

Introduction : Le manuel de langue étrangère, d'hier à aujourd'hui

Azzeddine MAHIEDDINE

Laboratoire Dylandimed, université de Tlemcen

Sans cesse remis en chantier, le manuel de langue étrangère a évolué dans sa conception pour s'adapter aux évolutions méthodologiques. Malgré les avancées technologiques, il demeure l'outil de base, parfois le seul, pour mettre en œuvre les programmes et soutenir l'enseignement/apprentissage. Même s'il n'est pas une panacée, il offre un « prêt à l'emploi » et une progression qui peut rassurer l'enseignant, particulièrement le débutant. La mise à l'écart du manuel et la conception d'activités alternatives nécessiterait, de la part de l'enseignant, du temps et surtout une bonne formation à la conception didactique...

L'intérêt du manuel peut paraître évident. En tant qu'outil d'accompagnement pédagogique, il propose différentes ressources (textes supports, activités diverses...) destinées à construire des situations d'apprentissage et développer les différentes compétences langagières. Conçu *a priori* en fonction d'une méthodologie d'enseignement, il est censé faciliter à l'enseignant la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique. Comme l'affirment Gérard et Roegiers (2003 : 10), le manuel est « intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité ».

Par ailleurs, la dimension culturelle, la nécessité de transmettre aux élèves des éléments de la culture étrangère, se retrouve à des degrés divers dans les manuels de langue étrangère. En fonction des contextes, la référence aux normes et aux valeurs socioculturelles est plus ou moins importante¹. Il s'agit, comme l'affirme Geneviève Zarate (1993 : 128), « de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger ». Dans les travaux du Conseil de l'Europe, dont l'influence a été considérable ces deux dernières décennies, le développement d'une compétence interculturelle chez l'élève est un élément primordial :

« En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (CECRL, 2001 : 9)

Au-delà de la dimension didactique, on attribue également aux manuels scolaires une fonction idéologique et axiologique. Dans ce sens, ils s'inscrivent dans une action éducative

¹ Comme le notaient Cem et Margaret Alptekin (1984 : 1), « Two conflicting pedagogical views exist in teaching EFL (English as a foreign language) abroad. One, promoted chiefly by native English-speaking teachers, is that English teaching should be done with reference to the socio-cultural norms and values of an English-speaking country, with the purpose of developing bilingual and bicultural individuals. The other, advocated by the host country where English instruction takes place, is that the teaching of English should be independent of its nationality-bound cultural context, with a view to creating bilingual yet not necessarily bicultural people.

par la « transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportements sociaux, de normes et de valeurs. » (Unesco, 2008 : 14). En effet, par des choix de textes et d'images, par la façon dont y sont traités les sujets de société, parfois sensibles, le manuel oriente l'élève vers la construction d'un système de valeurs et de représentations sociales.

1. Et pourtant, un outil souvent contesté...

L'histoire du manuel est traversée par des étapes de contestation de cet outil dont on critique les imperfections, ou auquel on oppose de nouvelles approches ou de nouvelles technologies d'enseignement/apprentissage. En effet, l'évolution de la réflexion méthodologique et des nouvelles technologies a conduit des didacticiens à minimiser le rôle du manuel voire à annoncer sa disparition. C'est ainsi, par exemple, que dans le numéro 100 du *Français dans le monde* (1973), à l'époque où dominaient les méthodes audio-visuelles, Francis Debyser avait proclamé « La mort du manuel » et prôné l'utilisation de la simulation en classe de langue. Ainsi disait-il, « si l'on souhaite que l'enseignement des langues survive, en l'an 2000, dans les écoles, il faut se débarrasser des manuels, de tous les manuels, anciens ou modernes qu'ils soient » (1973 : 63). Cette prise de position de Debyser incarne cette constante volonté de rénovation méthodologique qui souvent se conçoit en termes de rupture avec le passé. C'est ainsi que, comme l'affirment Enrica Piccardo et Francis Yaïche (2005 : 446),

« [...] on s'en prit au manuel, devenu suspect aux yeux des enseignants qui l'utilisaient néanmoins (car il offrait l'avantage considérable d'être un « prêt à l'emploi ») : suspect d'être le produit d'une idéologie et d'un marché (le marché de l'édition), suspect aussi de brider la liberté de l'enseignant et la créativité de la classe parce qu'il se présentait comme un carcan très prescriptif, un « prêt-à-faire cours ». Suspect en somme, d'avoir le défaut de sa qualité. »

Diverses sont les critiques formulées à l'égard du manuel. Certains posent le problème de son adaptation au niveau des élèves. C'est le cas notamment lorsque le système éducatif propose un seul manuel par niveau, à l'échelle nationale, alors que le rapport à la langue étrangère diffère suivant les régions. A titre d'exemple, la prégnance du français n'est pas la même dans la société algérienne, selon les régions, le milieu urbain/rural ou encore les familles qui, dans certains cas, adoptent une politique linguistique familiale (Deprez, 1996) favorable à cette langue (Mahieddine, 2013, 2017).

