d'individualisation et d'autonomie (liées à l'adaptabilité, la flexibilité, la progressivité, au rythme de l'apprenant) qui étaient déjà présentes à cette époque et qui le sont également dans la littérature sur l'utilisation du numérique aujourd'hui pour l'enseignement/apprentissage des langues ou de tout autre domaine. Cependant, comme le soulignent les auteurs du rapport sur « Le manuel scolaire à l'heure du numérique » (Sere & Bassy, 2011), le parcours individualisé de l'apprenant doit être conçu par l'enseignant, voire l'ensemble de l'équipe éducative ce qui n'a rien à voir avec la seule mise à disposition d'activités auto-correctives. D'autres ressources que les exercices autocorrectifs sont présentées comme des supports pour l'entraînement : « un glossaire

pour s'entraîner sur le vocabulaire vu en classe » (cf. catalogue Maison des langues), ou bien encore le « Labo de langue » qui « favorise l'entraînement en autonomie des apprenants » (cf. catalogue Didier). Dans l'esprit, ce type de pédagogie est très proche du précédent.

4.3.3) Pédagogies du développement ?

Les pédagogies du développement « renversent les perspectives en focalisant la structuration des environnements sur les processus mêmes de l'apprentissage. La mise en scène et l'organisation des éléments (modes de présentation et d'exploitation des contenus, disponibilité des artefacts [objets techniques], interactions entre humains et machines, contrôle et évaluation) sont conçus pour favoriser le travail indépendant et inciter les sujets à prendre des initiatives [...]. Les unités de lieu (la classe), de temps (le cours) et d'action (l'enseignement) se trouvent disloquées par l'orchestration d'activités guidées ou autonomes, individuelles ou collectives » (Albero, 2010, p. 7). On relève très peu de mesures qui vont dans le sens d'une telle ouverture. Les modèles pédagogiques de référence, comme on vient de le voir, sont très massivement orientés vers la transmission de contenus et l'entraînement. On ne relève aucune trace de pédagogie active, même dans les « tâches » et autres « projets » proposées en fin de dossier ou de séquence didactique. Les seules propositions qui rompent un peu avec le modèle dominant consistent à décroquer la classe. C'est le cas avec le « Labo de langue » qui permet d'« échanger facilement avec la classe » (cf. catalogue Didier) en dehors des heures de cours, mais aussi avec le Parcours digital qui peut-être utilisé « pour compléter un cours en semi-présentiel » (cf. catalogue Hachette). Mais l'initiative la plus audacieuse dans le domaine est celle qui consiste à accompagner la méthode *Version Originale* et *Le Nouveau Rond-Point* « d'un site communautaire ouvert à tous les utilisateurs de la méthode et à toutes les personnes intéressées » (cf. site de l'éditeur¹¹), dont le principe a été présenté en détail.

Conclusion

Il ressort de cette étude que si le numérique (contenus et outils) est bien présent dans les manuels de FLE, il est très majoritairement utilisé au service de pédagogies transmissive et d'entraînement, qui restent encore de nos jours des modèles de référence pour les enseignants. On est donc loin du paradigme de l'innovation, même si l'on perçoit, à l'instar des activités Web 2.0 de Maison des langues, de timides tentatives pour faire évoluer les approches. Pour ce qui est de l'intégration proprement dite des technologies, à savoir le tressage d'activités avec et sans ordinateur, celle-ci n'est quasiment jamais assurée. Pour l'essentiel, les activités sont proposées à titre facultatif comme compléments aux activités figurant dans le livre de l'élève. C'est dans la plupart des cas à l'enseignant ou aux apprenants, chacun de leur côté, de créer des liens entre les activités. Enfin, à l'heure où la compétence numérique, « qui implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de communication (TIC) » (Journal officiel L 394 du 30.12.2006), est considérée par l'Europe comme une des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, on ne peut que regretter que les manuels n'intègrent aucune activité portant sur la littératie numérique. Il importe

¹¹ Lien : <http://20.rond-point.emdl.fr/rp1-3/la-tache/>

toutefois de rappeler que nous nous sommes limités à l'étude du premier niveau des manuels et l'on peut penser que les éditeurs accordent une place véritable à celle-ci dans les niveaux plus avancés.

