

# Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus

**Estela Klett**

Faculté de Philosophie et des Lettres  
Université de Buenos Aires  
eklett@filo.uba.ar



Synergies Venezuela n° 7 - 2012 pp. 7-16

**Résumé :** L'article propose une réflexion théorique sur le manuel d'enseignement des langues étrangères. Après avoir analysé les caractéristiques du manuel, l'auteure fait un bref parcours historique des moments d'apparent déclin de cet outil didactique. Par la suite, à l'aide d'exemples variés, on analyse les avantages et les inconvénients de l'utilisation d'un manuel en classe. L'insertion du manuel dans un contexte déterminé est un point central de notre étude. Le bilan dressé, certes non exhaustif, fournit des critères qui peuvent aider les enseignants lorsqu'ils évaluent et choisissent le matériel à utiliser dans leurs cours.

**Mots-clés :** Manuel, ensemble méthodologique, langue étrangère, défaillances, vertus

**El libro de texto para enseñar una lengua extranjera: entre falencias y virtudes**

**Resumen:** El artículo propone un estudio teórico sobre el libro de texto de enseñanza de lenguas extranjeras. Luego de analizar sus características, la autora presenta un breve recorrido histórico de los momentos de aparente ocaso de esta herramienta pedagógica. Posteriormente, a partir de ejemplos variados, se analizan las ventajas y desventajas del uso de un libro de texto en el aula. La inserción contextualizada del éste constituye un punto neurálgico de nuestro estudio. El balance efectuado, sin duda no exhaustivo, proporciona criterios que pueden ayudar a los docentes al momento de evaluar y escoger los materiales para sus cursos.

**Palabras-clave:** Libro de texto, conjunto metodológico, lengua extranjera, falencias, virtudes

**Foreign Language Teaching Textbook: shortcomings and virtues**

**Abstract:** This article proposes a theoretical study of the **foreign language teaching textbook**. After analysing its characteristics, the author presents a brief record of the moments in which the use of this pedagogical tool apparently decayed. Then, by means of a variety of examples, an analysis is made of the advantages and the disadvantages of the use of the textbook in the classroom. Its contextualized insertion constitutes a core point in our study. The assessment made, undoubtedly not exhaustive, provides criteria that may help teachers when evaluating and choosing the materials for their courses.

**Keywords:** Textbook, methodological set, foreign language, shortcomings, virtues.

## Introduction

Sans nous aventurer dans un inventaire précis de la production des méthodes d'enseignement des langues, nous pouvons affirmer qu'elle est foisonnante, au moins en France où plusieurs maisons éditoriales se disputent le marché. D'un côté, les didacticiens et les décideurs linguistiques discutent sur les ensembles méthodologiques, les évaluent, les critiquent et élaborent des théories. De l'autre, les auteurs des méthodes faisant office de médiateurs entre la recherche et l'application, fabriquent des objets destinés à répondre aux attentes des utilisateurs, enseignants et apprenants. Les outils qu'ils élaborent sont les manuels que les professeurs connaissent bien.

Il y a à peu près 400 ans, dans la *Grande Didactique*, œuvre considérée comme le premier essai important de systématisation de la pédagogie, Comenius insistait sur la nécessité de se servir d'un livre pour enseigner. Pour lui, il s'agissait d'« un livre qui combine des lectures adaptées à l'âge des enfants avec des images et des exercices » (Comenius, 1986 : 185). Malgré les changements d'envergure qui se sont produits depuis dans le domaine de l'éducation, il s'avère intéressant de reprendre les considérations du pédagogue tchèque qui voulait remplacer en partie les cours « parlés » de son époque par l'utilisation d'un livre, dans le but d'obtenir une plus grande systématisation et homogénéité de l'enseignement. À l'heure où Internet est omniprésent dans la vie éducative et des feuilles volantes imprimées nourrissent les cours, dans cet article nous proposons une réflexion théorique sur le manuel d'enseignement d'une langue étrangère (LE). Pris en tant qu'outil de travail, nous y relèverons des défaillances aussi bien que des vertus. Le bilan effectué permettra de nuancer l'antinomie posée dans le titre et d'avoir des critères pour faire le choix d'un manuel de LE.

