



**HAL**  
open science

# Y-a-t-il un “ effet-manuel ” ? : observations et réflexions à partir de l'utilisation des manuels Français Langue Étrangère (FLE) en Israël

Valérie Gerber-Laskow

► **To cite this version:**

Valérie Gerber-Laskow. Y-a-t-il un “ effet-manuel ” ? : observations et réflexions à partir de l'utilisation des manuels Français Langue Étrangère (FLE) en Israël. Linguistique. Université Bourgogne Franche-Comté, 2023. Français. NNT : 2023UBFCC013 . tel-04474664

**HAL Id: tel-04474664**

**<https://theses.hal.science/tel-04474664>**

Submitted on 23 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ**

**ÉCOLE DOCTORALE LECLA**

**« LETTRES, COMMUNICATIONS, LANGUES, ARTS »**

Thèse en vue de l'obtention du titre de

**DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE**

**Y-a-t-il un « effet-manuel » ?**

**Observations et réflexions à partir de l'utilisation  
des manuels Français Langue Étrangère (FLE) en Israël.**

Présentée et soutenue publiquement par

**VALÉRIE GERBER LASKOW**

Le 7 septembre 2023

Jury:

Margareta Kastberg-Sjöblom	Professeure Université de Besançon-Franche-Comté	présidente
Jean-Louis Chiss	Professeur émérite Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	rapporteur
Philippe Lane	Professeur émérite Université Rouen Normandie	rapporteur
M. Serge Borg	Professeur Université de Besançon-Franche-Comté	directeur de thèse



À ma mère, immortelle....

*«Les morts ne sont vraiment morts que lorsque les vivants les ont oubliés.»*

Élie Wiesel

À mon père, ce merveilleux conteur...

À ses histoires où il faisait bon vivre. À ses silences aussi, pas toujours faciles à écouter et à comprendre.

*«L'esprit de l'homme a trois clés qui ouvrent tout: le chiffre, la lettre, la note.*

*Savoir, penser, rêver, tout est là.»*

*Les Rayons et les Ombres, préface, Victor Hugo*

*«Apprendre le français pour vivre ses rêves.»*

Éditions TLG

À Israël qui nous a accueillies, moi, ma famille, ma langue et ma culture.

## REMERCIEMENTS

Ma rencontre avec Serge Borg a été pour moi une formidable chance. Il m'a encouragée à tenter cette aventure et il m'a accordé une liberté totale pour mener ma recherche à bien. Je voudrais saluer ses qualités humaines, sa bienveillance, son dynamisme, son optimisme et sa simplicité, qualités si généreusement conjuguées qu'il a toujours manifestées à mon égard.

La rédaction d'une thèse est un processus exigeant et laborieux. S'engager dans cette entreprise a certes comporté des moments de satisfaction et de réussite, mais aussi des périodes de complexité et de désillusions. J'ai eu la chance d'être très bien entourée.

Je voudrais exprimer ma gratitude à J-L: ses réponses à mes questions, sa disponibilité malgré un emploi du temps extrêmement chargé et son soutien ont été inestimables pour moi. Sans l'expertise, les conseils avisés et les innombrables relectures attentives de cet intellectuel de haut vol, cette thèse ne serait pas ce qu'elle est aujourd'hui.

À ma famille, à qui je dois plus que les mots ne peuvent dire. Le goût de l'effort, la soif de connaissances et le désir de s'améliorer, c'est à mes parents que je les dois.

À mon père, je dois l'amour de l'école, de l'histoire et des mots.

À Christiane, grâce à qui j'ai compris que le diable est dans les détails, merci !

Le soutien indéfectible, les consolations quand l'écriture s'avérait éprouvante, la patience quand mes états d'âme viraient à l'insupportable, c'est à mon mari Jacob que je les dois. Merci d'avoir été là quand moi, je n'étais pas vraiment là...

À mes enfants, Sarah, Joy et David pour leur patience exemplaire lors des moments où je n'étais ni concentrée pour les écouter ni disponible pour passer du temps avec eux....

À chacune et à chacun : merci.

À mes amis et surtout à mes amies qui se sont intéressés à mon travail et qui n'ont jamais douté de moi, même quand je n'étais pas sûre d'y croire. Ils m'ont offert des moments de détente précieux et des éclats de rire pendant ce travail de longue haleine.

Comme cette étude s'ancre dans une réflexion sur les manuels scolaires poursuivie depuis de nombreuses années, elle s'est nourrie des discussions et des remarques fort à propos et constructives des professeurs, mes collègues. Je tiens donc à signaler ici ma dette intellectuelle envers eux. Un grand merci à tous les enseignants qui ont consacré leur temps avec générosité à répondre à mes questions et m'ont ouvert la porte de leur classe.

Tous mes remerciements vont à Doris Ovidia car sans elle, mes manuels n'auraient jamais vu le jour. Elle est devenue une amie précieuse qui m'a soutenue sans faille.

Que serait ce travail sans les yeux de lynx de ma Sophie ? Un merci chaleureux à Sophie Nizry pour ses relectures précieuses et efficaces.

Il est également coutume de rendre hommage à tous ceux qui, même de loin, ont contribué à la rédaction de la thèse. C'est pourquoi, je souhaite exprimer ma plus profonde gratitude à Tim Berners-Lee ainsi qu'à Larry Page et Sergueï Brin qui sont les inventeurs respectifs d'Internet et de Google. Grâce à eux, quand je ployais sous le faix de la bibliographie, je n'ai pas plié. Sans eux, ce travail n'aurait pas été possible.

Je ne saurais oublier l'école française, laïque et républicaine: elle m'a portée, nourrie et faite ce que je suis.

Je remercie enfin vivement les membres du jury du temps qu'ils consacreront à lire cette thèse et à délibérer.

# RÉSUMÉ

Cette thèse s'inscrit dans le domaine de l'enseignement du FLE (français langue étrangère) et s'intéresse plus précisément au manuel scolaire. Celui-ci, souvent décrié, reste cependant l'outil de prédilection des enseignants. Or, peu de travaux depuis les années 1980 lui ont été consacrés.

Afin de délimiter son champ d'étude, cette recherche a choisi d'analyser les manuels scolaires les plus couramment utilisés dans les collèges israéliens, à savoir le livre israélien *Ça va bien!* et deux méthodes provenant d'une grande maison d'édition française, *Le Kiosque* et *Adosphère*. L'objectif est d'identifier les similitudes dans les pratiques d'enseignement issues de contextes variés. Cette thèse s'intéresse également à la nature polymorphe du manuel scolaire, qui lui permet de se réinventer pour accompagner, guider voire anticiper les apprentissages nécessaires aux apprenants du XXI<sup>ème</sup> siècle, en particulier en période de pandémie.

En Israël, le manuel scolaire, qui se base sur une approche explicite de l'enseignement, a modifié la façon d'enseigner et a eu un impact positif sur l'apprentissage. Cette recherche vise également à comprendre la relation entre la conception didactique et l'application pédagogique, ainsi qu'à explorer la manière dont les savoirs circulent entre les différents acteurs impliqués. Elle examine en outre les implications d'une contextualisation sur le plan théorique et sur le plan des compétences culturelles, interculturelles et langagières.

**Mots-clés:** français langue étrangère (FLE), pédagogie active, stratégies d'apprentissage, approche explicite, didactique des langues, pratiques pédagogiques, méthode, manuel, Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), neurosciences cognitives, cadre européen commun de référence (CECR), sciences de l'éducation

## ABSTRACT

This thesis focuses on the field of teaching FLE (French as a foreign language) and more specifically in the field of school textbooks. Despite being often criticized, the textbook remains the preferred tool of teachers. However, few studies have been devoted to it since the 1980s.

To delimit its field of study, this research chose to analyze the most commonly used textbooks in Israeli colleges, namely the Israeli textbook *Ça va bien!* and two textbooks from major French publishers, *Le Kiosque* and *Adosphère*. The objective is to identify similarities in teaching practices from different contexts. This thesis also focuses on the polymorphic nature of the school textbook, which allows it to reinvent itself to support, guide or even anticipate the necessary learning for 21st century learners, especially during the pandemic.

In Israel, the school textbook, based on an explicit approach to teaching, has changed the way of teaching and has had a positive impact on learning. This research also aims to understand the relationship between didactic design and pedagogical application, as well as to explore how knowledge circulates among the various actors involved. It also examines the implications of contextualization on the theoretical level and the extent of cultural, intercultural, and language skills.

**Keywords:** french as foreign language, active learning, learning strategies, explicit approach, teaching practices, textbook, method, Information and Communication Technology (ICT), cognitive neuroscience, Common European Framework of Reference (CECR), Educational Sciences



## TABLE DES ABRÉVIATIONS

AEFE:	Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger
AUF :	Agence Universitaire de la Francophonie
BIE:	Bureau International d'Éducation (Unesco)
BIEF:	Bureau International de l'Édition Française
CAS :	Centre d'Analyse Stratégique
CECR :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CLA:	Centre de Linguistique Appliquée
CLEF:	Certificat de Langue et d'Expression en Français
CSEN:	Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale
DELFS :	Diplôme d'Études en Langue Française
DPC:	Développement Professionnel Continu
EPT:	Éducation Pour Tous
FIPF:	Fédération Internationale des Professeurs de Français
FLE :	Français Langue Étrangère
FLAM :	Français LAngue Maternelle
FSI:	Foreign Service Institute
IGFI:	Inspection Générale de Français en Israël
IRM:	Imagerie à Résonance Magnétique
MET :	Measures of Effective Teaching
OCDE:	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONU:	Organisation des Nations Unies
PTED:	Pédagogie, Technologie, Épistémologie, Discipline
PIAAC:	Programme pour l'Évaluation Internationale des Compétences des Adultes
PISA:	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
SAMR:	Substitution Amélioration Modification Redéfinition
SCAC:	Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade
SEL:	Social Emotional Learning
TICE:	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
UIT:	Union internationale des Télécommunications
UNESCO:	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (en anglais, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
ZPD:	Zone de Proximité de Développement

# SOMMAIRE

Dédicaces .....	03
Remerciements .....	04
Résumé et mots-clés.....	06
Abstract and keywords .....	07
Table des abréviations .....	08
Sommaire .....	09
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>11-30</b>
<b>I. REGARDS SUR LE MANUEL .....</b>	<b>31-98</b>
1. Un objet de débat	33
2. Manuel et éducation	41
3. Manuel et culture	56
4. Les fonctions du manuel	62
5. Manuel et mutation	86
<b>II. ÉTAT DES LIEUX LINGUISTIQUE ET INSTITUTIONNEL.....</b>	<b>99-186</b>
6. L'héritage linguistique	101
7. La politique linguistique	108
8. "L'antichambre didactique de toute progression"	126
9. Le CECR et PISA	142
10. La formation des enseignants	149
11. L'enseignement dans le secondaire	180
<b>III. LE TERRITOIRE PÉDAGOGIQUE .....</b>	<b>187-280</b>
12. Le corpus	189
13. Le cadre opératoire	241
14. Un espace plurisémiotique	249
15. Les facilitateurs pédagogiques	259

<b>IV. LES ENQUÊTES DE TERRAIN</b> .....	<b>281-382</b>
<b>16.</b> Modalités d'enquête	283
<b>17.</b> L'enquête quantitative (enseignants)	295
<b>18.</b> L'enquête quantitative (apprenants)	333
<b>19.</b> L'enquête qualitative	346
<b>20.</b> Résultats clés des enquêtes	358
<b>Conclusion</b> .....	<b>385 - 398</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>399 - 428</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>429-438</b>
Table des tableaux	431
Table des figures	433
Index des principaux auteurs cités	436
Index des principales notions	437
<b>Table des matières</b> .....	<b>439-448</b>

## **INTRODUCTION**

*« Celui qui est maître du livre est maître de l'éducation. »*

*Discours au Ministère de l'Instruction Publique du 5 mai 1879, Jules Ferry*



Cette thèse intitulée «*Y-a-t-il un effet-manuel ? Observations et réflexions à partir de l'utilisation des manuels Français Langue Étrangère (FLE) en Israël*» s'inscrit dans le domaine des sciences du langage, de la didactique des langues et plus particulièrement du français langue étrangère. Notre point de départ est notre travail d'autrice de manuels, de livres de grammaire, de cahiers d'exercices et de sites de FLE en Israël depuis de nombreuses années. Il nous a semblé légitime de porter un regard objectivé sur notre travail : écrire des manuels a-t-il encore un sens dans une époque en pleine mutation ?

### **Les critiques à l'égard du manuel**

Le réquisitoire semble sans appel. Spécialiste ou non, chacun a son mot à dire sur le livre scolaire. Celui-ci est scruté, sondé, analysé voire disséqué et dépecé sans pitié pour l'ego du rédacteur, sans aménité pour la créativité du concepteur et sans considération pour la somme de travail fourni par une armada de graphistes, de lecteurs, de correcteurs, d'inspecteurs, de critiques, de linguistes, de didacticiens et de pédagogues.

Les critiques pleuvent de tous les côtés: son poids pose problème aux médecins, son prix aux économistes, son coût aux parents, sa commercialisation aux éditeurs, son impression aux écologistes, ses représentations aux philosophes, etc. On voue aux gémonies le manuel scolaire : on blâme son ineptie, on critique le jargon «*bondissant*» des «*pédagogistes*» qui le produisent; il est, dit-on, abstrus et abscons, pis encore, désuet ou archaïque. Les formateurs ne sont pas en reste: ils se méfient de cet hyperonyme qui menacerait la liberté pédagogique. Sans la contrainte de ce livre normatif et confinant, les enseignants s'ouvriraient à l'innovation pédagogique et donneraient libre cours à leur créativité. Leur travail serait reconnu, leur savoir admiré et leur profession revalorisée. En somme, il fait l'objet de la réprobation générale.

Outre les discussions sur l'utilité / inutilité du manuel, les spécialistes s'interrogent sur sa modernité et se posent des questions existentielles comme de savoir s'il est «*produit standardisé ou vecteur d'innovation et de créativité*»<sup>1</sup>. Ils débattent pour savoir si le matériel numérique peut faire partie de l'apprentissage dans le cadre d'un manuel, quel usage en faire en classe ou quelle forme scolaire il peut revêtir.

---

<sup>1</sup> C'était le thème de la table ronde 2019 de la Journée d'études Pierre Guibert de l'Université de Montpellier.

## Les missions du manuel

Rédiger un manuel scolaire au XXIème siècle représente un défi à plusieurs égards. Tout d'abord, cela requiert que l'auteur maîtrise plusieurs domaines de spécialité.

Un auteur de manuel doit être un double spécialiste. Spécialiste didacticien, c'est-à-dire spécialiste des contenus de son champ d'intervention. Ici, de linguistique, de sémiotique, de socio-pragmatique, d'ethno-sociologie, de critique littéraire, de français... Et spécialiste de sciences de l'éducation, et donc de psychologie, de pédagogie, de communication, d'épistémologie. (Blanchet, 2005-2006 :12)

De plus, les missions assignées au manuel constituent une autre source de difficulté.

- Il doit faire le pont entre le savoir «savant», les dernières recherches théoriques et la pratique pédagogique qu'il est chargé de renouveler.
- Il doit servir le programme de l'institution et le projet sociétal. Le manuel articule l'instruction (transmission de savoirs langagiers) et participe de l'éducation (transmission de valeurs, d'une vision éthique du monde): il doit être vecteur cognitif, formant à des compétences inhérentes à la matière tout en étant porteur de normes et de valeurs.
- On attend de lui qu'il soit innovant et créatif dans sa présentation curriculaire, sa progression pédagogique et sa conception.
- À charge pour lui de mobiliser des stratégies pour faciliter l'apprentissage, d'avoir une dimension interdisciplinaire et de générer l'autonomie de l'apprenant.
- À lui de nourrir la réflexion, de faire de l'apprenant un communicateur critique et compétent.

Comme si ce cahier des charges ne suffisait pas, le manuel doit aussi gérer les incohérences liées au système qui promet une approche par compétences mais qui évalue des contenus différents. Aussi, il a la vie dure, pris dans une position intenable en raison de ce hiatus : l'enseignant recherche un manuel qui lui garantisse la réussite des élèves aux évaluations finales et dans le même temps, il veut aussi que le livre leur apprenne à mobiliser des stratégies d'apprentissage et à développer une compétence communicative en français.

## Le sujet de la thèse

Mission impossible ? Le manuel est-il condamné à disparaître ? Le grand spécialiste du manuel, Alain Choppin répond par la négative :

Le manuel est plus que jamais nécessaire pour structurer et fixer les connaissances dans un monde où chacun est soumis à un bombardement d'informations fugaces et émiettées. (Choppin, 1998 :666)

De fait, malgré les critiques persistantes à l'égard du livre scolaire, perçu comme un vestige du passé, les éditions multiplient les productions de manuels et les enseignants les plébiscitent.

