

Cet article est la version longue (ou plus exactement la version originale, avant les coupes exigées par le format de la revue) de l'article publié pp. 122-130 sous le même titre dans le numéro 54, juillet 2013, de *Recherches et applications du Français dans le monde* (Paris : CLE international, 179 p.), intitulé « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues », et coordonné par Christian OLLIVIER et Laurent PUREN.

TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE : QUEL AVENIR POUR LES MANUELS DE LANGUE ?

Les manuels sont attaqués,...

Les manuels de langue ont subi bien des critiques depuis près d'un demi-siècle. Les plus connues en didactique du français langue étrangère sont sans doute, à plus de vingt ans d'écart l'une de l'autre, celles de Francis DEBYSER et de Robert GALISSON.

– Francis DEBYSER annonce leur disparition en 1973 dans un article au titre explicite : « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». Le manuel se révèle selon lui :

- *inconciliable avec de véritables méthodes actives, les activités [étant programmées] à l'avance et ne lui laissant pratiquement [à l'apprenant] aucune initiative ;*
- *incompatible avec l'individualisation de l'enseignement vers laquelle tend la pédagogie générale ;*
- *interdisant toute dynamique du groupe-classe dans la mesure où [il] structure à l'avance les contenus, la nature et les modalités des échanges.* (pp. 65-66)

– Cet article de F. Debyser est cité par Robert GALISSON, à l'appui ses idées, dans un article de 1995 intitulé « À enseignants nouveaux, outils nouveaux. Les outils de la modernité ». Pour lui, « le succès de l'éclectisme » et l'« accroissement massif des formations » impliquent fatalement « le déclin du prêt-à-enseigner » ; et il appelle de ses vœux « un outil [qui aide le nouvel enseignant], sans entraves, à endosser toutes ses responsabilités », et qui pour cela propose « moins de consignes d'emplois » et « plus de matériaux bruts » sur le modèle des bases de données informatiques disponibles sur serveurs.

Au-delà de ces critiques publiques, c'est toute l'approche communicative – dominante pendant les décennies 1970-1990 sinon dans les classes, du moins dans les écrits des didacticiens – qui globalement amenait à déconsidérer le manuel de langue : le concept de « centration sur l'apprenant » s'opposait en effet à l'idée même d'un outil collectif d'enseignement-apprentissage, et la priorité accordée par ailleurs aux « documents authentiques » amenait à compléter,

voire à remplacer les documents proposés dans les manuels par d'autres sélectionnés par les enseignants et les apprenants selon leur actualité, leurs intérêts et/ou leurs besoins.

Depuis les années 90, la *convergence* d'une part entre ces deux facteurs didactiques et d'autre part entre ces deux facteurs et un facteur technologique, à savoir le Web – qui rend disponible pour tous en permanence une documentation énorme et sans cesse renouvelée –, n'a pu que renforcer une tendance par ailleurs constante en didactique des langues-cultures : depuis au moins un siècle, depuis l'apparition en didactique scolaire de manuels mettant en œuvre les méthodologies constituées officielles, beaucoup d'enseignants, se réclamant de leur professionnalisme et de la nécessaire souplesse et adaptation de leurs pratiques, se sont refusés à être, comme ils le disaient parfois, « esclaves » de leur manuel, et ont affirmé leur droit à l'adapter, à le subvertir, voire à ne pas l'utiliser.

Il y a « convergence » entre plusieurs facteurs lorsqu'ensemble ils renforcent leurs effets en faveur d'une innovation. L'invention aux USA, dans les années 50-60, de « machines à enseigner » constituées uniquement de batteries d'exercices structuraux, s'explique ainsi par une conjonction historique entre la nécessité structurelle d'acquérir des automatismes pour progresser dans la maîtrise d'une langue, la psychologie comportementale béhavioriste, la linguistique distributionnelle, le magnétophone à bande, l'idéologie technologique, et enfin le modèle fordiste de productivité industrielle (la chaîne de montage). À l'inverse, il y a « divergence » lorsque des facteurs négatifs s'opposent à une innovation. Ainsi, les laboratoires de langues ont été progressivement abandonnés dans les collèges et lycées français au cours des années 70-80 parce que les exercices structuraux, pour lesquels ils étaient presque exclusivement utilisés, étaient tombés en désuétude, parce que leur maintenance était très mal assurée, parce qu'ils ne pouvaient pas accueillir de classes entières et que leur usage posait donc des problèmes de gestion administrative, enfin parce que les enseignants craignaient, en cas de panne, de se retrouver démunis face à leurs élèves. Je présente ces deux concepts de *convergence* et de *divergence*, avec ces mêmes exemples, dans mon article 2009e (voir bibliographie), où je les applique à une réflexion sur toutes les convergences qui me semblent pouvoir être actuellement exploitées entre la perspective actionnelle et les technologies éducatives, tout en tenant compte de toutes les divergences toujours présentes et agissantes.