## Le manuel : ses caractéristiques

Dans beaucoup d'institutions, les professeurs qui enseignent une LE utilisent des manuels édités soit dans le pays soit à l'étranger. En général, les manuels font partie d'ensembles pédagogiques bien plus vastes. En effet, selon les ressources économiques mises en jeu ou la volonté du concepteur-éditeur, un manuel est accompagné d'un éventail plus ou moins grand de matériel ad-hoc. Par exemple, on peut avoir des vidéos, des affiches pour la classe, un cahier d'exercice, des fiches, un dispositif d'évaluation, un portfolio, un cd-rom interactif, un livre pour le professeur, entre autres. Selon Capelle (1997 : 26) un manuel « n'est qu'un genre particulier de texte ». D'une part, il suit des lignes théorico-méthodologiques spécifiques et, d'autre part, il est conditionné par des variables interdépendantes. Nous regarderons de près les variables les plus importantes.

Tout d'abord, il faut considérer l'auteur et l'éditeur, imprégnés par leurs expériences, leurs recherches et leur propre univers de croyances. Comme on a souvent signalé, le manuel cristallise les tensions entre les savoirs et les pouvoirs des concepteurs et des éditeurs. Ensuite, on doit observer le destinataire. En général, ce sont les pays hégémoniques qui élaborent les manuels de langue utilisés un peu partout. Il s'agit donc des livres universalistes et non pas sur

mesure. Pour des raisons commerciales, ils visent un public d'apprenants étrangers dont on imagine le profil. Les aspects contextuels spécifiques n'ayant aucune place dans les textes à vocation universelle, chaque enseignant fait intervenir son propre critère d'adaptabilité pour essayer de répondre aux attentes locales. Une autre variable à contempler c'est le contenu. Comment se présente la matière sur laquelle se base le texte ? Parfois, ce contenu est donné à travers des épisodes d'une histoire séquentielle, d'autres fois, il se montre dans des unités indépendantes. Puis, on devrait tenir compte de la finalité poursuivie par les concepteurs. Dans quel but le texte a-t-il été créé ? Pour transmettre fondamentalement des aspects linguistiques et discursifs ? Pour montrer la culture d'un pays en particulier ou plutôt pour faire connaître de façon large la langue et la culture francophone, lusophone, anglophone, etc. ? Enfin, il est nécessaire de considérer les aspects méthodologiques ce qui revient à analyser les activités proposées afin de mener à bien les objectifs fixés. Les variables décrites peuvent à leur tour être divisés en sous-ensembles. Par exemple, si nous regardons le contenu, on peut voir que chaque auteur mélange dans son texte des aspects formels, linguistiques, fonctionnels et interculturels, selon des critères de choix propres. En faisant sa sélection, il peut augmenter, réduire voire supprimer certains contenus. L'articulation soignée des aspects cités et leur enchaînement logique en fonction des principes théoriques qui guident le concepteur donnent de la cohérence à l'ensemble méthodologique. « Une méthode est un objet semblables à un mobile de Calder, composé d'éléments venus d'horizons divers mais qui doivent, en fin de compte, former un tout harmonieux, en équilibre et prêt à fonctionner » (Capelle, 1997: 29). Une quelconque disproportion dans les différents contenus ou dans les exercices, les tests, les tâches ou les projets entraînerait une déstabilisation qui nuirait au bon fonctionnement de l'ensemble.