Par ailleurs, les contenus thématiques peuvent également être jugés inadaptés aux centres d'intérêt des élèves. Ce qui est un problème inhérent au manuel. En effet, conçu à un moment donné, les contenus du manuel peuvent perdre rapidement de leur actualité et ne plus correspondre au goût ou aux intérêts des élèves. Comme le souligne Claude Vargas (2006 : 23), « son caractère figé le rend difficilement adaptable à toute une série de phénomènes dynamiques, qu'il s'agisse de certaines recommandations des textes officiels, du problème de la diversité culturelle des élèves, ou de l'évolution des médias ». Dans le cas des méthodes FLE « universalistes », qui visent un public général, certains contenus culturels peuvent se révéler inadaptés à tel ou tel contexte d'enseignement. Ce qui soulève la problématique de la contextualisation, laquelle nécessite, comme le note Philippe Blanchet, « la prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 449). D'où la nécessité, parfaitement justifiée, d'avoir des manuels contextualisés qui intègrent les particularités du contexte

d'enseignement/apprentissage auquel ils sont destinés (thèmes, aspects socioculturels, culture éducative...).

Enfin, certains ont minimisé l'intérêt du manuel, à l'heure de se développer de manière fulgurante les technologies numériques. Certes, Internet a facilité l'accès à une masse considérable de ressources pouvant être exploitées en classe ; cependant, les enseignants sont-ils suffisamment formés pour construire leurs propres parcours d'enseignement/apprentissage, conformes au programme et adaptés à leurs élèves ?

Cela dit, en dépit des critiques et des annonces de sa disparition, le manuel est toujours là... et sans doute a-t-il encore de beaux jours devant lui.

2. Tournant communicatif et nouvelles approches

L'avènement de l'approche communicative, dans les années 1970, avait constitué un tournant dans l'histoire de la didactique des langues et dans la conception des manuels. Avec cette approche, l'enseignement des langues étrangères s'est recentré sur la communication comme finalité (faire acquérir une "compétence communicative") et comme moyen d'apprentissage (c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer). Comme le note Claude Germain (1993),

« Les activités privilégiées ne sont plus les "exercices structuraux" chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication » (1993 : 211).

Ce qui a entraîné une orientation communicative dans la conception des manuels où, désormais, les contenus linguistiques sont subordonnés à des objectifs communicatifs qui intègrent des contenus pragmatiques et notionnels.

L'approche communicative a marqué une rupture avec des méthodes plus dogmatiques et se présente – comme le suggère le terme « approche » – comme une méthodologie plus souple, plus flexible, plus ouverte à la diversité des contextes d'enseignement/apprentissage. Dans cette optique, le rôle du manuel, comme le notent Enrica Piccardo et Francis Yaïche (2005 : 448), « se trouve définitivement modifié, voire relativisé : le manuel est *l'une* des aides à la pratique de l'enseignant, *l'un* des "matériels didactiques", comme on dit désormais ». Dès lors, l'enseignant, dans un souci d'une meilleure adaptation à ses apprenants et pour faire face à la complexité de la classe, peut utiliser d'autres ressources en dehors du manuel (chanson, publicité, article de presse, jeu communicatif...), lequel est désormais considéré comme un *auxiliaire* pédagogique pour le professeur et une aide pour l'élève. Il y a donc rupture avec un usage dogmatique des manuels ; comme l'affirme Christian Puren (1995 : 2), « L'approche communicative a fossoyé la cohérence méthodologique qui organisait la didactique et ouvert la voie à une créativité méthodologique qui est un appel aux enseignants à faire, défaire, refaire les cohérences suscitées dans les constructions de ce genre ».