Dans un article publié dans le même numéro de *Recherches et Applications* que celui de R. Galisson cité ci-dessus, je signalais pour ma part que la crise contemporaine des méthodologies constituées – en fonction desquelles les manuels avaient été jusqu'alors conçus – devait amener auteurs et éditeurs à réfléchir sur l'évolution nécessaire de cet outil, de manière à proposer aux enseignants des moyens de gérer rationnellement un éclectisme désormais incontournable. Et je faisais pour cela trois propositions concrètes :

- 1) intégrer dans chaque unité didactique des « modules » explicitement conçus en fonction de méthodologies différentes ;
- 2) construire des unités mettant en œuvre, de l'une à l'autre, des approches différentes (après un dossier culturel composé de documents authentiques, par exemple, le manuel proposerait une unité de type ludique, puis une simulation globale, etc.) ;
- 3) inclure dans le manuel des activités « métaméthodologiques », c'est-à-dire « destinées à expérimenter des procédés, démarches et approches diversifiées, à les tester et à les évaluer collectivement en classe » (PUREN 1995b).

Je dois avouer que depuis lors mes propositions n'ont pas eu plus de succès que les critiques de F. Debyser et R. Galisson ; je n'ai même pas pu les mettre en œuvre dans les manuels à la conception desquels j'ai collaboré...¹

¹ Il s'agit de la collection scolaire d'espagnol langue étrangère *¿Qué Pasa?* (classes de 4^e à classe terminale, Nathan, 1991-1995), et des niveaux 3 et 4 du manuel de français langue étrangère *Version Originale* (Éditions Maison des Langues, 2010-2011)

... mais font de la résistance

Si les manuels de langue ont jusqu'à présent résisté aussi bien à toutes les critiques et tentatives d'innovation radicale, c'est qu'ils assurent, tels qu'ils sont actuellement conçus, tout un ensemble cohérent de fonctions didactiques essentielles :

- définir les contenus et la progression de l'enseignement-apprentissage collectif en fonction d'objectifs prédéfinis ;
- découper régulièrement le flux d'enseignement-apprentissage en une série d'unités didactiques construites strictement sur le même modèle² ;
- assurer, à l'intérieur de chacune de ces unités, la mise en synergie des différents domaines d'activité (compréhensions de l'écrit et de l'oral, productions écrite et orale, grammaire, lexicque, phonétique, culture) et la gradation des contenus d'une unité à l'autre ;
- enfin fournir les supports, les aides et les guidages qui amènent enseignants et apprenants à mettre en œuvre des modes cohérents d'enseignement-apprentissage.

Même s'il peut autoriser des articulations variées entre des modules différents à l'intérieur de ses unités didactiques, et même si certaines de ses composantes (précis grammatical, lexicque final, entraînement à des épreuves de certification et autres fiches méthodologiques) peuvent être utilisés plus librement comme ressources autonomes, le manuel est fondamentalement *un outil d'organisation et de programmation* des processus conjoints d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans leurs contenus, leurs supports, leurs tâches et leurs méthodes. Il propose du « prêt-à-enseigner-apprendre-évaluer », certes, mais dans l'enseignement comme dans l'habillement, le « sur-mesure » a des exigences et un coût très élevés que la grande majorité non seulement des enseignants, mais aussi des apprenants, n'ont pas les moyens, l'énergie et/ou l'envie d'assumer dans la durée, qui plus est dans les différents cours ou classes en parallèle qu'ils ont à gérer.³ On comprend parfaitement que les éditeurs ne veuillent pas prendre le risque de heurter de front des attentes et des demandes de leurs clients aussi fortes et aussi massives...

Il ne faut pas non plus chercher ailleurs, me semble-t-il, la raison première des résistances de beaucoup d'enseignants à l'introduction par eux-mêmes dans leurs cours de nouvelles technologies, quelles qu'elles soient, puisque leur usage permanent parallèlement au manuel vient perturber l'ensemble des fonctions que celui-ci assume, les obligeant à réorganiser et reprogrammer constamment leur enseignement : il se produit là mécaniquement un phénomène très fort de *divergence*. Cela suffit aussi à expliquer les limites d'une démarche d'innovation conçue comme mise en œuvre des « potentialités » particulières de telle ou telle technologie. Il est en effet relativement facile de mener à bien des innovations dans le cadre d'expérimentations dans un domaine restreint, dans un temps limité et avec un nombre réduit d'enseignants, comme c'est à ma connaissance toujours le cas dans les recherches de terrain consacrées aux nouvelles technologies. Il est par contre impossible de parvenir à ce que ces innovations se généralisent et s'installent dans la durée, du fait que leur élaboration expérimentale ne se réalise pas dans les conditions qui auraient été pour cela nécessaires. On peut faire la même critique vis-à-vis de la stratégie de « diffusion des bonnes pratiques » – inspirée de la technique managériale du *benmarching* – qui est proposée depuis une dizaine d'années dans certains textes du Conseil de l'Europe, de la Commission Européenne et du Ministère de l'éducation nationale français.⁴ Je suis persuadé que pour l'instant du moins, qu'on le regrette ou pas, cet objectif de « généralisation durable » – qui devrait constituer en définitive l'objectif ultime de toutes les recherches didactiques – ne peut être atteint que si les

² Cette seule exigence, que tous les éditeurs (s')imposent et que l'on retrouve dans tous les manuels de langue (chaque unité doit avoir le même nombre de pages, avec à chacune des pages, d'une unité à l'autre, les mêmes types de modules avec les mêmes types de supports et d'activités), suffit à elle seule à bloquer toutes les propositions que je fais dans mon article de 1995b...