Il nous a donc paru indispensable de mener un travail de recherche sur la question du manuel scolaire. Nous avons choisi de circonscrire notre étude à la réception de trois manuels tels qu'ils sont utilisés en Israël depuis 2010 afin de vérifier en quoi ils configurent l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et répondent aux besoins des enseignants et des apprenants. C'est pourquoi, nous avons aussi pris en compte le contexte qui préside à leur élaboration. Notre recherche nous a donc amenée à considérer les éléments idéologiques constitutifs de leur ADN, le contexte institutionnel dans lequel ils s'inscrivent et leurs utilisations dans les classes. Alain Choppin était historien et s'intéressait à l'évolution des manuels. Nous avons fait le choix d'une étude synchronique pour tester « *l'effet-manuel* » au sens où on parle « *d'effet-maître* ».

On pourrait légitimement craindre une thèse sur le manuel. D'abord, parce que le travail de recherche se veut à valeur heuristique ; or, dans le cas d'une investigation sur un manuel FLE, il s'agit plus de donner à voir qu'à découvrir au sens fort du terme, on est plus dans une démarche holistique.

On peut redouter d'ouvrir cette boîte de Pandore dont les arcanes sont si complexes. « *Je n'ai rencontré dans ce colloque aucun "manuelologue"* »<sup>2</sup> Robert Martineau dans son intervention au Colloque de Montréal en 2006 signalait par-là que le manuel n'avait guère fait l'objet de recherches sérieuses à part celles d'Alain Choppin (1996), pionnier en la matière.

---

<sup>2</sup> Cité par Monique Lebrun Lebrun, (2007)



La littérature en didactique est peu prolixe sur ce sujet, s'intéressant curieusement à «*la fabrique de l'action enseignante*»<sup>3</sup> sans rentrer dans le détail de l'analyse du manuel scolaire.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéresserons à la nature du livre scolaire mais pas seulement. Cette recherche vise d'une part à comprendre le lien entre une conception didactique et son application pédagogique et d'autre part à voir comment circule et s'opère la transmission du savoir. Nous avons mené une investigation avec tous les partenaires de la scène éducative (inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants et élèves) pour analyser la place du manuel dans l'enseignement et en dessiner les contours d'utilisation.

Notre ambition serait de recueillir des données pour enrichir la pratique pédagogique et décrire une méthodologie : il s'agirait alors de dégager un modèle ontologique de manière à représenter les contenus du manuel de sorte qu'on puisse faciliter non seulement l'enseignement mais aussi l'apprentissage en Israël. Restriction locale car les études, peu nombreuses sur l'utilisation des manuels par les enseignants, sont toujours ancrées dans un contexte spécifique. Ainsi, Dubois et Carette (2010) ont mené une recherche sur l'utilisation des manuels scolaires en première et deuxième année de l'enseignement primaire en Belgique. Selon eux :

« Peu d'enseignants [...] utilisent des manuels scolaires avec leurs élèves [mais] près de la totalité d'entre eux affirment y avoir recours pour rechercher des idées d'exercices, méthodologiques ou de progression pour construire leurs leçons ou les documents qu'ils remettent aux élèves. » (2010, p.31)

Au Québec, en 2000, une étude a montré le rôle du manuel scolaire dans la planification de l'enseignement (Spallanzani et al., 2001). Les Suisses le considèrent comme un moyen d'enseignement concret: Berger (2009) précise que «*le moyen d'enseignement est l'élément tangible, palpable de l'action du maître en classe. C'est le lien avec la famille et les parents.*» (p.1)

Il paraît intéressant de comparer ces résultats avec Israël : y-a-t-il convergence et auquel cas, peut-être, une vérité de l'utilisation des manuels ou bien est-ce différent en Israël et alors aucune conclusion générale ne saurait en être tirée.

---

<sup>3</sup> C'était le titre d'un numéro spécial (12-2) paru en 2015 de la revue des Cahiers de l'Acedle <https://doi.org/10.4000/rdlc.608>

## La problématique

Elle s'articule autour de deux questions qui recoupent plusieurs visées:

- une visée compréhensive pour approfondir la connaissance de la nature du manuel scolaire.
- une visée développementale dans la mesure où nous cherchons à développer une certaine idée de l'enseignement plus efficace grâce à un manuel explicite, engageant et motivant en l'installant au cœur du répertoire didactique.

### a. **Quelle est la nature du manuel ? Le manuel peut-il se réinventer pour s'adapter aux exigences du XXI<sup>ème</sup> siècle ?**

Le manuel a été mis en forme à l'époque de Jules Ferry dans le but de réaliser le projet de l'école républicaine. Il a été conçu pour servir d'outil à cette fin. Dans quelles mesures et dans quelles conditions peut-il être adapté pour répondre aux évolutions actuelles, aux attentes des professeurs, aux besoins d'élèves, et plus généralement au projet éducatif du XXI<sup>ème</sup> siècle ?

L'enjeu de cette thèse est de prouver qu'en effet on peut réinventer le livre scolaire, que le projet didactique qui est à l'origine de sa conception est de nature à changer le terrain pédagogique, tout en continuant à donner aux enseignants un « *prêt à enseigner-apprendre* »<sup>4</sup> et aux apprenants un accès au savoir motivant et engageant. Nous formulons l'hypothèse que sa nature polymorphique devrait lui permettre de se réinventer pour accompagner, guider voire devancer les apprentissages indispensables aux apprenants du XXI<sup>ème</sup> siècle, y compris dans des contextes contraints et restreints liés aux pandémies. On retrouve cette idée chez M.-F. Narcy-Combes et ses collègues (2019:49)<sup>5</sup> quand ils parlent des nouvelles technologies :

ICT helps not only to renew pedagogical postures, but also to change practices towards theoretical models that complement each other.

---

<sup>4</sup> L'expression est de Christian Puren.

<sup>5</sup> « *Les TICE aident non seulement à renouveler les postures pédagogiques, mais aussi à faire évoluer les pratiques vers des modèles théoriques complémentaires.* » (Notre traduction)

Nous aurions pu nous lancer dans un historique des relations entre la pédagogie et le développement technologique (avec l'arrivée de l'imprimerie, du magnétophone, de la vidéo, d'Internet) pour montrer qu'elles modifient la nature même de l'acte pédagogique et du livre scolaire.

Les allers-retours entre réflexion didactique, prémisses de la conception et évaluation des réalisations, entre possibilité et contrainte, entre planification et (dys)fonctionnement sur le terrain même de l'action, auront pour objectif d'établir un diagnostic, de porter un regard critique et d'améliorer le manuel et les pratiques de classe. Il s'agit au fond de s'interroger sur la fonction principale du manuel : est-il là pour l'apprenant ou le professeur ?

**b. Quelle est l'efficacité du manuel ? L'approche induite par un manuel a-t-elle un effet sur l'agir professoral ?**

Les trois manuels de notre corpus s'inscrivent chacun dans une réflexion didactique différente : *Le Kiosque* se réclame de l'approche communicative, *Adosphère* s'engage dans l'approche actionnelle et *Ça Va Bien !* a pour feuille de route un enseignement explicite enrichi par la perspective actionnelle. Charlotte Dejean-Thircuir et Catherine Metton énoncent que les manuels «*reflètent généralement les conceptions de leurs auteurs en matière d'apprentissage, de communication et de langue*» (2011:67). Quel est l'impact de ces prises de position sur le manuel et sur l'enseignement ?

Certes, il est difficile de procéder à un distinguo entre l'organisation du manuel et la pratique enseignante car elles sont en étroite interdépendance mais seule une approche de type explicative pourra, nous semble-t-il, permettre une évaluation de l'efficacité du manuel, une preuve factuelle en quelque sorte : quels sont les invariants structuraux qui influencent inéluctablement le réel pédagogique ? Dans quelle approche didactique s'inscrit-il ? Est-il souhaitable d'en informer l'utilisateur ? Est-ce discernable par l'utilisateur ? Nous nous intéresserons en particulier à l'oral, comme objet d'enseignement du manuel : quelles connaissances sont enseignées et comment ? Quelles performances sont développées ?

### **Une recherche-action**

«La recherche-action, c'est l'action guidée par la réflexion et la réflexion alimentée par l'action.»  
Kurt Lewin

Pierre Paillé (2004:223) définit la recherche-action en trois points: elle s'effectue sur le terrain, elle utilise des méthodes qualitatives de recueil des données et «*elle donne lieu à un compte-rendu et à une analyse de l'action plutôt qu'à un exposé de résultats*». Nous

avons choisi de faire une « *recherche-action* »<sup>6</sup> en étant « *partie prenante de l'action et non "simple" observateur extérieur* » pour « *tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique.* »

Philippe Blanchet et Patrick Chardenet expliquent avec une grande précision l'importance de la « *transparence* » méthodologique pour expliciter les choix de la recherche et communiquer ses résultats (2011 :75).

Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif.

Étant à la fois enseignante, praticienne, chercheuse et conceptrice de matériel pédagogique, je serais amenée à être l'objet d'observation de ma propre recherche. Ce n'est pas dire comme Montaigne que « *je suis moi-même la matière de mon œuvre.* » C'est plutôt faire état d'une double identité, à la fois, praticienne et chercheuse ou pour reprendre la formule de Ruth Kohn (2001), c'est assumer « *les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur* ». La recherche-action est, par définition, complexe, ainsi que l'explique Pierre Paillé, puisque c'est une recherche « *engagée dans et pour une action* (2004 :223) », « *appliquée à l'action de ce sujet, mais aussi à partir de l'action de celui-ci.* » (2004 : 224) et impliquée (en ce que « *le chercheur influe sur le cours des événements observés, qu'il le veuille ou non, dès que par sa présence il indique que les événements sont sources (positivement ou négativement) d'intérêt.* » (Ibid.)

La recherche-action en sciences de l'éducation implique par définition le chercheur dans sa recherche: pourrait-on imaginer qu'il ne joue pas un rôle dans le processus éducatif ? Il n'est pas à distance de l'objet de sa recherche et on peut même dire que la production de savoirs est nécessairement liée à sa mise en œuvre. Théorie et pratique, recherche et action s'influencent et s'enrichissent mutuellement. C'est mettre en avant la contextualisation de la recherche, en s'inscrivant dans l'étymologie même du latin « *contextere* » qui signifie « *tisser avec.* »

---

<sup>6</sup> selon la définition de Françoise Demaizière et de Jean-Paul Narcy- Combes Pourquoi en CAP ? « *Du positionnement épistémologique aux données de terrain* »  
[https://www.researchgate.net/publication/228742005\\_Du\\_positionnement\\_epistemologique\\_aux\\_donnees\\_de\\_terrain#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/228742005_Du_positionnement_epistemologique_aux_donnees_de_terrain#fullTextFileContent)

De fait, il s'agit bien ici d'une intervention sur «*un dispositif d'enseignement / apprentissage ou de formation / accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, [...] menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs.*» (Macaire, 2007:98) C'est pourquoi, les retours d'expérience des enseignants et des élèves sont si précieux car le savoir est une coproduction de la chercheuse et des acteurs conscients de leur implication dans ce projet. Il s'agit de décrire ensemble une réalité partagée. L'objet de notre recherche est de définir les rôles de l'enseignant et du manuel dans l'enseignement/apprentissage en analysant leur articulation et leurs interactions et tout en étant consciente de la complexité de cette tâche. On ne saurait étudier les effets de l'un sans considérer les effets de l'autre, comme le souligne A. Marchive.

Toute analyse des situations didactiques qui occulterait les conditions pédagogiques dans lesquelles s'inscrivent ces situations ne pourrait conduire à une compréhension complète de celles-ci. À l'inverse, toute recherche sur les pratiques enseignantes reposant exclusivement sur les composantes pédagogiques de la situation et qui ignorerait la question de la transmission des savoirs et donc les contraintes propres à la situation didactique, ou qui évacuerait les arrière-plans anthropologiques, se priverait des éléments nécessaires à une meilleure compréhension des phénomènes qu'elle veut étudier. (2008:73-74)

Tout l'intérêt de cette recherche est d'avoir un impact sur la pratique à partir de l'utilisation du manuel scolaire et d'en proposer une évaluation formative dans le but de l'améliorer. C'est reconnaître une position engagée, ce qui n'est pas en soi critiquable comme l'explique V. Castellotti (2014:123).

La situation n'est pas neutre et la manière dont elle va actualiser les paramètres contextuels est partiellement déterminée par les choix du praticien-chercheur. Il est, en grande partie, l'auteur de la situation qu'il étudie. Or, son positionnement et son implication sont rarement explicités ou justifiés, comme si cela retirait de la valeur scientifique au travail de contextualisation. Au contraire, nous avançons que la prise en compte de la posture du praticien-chercheur est un gage de scientificité pour la contextualisation de la recherche en sciences humaines et sociales.

Véronique Castellotti regrette ainsi que «*les choix des chercheur-e-s ne [soient] jamais argumentés à partir d'un retour réflexif sur leur propre expérience.*» D'ailleurs, D. Macaire (2011:14) nous avertit :

«*La neutralité est un leurre dans ce type de recherche ; il convient d'y renoncer, d'en faire le deuil. Seule une méthodologie s'appuyant sur des outils rigoureux et*

croisés entre eux peut se dire objectivante, ce qui ne signifiera pas pour autant objective. »

La subjectivité du propos est indéniable. Mais cette absence de neutralité n'est peut-être pas en soi un obstacle comme l'explique Roselyne Koren .

C'est en fait la neutralité et non pas la prise de position axiologique qui constitue alors, à mes yeux, un obstacle à la construction du savoir. Il ne s'agit pas en l'occurrence de contester la légitimité du choix de la neutralité en général, mais de tenter d'en problématiser la sacralisation. Refuser en permanence, quel que soit le cas, de juger ou d'évaluer peut conduire à renoncer à savoir et à faire savoir. En quoi le choix a priori d'une neutralité radicale diffère-t-il de celui d'a priori idéologiques ou normatifs ? (2013 : 2)

La prise en compte consciente de cette implication rend le questionnement intellectuel plus éthique. Ce travail réflexif est bien le propre du professionnel, comme le dit Simone Baillauquès.

*Un « praticien réfléchi »* revient, toujours en pensée, sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'enseignement de ses actes. [...] La réflexion, la réflexivité supportent le progrès. Elles en sont aussi l'effet. (2012 : 50)

La recherche implique, de par la réflexivité, une distanciation, un recul qui empêche l'anéantissement de l'esprit critique dans le feu de l'action. Cependant, cette diversité de statuts présente l'avantage de multiplier les perspectives et de saisir les spécificités propres à chaque point de vue. La collaboration avec diverses instances pédagogiques revêt une importance cruciale, car elle permet d'intégrer différentes perspectives dans l'analyse et de vérifier la validité des conclusions qui émergent du travail de recherche. La participation massive des enseignants et des conseillers pédagogiques donne sinon sa fiabilité ou son acceptabilité du moins son authenticité à cette exploration.<sup>7</sup>

Nous avons appliqué les principes d'humanisme, d'hétérogénéité et d'intersubjectivité tels que décrits par Philippe Blanchet (2011:17). Nous avons ainsi considéré les enseignants comme des sujets autonomes, complexes, hétérogènes et dignes de respect, en évitant une généralisation excessive et en acceptant les significations qu'ils attribuent à leurs

---

<sup>7</sup> Ce disant, il est difficile de ne pas penser à Hameline (1997 :11) i « [...] *ce qui manque au pédagogue, c'est l'ancrage dans une empirie, seule garantie contre l'envol incontrôlé dans les nuées de la spéculation.* »

méthodologies d'enseignement. Ces principes sont étroitement liés à l'endo-référentialité, c'est-à-dire la compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence et de valeurs.

### **Les choix méthodologiques**

*« La compréhension complexe de l'être humain refuse de réduire autrui à un seul trait et le considère dans sa multidimensionnalité. »* (Morin, 2004 : 127)

Afin d'améliorer la validité des résultats de notre recherche et pour éviter une trop grande simplicité, nous avons choisi de multiplier les angles d'approche en croisant les points de vue. En pratiquant la triangulation des conclusions des analyses quantitatives et qualitatives, nous espérons parvenir à une compréhension plus fiable de notre recherche: nous avons collecté des informations à l'aide d'enquêtes auprès des enseignants, de questionnaires envoyés aux élèves par l'intermédiaire de leurs enseignants, d'entretiens et d'observations dans les classes. La majorité des professeurs ont répondu au questionnaire, nous avons aussi interrogé vingt-cinq d'entre eux au cours de longues conversations à bâtons rompus.