Les approches plus récentes – telles que l'approche actionnelle ou l'approche par les compétences – entraînent des développements dans la conception des manuels de langue étrangère. Basées sur le principe de l'intégration des apprentissages, elles ont pour objectif de développer des savoir-agir dans la réalité, notamment à travers la réalisation de « tâches » ou « projets ». Dans la dynamique de l'unité didactique, – laquelle est largement

utilisée comme cadre organisateur des activités d'apprentissage – la tâche finale (ou le projet) est conçue comme le cadre intégrateur (l'enseignement du lexique et de la grammaire ne prennent sens que dans le cadre de la réalisation d'une tâche empruntée à la vie réelle). Dès lors, les manuels ou les méthodes de FLE vont adapter leurs contenus à cette évolution méthodologique qui centre l'apprentissage sur les actions que l'apprenant peut faire en langue cible. Par rapport à l'approche communicative, on peut noter plusieurs changements² ; par exemple, comme le note Christian Puren (2013),

« 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 ». (Puren, 2013 : 7)

Notons que les quinze dernières années ont été fortement marquées par l'influence du CECRL³ sur l'édition des manuels de langue étrangère.

3. Le manuel face aux développements des ressources technologiques

Ordinateurs, tablettes, TBI, vidéoprojecteurs, services et ressources en ligne..., les nouvelles technologies offrent d'immenses potentialités et possibilités d'innovation pour l'enseignement/apprentissage des langues.

L'évolution du numérique a particulièrement marqué la conception des méthodes⁴ de langues étrangères (généralement « universalistes ») par les éditeurs spécialisés qui connaissent une forte concurrence. A titre illustratif, la méthode de français *A vous !* (2021, Editions PUG) comprend, pour chaque niveau, « un livre de l'élève et une application numérique. Pour la classe, un livre numérique projetable est disponible, comportant l'ensemble des outils clés en main » (PUG, Catalogue FLE 2021 : 8). L'application numérique de l'apprenant comporte :

- « - les vidéos et les audios, exploités dans les cours ;
- Un dictionnaire personnalisable dans la langue de l'apprenant ou dans la langue qu'il souhaite pour lui faciliter l'acquisition du lexique.
- 230 exercices autocorrectifs qui complètent les activités du livre. En fonction des besoins des apprenants, ils peuvent être réalisés en classe ou en autonomie. » (*Ibid.* : 23)

Ainsi des activités peuvent être réalisées en dehors du manuel papier. Même le CD ROM devient inutile puisque les fichiers son ou vidéo peuvent être téléchargés directement en ligne. Il s'agit d'une véritable révolution ; comme le note Enrica Piccardo et Francis Yaïche (2005 : 449),

La révolution numérique, [...] non seulement a fait tomber les murs de la classe en multipliant *ad libitum* la disponibilité des supports, des documents authentiques, de matériels plus ou moins

² Pour une présentation détaillée, on pourra consulter l'article de Christian Puren (2013) : *Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ?* En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013k/>

³ Cadre européen commun de référence pour les langues.

⁴ Le terme « méthode » est utilisé ici dans le sens de matériel didactique : livre de l'élève, livre du professeur, cahier d'exercices, et autres supports pédagogiques tels que les CD ROM pour l'enregistrement des documents audio ou vidéo.

potentiellement aptes à un travail didactique, mais [...] a aussi considérablement influencé la relation enseignant-apprenant et par conséquent la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage.

Dans une approche actionnelle ou dans le cadre d'une pédagogie de projet, qui s'inscrivent dans une logique socialisante (productions collaboratives) et qui suscitent davantage d'autonomie chez les apprenants dans la conception et production des tâches/projets, les technologies numériques peuvent très bien servir d'appui, pour la construction du parcours d'apprentissage (recherche documentaire, conception et présentation sur support numérique, collaboration à distance...). Ce qui amène à relativiser le rôle du manuel scolaire.

Outre cette tendance à se mettre en phase avec les nouvelles technologies et à s'inscrire dans la modernité, il est indéniable que les ressources numériques, utilisées de façon raisonnées, présentent des avantages pour l'enseignement/apprentissage. Celles-ci ont d'ailleurs un impact positif sur la motivation des élèves et permettent de dynamiser la classe.