À partir de ce qu'on vient de dire, il est possible d'affirmer que le manuel est un objet discursif complexe qui exige de celui qui l'analyse un regard attentif à ses composantes multiples. Pour l'enseignant, le choix d'un manuel n'est jamais tâche aisée. Est-ce que l'ensemble méthodologique s'adapte au public où il va être utilisé ? S'inscrit-il dans le courant théorique auquel adhère le professeur ? Les activités didactiques proposées sont-elles cohérentes avec la conception du langage et de l'apprentissage invoquée dans la préface du livre ? Quels rapports peut-on établir avec les orientations du curriculum en vigueur dans le pays ? Voilà certaines questions qui peuvent orienter le regard au moment de choisir tel ou tel manuel pour enseigner une LE.

### **Un peu d'histoire**

Dans les années 70 le manuel a reçu des critiques importantes, en particulier en France où un pédagogue réputé prévoyait sa mort imminente. Cet auteur disait : « (...) 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... » (Debyser, 1973 : 63). À l'époque, il exhortait les enseignants à abandonner les activités didactiques basées sur la manipulation formelle de la langue car elles réduisent les échanges à des pratiques métalinguistiques. Il proposait de remplacer les micro-conversations,

prolongement de l'exercice structural, par un procédé pédagogique largement utilisé dans de nombreux modèles de formation : les simulations. Une simulation c'est « la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et le savoir-faire qu'il cherche à acquérir » (Debyser, op. cit. : 67).

Précisons encore un peu le concept. En jouant la simulation le sujet est obligé de puiser dans son expérience préalable et de la mettre au profit de la nouvelle demande. Il est en même temps confronté à ses besoins et à ses lacunes. La quête d'informations nécessaire pour mener à bien l'activité requise favorise l'acquisition ou le perfectionnement des habiletés ou des savoir-faire nécessaires pour des meilleures performances. Nous pouvons dire, sans hésiter, que Debyser était un visionnaire car, il y a 40 ans, il ébauchait, à sa façon, ce qu'on appelle aujourd'hui l'apprentissage basé sur des tâches. Il y a des différences, bien entendu ! Actuellement, on préconise la réalisation des tâches réelles ayant un ancrage dans la vie de l'étudiant. Mais, quand on se trouve à des milliers de kilomètres de pays où l'on parle la langue cible, les activités proposées en classe sont souvent fictionnelles, manquent d'interlocuteurs réels. D'où la revendication du caractère précurseur des idées du spécialiste français cité.

À côté de Debyser, d'autres auteurs ont proposé des techniques révolutionnaires qui s'éloignaient de l'utilisation du manuel. Il s'agit d'orientations du domaine humanistique comme la Suggestopédie (Saféris, 1978), la Total Physical Response (Asher, 1965) ou le Counseling-Learning (Curran, 1976) qui focalisent surtout le sujet et son entourage. Les différentes lignes directrices que nous venons de décrire sont compréhensibles à la lumière du contexte historique, social et didactique de l'époque. L'approche communicative se préparait et on essayait de se débarrasser des contraintes imposées par la méthode audiovisuelle. La rigidité des étapes de la leçon, la stricte limitation des contenus et les échanges discursifs stéréotypés demandaient un changement d'envergure. Pourtant, ni les approches humanistes ni la proposition de Debyser n'ont obtenu l'adhésion attendue. Dans le domaine éditorial on a continué de produire des manuels pour tous les niveaux et tous les publics. La grande nouveauté des années 70 a été l'inclusion de matériel authentique sonore et écrit dans les ensembles méthodologiques. Mais, avant que les manuels édités ne reflètent cette nouvelle orientation, certains enseignants, avides de liberté, se sont mis à compiler du matériel authentique pour leurs cours. C'était une manière de quitter le sillon rigide imposé par une méthodologie rigoureuse. Il ya 30 ans, un défi majeur était l'accès aux supports des documents authentiques : les magazines, les journaux, les entretiens à la radio ou à la télévision. Du moins quand on n'habite pas en Europe. Une fois cet obstacle surmonté, on avait encore une tâche difficile à accomplir : la concaténation des textes obtenus en une progression cohérente. Puis, il fallait préparer les activités didactiques et les évaluations. Quel travail de titan que de réaliser en solitude toutes ces actions enchaînées !