Chaque entretien a suivi un déroulement particulier, passant rapidement sur certaines questions et en approfondissant d'autres selon notre perception des points d'intérêts ou celle déclarée de l'enseignant. Alain Blanchet et Anne Gotman expliquent que *« l'entretien de recherche se caractérise enfin par opposition au questionnaire dans la mesure où, visant la production d'un discours linéaire sur un thème donné, il implique que l'on s'abstienne de poser des questions pré-rédigées, ce en quoi il est exploration. »* (1992:19) Cela donne lieu à ce que Donald A. Schön (1996) appelle *« une recherche collaborative »* au cours de laquelle *« le chercheur transforme ses sujets en partenaire de recherche »* C'est ce qu'il appelle *« l'épistémologie de la pratique »*. Cette approche met l'accent sur la capacité des individus à apprendre de leur expérience en agissant dans le monde. Selon Schön, la pratique est une source de connaissance et d'apprentissage. La pratique d'un terrain est première dans la mesure où son étude représente la base d'élaboration des hypothèses, théories et connaissances. L'enseignant est acteur de sa pratique, il a un regard métacognitif sur son

action et il interagit avec d'autres acteurs dans une situation sociale qui impacte l'action. D'après Dominique Bucheton, c'est aussi le meilleur moyen de découvrir :

Ce capital singulier de perceptions, d'observations et de micro-réponses disponibles, fruit d'une expérience qui s'est sédimentée en savoirs professionnels en actes (*nos petites méthodes*, disent les enseignants) est difficilement objectivable et théorisable. (2014:53)

Nous avons observé de nombreux cours. Cela permet d'explicitier les modèles des enseignants en se situant en observateur extérieur, non intervenant. Cette démarche permet de compléter la précédente car avoir un regard réflexif sur sa propre pratique dans le feu de l'action paraît extrêmement compliqué en raison du facteur temporel inéluctable que prend en compte Wentzel et qui explique que la nécessaire réactivité de l'enseignant dans l'instant même de l'action compromet sa réflexivité.

Un processus de réflexion en cours d'action, en situation d'enseignement, atteint rapidement une forme de saturation face à l'échéance sans cesse renouvelée que constitue la prise de décision et l'obligation d'un certain résultat. D'ailleurs, ce processus dans l'instant a en premier lieu du sens par rapport aux décisions à prendre et aux actions à privilégier face à des incidents ou tout autre événement déclencheur. (2010:19)

De plus, sans les données directes que permet l'observation de classe, « *c'est comme si on demandait à quelqu'un « comment est-ce que vous lancez la balle quand vous êtes en train de jongler ? » sans l'observer en action.* » (Ibid. : 212). Il s'agit pour nous d'analyser le rapport entre enseignant et outil d'enseignement (le manuel). Participant de cette même volonté de croiser les points de vue, nous avons aussi pris en compte ceux des apprenants, concernés au premier plan. Près de sept cents élèves ont envoyé les réponses au questionnaire en hébreu qu'ils avaient reçu. Ces ressources devraient permettre de faire émerger les effets du manuel et une épistémologie de la pratique enseignante en mettant à jour les possibles dissonances entre ce que l'enseignant fait, croit faire et dit faire.

Le travail solitaire du chercheur incite à « *ruminer* », à suivre les conseils de Nicolas Boileau et à remettre son ouvrage sur le métier des dizaines de fois, à « *polir* » et à « *repolir* ». Nous avons donc formulé nos attentes et nos objectifs en les définissant selon la



méthode SMART pour nous aider à progresser dans notre travail grâce à des objectifs réalisables.

Spécifique	Mesurable	Accessible	Réaliste/ pertinent	Temporel
Formuler simplement son objectif.  → <b>Le manuel est utile pour qui ?</b> → <b>Comment agit-il ?</b>	Avec quels outils mesurer l'effet du manuel ?  → <b>questionnaires</b> <b>entretiens</b> <b>observations</b>	Les effets du manuel sur l'apprentissage:  → <b>négatifs ?</b> → <b>positifs ?</b> → <b>neutres ?</b>	Quelles ressources sont à disposition (bibliographiques, questionnaires) ?  → <b>B.U. Tel Aviv</b> → <b>Internet</b>	En se donnant une date butoir:  → <b>2023</b>

Tableau 1 : **La méthode SMART**

## L'organisation du travail

*«Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement,  
et les mots pour le dire arrivent aisément.»  
Art poétique, Chant I, v. 153-154, Nicolas Boileau*

Dans la première partie, nous analyserons les regards portés sur le manuel. Cela constitue le cadre conceptuel de cette thèse. Alors que le manuel scolaire est fortement apprécié par la majorité des enseignants, les chercheurs engagent à sonner l'hallali sur son utilisation.

Plusieurs idéologies prédominantes dans le domaine de l'éducation peuvent être à l'origine de ces critiques mais elles peuvent également générer un certain nombre de fonctions qui lui sont généralement attribuées.

L'analyse des diverses fonctions du manuel vise à approfondir sa définition. Deux des manuels de notre corpus sont à vocation universalisante, le troisième est un manuel conçu et pensé pour des adolescents israéliens. Les manuels généralistes sont standardisés et ne tiennent pas compte de la structure de la langue source ni des interférences potentielles qui peuvent en découler. Ils sont conçus pour répondre à des objectifs d'enseignement de langues, liés à la création d'une Europe multilingue et à la réflexion sur ce qui pourrait constituer une forme de citoyenneté européenne. La question axiologique a aussi des répercussions sur la fonction du manuel qui véhicule des valeurs. Un manuel local est contextualisé : il prend en compte les caractéristiques de la structure de la langue maternelle, ainsi que tout ce qui, sur le plan culturel, peut être mis en relation avec la culture française et francophone afin de jeter les

bases d'une interculturalité. Enfin, nous aborderons la matérialité des manuels avec l'intégration du numérique dans la pratique pédagogique.

Dans la deuxième partie, dans une approche volontairement globale, nous ferons une étude des facteurs environnementaux qui ont une influence sur l'enseignement des langues en Israël. Cela nous conduira à considérer l'environnement socio-culturel et politique notamment en ce qui concerne la description du paysage linguistique : la présence de dizaines de langues parlées et pratiquées dans le pays en raison des différents flux migratoires ne saurait minimiser les aléas de la politique linguistique. Le mythe de la tour de Babel a longtemps persisté : de même que dans la Bible, la parole fut créatrice de l'Univers, l'hébreu fut, au moment de la création de l'Etat, le ciment qui devait permettre l'avènement de l'homme nouveau, l'Israélien. L'espace public se vida peu à peu de ses langues. Depuis 1948, l'hébreu et l'arabe sont les seules langues officielles nationales même si depuis 2018, l'arabe a un statut « spécial »: ce bilinguisme est trompeur car les deux langues ne sont pas traitées à égalité.

Avec l'arrivée massive des Juifs d'URSS, dans les années 80, le multiculturalisme fait ses débuts. Dans une société fortement américanisée et anglicisée, l'analyse de la place de la francophonie reniée puis niée puis revendiquée fait surgir les idéologies qui ont balloté le pays entre unilinguisme nationaliste et plurilinguisme. En effet, même si le pays ne fait pas officiellement partie de l'Agence Internationale de la Francophonie, on parle de quelques 10% de francophones israéliens et certaines villes comme Netanyasont connues pour leur forte concentration de francophones et d'expatriés français<sup>8</sup>, c'est dire que le français n'occupe pas la part congrue du paysage linguistique. Avec l'examen de l'environnement légal, nous passerons en revue les contraintes institutionnelles : quels sont les syllabus ou curricula émis par le Ministère de l'Éducation nationale? Quelles en sont les implications politiques ? Dans quelle mesure les processus décisionnels relatifs au curriculum influent sur les valeurs à faire passer ? Quelles compétences importent ? Quels objectifs comptent ? Quel regard est porté sur les nouvelles technologies ? Quels sont les éléments de connaissances qu'il faut inclure dans l'enseignement et l'apprentissage ? Comment les transmettre ? Comment les évaluer ? Quelle place est donnée au manuel ? Le Ministère reprend-il à un niveau macro les composantes d'un curriculum de langue telles que le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) les définit ? Retrouve-t-on, par exemple, la notion d'«*acteur*

---

<sup>8</sup> Selon les chiffres de l'Agence Juive, en 2019, on estimait que 34% de la population de la ville parlait français.

*social*» devant accomplir des tâches, à savoir des « *visée[s] actionnelle[s] que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* » (2001:16) ? L'échelle de niveaux communs de référence avec ses descripteurs d'activités langagière est-elle pertinente ? Autrement dit, quelles sont les décisions curriculaires fondamentales en ce qui concerne les connaissances, les valeurs sociétales transmises et les besoins des apprenants ?

En dernier lieu, notre étude se focalisera sur la formation continue des enseignants. Nous procéderons à une analyse approfondie de son organisation, de ses objectifs explicites et implicites. Notre objectif sera de déterminer la culture commune et les valeurs qu'elle cherche à inculquer aux enseignants, ainsi que d'examiner comment ces derniers sont censés faciliter l'acquisition linguistique et promouvoir les principes démocratiques. José Aguilar ((2016:48) définit les quatre piliers de la formation relative aux contenus :

- La linguistique, générale et appliquée, ainsi que des approches littéraires et esthétiques, afin de se doter d'un regard d'expert sur les différents niveaux dans lesquels peut être déconstruite la langue objectif d'apprentissage ;
- L'histoire de la méthodologie de l'enseignement des langues, la didactique et la recherche en acquisitions des langues, ainsi que des notions d'épistémologie, leur permettant de définir des objectifs d'apprentissage, de comprendre la complexité des processus d'apprentissage, et de découvrir des pratiques facilitatrices de celui-ci ;
- L'anthropologie, dans le but de les ethno-décentrer et ainsi les conduire à une certaine ouverture ;
- La découverte d'une langue inconnue et un (très) court stage pratique, pour faire d'une part une expérience leur permettant de se mettre à la place des apprenants et, d'autre part, tenter de reproduire certaines des pratiques étudiées.

Nous intégrerons les sciences cognitives à ces quatre éléments afin de mieux appréhender les phénomènes impliqués dans la rétention d'information et la consolidation mémorielle. Nous procéderons à une analyse du programme en Israël afin de déterminer l'impact de la formation sur les résultats. Nous nous interrogerons sur la présence d'une évaluation ou d'une réflexivité. Nous tenterons d'évaluer si cette formation permet aux jeunes enseignants de répondre aux attentes telles que le CECR les définit :

On attend d'eux qu'ils suivent le progrès de leurs élèves ou étudiants et trouvent des moyens d'identifier, d'analyser et de surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ainsi que de développer leurs capacités individuelles à apprendre. Il leur faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité. (109-110)

Ph. Perrenoud (2001:14) assure que «*l'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une forte capacité de réfléchir dans et sur son action*».

Tardif et Gauthier (2012), eux, mettent l'accent sur les contraintes (liées à la matière et sa transmission, liées à la gestion des comportements) que doivent gérer les enseignants. En ce qui concerne leurs compétences professionnelles, sont à mobiliser des savoirs théoriques mais aussi pratiques. Dans un sujet comme le nôtre, il importe de définir ce qui relève de la compétence de l'enseignant et ce que le manuel détermine.

Comme dans beaucoup de pays, Israël a mis au point un «*Référentiel de compétences*» pour ses enseignants de FLE. Nous verrons quelle vision de l'enseignant il donne en le comparant à d'autres Référentiels. Un dispositif réflexif est-il mis en place ? Y-a-t-il une mise en perspective des manuels ? Nous en verrons tout l'intérêt surtout dans un vis-à-vis avec les programmes de formation des nouveaux professeurs.

La troisième partie constitue le cadrage méthodologique de la recherche et envisage le territoire pédagogique. La Commission de contrôle relevant du Ministère de l'Éducation Nationale exerce une supervision sur les manuels scolaires et octroie des subventions aux établissements scolaires uniquement si les manuels ont été approuvés par ses services. Les livres utilisés en Israël sont *Adosphère* et *Le Kiosque*, méthodes généralistes d'Hachette et *Ça Va Bien !* (dont je suis l'autrice) de la maison d'édition israélienne TLG.

Nous nous interrogerons sur la traduction praxéologique d'une méthode intellectuelle d'enseignement. Nous aborderons les questions qui se posent à tout auteur de manuel FLE, notamment comment concevoir un manuel novateur tout en remettant en question les modèles théoriques dominants et en les récupérant.

Nous discuterons également de la manière de prendre en compte les contributions des sciences neurocognitives pour élaborer des stratégies d'apprentissage accessibles aux apprenants. De plus, nous analyserons comment élaborer un manuel destiné aux adolescents et qui répond aux attentes de leurs enseignants.

Enfin, nous mettrons en évidence les fonctions pédagogiques et les compétences mises en œuvre pour un enseignement/apprentissage efficace. Nous démontrerons la construction des manuels en utilisant le guide pédagogique et les activités du site qui accompagnent le livre et le cahier. Nous viserons à en analyser les contenus, en particulier culturels/idéologiques. En

somme, nous détaillerons ce que Christian Puren appelle « *la méthodologie de référence* », en utilisant dans cette partie les guides pédagogiques pour éclairer les présupposés, les principes et les hypothèses qui sous-tendent l'élaboration des manuels. Nous avons choisi d'aborder le traitement de la grammaire, la part qu'elle joue dans la production orale pour mettre en évidence les différences méthodologiques et voir ainsi dans quelle mesure cela impacte les compétences à l'oral. Autrement dit, comment la mobilisation des acquis linguistiques et grammaticaux joue-t-elle dans l'amélioration de la production orale ?

Dans la quatrième partie, nous récolterons, sur le terrain même de l'action, les données pour les discuter et les analyser. L'objectif de cette étude sera de confronter les besoins et les difficultés des apprenants en classe avec les réponses apportées par les manuels.

Nous procéderons à l'identification des problèmes rencontrés par les enseignants dans l'utilisation des méthodes et dans leur gestion de la classe. Nous évaluerons ensuite les performances linguistiques des apprenants à l'aide d'une batterie de tests pour déterminer comment les activités pratiquées, ainsi que l'ordre et la méthodologie adoptés en classe, peuvent modifier ces performances.

C'est à ce moment-là que la recherche rencontrera l'action, que la réflexion sera mise en regard avec la pratique, que les attendus seront confrontés à la réalité, que les intentions méthodologiques feront face à leur application effective.

Nous effectuerons une observation in situ du manuel ainsi que des pratiques de classe afin de vérifier si le concept intellectuel du livre correspond aux intentions des utilisateurs et est effectivement mis en œuvre sur le terrain. Cette tâche d'évaluation pédagogique sera influencée par ce que les Anglo-Saxons appellent «Evidence Based Education», c'est-à-dire une éducation fondée sur des données probantes.

Nous examinerons qui, de l'enseignant ou du matériel pédagogique utilisé, indique la marche à suivre en classe. Nous examinerons également les variations qu'introduisent les professeurs, les éléments non utilisés et l'organisation des activités. De plus, notre étude visera à évaluer la conformité de l'utilisation du manuel avec les objectifs définis dans le guide pédagogique. Nous aborderons la question de savoir si le couple enseignement / apprentissage est véritablement indissociable et s'il y a des écarts, voire des décrochages, entre les principes didactiques, l'idéologie déclarée et la réalité pédagogique. Nous nous

interrogerons également sur le parti-pris épistémologique qui sous-tend cette question. Une étude auprès des adolescents étudiant avec le manuel permettra de compléter cette analyse.

Enfin, nous présenterons les résultats obtenus. Notre objectif sera d'évaluer les apports du manuel, tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif. Nous chercherons à savoir s'il améliore les performances linguistiques des apprenants, dans quel cadre discursif et quelles compétences sont développées. Nous répondrons aux questions de notre problématique qui vise à déterminer l'effet du manuel et son impact sur l'enseignant et l'apprenant. Nous examinerons si les réponses apportées par les enseignants en Israël peuvent être considérées comme des principes pouvant être généralisés.



## **PREMIÈRE PARTIE**

*«Je n'ai jamais rencontré aucun "manuelologue".»*

Robert Martineau, 2007





# 1. UN OBJET DE DÉBAT

## 1.1. L'ère du soupçon

«Je hais les livres. Ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas.»  
*Émile, Livre III* (1762) Jean-Jacques Rousseau

Bien que le manuel soit massivement utilisé dans les classes du monde entier, on n'en parle que pour le décrier et se plaindre de ses imperfections. Il était et il est encore aujourd'hui de bon ton de le déprécier voire de le dénigrer. On critique son aspect matériel, on désapprouve sa structure, on conteste ses contenus. On s'interroge sur la pertinence de son usage dans un contexte pédagogique en évolution et technologique en mutation. Tout est occasion pour le vilipender et le désigner à l'opprobre publique.