³ Ce qui vaut pour l'enseignant de langue dans les différentes classes qu'il assure vaut aussi pour les différents cours que les apprenants en système scolaire doivent suivre dans des matières différentes.

⁴ Cf. sur ce sujet mon article très critique de 2007(a).

nouvelles technologies s'intègrent dans des matériels didactiques dont la cohérence est construite autour d'un manuel.⁵

Types de ressources disponibles en didactique des langues-cultures

D'où la priorité qui devrait être accordée à mon avis en didactique des langues cultures aux nouvelles technologies qui peuvent s'intégrer dans la conception même des nouveaux manuels de langue, en organisant les convergences les plus fortes entre les ressources technologies et les autres types de ressources disponibles :

1) Les ressources technologiques

Elles sont actuellement, depuis l'avènement de l'ère informatique, d'une très grande richesse, puissance et souplesse, tant en ce qui concerne :

- *les matériels* : ordinateurs, tablettes, smartphones, vidéoprojecteurs, caméras, tableaux numériques interactifs, clés USB,...) ;
- *les programmes* : de communication, de partage, de traitement de texte et d'image ; de montage audio et vidéo ; de création de sites, d'ouvrages multimédias et d'exercices ; de reconnaissance de texte et de voix, de traduction, de prononciation,... ;
- *les environnements* de travail et/ou de communication en ligne : environnements numériques de travail (ENT), collecticiels,... ;
- *les services* en ligne (de communication, d'information, de recherche,...) ;
- *les données* sur le Web, en nombre incalculable et immédiatement disponibles.

Les potentialités de ces ressources technologiques sont énormes, tant pour l'éducation en général que pour l'enseignement-apprentissage des langues, et elles représentent d'ailleurs depuis des années une source d'innombrables expérimentations innovantes que le flux constant des évolutions technologiques vient réalimenter en permanence. Ce stade expérimental ne peut être dépassé, cependant – en d'autres termes, l'innovation ne peut se diffuser et s'enraciner –, que si, dans des espaces plus larges que les seuls terrains d'expérimentation et des temps plus longs que ceux nécessaires à écrire un compte rendu de recherche, parviennent à s'établir et à se maintenir des relations stables et durables entre ces ressources technologiques et les autres. Ce que montre à l'envi l'expérience (laquelle est à prendre en compte dans notre discipline au moins autant que l'expérimentation...), c'est que les innovations, qu'elles soient technologiques ou autres, ne se diffusent pas, pas plus que les « bonnes pratiques », par leurs seules vertus intrinsèques. Or le manuel a toujours été dans le passé le vecteur le plus puissant de généralisation et de pérennisation des innovations, et il le reste encore de nos jours : le monde nouveau que Robert GALISSON considère en 1995 comme advenu, dans lequel la disparition des méthodologies constituées et l'élévation du niveau de formation des enseignants ont rendu les manuels définitivement obsolètes et inutiles, ce monde est toujours une utopie.

2) Les ressources didactiques

Elles sont constituées de tous les outils théoriques et pratiques de gestion de la relation d'enseignement-apprentissage que nous a légués l'histoire de notre discipline, avec toute la richesse créée par la diversité des publics, des cultures, des objectifs et des environnements. Ces outils se rencontrent dans tous les domaines impliqués (la méthodologie d'enseignement-apprentissage, la relation pédagogique, la description linguistique, la relation entre les langues et les cultures en jeu, la psychologie de l'apprentissage – pour me limiter aux principaux –) ;

⁵ Dans leur article intitulé « Manuels de FLE et numérique » publié dans ce même numéro 54 de *Recherches et applications* (pp. 131-142), Nicolas GUICHON et Thierry SOUBRIÉ traitent précisément de la question des technologies ajoutées aux manuels, en montrant les limites actuelles de leur intégration et de leurs usages

et depuis le niveau le plus micro, les « méthodes »⁶, jusqu'au plus macro, les « configurations didactiques »⁷. Les ressources didactiques sont elles aussi très nombreuses et très variées, et elles sont toutes disponibles depuis que nous sommes sortis de l'ère des méthodologies exclusives et de l'idéologie du progrès par substitution ;⁸ depuis ces dernières années, elles aussi sont en réorganisation et renouvellement constants, avec en particulier la diversification des « didactiques du plurilinguisme »⁹ et l'émergence de la perspective actionnelle.