D'une certaine façon, les considérations que l'on vient de faire devraient éclairer ceux qui, ayant abandonné le manuel aujourd'hui, utilisent de façon

presque compulsive, les ressources du Web. Face au réseau ouvert, il est très difficile de choisir une information déterminée au sein d'une circulation de données presque infinie. À ce sujet Eco signale (2006) « Un excès d'information peut être aussi dangereux qu'un manque ». Toutefois, la quantité ne constitue pas le seul problème d'Internet. L'évaluation de la fiabilité des sources est un point difficile à résoudre.

### Des faiblesses du manuel

Beaucoup d'enseignants critiquent le caractère statique du manuel et les imperfections qui en découlent. Tout livre a une durée de vie limitée et, en peu de temps, ses contenus peuvent perdre leur actualité et pertinence. Le caractère figé du manuel ne permet pas toujours l'adaptabilité aux décisions officielles, aux thématiques attirant les élèves ce qui pousse Vargas (2006: 23) à évoquer « le problème de sa fonctionnalité didactico-pédagogique ». Il signale aussi des inadéquations au niveau des contenus. Par exemple, on demande aux apprenants de situer des monuments sur le plan d'une ville inconnue, de lire des horaires d'un train qu'il ne prendra jamais (dans certains pays il n'y a même pas de trains !) ou d'imaginer les correspondances à faire pour se déplacer en métro d'un quartier à un autre. Il semblerait que dans des cas où les objets évoqués (plan, train ou métro) sont tellement lointains ou insaisissables pour les apprenants, on néglige dès le début et, presque consciemment, la communication, l'étude de la langue devenant une fin en soi. Ce type de constatation a conduit certains chercheurs à considérer que « le manuel scolaire est inapproprié à une pédagogie du projet » (Plane, 1999 : 69). « Il est à la fois non fonctionnel pour l'élève et difficilement utilisable par l'enseignant » (Vargas, op. cit. 25).

Dans le même registre d'idées se trouvent les concepts de Vez (1999: 70). Selon lui, les professeurs de langues entretiennent « un rapport d'amour-haine » avec les manuels. Ils s'en servent peu « en raison du manque d'adaptation aux réalités respectives de leurs cours ». Ainsi, un aspect négatif des ensembles méthodologiques est le manque de pertinence par rapport aux besoins du groupe classe. Comme nous l'avons déjà dit, la plupart des manuels de LE proviennent des pays hégémoniques et ont une claire vocation universaliste. Il est bien connu aussi que certains éditeurs recommandent aux auteurs de ne pas inclure dans les livres de sujets controversés tels que le genre, la politique ou la religion. Parfois, il est même conseillé de ne pas faire allusion à un type de nourriture parce qu'elle est interdite au sein d'une culture, comme c'est le cas du porc pour les musulmans, par exemple. Pourtant, il semblerait que dans bon nombre de cas l'utilisateur du manuel a des atouts pour combler ces lacunes. Il peut sauter le contenu qui ne convient pas à son cours et ajouter des unités flottantes choisies par lui-même. Les unités fixes du manuel seraient ainsi complétées et enrichies.

Or, si une conception des matériels didactiques universaliste semble didactiquement peu satisfaisante, c'est la question de la contextualisation des méthodes d'enseignement-apprentissage qui se pose avec acuité dans l'environnement scolaire. Il va de soi que le concept est large et on peut

dégager différentes manières de le comprendre. On part du principe que les contextes produisent des effets notables sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues et on propose ici des exemples de 3 pays éloignés et bien différents. Ainsi, si on considère le cas de la Russie jusque dans les années 90, on peut observer une façon très particulière de contextualiser. Les manuels d'enseignement d'une LE étaient très politisés. On parlait des bienfaits de la révolution russe, on lisait des textes qui décrivaient les exploits de ses héros. « Tout ce qu'on disait en cours était imprégné de l'idéologie communiste. L'objectif de l'enseignement en URSS était d'éduquer un bon citoyen communiste, bon travailleur ardent propagandiste de cette idéologie » (Mazourskaia, 2007 : 142).