Autrefois, support hégémonique de la transmission du savoir comme en témoigne la catachrèse que signale l'article défini « **Le** manuel / **La** méthode », il réunit avec une facilité déconcertante et paradoxale un consensus sur sa critique. Les échetiers, tels les Loups de La Fontaine, ont beau jeu de condamner le manuel sans autre forme de procès. Les chroniques apocalyptiques de la mort annoncée de ce totem d'un autre temps, parfois dépassé, souvent abhorré, toujours décrié, émaillent régulièrement revues et gazettes : on ne rêve plus que de passer par le pilon le bréviaire d'antan, que ses relents d'odeur de sainteté rendent suspect.

Des linguistes très sérieux comme William Francis Mackey le tiennent responsable de l'échec scolaire.<sup>1</sup> Du coup, en 1973, Francis Debyser, le directeur du BELC, appelle à sa suppression pure et simple dans un article intitulé «*La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*» et publié dans «*Le Français dans le Monde*.»

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.

L'enseignement des langues a survécu mais on regarde le manuel avec une certaine méfiance, voire de l'animosité.

---

<sup>1</sup> William Francis Mackey, (1972) écrit dans *Analyse scientifique de l'enseignement des langues*: «l'on a souvent affirmé que la méthode serait cause de succès ou d'échec dans l'enseignement des langues car en ultime analyse, c'est la méthode qui détermine ce qu'il faut enseigner en langue et comment on doit enseigner.»

En 1982, Patrice Quéréel veut jeter «*Au feu les manuels !* »

Caroline Masseron dans sa présentation du numéro spécial de 1994 consacré au manuel dans la revue *Pratiques* regrette que «*l'utopie d'une classe sans manuel se soit un peu affaiblie.*»

En 1998, Dominique Borne, dans un rapport intitulé «*Le manuel scolaire*» qu'il remet au Ministre de l'Éducation Nationale française, souligne son décalage avec les programmes et dénonce le peu d'utilisation qu'en faisaient les élèves.

En 1999, Audouard et Métoudi titrent : «*De Charybde en manuel, de manuel en Scylla*».

En 2005, Yaiche et Piccardo<sup>2</sup>, appelés au chevet du manuel, le trouvent agonisant. Avec le temps, sa santé ne s'améliore pas : Henri Besse (2010), tout en lui concédant une certaine utilité, le déclare «*toujours insuffisant.*»

Claude Vargas (2006), pourtant auteur de manuel lui-même, relève les nombreuses imperfections du manuel qu'il qualifie de «*béquille de l'enseignant*» (p.33). L'une d'entre elles est sa contingence temporelle et matérielle: les programmes passent, les manuels demeurent malgré leur date de péremption.

En 2016, une universitaire algérienne publie un article intitulé : «*Le manuel scolaire a-t-il encore sa place dans l'enseignement/apprentissage ? État des lieux.*»<sup>3</sup>

En 2018, dans un site appartenant au British Council destiné à l'enseignement de l'anglais aux ados, une blogueuse<sup>4</sup> n'hésite pas à écrire, implicitant l'antagonisme entre manuel et motivation :

We are all aware that practical exercises using textbooks and classroom materials are valuable when it comes to language learning. However, I realized early on in my language learning journey that the only way to keep up my motivation for language learning was to make sure it was accessible and fun.

On pourrait conclure les critiques sur le manuel avec la formule de Claude Germain qui y voit «*un mal nécessaire*», un mal pour les élèves mais nécessaire pour les professeurs. Il est clair qu'interroger le manuel sur sa légitimité revient à se poser la question de

---

<sup>2</sup> «*Le manuel de FLE était sinon mort, du moins bien malade.*» in *Le manuel est mort, vive le manuel !* (2005)

<sup>3</sup> Talbi Frioui Farida : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/6529>

<sup>4</sup> «*Nous savons tous que les exercices pratiques utilisant des manuels et du matériel de classe sont précieux pour l'apprentissage des langues. Cependant, j'ai réalisé très tôt dans mon parcours d'apprentissage des langues que la seule façon de maintenir ma motivation pour l'apprentissage des langues était de m'assurer qu'il était accessible et amusant.*»

<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/magazine/life-around-world/language-learning-without-use-textbook>

l'enseignement dont la raison d'être et l'objectif sont l'apprentissage car l'enjeu n'est pas que linguistique.

A quoi sert-il ? La question est légitime si on s'en réfère à la recherche de Roland Goigoux (2016) qui conclut dans son rapport qu'il est très difficile d'évaluer précisément l'impact du manuel sur l'apprentissage quel qu'il soit :

En résumé, la variable « Manuel » n'apparaît pas comme une variable pertinente pour comprendre les principaux contrastes entre les pratiques enseignantes ou pour expliquer leurs différences d'efficacité.

Est-ce la raison pour laquelle on l'ignore complètement dans le « *Guide pour l'enseignement des langues vivantes* » du Ministère de l'Éducation Nationale française publié en 2019 sur le site *Eduscol* ? On ne relève pas une seule occurrence des termes « *manuel* » ou « *livre scolaire* » dans les 42 pages de ce rapport.

## 1.2. Un objet à facettes

Pourtant, quand on tape sur Google (en anglais) en 2021 : « Quel est l'intérêt d'avoir un manuel en langue étrangère ? », on obtient en quelques secondes 10 090 000 000 résultats et plus de sept cents thèses en France comptent le mot manuel parmi leurs mots-clés ! C'est dire l'importance du manuel dans les études sur le français langue étrangère. Dans le même temps, peu d'études lui sont intégralement consacrées. Nous devons le concéder, les difficultés épistémologiques sont nombreuses : la nature même du manuel scolaire semble poser problème. Alain Choppin (2008) l'appelle « *un objet planétaire doté de multiples facettes* » et parle « *d'une fausse évidence historique* » mais il peine à en donner une définition<sup>5</sup> expliquant que le manuel est vivant, en évolution, en devenir et qu'une définition le figerait dans un concept forcément discutable, forcément dépassé, forcément exclusif d'identités multiples et complexes.

Polymorphe et multitâches, ce livre au statut particulier est aux confins de toutes les spécialités. Jean-Louis Chiss (1997) en parlant de progression écrivait, il y a presque vingt

---

<sup>5</sup> « Le livre scolaire [...] n'est qu'une partie d'un vaste ensemble qui comprend des textes manuscrits, des documents audio-visuels et des textes et documents imprimés, périodiques ou non, réunis ou non en volumes. Ces divers éléments ont une fonction commune: fixer le contenu de l'enseignement. »

ans, qu'on se situait « à l'interface du théorique et du pédagogique ». Ce qui, en effet, est probablement la définition la plus juste car le manuel scolaire trouve sa place au sein du domaine de la recherche didactique et de la pratique éducative, en particulier si l'on considère l'évolution du concept d'interface avec les avancées de l'informatique. En réalité, le manuel joue un rôle à la fois pédagogique, didactique, politique, culturel, scientifique et empirique.

Il tient deux discours, un pour les apprenants, l'autre pour l'enseignant. Cette ambiguïté de nature constitue pour Claude Vargas (2006) une imperfection nécessaire. En effet, ces publics différents ont aussi des besoins divergents. Gérard et Roegiers (2009) représentent ainsi la double nature du manuel destiné à l'élève mais conçu pour le professeur :

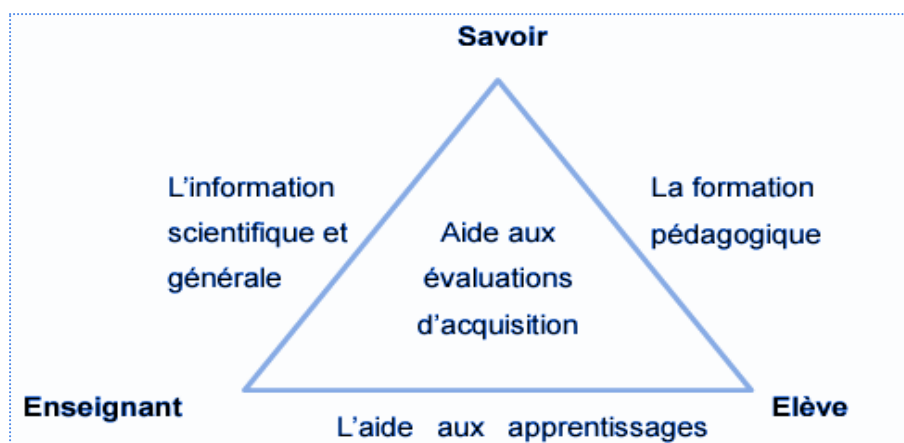


Figure 1 : La double nature du manuel selon Gérard et Roegiers (2009)

Les choses se compliquent encore si l'on considère les quatre pôles du modèle pédagogique tel que Faerber le décrit (2002).

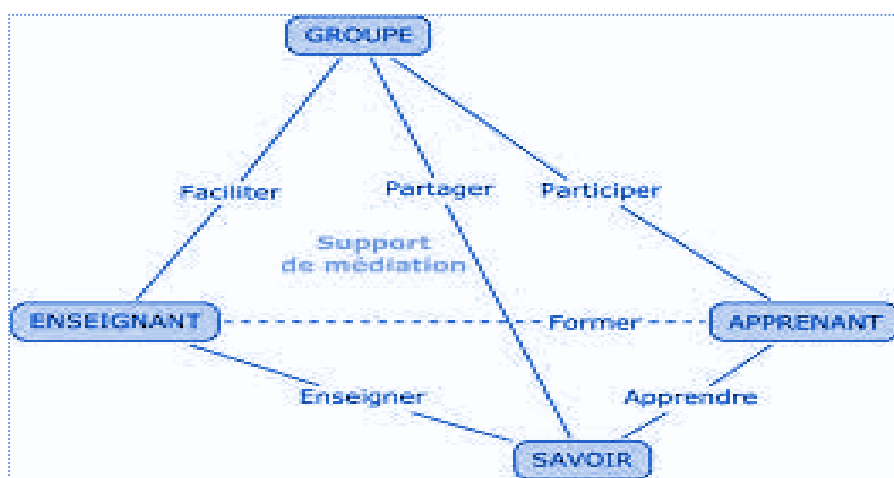


Figure 2: Le tétraèdre de Faerber (2002)

Dans un rapport de 2012, Leroy souligne cette complexité :

Cette apparente familiarité ne doit pas faire illusion. La notion même de manuel scolaire, loin d'être univoque, n'est pas clairement définie et ne recouvre pas, dans tous les pays, des réalités semblables : ce qu'en France on appelle « manuel » peut ailleurs renvoyer à des instruments beaucoup plus diversifiés, et de plus en plus à des ressources numériques. Support de services plus que livre, c'est un objet complexe, par la multiplicité de ses usages, de ses publics-cibles, de ses lieux référents, par la combinaison de notions, de documents et d'activités qu'il propose, par la diversité des disciplines qu'il sert.

La définition du manuel est une tâche complexe en raison de sa nature polyédrique. Autrefois défini par son support matériel en tant que livre imprimé, cette caractérisation ne correspond plus à la réalité contemporaine. Une autre approche consiste à le définir par son objectif fondamental qui est de contribuer au processus d'apprentissage et d'enseignement en établissant une progression claire. Cependant, une définition plus complète du manuel implique également d'examiner son organisation et sa structure de progression. Cela nous amène à considérer le contenu qu'il enseigne et les processus de «*transposition didactique*» décrits par Yves Chevallard qui désignent la transformation d'un savoir savant en savoir enseignable. Cela inclut la sélection des savoirs à enseigner et leur transformation en vue d'une didactisation plus efficace.

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (1991:40)

Cela pose aussi la question de l'innovation : est-elle dans les contenus ? Dans l'organisation des contenus ? Dans les supports ? Dans les compétences visées qu'elles soient linguistiques, métalinguistiques ou socio-linguistiques ?

Il faut aussi prendre en compte, pour une définition du manuel, son ou ses auteurs. En effet, tout auteur d'un ouvrage didactique cherche à mettre en application sa vision de l'enseignement qui articule son discours pédagogique : il met sa compétence personnelle au service de la collectivité. Or, le manuel, entre les mains de l'enseignant non-averti, peut dévier de sa ligne didactique et perdre son âme. Comment dans ce cas définir sa nature : celle présentée dans la préface ou dans le guide pédagogique ou celle qui transparait dans son ou ses usages en classe ?

On en oublierait presque les conjonctures économiques qui lient le sort des maisons d'édition aux moyens financiers de leurs clients. Pour un éditeur, un bon manuel est un

manuel rentable, qui se vend bien. C'est pourquoi, il négocie la part d'innovation avec l'auteur du manuel afin que la proposition didactique ne soit pas trop révolutionnaire ou décalée par rapport aux usages pédagogiques. De plus, le souci de rentabilité engage à continuer de vendre un manuel si obsolète soit-il tant qu'il y a de la demande. C'est aussi le facteur économique qui explique l'idéologie qui se cache derrière les manuels dits universalistes.

### 1.3. Les rapports officiels

En 1989, Roger Seguin, qui appartient à la *Division des Sciences de l'Éducation contenus et méthodes de l'Unesco* signe le « *Guide méthodologique pour l'élaboration des manuels.* » Il définit d'emblée le rôle du manuel par rapport à l'enseignant mais aussi par rapport aux apprenants. « *Le rôle du manuel est non seulement de faciliter l'enseignement mais également de développer chez l'élève l'attrait pour le livre et l'habitude de l'utiliser pour augmenter le champ des connaissances et rechercher des informations.* » Il établit un lien entre manuel et réussite scolaire.

Dans une analyse sur un certain nombre de pays, dans plusieurs régions du monde et publiée par la Banque Mondiale, il apparaît que le fait de disposer de manuels ou d'en augmenter le nombre est le facteur le plus constant de réussite scolaire probable. (p.2)

Il enfonce le clou quelques lignes plus tard: « *l'importance du rôle du manuel pour la réussite scolaire étant maintenant démontrée et universellement reconnue.* » (p.4)

Il souligne trois fonctions qui lui paraissent essentielles:

- une fonction informative: pour présenter les contenus de façon simple et progressive.
- une fonction structurante: pour organiser la progression de l'apprentissage.
- une fonction d'ouverture au monde: pour guider la compréhension du monde par l'élève.

L'Unesco souhaite développer la production de manuels. Elle donne une liste précise de critères et d'aspects à prendre en compte comme l'édition, l'impression, la planification, le prix, la maquette, la distribution, la diffusion, la commercialisation avant de rentrer dans le détail des fonctions que le manuel doit assumer et la façon dont il doit s'écrire : il y a même des paragraphes concernant la longueur des phrases. R. Seguin conclut avec quelques mots pour les auteurs qui éprouvent « *le besoin de transmettre tout ce qu'ils ont accumulé de*

*connaissances et d'expériences, ainsi que de contribuer à la formation de jeunes esprits. »*

Pourtant, dans le rapport de 1998 sur *Le Manuel Scolaire*, moins de dix après, le regard porté sur le manuel est nettement moins élogieux. Dominique Borne s'inquiète que les méthodes de langue vivante nuisent à la pratique pédagogique de l'enseignant dont la « *priorité, (...) est plus de réaliser les tâches ou exercices prévus par les auteurs du manuel que de créer dans la classe les conditions les plus favorables à une communication authentique* » (p.25). Il constate que « *la réflexion sur le manuel et son usage n'est qu'exceptionnellement conduite à partir d'une analyse des besoins des élèves.* » (p. 33) Les professeurs ne sont guère mieux lotis puisque :

L'enquête révèle que l'immense majorité des enseignants n'ont jamais été amenés à réfléchir au manuel et à son usage, en fonction des besoins des élèves. En formation initiale, les futurs enseignants apprennent parfois à utiliser des éléments du manuel (documents, images) en classe, ils ne sont jamais conduits à envisager globalement son rôle. (p.36)

L'auteur regrette aussi que les élèves ne se servent pas du manuel et n'y trouvent aucune utilité : « *Les manuels sont devenus des références pour les enseignants, ils ne sont pour les élèves ni des ouvrages de référence ni même de simple lecture.* » (p.31) La conclusion du rapport est que le manuel est en crise et que cela « *s'explique à la fois par la crise d'un modèle pédagogique et par la concurrence des technologies contemporaines d'information et de communication.* » (p.39)

En 2012, Le Ministère de l'Éducation Nationale française commande un rapport sur la situation et les perspectives du manuel scolaire : « *Les manuels scolaires : situation et perspectives* ». Il s'ouvre sur une question : « *Le manuel a-t-il un avenir ?* ». (2012:9) Son auteur, Michel Leroy répond par l'affirmative : « *C'est pourquoi, à court et moyen terme, on peut faire l'hypothèse que le manuel scolaire va rester un outil indispensable, quel que soit son support et quelles que soient ses adaptations futures.* » (ibid.) Il rejoint de nombreux auteurs sur la place relative qu'il convient d'accorder au manuel : « *On ne peut attendre du seul manuel, miroir plutôt que levier de transformation, qu'il modifie profondément la pédagogie* », il le considère comme « *un outil au service d'un projet éducatif* ».