Dans l'espace de la classe et la durée d'un cours, cependant, l'ensemble des ressources didactiques doit être mobilisé, pour des raisons d'économie et d'efficacité, de manière cohérente et stable. C'est précisément ce que fournit mécaniquement l'usage régulier d'un manuel : même si la stratégie collective d'enseignement-apprentissage finalement arrêtée dans la classe introduira des modifications par rapport à celle des auteurs et de l'éditeur du manuel, ce dernier aura du moins fourni une première base commune extérieure qui aura permis d'éviter la confrontation directe entre cultures et stratégies d'enseignement d'un côté, cultures et stratégies d'apprentissage de l'autre. C'est aussi tout ce compromis indispensable au bon fonctionnement du processus commun d'enseignement-apprentissage qui peut être remis en cause par des innovations didactiques ponctuelles introduites brusquement par l'enseignant pour la seule et simple raison qu'elles correspondraient aux « potentialités » de telle ou telle nouvelle technologie.

3) Les ressources humaines

Contrairement aux deux précédentes, les ressources humaines sont, comme le dirait un économiste, « rares et chères », tout aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants. L'un des problèmes structurels des expérimentations par rapport à la diffusion et pérennisation de l'innovation qui devraient suivre, c'est qu'elles sont généralement réalisées non seulement par/avec des enseignants volontaires, motivés voire passionnés, mais souvent dans des conditions exceptionnelles de préparation et de réalisation. Depuis les années 20, les sociologues connaissent bien l'« effet Hawthorne » : les résultats de toute expérimentation sont susceptibles d'être affectés d'un biais du fait que la situation d'expérimentation crée par elle-même une motivation supplémentaire de tous les acteurs. De telle sorte que l'on peut affirmer, sans cultiver le paradoxe, que plus les expérimentations sont réussies, et moins elles sont *a priori* généralisables. Il en est de même des « bonnes pratiques », qui ne sont pas quant à elles forcément liées à des conditions exceptionnelles d'expérimentation, mais qui tiennent fortement malgré tout à des conditions particulières liées à la personnalité et à la qualité des praticiens, à leur environnement... et à leurs apprenants : on peut tout aussi bien affirmer que plus les innovations sont pratiques, et moins elles sont *a priori* généralisables. Comme je l'écrivais dans mon article cité 2007a :

J'imagine les réactions de mes collègues français à qui l'on proposerait comme modèles les « bonnes pratiques » des enseignants du Lycée Louis Le Grand de Paris ou La Bruyère de Versailles au prétexte que les résultats de leurs élèves au test européen seraient les meilleurs de France !... Il y a certainement de bonnes pratiques (sans guillemets) au collège Karl Marx de Villejuif ou Jean Moulin du Havre, mais c'est aussi parce qu'elles y sont adaptées à leurs élèves, et elles n'ont de ce fait pas plus vocation à servir de modèles pour le reste de la France et l'Europe toute entière. (p. 10)

Le succès des manuels auprès des enseignants vient également de ce qu'ils leur assurent en permanence une économie substantielle de temps et d'énergie. La facilité qu'ils procurent peut

⁶ Dans le sens d'« unités minimales de cohérence méthodologique ». Cf. « Le champ sémantique de méthode », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/>.

⁷ Cf. « Évolution historique des configurations didactiques », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.

⁸ Pour un développement de ces idées, cf. mon article de 2007c.

⁹ Pour une bibliographie de référence, voir CANDELIER Michel 2008. Pour une liste de dispositifs et orientations didactiques correspondants, voir la liste, un peu à la Prévert, des « démarches et activités d'apprentissage pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle », CONSEIL DE L'EUROPE 2010, pp. 105-109.

certes devenir une « solution de facilité » pour certains, qui vont se contenter de pratiques limitées et fossilisées, se dispensant de s'évaluer, d'évoluer et de s'adapter. Mais il ne faut pas non plus sous-estimer le coût humain du changement, et les risques qu'il peut engendrer. Dans l'Éducation nationale française, les effets désastreux produits sur l'état d'esprit actuel de beaucoup d'enseignants français de langue par des réformes officielles successives aussi mal préparées que mal accompagnées (l'évaluation par compétences, les groupes de compétences,...), en sont si l'on peut dire, un « bon » exemple.

4) Les ressources institutionnelles

Je désigne par là tout ce qui peut venir aider ou au contraire gêner l'exploitation des autres ressources dans l'environnement professionnel – matériel et psychologique – des enseignants : disponibilité et entretien des matériels ; flexibilité dans la gestion des salles et des horaires et dans la constitution des groupes d'apprenants ; reconnaissance et facilitation du travail de conception didactique et du travail d'équipe de la part des enseignants, etc. Les expérimentations se font généralement dans des conditions de ressources institutionnelles bien plus favorables que celles qui pourront être offertes pour la généralisation de l'innovation. Dans le cadre d'une expérimentation nouvelle et limitée, la concentration de certaines ressources au profit d'une discipline déterminée (une langue étrangère, par exemple) est acceptable parce que compréhensible ; mais *dans la durée*, elle ne peut être ressentie par les enseignants des autres disciplines (d'un même établissement scolaire, ou de l'ensemble du pays dans le cas d'une expérimentation nationale) que comme un détournement et une injustice. Dans tous les domaines, le passage de l'inchoatif (l'action commence) et du ponctuel (l'action dure peu de temps) au duratif change à lui seul toutes les données du problème, comme c'est le cas entre la rencontre initiale à laquelle prépare l'approche communicative, et la vie et le travail en permanence dans une société multilingue et multiculturelle, à laquelle doit désormais préparer la perspective actionnelle.¹⁰

Convergences à exploiter entre ressources technologiques et perspective actionnelle dans les manuels de langue...