Nous nous occuperons maintenant d'un exemple en Chine. Dans la rubrique *Civilisation* du manuel *Fa Yu* utilisé aujourd'hui avec un public universitaire, on présente différents aspects de la France et des Français avec des articles de presse et des sondages. Mais ce qui est nouveau c'est que « trois quarts des textes sont en chinois et on y trouve des conseils et des propositions sur les savoir-faire » (Min, 2007 : 133). Il ya ainsi une grande identification entre l'auteur et l'apprenant à qui il fournit des règles claires pour parler par exemple de soi devant un français. Il est à noter que les étudiants apprécient énormément ces conseils pratiques et fonctionnels que les manuels universalistes, visant un public général, ne peuvent pas prendre en considération. Le dernier cas que nous rapportons concerne l'Argentine. Pendant la période du gouvernement péroniste des années 45-55, dans les cours d'anglais et de français, l'un des exercices à faire pour apprendre la LE était la traduction des extraits d'un livre d'Eva Perón où elle montrait son dévouement à la cause de son mari, président de notre pays.

Dans les 3 cas analysés la façon de contextualiser est sui generis. Dans le passé, aussi bien en Russie qu'en Argentine, la contextualisation consiste surtout à montrer des aspects de la culture propre. Le code linguistique de la LE sert à exprimer des événements de la réalité du pays en question. Le contraste interculturel n'était pas recherché. En ce qui concerne la Chine actuelle, la langue-culture étrangère est montrée au moyen des textes variés, des enquêtes et des statistiques. Ce matériel est accompagné d'informations en langue maternelle où l'on donne des explications minutieuses sur les comportements, les habitudes, les usages des Français. Le but est d'obtenir une meilleure performance des Chinois au moment où ils doivent agir et interagir. Les conseils en langue maternelle sur le savoir-faire étranger favoriseraient, d'une part, la motivation des apprenants qui les évaluent de façon très positive. De l'autre, ils faciliteraient l'appropriation de certains comportements par imitation, aucun écueil linguistique ne pouvant arrêter la compréhension du discours écrit en chinois.

Nous essaierons de montrer maintenant la conception moderne de la contextualisation. Pour ce faire, il faut partir du principe que la situation au sein de laquelle on instaure l'acte d'enseigner et d'apprendre n'est pas un « réceptacle neutre où sont activés des processus universaux (psycho et sociolinguistiques) » (Beacco, 2011 : 33). De même l'objet-langue que l'on aborde n'est pas unique et aseptisé. Il est à construire en fonction des critères

socioculturels et contextuels propres de la culture éducative de l'endroit. Les pratiques de classe ainsi que les comportements des participants se situent dans des habitudes d'enseignement marquées par la tradition historique, par des valeurs culturelles et par des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, éléments tous qui, à leur tour, les prédéterminent. On revalorise ainsi la notion de l'environnement qui est l'une des variables, sinon la plus importante dans la contextualisation des méthodes et des méthodologies d'enseignement dans un pays donné. *Une méthode d'enseignement intervient dans un espace réglé par un jeu complexe de contraintes multiples : la tradition didactique, historique, les normes socioculturelles et les activités qui y sont proposées font d'une certaine manière écho à cet environnement. Nous pouvons ainsi affirmer qu'il n'y a pas de didactique universelle des langues mais plutôt des didactiques contextualisées et historicisées.*