## 1.4. Tutelle ou curatelle ?

*« Objets inanimés, avez-vous donc une âme »  
Milly ou la terre natale, Lamartine*

Guy Rocher (2006), sociologue et chercheur de l'Université de Montréal explique dans la *Conférence d'ouverture* à un congrès sur le manuel qu'il le considère comme un outil inanimé qui ne prend son sens que dans l'interaction avec l'enseignant et les apprenants.

Ce qui donne vie à un manuel scolaire, c'est quand il se transforme en objet d'actions et d'interactions sociales, qu'il entre en service entre les mains de différents acteurs, poursuivant des intérêts divers et qu'il devient le centre d'un ensemble d'interventions individuelles ou collectives et d'un réseau de communication. C'est ce que j'appelle le système social du manuel scolaire.

Nous devons donc élaborer une définition fonctionnelle du manuel, c'est-à-dire analyser sa manière de réagir quand il entre en contact avec son environnement. La problématique soulevée concerne la nature de la relation entre le manuel et l'enseignant en milieu scolaire. Est-ce que le manuel est considéré comme un simple outil à disposition, offrant une assistance discrète à la classe, ou bien est-ce que c'est l'enseignant qui se sert du manuel comme d'un guide, mettant en valeur son contenu et permettant son développement optimal ? La question de savoir si le manuel est subordonné à l'intentionnalité de l'enseignant ou s'il constitue le principe organisateur de l'enseignement est au cœur de cette réflexion.

Les recherches sur le style enseignant, les postures et la pensée enseignante regroupés sous le terme de ce que l'on appelle « *l'effet-maitre* » sont pléthores. Selon D. Bucheton (2014), l'enseignement est un processus dynamique et complexe dans lequel les enseignants doivent constamment faire des choix et des ajustements en réponse aux besoins de leurs élèves. Ces choix et ajustements sont axés sur un mélange de connaissances théoriques, d'expériences pratiques et de réflexions sur la pratique qui correspond aux trois phases d'activité de l'enseignant, à savoir la planification, la mise en œuvre et l'évaluation. Malgré la possibilité pour les enseignants de trouver des ressources numériques et d'organiser leur travail sans manuel à l'ère de l'Internet et de l'Intelligence Artificielle, il est notable que le manuel scolaire reste l'outil privilégié des enseignants, qualifié de « valeur sûre » par C. Vargas (2006).

## 2. MANUEL ET ÉDUCATION

*«Les manuels scolaires ne sont pas des objets innocents. Ils sont des vecteurs de savoir et de pouvoir qui façonnent la manière dont nous percevons le monde et nous positionnent dans la société. Il est donc important d'analyser attentivement leur contenu et de comprendre les rapports de de pouvoir qui les sous-tendent.»*

*Il faut défendre la société (1976), Michel Foucault*

Les manuels scolaires ne sont pas neutres sur le plan idéologique et peuvent avoir un impact significatif sur les élèves et leur apprentissage : ils reflètent et renforcent l'idéologie en vigueur au sein de leur système éducatif. Ainsi, la conception socio-constructiviste de l'apprentissage met en avant une approche centrée sur l'élève et l'importance de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage. Les manuels modernes proposent des activités collaboratives pour encourager les élèves à construire leur propre compréhension en interagissant avec leurs pairs et en discutant de leurs idées.

De même, le regard porté sur le manuel est en grande partie conditionné par l'idéologie éducative de celui qui l'examine. Nous nous référons ici à l'ensemble des convictions, des valeurs et des principes qui orientent l'enseignement et la formation dans un système éducatif donné et qui impliquent des perspectives sur la nature de l'apprentissage, l'objectif de l'éducation, le rôle des enseignants et des apprenants, ainsi que les relations entre l'école et la société. Nous avons choisi d'examiner ce qui pourrait expliquer les critiques sur les manuels en analysant les idées de pédagogues et psychologues dont l'influence est encore prégnante.

### 2.1. Maria Montessori

*« L'éducation doit devenir une véritable science humaine pour orienter tous les hommes au discernement de la situation présente. »<sup>6</sup>*

On pourrait dire que toute théorie pédagogique moderne peut se référer à Maria Montessori : l'élève est un être humain dont il faut respecter les choix et guider dans un climat bienveillant non pour diriger mais pour accompagner et faciliter l'apprentissage. Il s'agit en quelque sorte de revenir au sens étymologique du pédagogue : *«celui qui conduit les enfants»*. On a affaire à une pédagogie d'une grande modernité qui souhaite prendre en charge

---

<sup>6</sup> C'est une déclaration de Maria Montessori à l'UNESCO en 1949.

le rythme de l'enfant grâce à un enseignement différencié, qui prend en compte les changements émotionnels chez l'adolescent<sup>7</sup> et qui lie la construction identitaire aux interactions sociales avec l'environnement. Elle croit fortement en l'apprentissage expérientiel et sensoriel, c'est en faisant qu'on apprend: « *la main est le reflet du cerveau* »<sup>8</sup>. On comprend que les projets pédagogiques de type (socio-) constructiviste se réclament de Maria Montessori.

L'approche actionnelle, fortement influencée par la pédagogie de l'Italienne Maria Montessori, met l'accent sur l'engagement actif, l'autonomie et le rôle d'acteur de l'apprenant dans son processus d'acquisition des connaissances. Cette vision de l'apprenant, telle que décrite dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), privilégie une approche conversationnelle dans l'enseignement des langues, intégrant des jeux, des chansons, des comptines, des imagiers et des graphiques.<sup>9</sup> . Ainsi, l'objectif est de favoriser une compréhension globale chez l'enfant, en utilisant un système d'imprégnation et en mettant l'accent sur le ludique et l'oral. Selon cette perspective, l'apprentissage de la langue est un processus actif et évolutif, façonné par nos expériences.

Pour Maria Montessori, l'éducateur (l'enseignant) doit diriger de façon la plus individualisée les activités d'apprentissage. La relation entre apprenant et enseignant est déterminante, quand elle est empreinte d'empathie, de chaleur et d'authenticité et qu'elle promeut un climat de classe bienveillant : une bonne gestion des comportements améliore les performances. C'est ce qu'on retiendra surtout : l'enfant est une personne active.

Mais cette conception est loin d'être sans défauts:

- cette pédagogie est essentiellement individualiste et l'indépendance, l'autonomie de l'apprentissage ou l'auto-régulation se font aux dépens d'un véritable travail collaboratif entre pairs et de la création de liens sociaux.
- l'imagination n'est pas au programme.

---

<sup>7</sup> «L'adolescent éprouve le besoin d'être traité avec respect ; il est sensible à toutes les formes de critique ; il se croit vite ridiculisé ; il veut être à la hauteur de ceux qui l'observent. Il ressent les différences sociales ; ses vêtements, son argent de poche, son apparence extérieure, choses qui ne le préoccupaient guère auparavant, prennent soudain de l'importance à ses yeux.» E.M. Standing (1957). *Maria Montessori, sa vie, son œuvre.*

<sup>8</sup> L'expression est de Charlotte Poussin « *Apprends-moi à faire seul !* »

<sup>9</sup> Ellen Yale Stevens, une de ses anciennes élèves a expliqué le point de vue Montessori dans le magazine McClure's en juillet 2013: “*She favors the direct conversational method, using games, songs, pictures, and charts. The material for sense-training could be explained in one language as well as another.*”

- au cœur de la pédagogie Montessori se trouve une conception innéiste de l'homme : l'enfant est tel qu'il est né, sa personnalité ne résulte pas de son éducation.
- elle croit à la transmission silencieuse et pense que l'enseignant doit laisser son élève s'entraîner sans le corriger. Or, les recherches de ces dernières années montrent que la correction des erreurs permet un meilleur apprentissage (Kornell, Hays, & Bjork, 2009): l'enfant encadré développe mieux ses compétences en pensée critique et résolution de problème (Booth et al., 2017).
- pour Montessori, le manuel n'est qu'un outil sans grand intérêt. Elle rejette le manuel scolaire parce qu'il fige les connaissances et ne peut donc accompagner la construction progressive au jour le jour des connaissances. C'est, d'une part, confondre apprentissage et enseignement; d'autre part, jusqu'à présent, aucune étude n'a prouvé que l'utilisation du manuel gênait la progression de l'apprenant. Enfin, on laissera le dernier mot à Marchive (2008:30); celui-ci remet en cause la «*Pédagogie scientifique* »:

Les expérimentations relatées par Montessori relèvent plus de l'empirisme que d'une démarche scientifique et que les récits d'expérience ne fournissent guère d'éléments permettant de leur conférer une réelle validité scientifique.

## 2.2. Célestin Freinet

«*L'enfant est de la même nature que nous.* »  
*Les invariants pédagogiques*, 1964, Célestin Freinet

Les pédagogues modernes trouvent aussi chez Célestin Freinet une source d'inspiration: il aspire à une école nouvelle, «*l'école de la liberté au service de l'idéal démocratique*»<sup>10</sup>, à des élèves-citoyens, il admire Pestalozzi et se sent proche de Ferrière: comme eux, il croit en la capacité des enfants à s'auto-organiser, à travailler en collaboration, sans être assujettis à l'autorité d'un adulte<sup>11</sup>.

Chez Freinet (1950), apprendre, c'est co-construire du savoir, enseigner, c'est considérer l'apprenant non comme un élève discipliné mais comme un être humain pris dans sa complexité et créateur de ses tâches qu'il faut motiver.

---

<sup>10</sup> C'est le titre d'un article paru en 1939 dans *L'Éducateur prolétarien*, n° 18.

<sup>11</sup> C'est l'article 6 de La Charte des Enfants: «*Les enfants ne sont ni des esclaves ni des serviteurs des adultes. Les adultes ne sont pas davantage les esclaves des enfants. La Société doit accéder à un humain équilibre entre les uns et les autres.*» <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39282>.

Selon la méthode traditionnelle, la connaissance tombe d'en haut puisque l'élève est censé ne pas même en posséder la virtualité. Mais il en résulte que l'élève n'est pas préparé à recevoir cette connaissance, ce qui rend particulièrement difficile la pratique des leçons. (...) L'enfant à qui on impose de boire s'il n'a pas soif, se ferme à toute compréhension. Vous ne parvenez plus à trouver le chemin de son intelligence et c'est l'échec à 80 %.

C'est pourquoi il se démarque de la pédagogie Montessori :

Les méthodes les plus perfectionnées – celle de Mme Montessori par exemple – n'ont pas envisagé la vie de l'enfant dans sa complexité diverse, mais une éducation systématique qui limite le tâtonnement à un certain nombre d'activités bien définies, préparées et prévues à l'avance par l'éducateur. (1969: 27)

Les constructivistes voient en lui une icône quand il parle de «*tâtonnement expérimental*». L'idée apparaît dans *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1950). Le bébé passe d'un «*tâtonnement mécanique*», expression de ses besoins, à un «*tâtonnement intelligent*» caractérisé par la «*perméabilité à l'expérience*», c'est-à-dire par la capacité à intégrer les acquis de l'expérience. Le petit enfant essaie une multitude de gestes et retient ceux qui ont réussi.

Il s'agit de laisser les enfants émettre leurs propres hypothèses, faire leurs propres découvertes, éventuellement constater et admettre leurs échecs mais aussi parvenir à de belles réussites dont ils peuvent se sentir les vrais auteurs. Les résultats ? Une motivation très forte, une implication immédiate de chaque enfant, qui acquiert ainsi confiance en lui et en ses possibilités de progresser par lui-même. L'intérêt réside aussi dans le fait qu'il est inutile d'apprendre par cœur quelque chose que l'on a découvert par le tâtonnement expérimental ; on s'en souvient sans effort. » (1950, tome 2)

C. Freinet pense que les enfants se nourrissent les uns les autres : il est donc en faveur d'une éducation solidaire, de ce qu'il appelle « *une classe collaborative* » (1969:86) pour permettre «*l'élévation de l'individu*» avec l'aide du «*milieu ambiant et de l'adulte.*» (ibid. p.97) Mais en rejetant toute notion d'autorité ou de hiérarchie, cette pédagogie crée un climat de classe qui tient plus du désordre et du manque d'attention que de la liberté créatrice. Il suppose un co-agir, un «*vivre ensemble*» peu réaliste dans les établissements scolaires. Comme Montessori, il préconise un enseignement individualisé. Il met l'accent sur la communication authentique et significative dans l'apprentissage des langues. Il encourage les élèves à interagir et à s'exprimer dans des contextes réels, favorisant ainsi le développement des compétences linguistiques orales et écrites. Selon lui, la diversité linguistique et culturelle

sont sources d'enrichissement. Ces idées font de Freinet un pédagogue progressiste. Mais, il critique les manuels scolaires à plusieurs titres. D'abord, il considère qu'ils sont déconnectés de la réalité des élèves. Ensuite et surtout, il leur reproche de laisser peu de place à la curiosité et à l'exploration personnelle des enfants.

«*Plus de manuels scolaires ! Plus de leçons !*» (1928) est le leitmotiv de cet éducateur qui considère le manuel d'antan comme «*un frein à la bonne éducation*» parce qu'il ne fait pas réfléchir l'enfant, ne lui laisse pas la possibilité de choisir ce qu'il veut apprendre mais lui dicte ce qu'il doit savoir. Dans son ouvrage intitulé «*Techniques de la vie*», publié en 1943, Freinet utilise un langage fort en qualifiant certains supports éducatifs de «*moyen d'abrutissement*» (tome I):

Le manuel fatigue nécessairement par sa monotonie. Il est fait pour des enfants par des adultes. (...) Il asservit aussi les maîtres en les habituant à distribuer uniformément la matière incluse à tous les enfants. On moule déjà l'enfant à la pensée des autres et on tue lentement sa propre pensée.

Il nous est difficile d'être entièrement d'accord avec le point de vue du pédagogue, en particulier en ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère à des débutants. Cependant, on peut saluer l'approche du pédagogue qui refuse de considérer l'apprenant comme étant déficient simplement en raison de son manque de compétences linguistiques dans une langue étrangère ou de sa position de faiblesse liée à une perte de capital communicationnel. Apprendre une nouvelle langue est déstabilisant comme le rappelle E. Piccardo:

du point de vue psychologique, la structuration du moi est elle aussi touchée quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère, dans la mesure où les ancrages affectifs et symboliques doivent être en quelque sorte recréés. (2013: 28)

Apprendre à prononcer une langue nouvelle «*engage totalement la personne, son identité et ses émotions*» comme l'explique Philippe Mijon (2010):

En effet, les manières de parler d'une personne, les rythmes, les intonations, les pauses, les sons qu'elle connaît et utilise sont ceux de sa langue maternelle et donc directement constitutifs de son identité : s'abandonner au travail phonétique est donc renoncer durant un temps au moins à «être soi-même». Reproduire des sons ou des prosodies «bizarres» est aussi pour l'étudiant très déstabilisant et il faut en mesurer la grande charge émotive: sensation de ridicule, inconfort, ou au contraire: joie, drôlerie, etc.

Le manuel est là pour simplifier les acquisitions linguistiques, pour rassurer l'apprenant mais non pour l'infantiliser. C'est aussi un des apports indirects de la pédagogie de Freinet.

### **2.3. Jean Piaget**

*« Connaître ne consiste pas à copier le réel mais à agir sur lui et à le transformer. »*  
Biologie et Connaissance, 1967, page 23, Jean Piaget

L'œuvre de Piaget est un des fondements les plus importants du paradigme constructiviste en éducation et continue d'influencer les pratiques pédagogiques. Jean Piaget préconisait une approche de l'enseignement des langues étrangères qui soit adapté à chaque stade de développement cognitif de l'enfant. Au stade sensorimoteur, où l'expérience sensorielle est primordiale, l'enseignement devrait être axé sur l'observation et l'écoute de la langue parlée. Au stade du développement du langage, l'enseignement devrait être centré sur des activités interactives visant à développer la compréhension et l'expression de la langue. Au stade des opérations concrètes, où les enfants sont capables de pensée logique et de résoudre des problèmes concrets, l'enseignement devrait inclure des activités qui les amènent à résoudre des problèmes liés à la langue et à la culture. Enfin, au stade des opérations formelles, où les enfants sont capables de pensée abstraite et de raisonnement hypothétique, l'enseignement des langues étrangères devrait encourager la pensée critique en utilisant des activités qui permettent la compréhension de la langue et de la culture. En proposant des activités graduelles et variées, l'approche de Jean Piaget est d'une grande modernité et les manuels modernes semblent suivre ses recommandations en matière d'interactivité et d'interculturalité. Leur utilisation des TICE pourrait même être considérée comme une extension de l'approche de Piaget axée sur l'interaction et l'expérience pratique.