On peut facilement repérer toute une série de convergences existant entre la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans les manuels de langue et les technologies éducatives. J'en ai présenté un certain nombre de manière schématique dans mon article de 2011(g) ; je le reprends et complète ci-dessous sous forme d'un tableau que je ne prétends pas pour autant exhaustif. Comme les technologies éducatives citées peuvent souvent être utilisées simultanément au service de plusieurs des caractéristiques de la perspective actionnelle, je les ai toutes regroupées dans une case unique, colonne de droite.

(Voir tableau page suivante)

Si l'on veut, comme je le proposais plus haut, donner la priorité aux technologies éducatives qui peuvent immédiatement s'intégrer dans la conception même des nouveaux manuels de langue se proposant de mettre en œuvre la perspective actionnelle, on voit que le choix doit se porter sur les « e-manuels » (ou « manuels numériques »), et sur les usages des supports matériels permettant de les exploiter tant collectivement qu'individuellement, tels que les tableaux numériques interactifs et clés USB. Ce n'est pas un hasard si tous les éditeurs (et pas seulement pour les langues) se mettent maintenant à proposer ce produit et ces matériels, même si pour l'instant – et on comprend leur prudence... – ils le font seulement en complément des manuels papier.

¹⁰ J'ai repris et développé constamment cette idée dans mes propositions d'élaboration de la perspective actionnelle (voir bibliographie), parce qu'elle m'apparaît comme véritablement fondamentale, dans le sens fort du terme.

PERSPECTIVE ACTIONNELLE (caractéristiques par rapport à l'approche communicative)	TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES CONVERGENTES
1. On passe de la compétence communicative à la compétence informationnelle. ¹¹	– Outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information – Internet et le Web, permettant l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques – Logiciels de mise en page, logiciels d'édition de livres et de manuels papier et numériques – Outils de <i>groupware</i> : wikis, documents partagés, forums, Web 2.0 – Technologies de reproduction, de diffusion et d'exploitation collectives en classe de documents : vidéo-projection, tableau numérique interactif, ... – manuels numériques et « sites compagnon s » permettant un enrichissement du manuel numérique ou publication des résultats de recherche et de production des élèves – Logiciels de gestion de projet, agendas partagés.
2. On passe d'une « logique support » (les documents, authentiques ou fabriqués, sont proposés aux apprenants pour leur entraînement langagier et d'une « logique document » (les tâches sont mises au service des documents authentiques proposés aux apprenants) à une « logique documentaire » : les documents sont des ressources mis au service de l'action des apprenants, comme dans des recherches documentaires en vue d'élaborer un dossier ou de préparer un exposé. ¹²	
3. On passe d'une orientation interindividuelle (cf. le privilège accordé au groupe de deux dans l'approche communicative) à une orientation collective (prise en compte du groupe-classe), de l'interaction communicative à l'action collective à dimension collective (la « co-action »).	
4. On passe du perfectif (dialogues support, activités d'échanges d'information entre apprenants et unités didactiques sont clos sur eux-mêmes) à l'imperfectif (dans la gestion durée, à laquelle on forme désormais les apprenants, dialogues et activités restent ouverts à une reprise ou poursuite éventuelle).	
5. On cherche à donner aux actions des apprenants une projection réelle (et non seulement simulée) dans la société extérieure à la classe. On applique ainsi aux documents littéraires une « logique sociale » (seconde logique documentaire caractéristique de la perspective actionnelle), les apprenants devenant des agents littéraires dans le champ social de la littérature. ¹³	
6. Les « documents de travail » produits par les apprenants (bibliographies, plans de travail, notes, documents partiels, versions intermédiaires, etc.) sont considérés comme des documents d'apprentissage à part entière.	
7. L'action de référence n'est plus la situation de communication simulée, mais le projet.	

... et divergences à réduire

Même dans ce cas, le plus favorable donc *a priori* à la généralisation et à la pérennisation d'innovations technologiques, de fortes divergences sont à l'œuvre, comme le signale l'auteur d'un article publié en 2010 dans la revue en ligne *Éducation Magazine*, où il rend compte des résultats d'une enquête réalisée auprès d'un nombre assurément représentatif (500) de professeurs de l'enseignement scolaire de disciplines différentes utilisant un manuel numérique. Extraits :

Le sondage révèle notamment que « l'e-manuel » ne remplace pas le livre classique. Les deux supports ont en effet des usages bien spécifiques. Le numérique est préféré pour l'étude d'images, de photos, de cartes et de schémas. Au contraire, le papier est privilégié pour la réalisation d'exercices individuels, l'étude de textes, l'apprentissage des leçons et les évaluations. Les professeurs choisissent ainsi l'outil le mieux adapté à leurs besoins. 88% d'entre eux jugent d'ailleurs la complémentarité des deux supports satisfaisante. [...]