Bibliographie

Albero, B. (2010). Penser le rapport entre formation et objets techniques. Dispositifs de Formation et Environnements Numériques : Enjeux Pédagogiques et Contraintes Informatiques. Retrieved from <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578355>

Besse, H., & Porquier, R. (1984). Grammaires et didactique des langues (Crédif-Hatier.). Paris.

Bruillard, E., & Baron, G.-L. (1998). Vers des manuels scolaires électroniques ? Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième. Sciences et Techniques Éducatives, 5(4), 343–370.

CERI, & OCDE. (1971). Actes du colloque "L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire." Sèvres, France: OCDE. Retrieved from <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h70ocde.htm>

Commission, européenne. (2000a). E-learning - Penser l'éducation de demain. Communication de la Commission, Bruxelles, Belgique.

Commission, européenne. (2000b). Mémoire sur l'éducation tout au long de la vie.

Commission, européenne. (2000c, March 9). Lancement de l'initiative e-Learning. Communication de la Commission, Bruxelles, Belgique. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-00-234_fr.htm

Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Eds.), La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école (Presses de l'université du Québec., pp. 45–60). Québec, Canada.

Guichon, N., & Soubrié, T. (2013). Manuel de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu. Le Français Dans Le Monde. Recherches et Applications, (54), 131–142.

Hebenstreit, J. (1984). Informatique et enseignement. Comptes Rendus de l'Académie Des Sciences, 1(5), 381–398.

Le Ho, A. (1986). Des ordinateurs pour aider à enseigner les langues, pourquoi pas ? Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), (44), 83–85.

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin (Eds.). (2012). La littératie médiatique multimodale (PUQ.). Québec, Canada. Retrieved from <http://www.puq.ca/catalogue/themes/litteratie-mediatique-multimodale-2279.html>

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. Les Langues Modernes, (3), 38–44.

Pegrum, M. (2010). Modified, multiplied and (re-)mixed : social media and digital literacies. In M. Thomas (Ed.), Digital education : opportunities for social collaboration (Palgrave Macmillan., pp. 9–35). New York.

Peraya, D. (1998). Le cyberspace□: un dispositif de communication et de formation médiatisées. In Symposium "Cyberspace et autoformation." Université Toulouse le Mirail.

Poyet, F. (2011). Culture scolaire et culture numérique en tension. In F. Poyet & C. Develotte (Eds.), *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives* (ENS, INRP., pp. 29–46). Lyon.

Sere, A., & Bassy, A.-M. (2011). Le manuel scolaire à l'heure du numérique - Une «□nouvelle donne□» de la politique de ressources pour l'enseignement (rapport public) (p. 106). France: Minsitère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Retrieved from <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000048-le-manuel-scolaire-a-l-heure-du-numerique-une-nouvelle-donne-de-la-politique-de>

Taylor, R. P. (1980). *The Computer in School: Tutor, Tool, Tutee* (Teachers College Press., pp. 1–10). New York.

Manuels

Berthet A., Daill E., Hugot C., Kizirian V. M., Waendendries M. (2012). *Alter ego + I*, Hachette FLE. Paris.

Denyer M., Lions Olivieri M.-L., Garmendia A., Magne M., Ollivier C. Bouak S., Rabin M. (2009). *Version originale I*, Editions Maison des Langues. Paris.

Girardet J., Pécheur J. (2013). *Echo AI* (2^{ème} ed.), Clé international. Paris.

Mérieux R., Loiseau Y., Huck Hoareau S., Dinthilhac A. (2008). *Latitudes I*, Clé international. Paris.

Reboul A., Boulinguez A-Ch., Fouquet G. (2012). *Mobile AI*, Didier. Paris.