En revanche, cette théorie des stades de l'apprentissage ne fait pas l'unanimité et Vygotski critique cette idée que l'apprentissage vient après le développement : il soutient que l'apprentissage est un facteur crucial dans le développement cognitif de l'enfant, qu'il le précède et que les interactions sociales ont une grande influence sur ce processus. L'enfant est amené à dépasser ses capacités actuelles et à progresser vers des stades de développement cognitif plus avancés grâce à des expériences d'apprentissage stimulantes et interactives. Les

enfants seraient plus susceptibles de développer leurs compétences et capacités cognitives lorsqu'ils sont engagés dans des activités interactives avec des pairs plus compétents ou des adultes. Ces interactions les poussent à dépasser leurs capacités actuelles et à progresser vers de nouveaux stades de développement cognitif. C'est ce qu'il appelle la notion de «*zone prochaine (ou proximale) de développement*» (ZPD), concept majeur dans la construction théorique de Vygotski. Ainsi, la ZPD d'un élève est pour Vygotski «*l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement*», car «*ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* ».

Selon Piaget, les enfants ne sont pas des réceptacles passifs d'informations, mais plutôt des êtres actifs qui construisent leur propre compréhension du monde à travers des interactions avec leur environnement. Ainsi, l'éducation devrait se concentrer sur la création d'un environnement stimulant pour les enfants, leur permettant d'explorer, d'expérimenter et de construire leur propre compréhension du monde. En mettant l'accent sur le développement de la pensée critique, de la créativité et de la capacité d'innovation, cette approche permettrait aux enfants de développer des compétences essentielles dans un monde en constante évolution. Pour Piaget, «*l'éducation est un tout*» (1931:60) et on ne saurait isoler les processus cognitifs des processus affectifs. Il l'explique déjà dans «*Intelligence et Affectivité*».

Le langage est l'instrument de la conceptualisation et les concepts verbaux sont des concepts communs, appartenant à tous les partenaires de l'échange que constitue la parole. Il y a donc, simultanément du point de vue cognitif, constitution de la représentation et socialisation de la pensée... Or ces deux transformations, qui sont des transformations de la conduite entière et non pas seulement de l'intelligence, intéressent naturellement la vie affective tout autant que les structures cognitives. (1954:92)

Lui qu'obsédait la question de savoir «*comment la connaissance se développe chez les humains*», est en faveur d'une éducation citoyenne que l'école doit promouvoir. Il accorde une grande importance à ce qu'il appelle «*l'éducation active*» qui est au cœur de la théorie constructiviste.

Une vérité apprise n'est qu'une demi-vérité, la vérité entière étant reconquise, reconstruite ou redécouverte par l'élève lui-même.

Il rejette l'enseignement purement transmissif qui implique la passivité des élèves simples réceptacles. On retrouve comme chez Freinet cette idée du «*tâtonnement*»: à ses yeux est essentielle l'interaction avec le milieu qui permet de construire le savoir grâce à un



processus de réappropriation et de restructuration des acquis où l'apprenant expérimente activement.

On n'apprend pas, dit-t-il, dans ses *Discours*, à expérimenter en regardant simplement le maître expérimenter ou en se livrant à des exercices déjà tout organisés : on n'apprend à expérimenter qu'en tâtonnant soi-même, en travaillant activement, c'est-à-dire librement et en disposant de tout son temps.<sup>12</sup>

Il est favorable à une pédagogie de la découverte au nom de la liberté et du respect de la personne.

Veut-on former des individus soumis à la contrainte des traditions et des générations antérieures ? En ce cas suffisent l'autorité du maître et, éventuellement, les «leçons» de morale, avec le système des encouragements et des sanctions punitives renforçant cette morale d'obéissance. Veut-on, au contraire, former simultanément des consciences libres et des individus respectueux des droits et libertés d'autrui ? Il est alors évident que ni l'autorité du maître ni les meilleures leçons qu'il donnera sur le sujet ne suffiront à engendrer ces relations vivantes faites tout à la fois d'autonomie et de réciprocité. (1988 : 42)

Jean Piaget encourage le travail d'équipe, en co-opération, qui sera le pivot de l'approche actionnelle.

L'école active suppose au contraire une communauté de travail, avec alternance du travail individuel et du travail en groupes parce que la vie collective s'est avérée indispensable à l'épanouissement de la personnalité, sous ses aspects même les plus intellectuels. (1988 : 14)

En somme, selon Piaget, l'apprentissage est une activité holistique qui implique à la fois l'action de l'apprenant et la mobilisation de l'activité de l'enseignant dans une interaction mutuelle. Le processus d'apprentissage ne prend tout son sens que dans des situations de changement, où la connaissance se construit grâce à l'équilibration des structures cognitives en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Pour Piaget, apprendre signifie savoir s'adapter aux nouveautés en utilisant les processus d'assimilation et d'accommodation, où l'assimilation fait référence au mode par lequel l'organisme fait face à une stimulation de son environnement et où l'accommodation implique une restructuration cognitive de l'apprentissage pour y incorporer de nouveaux objets.

Bien que Piaget considère que le développement de l'apprentissage s'inscrit dans un mouvement allant de l'individu vers le social, contrairement à Vygotski qui considère que le

---

<sup>12</sup> Piaget fut directeur du Bureau International d'Éducation de 1929 à 1968.

développement procède du social vers l'individu, il est toutefois d'accord avec les théories de Vygotski qu'il a découvertes après le décès de ce dernier. Autre différence avec le penseur russe pour qui l'enseignant a un rôle de «*facilitateur des apprentissages*», de «*médiateur*» : le Suisse s'oppose à l'idée d'un «*maître-camarade*» qui ne serait pas directif<sup>13</sup> et ne piloterait pas l'apprentissage. En ce sens, il diffère de ses héritiers qui préfèrent un enseignement qu'on dit «centré sur l'apprenant» dans la mesure où désormais on accorde le rôle principal à l'apprenant et non à l'interaction enseignant / apprenant.

Le CECR travaille depuis plus de vingt ans maintenant à faire évoluer la posture de l'enseignant et l'image de l'apprenant. L'enseignant n'est plus, selon le Cadre, le magister détenteur exclusif du savoir mais le facilitateur d'apprentissage, un animateur d'activités, un analyste des besoins de ses apprenants, le médiateur de leur réflexion. C'est ce qu'Etienne Bourgeois (2018 : 15) appellera «*le sacre de l'apprenant*». La conséquence est que comme Suzanne Laurin (1998) le souligne, les contenus d'enseignement n'intéressent plus vraiment ! Il convient de rappeler que l'on parle plus souvent des stratégies d'apprentissage que des stratégies d'enseignement (Cyr, 1998:181). Le phénomène semble international. D'ailleurs François Taddéi (2017) résume cela en une belle formule :

Ce qui compte aujourd'hui n'est pas tant de connaître les solutions d'hier, mais plutôt d'inventer celles de demain.

Personne aujourd'hui ne sait de quoi sera fait l'avenir. La plupart des professions qui feront leur apparition d'ici dix ans n'existent pas encore et il est vraisemblable de penser que de nombreux métiers passeront à la trappe<sup>14</sup>. Il faut donc, comme le dit le chercheur :

Passer à une pédagogie active, intégrant les apports du numérique et appuyée sur la recherche, qui pourrait bénéficier d'un grand programme de recherche sur la société apprenante. La transformation du rapport du savoir dans l'ère numérique implique des évolutions importantes dans la manière d'enseigner : l'usage du numérique doit être systématisé dans les formations et l'évaluation des étudiants. C'est aussi un renforcement des activités collaboratives, favorisant le travail en équipe, et contributives, qui est proposé.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> in « *Remarques psychologiques sur le self-government* »

<sup>14</sup> Le Dr Laurent Alexandre dans « *La Guerre des Intelligences* » (2017) rappelle qu'il y avait à Paris 29 000 porteurs d'eau jusqu'à ce que l'eau courante arrive. De la même façon, il prévoit qu'avec l'Intelligence Artificielle, banquiers, comptables, chauffeurs de taxi, chauffeurs routiers sont amenés à disparaître tandis que d'autres métiers comme orthodontistes ou radiologues devront se reconverter.

<sup>15</sup> « *Vers une société apprenante* » (2017)

Le monde entier parle de la nécessité de développer les «soft skills», des compétences qui permettent au citoyen de s'adapter au monde de demain. Cynthia Luna-Scott (2015) écrit sur le site de l'UNESCO :

L'apprentissage du XXI<sup>ème</sup> siècle doit comprendre des compétences transférables telles que l'aptitude à la réflexion critique, la résolution des problèmes et les valeurs civiques qui préparent les jeunes au monde du travail et à une participation active en tant que citoyens éclairés.

Entreprise louable s'il en est mais qui pose problème car ces compétences transversales, présentées telles quelles, semblent supposer qu'une fois acquises, elles sont applicables à tout domaine. Ce qui ne n'est évidemment pas le cas : je peux porter un regard critique sur un texte littéraire mais cela ne me donne aucun avantage pour lire une procédure médicale ou une analyse scientifique. C'est la conclusion de l'étude très sérieuse de Willingham (2007) qui démontre bien que l'esprit critique est indissociable des connaissances.

The ability to think critically (to actually do what the metacognitive strategies call for) depends on domain knowledge and practice.<sup>16</sup>

À force de vouloir développer les compétences de l'élève, tant méthodologiques que comportementales, les fameuses habiletés les «savoir-faire» et «savoir-être» pour déboucher sur le «faire-ensemble» et le «vivre-ensemble», on en est venu à négliger les savoirs à enseigner. C'est un des héritages piagétiens.

Or, comme il est avéré par la recherche en sciences cognitives, les apprentissages primaires et secondaires ne fonctionnent pas sur le même schéma. Si les premiers se font par imprégnation, de façon implicite, par interaction avec le milieu sans qu'un guidage soit indispensable ou utile, il n'en va pas de même pour les connaissances scolaires qui demandent un enseignement explicite, un effort cognitif et de la motivation de la part de l'apprenant. Ce que résume le tableau suivant réalisé par André Tricot à partir des travaux de David Geary (2008).

---

<sup>16</sup> « La capacité d'avoir un esprit critique (ce à quoi aspirent les stratégies métacognitives) dépend de notre connaissance du domaine et de notre pratique. » (Notre traduction)

	Connaissances primaires	Connaissances secondaires
Utilité	Adaptation à l'environnement social, vivant, et physique	Préparation à la vie future (sociale, de travail)
Attention	Peu importante	Très importante
Apprentissage	Inconscient, sans effort, rapide Fondé sur l'immersion, les relations sociales, l'exploration, le jeu	Conscient, avec effort, lent. Fondé sur l'enseignement, la pratique délibérée, intense, dans la durée
Motivation	Pas besoin de motivation (ou motivation intrinsèque)	Motivations extrinsèque souvent nécessaire
Exemples	Reconnaissance des visages, langage oral	Langage écrit, mathématiques

Tableau 2 : Les connaissances primaires et secondaires, André Tricot (2015)

On y voit clairement les différences de fonctionnement que Piaget et les constructivistes n'ont pas pris en compte. On comprend aussi pourquoi le guidage direct et explicite est essentiel à l'apprentissage. John Sweller l'explique bien dans sa théorie de charge cognitive. La quantité d'efforts que l'apprenant investit dans la réalisation d'une tâche dépend de ses connaissances antérieures, de la complexité de la tâche et de la façon dont elle est présentée.

Dans le cadre de l'apprentissage primaire, l'apprentissage se fait de manière implicite, sans que l'apprenant en ait conscience. À l'école, en revanche, l'attention est requise pour apprendre les connaissances scolaires de base, même si la motivation et le sentiment de réussite sont également importants. Contrairement aux connaissances générales, les connaissances scolaires sont liées à des apprentissages préalables et ne sont pas facilement transférables. Il est aussi important de noter que la tâche d'apprentissage à l'école ne doit pas être confondue avec le but de l'apprentissage qui est l'acquisition de connaissances.

Par ailleurs, la façon dont nous apprenons dans la vie se confond souvent avec ce que nous apprenons, comme l'a démontré Michelene Chi (1978) dans son livre *Children's thinking : what develops ?*<sup>17</sup> sur la pensée des enfants. Dans le chapitre 3, intitulé «*La structure du savoir et le développement de la mémoire*», elle explique que les adultes obtiennent de meilleurs résultats aux échecs que les enfants grâce à leur savoir antérieur. En ce qui

<sup>17</sup> Le titre du livre «*Children's thinking: what develops?*» peut être traduit en français par «La pensée des enfants : qu'est-ce qui se développe ?»

concerne l'apprentissage de la langue, l'apprentissage implicite et intuitif de la langue maternelle diffère de l'apprentissage déclaratif de la langue étrangère à l'école. Les études récentes (Ullman & Lovelett, 2018) suggèrent que l'acquisition de la langue étrangère repose sur une combinaison de la mémoire procédurale et de la mémoire déclarative.

L'école idéale ne posséderait pas de manuels obligatoires pour les élèves mais seulement des ouvrages de référence utilisés librement. [...] Les seuls manuels indispensables sont les manuels à l'usage du maître.

Jean Piaget mettant au rancart le manuel, qu'il trouve gênant pour l'apprentissage, n'était pas au fait des travaux de la science cognitive ! En effet, les manuels utilisent des techniques pour réduire la charge cognitive et des stratégies qui facilitent l'apprentissage, la mémorisation et le transfert des connaissances. Pourtant, le psychologue (*La prise de conscience*, 1972) était visionnaire quand il se disait convaincu que :

L'enseignement des langues à l'école devrait être fondé sur les besoins de la vie quotidienne, en se concentrant sur les situations concrètes plutôt que sur les règles grammaticales. Il ne s'agit pas d'apprendre une langue étrangère pour sa propre valeur, mais plutôt pour communiquer avec d'autres personnes.

## 2.4. Des manuels actionnels ?

*«Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.»*

Conseil de l'Europe (2001:15)

La définition que donne le CECR de la langue est généralement admise : on n'apprend pas la langue pour la langue mais pour communiquer et agir. P. Bagnoli et ses collègues (2010:3) résument dans la figure ci-dessous les principales différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle à partir de la définition du CECR.

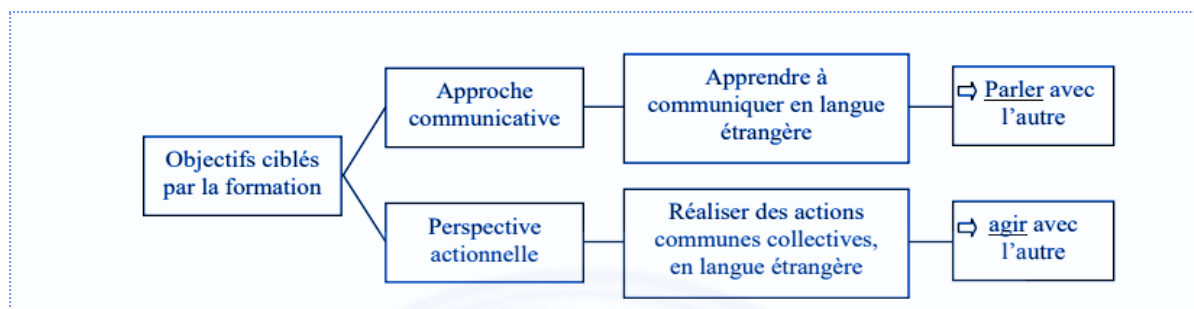


Tableau 3 : La différence entre approche communicative et perspective actionnelle  
Source: Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010, p. 3

L'apprenant est considéré comme un «*acteur social*» de sorte que les tâches communicatives ne sont pas que langagières et que les actes de paroles sont aussi des actes sociaux. Il doit s'impliquer dans des tâches communicatives et interactives (2001: 48). Paola Bagnoli et ses collègues résument ainsi les éléments du *Dictionnaire Pratique du CECR* de Jean-Pierre Robert et d'Évelyne Rosen (2010:15-16):

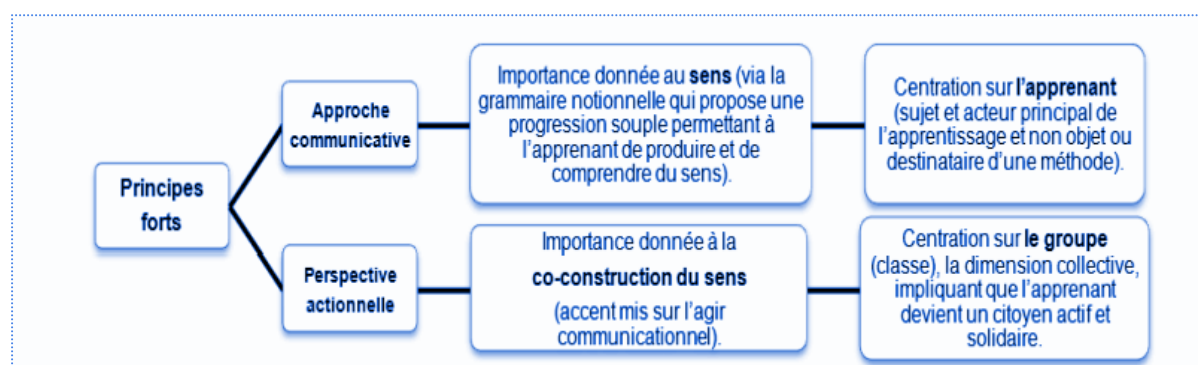


Tableau 4: **Objectifs ciblés de l'approche communicative et de la perspective actionnelle.**  
Source: **Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010, p. 3.**

Le CECRL (2001:121) énonce que les tâches se rapportent en particulier aux quatre domaines suivants: personnel (comme se présenter), public (les activités dans la société), éducationnel (comme s'inscrire à un cours) et professionnel (comme prendre un rendez-vous). Pour finaliser ces tâches, les apprenants doivent posséder plusieurs compétences qui sont l'ensemble des savoirs, des habiletés et des dispositions permettant aux apprenants d'agir. Les compétences sont réparties en deux catégories :

- les compétences générales
- les compétences à communiquer langagièrement.