Au final, les professeurs se disent plutôt à l'aise avec le manuel numérique (à 80 %), même s'ils connaissent certaines difficultés. Ils évoquent en premier lieu des problèmes techniques et un manque d'équipement et de maintenance. La peur de la panne est également citée par 27 % d'entre eux.

¹¹ Cf. mon article 2008b.

¹² Sur ces différentes « logiques documentaires », cf. Le chapitre 4 de mon article 2012(j).

¹³ Voir mes articles 2012d et 2012j.

Mais quels que soient ses atouts et faiblesses, le manuel numérique reste peu présent dans les établissements scolaires. En 2008, seuls 0,4 % des enseignants de collège disposaient de manuels numériques ; ils sont aujourd'hui 4 %. Le Syndicat National de l'Édition (SNE) préconise un certain nombre de mesures afin de favoriser le développement du numérique. Il appelle notamment à une politique volontariste de l'État et à une clarification des responsabilités financières entre le ministère et les collectivités locales. L'investissement est en effet conséquent : 500 millions d'euros seraient nécessaires pour doter tous les élèves du secondaire de manuels numériques. À cette somme, s'ajouteraient encore les frais liés à l'achat d'équipements informatiques. Ces chiffres semblent difficilement conciliables avec les restrictions budgétaires annoncées.

Comme souvent lorsqu'il s'agit de l'enseignement scolaire en France, on retrouve comme premier problème mis en avant la gestion de ce que j'ai appelé plus haut les « ressources institutionnelles »...

Deux problèmes nouveaux...

La perspective actionnelle implique logiquement que la séquence didactique commence par la conception la plus autonome possible, par le groupe-classe, de son activité finale, de manière à ce que les apprenants s'y impliquent collectivement ; seulement ensuite, une certaine directivité peut s'imposer/être imposée par l'enseignant en fonction des contraintes créées par/des besoins exigés pour la réalisation de cette action finale. Or le modèle canonique de l'unité didactique est depuis plus d'un siècle (depuis la méthodologie directe du début du XX^e siècle), toutes méthodologies confondues, exactement inverse dans tous les manuels : l'unité didactique commence par la reprise de modèles de langue (fournis par un ou plusieurs « supports de base » : dialogues fabriqués et/ou documents authentiques) et se termine par des réemplois libres. Le modèle cognitif d'apprentissage par reprise de modèles de langue – et c'est certainement l'un des modèles pertinents : on apprend aussi en imitant – s'est trouvé en convergence avec une contrainte inhérente aux manuels : la marge d'autonomie dans la conception initiale de l'action finale à réaliser par les apprenants doit forcément y être limitée, puisque plus cette marge d'autonomie est grande, et moins les contenus et activités de l'unité didactique peuvent être préprogrammés.

C'est le premier problème, redoutable : la contradiction étant structurelle, il n'y a pas de solution, mais seulement des compromis possibles, tels que les « scénarios actionnels » (l'autonomie des apprenants est encadrée, au cours de la conception de leur action, par une série de choix prédéterminés qui leur sont offerts) et les « variantes d'action générique » dont je reparlerai plus avant.

Le second problème que j'ai repéré dans mes analyses de manuels et lors de ma participation à l'élaboration du manuel *Version Originale* est une autre contradiction, elle aussi structurelle. En didactique des langues-cultures, la durée de l'unité didactique (le nombre des heures de travail qui lui sont consacrées) correspond à l'échelle de temps considérée comme optimale pour que les activités réalisées dans les différents domaines puissent y entrer en synergie les unes par rapport aux autres : le travail en compréhension de l'oral, par exemple, va servir ensuite au travail en grammaire puis en expression écrite.¹⁴ C'est d'ailleurs une autre raison pour laquelle les unités didactiques sont toujours construites comme des ensembles fermés sur eux-mêmes : si les rappels d'une unité didactique à une autre se font parfois dans le guide pédagogique, je n'ai pas en mémoire d'exemple de reprise dans une unité d'une activité initiée dans une unité antérieure, ce qui me laisse penser que si de telles reprises existent, elles font

¹⁴ Le « support de base » – texte ou dialogue unique en tout début d'unité – avait pour fonctions de permettre non seulement la mise en œuvre du modèle cognitif de l'imitation, mais de faciliter cette mise en synergie, les mêmes contenus langagiers du document unique étant forcément repris dans ces différents domaines d'activité.

partie de ces exceptions nécessaires à toute règle...¹⁵ Si l'on veut, comme je l'écrivais plus haut, que les apprenants s'impliquent dans une action collective qui soit au moins en partie la leur, comme c'est le cas dans les projets pédagogiques, il faut généralement leur laisser un temps plus long que la durée d'une unité didactique, et aussi – parce que cela fait partie de la logique récursive de toute conduite de projet – les inciter à ne pas attendre la fin du projet pour évaluer les activités déjà réalisées, de manière éventuellement à les recommencer ou en ajouter d'autres auxquelles il n'avaient pas pensé. Nous sommes là à mille lieues de la logique de pré-programmation du manuel : le *projet* a été inventé pour être un outil d'*action* en milieu complexe, auquel on a recours précisément lorsque les *activités* ne peuvent pas être prédéfinies entièrement et à coup sûr, en d'autres termes lorsqu'il n'y a pas de *procédure* possible.¹⁶