*Mais, comment fait-on « la prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques ... » ? (Blanchet, 2011 : 449). Il va de soi qu'il n'y pas un seul chemin. Pour certains auteurs, il s'agit essentiellement de proposer des outils centrés sur l'univers des apprenants et constitués des matériaux soustraits au contexte de la langue visée. Pour d'autres, c'est le va-et-vient entre les langue-cultures (maternelle et étrangère) qui facilite l'incorporation des connaissances ce qui nous amène à parler d'une appropriation contextualisée. Il s'agit de mettre en regard des textes motivants qui favorisent une observation minutieuse de la culture de l'autre et de notre propre culture. Mais, l'observation ne devrait pas se limiter aux codes socioculturels. Il faudrait l'élargir aux corrélations linguistico-discursives, kinésiques, proxémiques et pragmatiques que l'on peut établir entre les langues en contact. C'est en interagissant avec le matériau langagier contextualisé que l'apprenant parvient à construire un nouveau système explicatif qui est en relation avec le système de sa langue maternelle et avec les systèmes explicatifs des interlocuteurs variés qu'il a fréquentés.*

## Des vertus du manuel

Tout en concédant que le matériel didactique doit être analysé de façon critique afin de rechercher sa cohérence interne ainsi que son adaptabilité aux besoins des élèves, nous consacrerons cette section à énumérer certaines vertus du manuel. Avant, nous ferons quelques considérations générales sur l'écrit car la valeur attribuée au livre varie selon les groupes ethniques. Le rapport que les usagers entretiennent avec le texte écrit est toujours conditionné du point de vue historique et social. L'empreinte culturelle devient visible dans l'assujettissement ou le rejet que les individus montrent face à la culture écrite. Ainsi, dans certaines sociétés le livre est le symbole du savoir, tel l'exemple de la Chine. Par extension, dans ce genre de cultures le manuel d'enseignement d'une LE n'est jamais contesté. Dans notre pays, par contre, on n'accorde pas aux textes écrits une valeur absolue. Cependant, nous partageons les idées de Vargas (2006: 15). Celui-ci, en évoquant les images que les enseignants possèdent des textes cite Plane (1999 : 72) : « Le manuel scolaire fait foi, avec la même infaillibilité que celle qu'on prête aux dictionnaires ».

En revenant au manuel, on peut dire que ce n'est pas un objet magique capable de résoudre tous les problèmes de la classe, mais une aide efficace. Tout d'abord, les éditeurs façonnent un objet attractif, avec des couleurs brillantes, des illustrations motivantes bien distribuées dans l'espace scriptural, un titre accrocheur et une typographie faisant preuve de grande modernité. Ensuite, il est présenté comme un *prêt-à-porter*, c'est à dire un ensemble systémique préparé pour fonctionner. Il agit, en plus, comme l'élément de fusion du groupe car il concentre l'attention des membres pendant son utilisation. Le manuel permet aussi de suivre une progression explicitée par les auteurs et à laquelle tout le monde peut se référer.

Le manuel comporte également des unités didactiques, celles-ci étant à leur tour subdivisées en rubriques distinctes : une entrée en matière avec un déclencheur, des dialogues variés, le point de grammaire, les documents authentiques, la réflexion interculturelle, les tâches et/ou projets, l'autoévaluation, les tableaux récapitulatifs, etc. Il est à noter que les différentes parties de l'unité sont souvent indiquées par des icônes qui balisent la leçon (un crayon pour les activités écrites, un CD pour indiquer l'écoute, etc.). Le corps central du manuel est donc bien charpenté et les différentes techniques typographiques utilisées contribuent à assurer la lisibilité du texte. Les auteurs de manuel cherchent à appâter l'apprenant. Mais, ils sont conscients que, devant le continuum graphique, il faut rassurer le lecteur grâce à l'affichage d'une structuration précise et répétée. On peut dire avec Piccardo et Yaïche (2005: 456) : « De par sa maniabilité, son confort et sa rapidité de consultation, il reste, pour la lecture, un outil unique et irremplaçable ».