Les compétences communicatives regroupent les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. En ce qui concerne les compétences générales, elles se divisent en quatre sous-éléments comme le savoir (des connaissances sociales, générales, linguistiques, etc.), le savoir-faire (des aptitudes), le savoir-être (des comportements, la personnalité, la motivation) et le savoir-apprendre (l'autonomisation). Les tâches dans la perspective actionnelle sont donc au cœur des apprentissages.

Céline Himber, l'une des autrices du *Kiosque* (2007) se réfère au CECR en annonçant, dans l'*Avant-propos* du manuel de l'élève, que «*les contenus linguistiques et culturels suivent les recommandations du Cadre européen de référence niveau A1*». Il n'est fait mention de

tâches que dans la partie *Méthodologie* du *Guide Pédagogique*, encore ne s'agit-il que de tâches linguistiques et individuelles.

### L'adéquation au CECR

L'approche communicative de la méthode *Le Kiosque* permet de procéder à un apprentissage par tâches, comme le préconise le Cadre européen commun de référence.

Ainsi, les activités proposées dans les deux premières doubles pages mènent-elles à l'accomplissement de tâches (*écrire une carte postale, téléphoner, remplir une fiche, répondre à un test, décrire son logement...*), plus qu'à la réalisation d'exercices simplement lexicaux ou grammaticaux.

Les objectifs de chaque unité sont énoncés en actes de parole et correspondent, pour le niveau 1 de la méthode, à ceux du niveau A1, dit « de découverte », du CECR et, pour le niveau 2, à une progression du niveau A1 vers le niveau A2.

La méthode *Le Kiosque* se base donc sur l'acquisition des savoir-faire suivants :

- en **réception écrite** : comprendre des textes courts et illustrés ;
- en **production écrite** : écrire des messages simples, des cartes postales, remplir des formulaires ;
- en **réception orale** : comprendre des informations simples sur soi et son entourage, quelques questions, instructions et consignes, dans un discours simple, clair et lent ;
- en **production orale « en continu »** : parler de soi et de son environnement proche, de ses goûts et de ses activités quotidiennes avec des phrases courtes et simples.

Les activités proposées dans *Le Kiosque* permettent également aux élèves de pratiquer la **production orale « en interaction »** lors de travaux de groupe ou d'activités collectives.

Tableau 5: *Le Kiosque* et le CECR

Source: *Guide pédagogique*

Les «*exercices*», ces outils destinés à l'acquisition ciblée de dimensions langagières et indispensables dans le domaine de l'apprentissage ont disparu. Il ne reste que des «*activités*».

Dans *Adosphère* (2011), dont Céline Himber est aussi l'autrice, les tâches apparaissent dans le tableau des contenus mais le terme ne figure pas dans le livre : les tâches sont repérables par leur encadré. Le livre du professeur reprend les termes du CECR pour expliquer que «*les tâches donnent leur pleine signification aux activités langagières.*» Il y est précisé que ce ne sont pas toujours des activités de groupe, ce en quoi, cela paraît contraire à l'esprit du CECR qui encourage le travail de groupe et l'interaction (2001:99). Le livre du professeur donne aussi des exemples de tâches que l'on trouve dans le manuel de l'élève.

Ces tâches orientent toutes les activités de communication que l'on trouve dans les leçons. Elles sont variées : faire un sondage, créer un personnage de jeu vidéo, écrire une annonce et y répondre, réaliser le trombinoscope de la classe, créer des vêtements originaux, réaliser une brochure sur un sport, interviewer un sportif, faire visiter son quartier, jouer au jeu du code de la rue, inviter ses copains à une fête, imaginer une super journée d'anniversaire, organiser une fête, donner des nouvelles de sa famille, écrire un journal de voyage, réaliser un dépliant touristique sur un pays, organiser ses vacances, créer un club nature, créer une fiche sur son animal préféré et jouer à un quiz sur les animaux.

Tableau 6: *Adosphère* et le CECR

Source: *Le livre du professeur*

Selon G. Vigner (1984:13-15), il faut faire un distinguo entre exercice et activité. L'exercice «*implique l'existence d'un objet pédagogique précis*», l'activité est «*intentionnellement finalisée et délimitée dans sa portée*». Il ajoute que l'activité peut «*s'organiser de façon relativement imprévisible, revêtir des formes diverses, sans être directement et intrinsèquement liée à un objectif déterminé d'apprentissage*» alors que l'exercice exclut «*toutes les situations d'acquisition non guidée en milieu naturel*». Dans *Adosphère*, il n'y a que des activités et quelques tâches.

*Ça Va Bien !* se réfère clairement aux tâches en les appelant dans le *Tableau des contenus* et dans le manuel de l'élève: «*On passe à l'action* ». Les aspects de la tâche qui sont soulignés sont sa dimension collective et la nécessité d'actions concertées. Dans le guide pédagogique, on explique que :

**La communication y est un moyen au service de l'action (...) Ce travail collaboratif, d'entraide et de partage, fait écho à une pédagogie du contrat.(...) Le projet, la tâche, le contrat donnent à l'adolescent la liberté de son rythme de travail et la possibilité de s'exprimer dans le choix des moyens mis en œuvre parce qu'il y est vraiment impliqué. Étant en contexte scolaire, il n'est pas toujours possible de donner à la classe la faculté de choisir le projet sur lequel elle veut s'engager. Pour la même raison, ce sont des mini-tâches qui sont proposées. Ainsi, elles sont réalisables en un temps raisonnable.**

Tableau 7: *Ça Va Bien !* et le CECR  
Source: *Le guide pédagogique*

L'autrice souligne que le caractère actionnel d'un manuel est partiel, car il ne permet pas aux apprenants de choisir la tâche à réaliser et prend en considération la dimension temporelle. Cependant, lorsqu'on examine les tâches proposées par le manuel, on constate la présence de deux genres distincts : les tâches pédagogiques, qui se concentrent sur l'objet d'étude et s'inscrivent dans le processus d'apprentissage (comme la création d'un poster), les tâches actionnelles contextualisées, associées à des besoins sociaux spécifiques (comme la préparation d'un petit-déjeuner).



## 3. MANUEL ET CULTURE

### 3.1. Ethnocentrisme

*« Voir le monde et sa diversité à travers le prisme privilégié et plus ou moins exclusif des idées, des intérêts et des archétypes de notre communauté d'origine, sans regards critiques sur celle-ci. »*

*«Ethnocentrisme»<sup>18</sup>(2013), P.A. Taguieff*

Les manuels ne sont pas que des objets informationnels, ce sont aussi des objets culturels qui donnent à voir une certaine idée de ce que les uns ou les autres appellent culture ou civilisation. L'enseignant et le manuel avec lui sont *«des passeurs culturels»* selon Jean-Michel Zakhartchouk puisque tout texte au sens large du terme, écrit ou oral, est porteur de culture. Dans son article intitulé *«L'Appropriation d'un objet culturel»*, publié en 2010, Fabien Dumais examine les différentes façons dont les individus peuvent s'approprier des objets culturels et les transformer en symboles de leur identité individuelle ou collective. Il montre que *«l'existence de l'objet culturel est tributaire de l'acte de spectature»*, autrement dit de l'effort d'interprétation pour faire sien en fonction de nos croyances et de nos conceptions culturelles. Les critiques à l'égard des manuels scolaires, en particulier des manuels de FLE puisent leurs racines dans les représentations culturelles. En effet, comme le dit justement Geneviève Zarate (1993), les manuels scolaires *«offrent sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans une société de façon elliptique et disséminée.»*

Mais quels sont les éléments choisis ? Comment donner une image réelle et non stéréotypée des éléments de culture et de civilisation ? Comment développer une compétence interculturelle, favorisant l'ouverture à l'autre, les échanges culturels et la prise de conscience des points communs et des différences ? Et comment échapper à l'ethnocentrisme ? C'est un des risques qui menace les manuels. Comme E. Piccardo et F. Yaïche (2005) l'écrivent :

Un manuel conçu en France par des Français est taxable d'une forme de *«néocolonialisme»* puisqu'il ne prend pas en compte le contexte local culturel, social, politique, religieux dans lequel il est censé fonctionner. Il y a donc une certaine arrogance dans la verticalité de cette relation didactique, qui paraît à certains inadmissible et contre-productive.

---

<sup>18</sup> dans le *Dictionnaire historique et critique du racisme*.

Ces auteurs soulèvent plusieurs problèmes. Une représentation exclusive (ou presque) de la France laisse penser que le français est la langue de la France, soit une langue unique comme si le français était parlé surtout en France. De fait, les pays francophones sont peu représentés dans les manuels. Ils sont pourtant plus de 88 pays à faire partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie.

Prenant en compte la volonté de rayonnement de la France, la diffusion de la langue française est un moyen d'influence non négligeable. Sans dire son nom, on enseigne une langue normée, normative et normativisée. En FLE, le dogme, c'est donc le français de France et la mise à l'écart de variantes linguistiques francophones et des accents (sauf à partir de B2). En d'autres termes, enseigner le FLE reviendrait à enseigner un français de type colonialiste qui nierait le français hors métropole<sup>19</sup>.

Peut-on pour autant parler de «néocolonialisme»? Le mot est fort mais la question reste à poser: l'enseignant de FLE, le concepteur de manuel FLE participe-t-il, à son corps défendant, à une entreprise de domination par la langue et une culture qui serait ethnocentrée? Dans son livre intitulé «*L'ingénierie de la formation en langues*» publié en 1995, Geneviève Zarate formule plusieurs questions pour permettre de caractériser la relation entre le pays de la culture enseignée (la France) et le pays de l'apprenant et pour mieux comprendre les différences culturelles entre les deux pays. Ces questions qu'elles proposent à l'enseignant de se poser sont pertinentes également pour le concepteur de manuel qui doit se garder d'ethnocentrisme.

Quelles sont les différences culturelles majeures entre le pays de la culture enseignée et le pays de l'apprenant? Comment ces différences culturelles peuvent-elles affecter la compréhension de l'apprenant du contenu enseigné? Comment l'enseignant peut-il aider l'apprenant à comprendre et à apprécier la culture enseignée malgré les différences culturelles? Comment l'enseignant peut-il s'assurer que l'apprenant ne se sent pas exclu ou marginalisé en raison de sa propre culture? Comment l'enseignant peut-il encourager l'apprenant à partager sa propre culture et à établir des ponts entre les cultures enseignées et sa propre culture? Y a-t-il eu des influences culturelles directes entre ces pays? A quel moment? (...) Y a-t-il eu des conflits entre les deux pays, quand? Pour quelle génération? (1995:26)

---

<sup>19</sup> Durant le Congrès mondial de la FIPF à Québec en 2008, j'ai assisté à l'intervention d'une enseignante congolaise très émue qui exprimait sa frustration quant aux reproches qu'elle recevait concernant sa prononciation difficilement compréhensible. La réaction de l'auditoire, qui ne parvenait pas à comprendre le sujet de la communication de la Congolaise, n'a fait que renforcer les accusations de cette dernière envers les Français de France, perçus comme étant intolérants.

## 3.2. Manuels généralistes

### 3.2.1. La « vocation universaliste »

Pour Michèle Verdelhan-Bourgade (2007 : 123), on peut distinguer trois types de manuels de FLE.

- Les manuels à « *vocation universaliste* » sont produits en France et destinés à être diffusés dans un maximum de pays.
- Les manuels à « *vocation locale* » sont produits dans et par le pays qui utilise le manuel.
- Les manuels à « *solution mixte* » sont produits par une équipe qui comprend à la fois un concepteur local et une maison d'édition française.

C'est sur le site du BIEF, le Bureau International de l'Édition Française qu'on trouve des arguments destinés à justifier le prix et la « *valeur ajoutée* » (2005:4) des manuels produits en France :

Si les méthodes de FLE sont appréciées et si elles ont fait leurs preuves, c'est bien grâce à leur valeur ajoutée. N'est-il pas contradictoire d'exiger des méthodes de qualité tout en refusant de payer le prix de cette valeur ajoutée ? (2005:7)

Les arguments avancés couvrent plusieurs aspects:

- Ils ont bénéficié « *du savoir-faire d'un éditeur hexagonal* » et résultent de compétences éditoriales de grande qualité : la mise en page, les illustrations, les documents choisis...
- Ils présentent une langue authentique, ce « *dont ne peuvent pas forcément se prévaloir les méthodes éditées à l'étranger* ».
- Ils sont « *à la pointe de ce qui se fait en matière de didactique* ». (2005:7)

En d'autres termes, les manuels réalisés de A à Z en France présentent toutes les garanties pédagogiques et acquièrent leur supériorité immanente de leur statut de représentant culturel, linguistique et social du pays où la langue est parlée. Quant aux éditions locales, le BIEF ne peut que déplorer leur « *piètre qualité* » qu'il explique avec une arrogance risible :

À vouloir jouer aux apprentis-sorciers, les éditeurs de ces pays ont - par manque de savoir-faire et d'expérience en la matière - produit des livres de qualité moyenne. (2005 :7)

Leur infériorité serait due à plusieurs facteurs, expliquent les éditeurs français :

- Une impression sur « *des supports de mauvaise qualité.* » Le manuel israélien est imprimé sur du papier couché chromo couleurs de 80 grammes, soit un support d'excellente qualité.

- Aucune «*actualisation des données.*» Les 4500 kilomètres qui séparent Tel Aviv de Paris gêneraient-ils les connexions Internet ?
- Aucune des «*garanties pédagogiques que peuvent offrir celles des éditeurs français.*» Quelles sont ces garanties ? Le document ne les explicite pas.

### 3.2.2. La question du contexte

Conscients qu'on pourrait aussi leur rétorquer qu'il faut prendre en compte le contexte et les besoins spécifiques de l'utilisateur lors de la sélection d'un manuel, les éditeurs français expliquent pourtant que la contextualisation n'est pas «*la panacée*» pour plusieurs raisons.

1. «*La non contextualisation est abondamment soutenue par les pédagogues eux-mêmes.*» La généralisation et l'anonymat des dits-pédagogues est ici fort commode. Il semblerait qu'ils n'aient pas demandé son avis à Jean-Louis Chiss :

La didactique des langues en relation dans les contextes scolaires est, par définition, dépendante des cultures linguistiques, pédagogiques, éducatives des situations examinées. (2001:7)

J-L. Chiss précise cette idée sur laquelle il revient dans un article écrit avec Francine Cicurel:

En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...] Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels. (2005:6)

Ce travail de description comporte une importante dimension ethnographique dans la mesure où «*les usages de la classe et de l'enseignement des langues sont autant de ressources pour qui veut connaître et comprendre un certain fonctionnement social*» (idem). Cela devrait suffire à démontrer l'échec par avance des manuels à vocation universaliste.