... et une solution ancienne à réactiver

Même si ce n'est pas la solution miracle (on sait bien qu'il n'en existe aucune...), il me semble que le temps est venu pour les auteurs et éditeurs de manuels scolaires d'intégrer dans les manuels, comme cela est fait dans d'autres pays, ce que l'on appelle en France la « pédagogie différenciée » (l'appellation est centrée sur l'enseignant : c'est le « pédagogue » qui différencie son enseignement) et qu'on appelle dans les pays du nord de l'Europe *open learning*, *offenes lernen* (l'appellation est au contraire centrée sur l'apprenant, censé seul pouvoir différencier son propre apprentissage). Il faut sans doute combiner les deux orientations en didactique des langues-cultures, du moins scolaire, où l'on ne peut pas envisager une différenciation générale et durable des apprentissages en classe sans différenciation de l'enseignement. Quoi qu'il en soit, la problématique de la différenciation – de l'enseignement et/ou de l'apprentissage – est pratiquement absente des recherches et publications françaises en didactique française langue étrangère depuis son émergence il y a un demi-siècle, dans les années 60 : là encore je n'ai pas d'exemple en mémoire.¹⁷

La différenciation pédagogique est pourtant la seule manière, il me semble, de combiner au mieux l'exigence de pré-programmation des contenus et de progression collective, d'une part, et d'autre part le degré d'autonomie individuelle et collective indispensable tant à la mise en œuvre de la perspective actionnelle qu'à sa finalité éducative de formation d'acteurs sociaux. Or il se trouve précisément que si la différenciation est très lourde et coûteuse à mettre en place d'emblée dans les manuels papier (c'est sans doute, avec le principe de structuration identique de chacune des unités didactiques, la raison principale de son exclusion des manuels), par contre, toutes les technologies éducatives « convergentes » citées dans mon tableau *supra* peuvent être mises au service de cette différenciation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ce serait le sujet d'un autre article que de développer les formes de mise en œuvre de différenciation didactique dans une perspective actionnelle, telles qu'elles pourraient être prises en charge dans les manuels intégrant de nouvelles ressources technologiques. Je me limiterai ici à deux exemples, mais concernant les aspects sans doute les plus importants puisqu'il s'agit 1) de la différenciation de l'action « finale », celle proposée en fin d'unité didactique, et 2) de la différenciation de l'action d'enseignement-apprentissage.

¹⁵ La première raison, dont j'ai parlé plus haut, est la construction des différentes unités didactiques de manière strictement identique de l'une à l'autre. Il y en a au moins une troisième, et c'est la nécessité de découper le processus d'évaluation, comme il faut découper le processus d'enseignement-apprentissage, et donc de faire le bilan des nouvelles compétences à la fin de chaque unité didactique.

¹⁶ Sur les différents concepts mis en italique dans cette phrase, on pourra se reporter à mes propositions de réorganisation de l'ensemble sémantique auquel ils appartiennent : « Le champ sémantique de l'"agir" », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/>.

¹⁷ Je pense qu'il s'agit là d'un effet pervers de ce concept aussi idéologique qu'incantatoire de « centration sur l'apprenant ». Qu'il suffise de penser que l'on s'est préoccupé, pendant toute la période de domination de l'approche communicative, des seules « stratégies individuelles d'apprentissage », en oubliant tout simplement que l'enjeu stratégique le plus important et le plus urgent, dans une classe de langue, est de définir une *stratégie collective d'enseignement-apprentissage*. Pour une critique systématique du concept de « centration sur l'apprenant », cf. mon article 1995a.

1) Différenciation de l'action finale

Je prendrai un exemple concret que je connais bien, celui du manuel de FLE *Version Originale 4*, parce que j'ai participé activement à sa conception didactique. Le thème de chacune de ses unités didactiques est une action sociale très générale parmi celles que doit favoriser toute société démocratique, telle que « gérer son image », « faire du lien », « pouvoir le dire », « s'engager », « créer », circuler ». J'appelle ce type d'action un « action sociale générique » parce qu'elle peut donner lieu à de multiples variantes, sur la base des domaines proposés dans le *CECRL* (en l'occurrence les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel) et/ou sur la base d'usages différents de la langue, comme « l'utilisation ludique », « esthétique ou poétique » de la langue que cite le même document du Conseil de l'Europe (p. 47). C'est ce qui est proposé dans ce manuel, mais les apprenants et enseignants pourront choisir d'autres critères de différenciation, combinables ou non avec les premières : simulation ou réalité, genres textuels différents pour la production finale, durée différentes de réalisation, types de ressources nécessaires, supports et/ou destinataires terminaux différents, etc. Dans le cadre de la même unité didactique, différentes variantes de la même action pourront ainsi être choisies, conçues et préparées en groupes pour être réalisées en classe et/ou dans la société extérieure.