Cela dit, la disponibilité et la facilité d'accès à des ressources multiples en dehors du manuel ne suscite pas le même engouement chez tous les enseignants. Certains s'engagent très peu (voire pas du tout) dans la recherche et l'exploitation de ressources alternatives, pour les raisons qu'on connaît : investissement important en temps de préparation, manque de matériel pour l'exploitation des supports (reprographie, vidéoprojecteur, ordinateur, connexion Internet...). Notons par ailleurs que le choix de supports ou d'activités adaptés au programme, au niveau des apprenants ou au contexte d'apprentissage, n'est pas une tâche aisée. En effet, Internet offre une masse considérable de ressources parmi lesquelles l'enseignant non qualifié peut se perdre. Une formation à la recherche de ressources alternatives et leur utilisation raisonnée dans des scénarios pédagogiques s'avère nécessaire. Comme le note Enrica Piccardo et Francis Yaïche (2005 : 455) au sujet des nouvelles technologies, « Au delà de la fascination pour l'outil (un « jouet » hyper-technologique de plus en plus à la portée de tout un chacun), il faut se demander comment exploiter pleinement leurs potentialités ».

Finalement, face à cette révolution numérique qui profondément modifié notre accès à l'information ou à la connaissance, et où le manuel scolaire n'est plus la seule référence possible, le rapport des enseignants au manuel a-t-il réellement évolué ?

4. Du bon usage du manuel

A l'heure où l'on parle d'environnements numériques d'apprentissage (Charlier, 2019), la place et le rôle du manuel scolaire doivent forcément être reconsidérés en regard de l'ensemble des ressources à disposition.

Dans ce sens, le discours des didacticiens oriente actuellement vers une nouvelle conception et un nouvel usage de cet outil. Selon Christian Puren (2020 : 3), face à la complexité des processus d'enseignement-apprentissage, il s'agit de former les enseignants, non pas à un usage « rigoureux et dogmatique des manuels, [...] [mais] à un usage souple et ouvert de ces outils de travail ». Ainsi, il ne s'agit pas de mettre à l'écart le manuel, mais de continuer à en tirer profit, avec toutefois un regard critique, en adaptant son contenu ou en le complétant si besoin, en fonction des spécificités de la classe. C'est d'ailleurs le principe même d'une didactique contextualisée.

Estela Klett (2012) résume bien cette conception du manuel que l'on pourrait avoir actuellement : « Avant, surtout pendant la période audio-visuelle, le manuel forgeait un chemin que l'on parcourait à petits pas, sans détours ni raccourcis, afin d'accomplir toutes les étapes prévues. Aujourd'hui, le manuel est le point de départ d'un parcours dans lequel le groupe-classe et l'enseignant fixent le rythme de la marche, les arrêts souhaités et les sentiers alternatifs pour franchir les écueils. Si l'itinéraire de départ s'avère insuffisant, ils négocieront des entrées occasionnelles dans le monde des médias et dans l'univers numérique. » (Klett, 2012 : 15)

Contributions

Le présent volume réunit huit contributions qui apportent des éclairages à la fois variés et complémentaires sur le thème du manuel scolaire de langue étrangère, qui est saisi notamment dans sa dynamique évolutive.

Dans sa contribution, Eric NAVE montre comment les (re)présentations du rapport identité/altérité évoluent au cours du temps dans trois manuels de FLE « universalistes », destinés à des adultes de niveau débutant (A1), depuis les années 80 jusqu'à nos jours. L'analyse comparative montre finalement comment ces manuels, publiés en France, reflètent et donnent à chaque époque des représentations spécifiques du monde et des cultures.

Dans sa contribution, Saad ZEHMI s'interroge sur l'état de la recherche sur le manuel scolaire en contexte algérien et sur les directions de recherche dans lesquelles elle se développe. A l'appui de son expérience de terrain, il part de l'hypothèse que le manuel scolaire n'est pas suffisamment pris en charge par la recherche académique d'une part, et qu'il y a rupture entre les études universitaires et la réalité scolaire vécue d'autre part.

Dans son article, Asmae LAHLOU s'oppose au rejet du manuel scolaire de français qui avait été décidé lors de la réforme de l'enseignement du français au lycée marocain. Contrairement à l'idée que le manuel place l'enseignement sous l'égide de la transmission, l'auteure montre les retombées positives que pourrait avoir la réadmission du manuel de français. S'appuyant sur une enquête réalisée auprès d'enseignants et l'analyse d'un manuel, elle montre que cet outil joue notamment un rôle important dans la structuration de l'intervention didactique et qu'il constitue une aide pour l'élève.

S'appuyant sur le discours déclaratif d'enseignants et d'apprenants, ainsi que sur l'examen de manuels de français, Mohammed Zakaria ALI-BENCHERIF s'interroge sur l'exploitation des ressources en ligne et des documents authentiques inclus dans les manuels imprimés. Il note un recours fréquent aux documents en ligne en raison de la qualité jugée insuffisante des manuels. Cependant, même si les pratiques pédagogiques à l'œuvre montrent un engouement vers l'usage du numérique, il souligne la nécessité de la formation des enseignants à la recherche et à l'usage des ressources en lignes.