En outre, tous les manuels possèdent des dialogues qui s'avèrent des modèles discursifs incontournables, surtout pour les apprenants débutants. Ces échanges dialogués correspondent à ce que Cordier-Gauthier (2002: 29) appelle des « textes exemplificateurs ». Ses énoncés véhiculent des éléments linguistiques, pragmatiques, intonatifs qui sont représentatifs étant donné leur récurrence dans les pratiques discursives. « Ils exemplifient la langue à enseigner-apprendre et la présentent de façon globale et non pas analytique ». Il est bien connu que la compréhension de l'oral est difficile pour l'apprenant de par sa nature anxiogène. L'écoute de la LE provoque une grande anxiété car on ne peut arrêter la chaîne sonore. Il n'y a pas de retour en arrière comme quand on essaie de comprendre un texte écrit. On a donc besoin des dialogues clairs, bien enregistrés, pas trop longs et de difficulté croissante pour que les apprenants puissent les comprendre et les assimiler. Il va sans dire que nous faisons allusion à des échanges réalistes qui reflètent à la fois les règles de l'interaction et les contenus culturels d'une communauté donnée.

## Conclusion

La mort plusieurs fois annoncée du manuel n'a pas eu lieu malgré les cris de ceux qui jouaient les Cassandre. Les manuels résistent, prolifèrent et se modernisent en incorporant des outils des nouvelles technologies. Parfois trop maquillés, d'autres trop faibles dans les contenus, ou bien équilibrés et attrayants, il est désormais admis que ce qui a changé c'est le rôle que le manuel joue dans un cours.



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.

Selon l'adhésion que le manuel suscite, les enseignants se situeront sur une échelle allant des militants orthodoxes, inconditionnels du livre, jusqu'aux novateurs les plus extrêmes, toujours à la quête d'un document qui peut enrichir leur cours. Ce qui est important c'est d'avoir un regard critique sur le manuel et en faire un usage flexible en fonction du contexte et du curriculum en vigueur. Le texte inerte et opaque s'anime dans les mains des acteurs. Il y a, certes, une transposition des connaissances qui provient de l'auteur du livre mais ce sont les enseignants critiques et les apprenants curieux qui, en effectuant une reconfiguration des savoirs, font couler la sève qui donne vie au livre.

## Références

- Asher, J.J. 1965. « The strategy of total physical response: an application to learning Russian ». *IRAL* 3, Issue 4, pp. 291-300.
- Beacco, J.-C. 2011. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des Archives contemporaines, pp. 31-40.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des Archives contemporaines.
- Capelle, G., 1997 « Discours sur les méthodes ». *Le Français dans le Monde* n° 286, janvier, pp. 25-29.
- Cordier-Gauthier, C. 2002. « Les éléments constitutifs du discours du manuel ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 125, pp. 25-36.
- Curran, C. 1976. « Counseling-Learning in Second Languages ». *Apple River*, III, Apple River Press.
- Comenius, J.1635 [1986]. *Didáctica Magna*. Madrid: ediciones Akal.
- Debyser, F. 1973. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le Français dans le Monde* n° 100, pp. 63-68.
- ECO, U. 2006. « Internet dificulta el saber histórico ». *Diario Clarín*, 25/10/06.
- Mazourskaia, A. 2007. Le choc des valeurs nationales. Cas de la Russie. In Verdelhan-Bourgade, M. et al. (coord.) : *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 139-149.
- Min, A., 2007. L'apprentissage de la langue étrangère est-il contradictoire avec la formation du citoyen ? Le cas de la Chine. In Verdelhan-Bourgade, M. et al. (coord.) : *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 129-137.
- Piccardo, E. & Yaïche, F. 2005. « "Le manuel est mort, vive le manuel!" : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 140, pp. 443-458.

Plane, S. 1999. Le manuel, outil d'enseignement, outil d'apprentissages. In Plane, S. (dir.) : *Manuels et enseignement du français*. Basse Normandie : CRDP, pp. 65-81.

Saferis, F. 1978. *Une révolution dans l'art d'apprendre*. Paris : Ed. Robert Laffont.

Vargas, C. 2006. Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingents. In Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 13-35.

Vez, J.-M. 1999. « Materiales curriculares en la Enseñanza de lenguas extranjeras. Estudio de caso ». *Lenguaje y textos* 13, pp. 67-92.