2) Différenciation de l'action d'enseignement-apprentissage

Il existe des logiciels de mise en page, d'édition de livres et même de manuels, qui permettent aux apprenants, avec l'aide d'un scanner, de construire des variantes des unités proposées. Le plus commode malgré tout – et le plus respectueux des droits d'auteurs... – serait que le manuel numérique de l'éditeur soit suffisamment ouvert pour permettre différentes réorganisations et modifications des unités telles qu'elles ont été conçues par les auteurs et l'éditeur. Même si ce n'est fait qu'une fois dans l'année, ce serait là une bonne occasion de faire émerger les différentes cultures et stratégies d'apprentissage, de faire tester par l'enseignant différentes approches et démarches didactiques, voire différentes méthodologies... et de les faire discuter collectivement en classe pour réfléchir à une stratégie commune d'enseignement-apprentissage.

Mes lecteurs attentifs auront reconnu, dans ce second type de différenciation, les mêmes propositions que j'ai déjà faites dans mon article de 1995b (voir *supra*)... Les années à venir nous dirons si l'entrée en convergence de nouvelles ressources technologiques permettra cette fois qu'elles se réalisent. La perspective actionnelle, en tout cas, tout autant que les manuels, ont tout intérêt à s'emparer de ces ressources, la première pour vivre, les seconds pour survivre.

BIBLIOGRAPHIE

- CANDELIER Michel. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n° 1, http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Division des Politiques Linguistiques. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, septembre. En ligne : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf
- DEBYSER Francis. 1973. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le Français dans le Monde*, n° 100, oct.-nov., pp. 63-68.
- ÉDUCATION MAGAZINE. 2010. « Manuels papier et numérique : des usages complémentaires », vendredi 11 juin 2010. En ligne (consulté 12 octobre 2012) : <http://www.educationmagazine.fr/actualites/73-manuels-papier-et-numerique-des-usages-complementaires>.

- GALISSON Robert. 1995. « À enseignants nouveaux, outils nouveaux. Les outils de la modernité », *Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et applications », janvier, pp. 70-78.
- OLLIVIER Christian & PUREN Laurent. 2011. *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Éditions Maison des Langues, 220 p.
- PUREN Christian (dir.). 2001l. *Livrets de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée en classe de langue. Livret du formateur & livret de l'enseignant en français, anglais, italien et portugais*. Programme de Coopération Européenne LINGUA A 1998-2000. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001l-0/>.
- PUREN Christian. 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Republication en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1995a/>.
- 1995b. « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *Le Français dans le monde-Recherches et applications* (« Méthodes et méthodologies), janvier, pp. 36-41.
 - 2001f. « La didactique des langues face à l'innovation technologique ». (Conférence inaugurale du colloque « Environnements virtuels et apprentissage des langues », Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000.), pp. 1-13 in : *Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères »*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne (UTC). En ligne : <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>. Republication en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001f/>.
 - 2007a. « Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006 ». Première publication (septembre 2006) sur le site de l'APLV, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437>. Republication papier dans *Porta Linguarum* (Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), n° 7, enero 2007. Mis en ligne : http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero7/1Christian%20Puren.pdf. Republication en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007a/>.
 - 2007c. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octubre 2007, pp. 127-143. Republication en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007c/>.
 - 2008b. « La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Conférence à la « Rencontre FLE 2008 », Barcelone, 14 novembre 2008. Publication en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008b/>.
 - 2008e. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », pp. 173-194 in : *La France et la francophonie : stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre*, Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVI^e édition, Iasi, 25-26 mars 2011. Textes réunis par Felicia Dumas, Iasi (Roumanie) : Éditions Junimea, 2012. Republication en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e/>
 - 2009b. « Conclusion-synthèse: variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », pp. 154-167 in : Évelyne ROSEN (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde*, « Recherches et applications » n° 45 (janvier), 192 p. Publication en ligne de la version longue et remaniée : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.
 - 2009e. « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? » [Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009. Actes en ligne : [<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013k/> \(octobre 2013\)](http://www.cyber-</div><div data-bbox=)

langues.asso.fr/spip.php?article148. Republication en ligne :
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009e/>.

- 2011b. « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». Conférence au XXXII^e Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie, www.apliut.com/), IUT de Vannes, 3, 4 et 5 juin 2010. Publication papier dans *Les Cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et recherche*, Volume XXX, n° 1, février 2011, pp. 11-24. Republication en ligne :
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011b/>.
- 2011g. « Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle ». Intervention du 16 juin 2011 à la IX^e Rencontre internationale du GERES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), « Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques », Université Grenoble 3, Département LANSAD, 16-17 juin 2011. En ligne sur le site du GERES : <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-4/3ème-article/>. Republication en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011g/>.
- 2012d. « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>.
- 2012j. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) ». Chap. 4, « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles », pp. 27-28.
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>.

Autres documents ponctuels cités dans l'article

- « Le champ sémantique de méthode »,
<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/>.
- « Le champ sémantique de l'"agir" »,
<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/>.
- « Évolution historique des configurations didactiques ».
<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.