Inspectrice de l'Education Nationale et auteur de manuels scolaires, Mina TOUNSI apporte un éclairage sur les différentes étapes de l'élaboration des manuels scolaires algériens en termes de dispositifs, de procédés, d'actions de formation et de choix méthodologiques. Dans une perspective diachronique, elle met en exergue les évolutions méthodologiques qu'a connu le manuel scolaire de français, de la période post-indépendance à la réforme de 2003 / deuxième génération.

L'article de Manal CHERMITI traite des adaptations opérées dans les manuels de français du cycle moyen algérien. L'analyse d'un corpus de 23 textes permet de mettre au jour différents types d'adaptations et d'en élaborer une typologie. Par ailleurs, grâce à une approche expérimentale (tests de compréhension écrite, textes adaptés vs versions originales, deux groupes d'apprenants) la chercheuse s'attache à vérifier l'impact de ces différentes adaptations sur la lisibilité des textes. Même si, d'une manière générale, l'adaptation favorise la compréhension, elle relève néanmoins des adaptations négatives.

Souhila BENZERROUG propose d'examiner la mise en place de la démarche du projet dans les manuels scolaires algériens, depuis la réforme entreprise en 2003, et ce à travers l'analyse d'un corpus d'intitulés de projets (au niveau des 03 cycles scolaires). Cette analyse est complétée par les résultats d'une enquête menée à l'aide d'un questionnaire distribué à des enseignants des trois cycles et ce, afin de mettre au jour leurs représentations quant à la notion de projet, leur formation continue et leurs pratiques de classe.

Partant des difficultés que peuvent avoir les enseignants à recourir à des supports alternatifs au manuel scolaire (manque de moyens matériels notamment), Fatima Zahra MOURI et Aouicha OUDJEDI DAMERDJI présente une recherche qui a pour but de montrer à quelles conditions le manuel scolaire de langue étrangère peut être, à l'ère du numérique, encore efficace et attractif. Au moyen d'une approche expérimentale, elles cherchent à tester le rôle de l'aspect visuel et de la stratégie d'enseignement/apprentissage sur l'utilisation d'un support pédagogique tiré d'un manuel de français.

Références bibliographiques

- Alptekin, C. & Alptekin, M. (1984). « The Question of culture, EFL teaching in non English-teaching countries ». In *ELT Journal*, n° 38, En ligne : <http://eltj.oxfordjournals.org/content/38/1/14>
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. France : Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal).
- Charlier, B. (2019). « Chapitre 2. Les environnements numériques d'apprentissage : quelques éléments d'intelligibilité pour la e-Formation ». In Jézégou A. (éd.), *Traité de la e-Formation des adultes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », En ligne : <https://www.cairn.info/---page-49.htm>
- Conseil de L'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier
- Debyser, F. (1973). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le Français dans le Monde* n° 100, p. 63-68.
- Deprez, C. (1996). « Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 1, p. 35-42.
- Gérard, F. M., Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE international.

- Mahieddine, A. (2013). « La transmission intergénérationnelle du français en Algérie. Quelques résultats d'une enquête auprès de quatre familles de la région de Tlemcen ». In Sini, C. (coord.), *Les langues dans l'espace familial algérien*, Editions du CRASC, p. 65-77.
- Mahieddine, A. (2017). « Le français en Algérie entre les politiques linguistiques nationale et familiale ». In Sini, C. & Laroussi, F. (dir.), *Langues et mutations sociopolitiques au Maghreb*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 35-48.
- Piccardo, E. & Yaïche, F. (2005). « « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage ». In *Études de linguistique appliquée*, n° 140, p. 443-458. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-443.htm>
- Puren, C. (2013). *Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ?* En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013k/>
- Puren, C. (2020) : *Qualité des manuels, qualité de leur usage et qualité de la formation à leur usage.* En ligne : https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1612884188/module/11917342527/name/PUREN_2015e_R%C3%A9f%C3%A9rentiel_qualit%C3%A9_manuels_usages.pdf
- Puren, C. 1995. « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier 1995* : 2.
- Vargas, C. (2006). « Le manuel scolaire. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes ». In Lebrun, M. (dir.), *Le manuel scolaire : Un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 13-35.