2. Le BIEF prétend que «*les méthodes qui font référence à la France sans aucun élément de contextualisation sont d'ailleurs un gage de qualité.*» L'apprenant de langue étrangère dispose de connaissances liées aux représentations qu'il possède sur le pays et les locuteurs dont il apprend la langue. L'approche interculturelle oblige à s'interroger sur les références des apprenants et à envisager leur relation avec leur culture. Or, en créant un espace culturel

détaché de toute contingence locale et de la spécificité culturelle du pays des apprenants, et en ne prenant en compte qu'un aspect de la relation, la visée interculturelle est vouée à l'échec.

3. Le BIEF condamne aussi «*l'excès de localisme*» car, expliquent les éditeurs français, l'ouverture d'esprit consiste à s'oublier soi-même. Faut-il entendre par-là qu'une espèce de chauvinisme local serait pire que son équivalent français même si celui-ci véhicule des représentations culturelles schématiques voire fantasmatiques<sup>20</sup> ou des poncifs ? La France est-ce vraiment ou seulement le ballon de rouge et le camembert ? Chanel ? La Tour Eiffel ? La Côte d'Azur ?

4. Ce n'est qu'en dernier recours que se révèle l'argument massue que cherchaient à masquer les idées fallacieuses citées dans ce chapitre : la rentabilité explique les partis-pris des éditeurs. Ainsi les arguments concernant l'esthétique ou l'actualisation ne jouent plus quand il s'agit d'un best-seller comme le «*Cours de langue et de civilisation françaises 1er et 2e degrés*» (le «*Mauger bleu*»), publié par Hachette en 1953 et toujours disponible à la vente au prix de 39.5 \$. Quant à la profession de foi de non-contextualisation, elle s'oublie chaque fois que c'est possible : les maisons d'édition n'hésitent pas à modifier leur manuel pour un public spécifique quand il est suffisamment important en quantité. Ainsi, *Rond-Point 1* a-t-il été adapté au marché américain et maghrébin.

On pourrait remarquer le cynisme qu'il y a à se réclamer du Cadre tout en en faisant une lecture des plus sélectives puisque celui-ci, dès les premières pages souligne l'importance du contexte dans l'enseignement de la langue en le liant à la compétence communicative:

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Conseil de l'Europe, 2001:15)

---

<sup>20</sup> Je fais allusion ici aux représentations véhiculées dans les manuels japonais qui sont probablement à l'origine du syndrome de Paris, ce trouble psychologique qui est le résultat d'un choc culturel entre la réalité de la ville et le fantasme d'un Paris merveilleux et idéalisé.

### 3.3. Le statut du manuel en Israël

Selon une enquête des Éditeurs d'éducation, 71% des enseignants français déclarent utiliser des manuels papier avec leurs élèves et 17% des manuels numériques.<sup>21</sup> Les chiffres sont encore plus impressionnants en Israël puisque le Ministère de l'Éducation Nationale impose l'utilisation d'un manuel scolaire en classe.

En France, aucun contrôle n'est exercé sur les manuels scolaires même si les parlementaires l'avaient envisagé à une époque<sup>22</sup>, même si le Conseil scientifique de l'Éducation Nationale fait «*des recommandations pour le choix des manuels scolaires*» arguant du fait que «*tous les manuels ne se valent pas.*»<sup>23</sup> En Israël, le bureau des manuels scolaires est la structure du Ministère de l'Éducation Nationale qui procède à l'évaluation et à l'approbation du matériel didactique à l'aide de critères approuvés par l'Inspectrice Générale de Français et élaborés en fonction des besoins des élèves, des orientations et du contenu des programmes. Le manuel est d'ailleurs explicitement intégré dans le syllabus. Il est compris comme un outil essentiel de la mise en œuvre des programmes dans les écoles. Il acquiert ainsi, nonobstant sa nature commerciale, une légitimation : il est officiellement considéré comme porteur de vérités (scientifiques) et de valeurs (reconnues par la société). Les enseignants doivent l'utiliser en classe, les apprenants doivent l'assimiler. Le Ministère publie et met à jour la liste des manuels autorisés. Ce n'est pas un cas isolé : dans de nombreux pays comme la Belgique ou le Québec, le choix des manuels est encadré par un bureau ministériel. L'exigence d'agrément ancre le manuel dans le programme et le curriculum et implique aussi un travail de concertation entre les différents acteurs (éditeurs, auteurs, inspecteurs et responsables ministériels) qui travaillent main dans la main. Cela est un avantage considérable. On ne peut déplorer en Israël, comme le faisait Claude Vargas, le manque d'adéquation entre le programme et sa mise en œuvre. Le manuel est conçu en synergie avec l'inspection de français. Ainsi, lorsque celle-ci met en place une nouvelle certification en 2021, le cahier d'exercices de *Ça Va Bien!* sort en septembre de la même année avec une batterie d'activités pour préparer les apprenants tandis que le guide pédagogique fournit une méthodologie d'enseignement.

---

<sup>21</sup> Cité dans *Le Café pédagogique* septembre 2018.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/09/07092018Article636719024014749111.aspx>

<sup>22</sup> En 2003.

[https://www2.assemblee-nationale.fr/documents/notice/12/propositions/pion1072/\(index\)/propositions-loi/\(archives\)/index-proposition](https://www2.assemblee-nationale.fr/documents/notice/12/propositions/pion1072/(index)/propositions-loi/(archives)/index-proposition)

<sup>23</sup> Le mot est de Jean-Michel Blanquer, en 2018, alors Ministre de l'Éducation Nationale.

## 4. LES FONCTIONS DU MANUEL

*«Vous parvenez peu à peu à faire abandonner par les intéressés les deux sortes de mauvais livres dont il faut que nos écoles se défassent : d'une part le livre vieilli, hérissé d'abstractions et de termes techniques, celui qui faisait de la grammaire un formulaire inextricable, de la géographie une nomenclature, de l'histoire un résumé sans vie et sans patriotisme, de la lecture même, de cette lecture courante qui devrait être l'âme de la classe, un insipide exercice mécanique ; et d'autre part, le livre trop commode, où le maître trouve sa leçon toute faite, questions et réponses, devoirs et exercices, le livre qui dispense le maître d'expliquer et l'élève de comprendre, en substituant à l'imprévu de la classe parlée et vivante les recettes de l'enseignement systématique.»*  
1879, Jules Ferry *Circulaire aux recteurs, 7 octobre*

Le CECR reconnaît l'impact des manuels puisqu'il parle de leur « *influence importante* » sur l'enseignement / apprentissage. (p. 109)

Ses fonctions sont nombreuses :

- curriculaire en assurant la fidélité au programme.
- documentaire et informative.
- pédagogique et instrumentaliste. (voir chapitre suivant)
- civique et culturelle. (voir chapitre 5.2)

Ses finalités sont fonctionnelles:

- faire apprendre la langue pour communiquer, voyager etc.
- développer des stratégies d'apprentissage,
- faire acquérir des savoir-faire.

Il se dote aussi de visées non fonctionnelles:

- faire découvrir la culture avec un regard bienveillant d'acceptation de l'autre.
- donner une éducation interculturelle.
- valoriser l'apprentissage en autonomie, par les pairs.
- faire acquérir des savoir-être.

## 4.1. Le CECR

### 4.1.1. Une fonction référentielle

Le CECR a introduit une standardisation dans la production des manuels scolaires en offrant une meilleure lisibilité méthodologique et cohérence dans leur structure. Cela a été rendu possible grâce à l'élaboration des Descriptions de Niveau de Référence et des échelles de compétence, qui permettent une compréhension claire des niveaux de maîtrise attendus pour chaque aspect linguistique, favorisant ainsi une meilleure organisation des contenus des manuels. Comme l'affirment Cuq et Gruca (2003:200):

Le Cadre européen de référence se présente comme un instrument de planification qui fournit des repères, une base et un langage communs pour la description d'objectifs et de méthodes ainsi que pour l'évaluation. Il permet donc d'élaborer des programmes de langues, des examens, des manuels pédagogiques et des programmes de formation des enseignants.

Avec la référence au Cadre, les auteurs de manuels s'entendent pour faire apprendre la langue dans le but d'*agir avec l'autre*: l'apprenant est considéré comme «*un acteur social ayant des tâches à accomplir : ses actes de parole sont inscrits dans des activités langagières qui s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte social.*»

Avec le CECR, apparaissent des normes qui visent à harmoniser l'enseignement des langues étrangères en Europe afin de le professionnaliser et d'apporter une plus grande uniformisation aux pratiques pédagogiques. La démarche se voulait pragmatique, elle l'est : même si le CECR se déclare non directif et non dogmatique, il n'empêche que tous les manuels s'y réfèrent. *Adosphère* qui est publié en 2011 mentionne le niveau A1 sur la couverture. A1 figure en page intérieure dans *Ça Va Bien !* sorti en 2016. *Le Kiosque*, publié en juin 2007, le fait dans son *Avant-Propos* seulement en précisant que «*les contenus linguistiques et culturels proposés suivent les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence niveau A1.*» La réussite du Cadre est incontestable, assurent Waldemar Martyniuk et José Noijons, les auteurs de la «*Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe* »:

D'une manière générale, le CECR semble avoir une influence majeure sur l'enseignement des langues. Il est utilisé dans tous les secteurs éducatifs, où il constitue souvent la seule référence objective. Sa valeur en tant qu'outil de référence permettant de coordonner les objectifs de l'enseignement à tous les niveaux est largement appréciée. (p. 5)



Le CECR (p. 269, Annexe C) propose une liste de questions pour procéder à une évaluation des manuels et s'assurer de leur professionnalisme et leur accordance aux principes du Cadre. Les neuf points abordés sont :

- le contenu (les objectifs et leur faisabilité)
- les supports (leur variété et leur pertinence)
- la méthodologie (la progression et le réemploi)
- le soutien aux enseignants (la souplesse et l'information)
- le soutien aux apprenants (l'autonomie)
- les thèmes (l'adaptation au public)
- les textes (la stimulation de l'intérêt)
- les tâches (la motivation)
- le contrôle des progrès (l'évaluation et l'auto-évaluation).

#### **1. Contenu**

- Les auteurs du matériel établissent-ils une logique claire de ce qui doit être inclus dans le matériel ?
- Les objectifs principaux du cours et des unités sont-ils clairs ?
- Le matériel justifie-t-il ces objectifs ? Pensez-vous que les apprenants pourront atteindre ces objectifs en utilisant ce matériel ?
- Les objectifs du matériel sont-ils adaptés aux apprenants ?
- Le "niveau" du matériel est-il approprié ?
- Le rythme d'apprentissage anticipé est-il approprié ?
- Les thèmes sont-ils susceptibles d'intéresser les apprenants et de leur être utiles ?

#### **2. Supports**

- Le cours est-il basé sur des supports utiles et pratiques dans votre contexte ?
- Exploitez-vous des supports divers pour les possibilités uniques qu'ils offrent ?
- Toutes les composantes du cours sont-elles essentielles ou certaines sont-elles facultatives ?

#### **3. Méthodologie**

- Y a-t-il un schéma d'organisation des unités ? Les leçons sont-elles organisées selon des principes d'apprentissage clairs ?
- Etes-vous à l'aise avec les hypothèses qui sous-tendent le matériel en matière d'apprentissage et de langue ?
- Le matériel contient-il différentes approches pour différentes finalités (composantes/supports) ?
- Le matériel contient-il des possibilités d'apprentissage et d'acquisition ?
- Le niveau de réutilisation de la nouvelle langue est-il adéquat ?

#### **4. Soutien aux apprenants**

- Le matériel contient-il des ressources qui permettent aux apprenants d'étudier seuls en dehors de la classe ?
- Existe-t-il du matériel de référence utile ?
- Existe-t-il du matériel utile de développement de l'apprenant ?

### 5. Soutien aux enseignants

- Le matériel fournit-il un degré adéquat d'aide, de conseil et de développement pour les enseignants susceptibles de travailler avec ce matériel ?
- Le matériel est-il suffisamment souple pour que les enseignants expérimentés l'exploitent de différentes manières ? Le matériel se prête-t-il à l'utilisation de compléments ?
- Le matériel contient-il des informations culturelles et langagières complémentaires destinées à aider les enseignants ?

### 6. Thèmes

- Sont-ils susceptibles d'intéresser, de faire participer et de stimuler vos apprenants ?
- Offrent-ils des possibilités d'établir un rapprochement avec l'expérience personnelle et les goûts et aversions de vos apprenants ?

### 7. Textes

- Sont-ils susceptibles d'intéresser vos apprenants ?
- Sont-ils pertinents en termes de langue, de type de texte, de tâche, etc. ?
- Ont-ils l'air « authentiques » ?
- Sont-ils présentés de façon attrayante ?

### 8. Tâches

- La diversité des types de texte est-elle importante ?
- Vos apprenants vont-ils trouver ces types de tâches pertinents, intéressants, stimulants ?
- Les types de tâches permettent-ils de varier suffisamment le rôle de l'apprenant dans un cadre de communication ?
- Les types de tâches encouragent-ils autant le développement des compétences et des stratégies de l'apprenant que les compétences langagières ?

### 9. Contrôle des progrès

- Le matériel offre-t-il des instruments permettant de contrôler les progrès réalisés ?
- Existe-t-il d'autres tests disponibles ?
- Des examens externes se rapportent-ils à ce matériel ?

Tableau 8 : **Annexe C (CECR)**

Mais Hopkins, l'auteur du « *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique* » d'ajouter aussi :

Tous ces éléments semblent suggérer que, même s'il est très facile en théorie d'élaborer un programme de cours multidimensionnel, il est extrêmement difficile de produire du matériel pédagogique multidimensionnel. En réalité, nous devons choisir les dimensions qui détermineront notre cours. Ni ce Guide ni le Cadre de référence n'ont pour vocation d'établir une préférence entre les diverses dimensions. Le choix des dimensions déterminantes dépendra de vos convictions et de vos préférences quant à la langue et à l'apprentissage de cette langue. Toutefois, le Cadre suggère un certain nombre de manières de décrire les besoins et les désirs des apprenants. (1996:08)

### 4.1.2. Une fonction pédagogique

Les manuels ont une fonction instrumentale en ceci qu'ils guident et organisent l'enseignement : «*Les manuels [...] restent un instrument de travail essentiellement pour le maître* » (Bucheton, 1999 : 43), l'enjeu est d'ordre didactique pour les enseignants.

Leur principale fonction est de transmettre des connaissances, de les organiser grâce à une «*transposition didactique* » (Chevallard) qui facilite le travail de l'enseignant tout en menant l'apprenant vers ses objectifs.

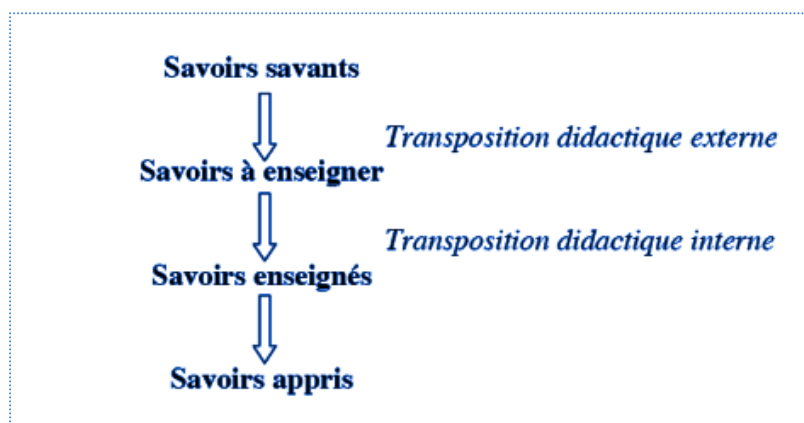


Figure 3: La transposition didactique selon Chevallard

Yves Chevallard explique la différence entre transposition externe et interne: la transposition externe, effectuée par les auteurs de manuels, consiste à analyser les références, les influences et les valeurs qui guident le renouvellement des programmes scolaires. La transposition interne est quant à elle responsable de la mise en pratique de ces programmes dans les manuels scolaires et dans les enseignements eux-mêmes.

Selon M. Bento (2014), la transposition réalisée par les auteurs de manuels n'est pas neutre, car elle implique des choix quant aux savoirs qui doivent être enseignés. Cette observation explique la grande diversité de manuels de français langue étrangère disponibles sur le marché mondial. En effet, les auteurs, en tant que «*transpositeurs*», sont situés à «*l'interface entre les savoirs savants et les savoirs à enseigner*», et ils doivent faire des choix éclairés en fonction des références et des influences qui guident le renouvellement des programmes scolaires.

Cette fonction pédagogique inclut une fonction documentaire qui structure et hiérarchise les contenus. Leur présentation facilite la compréhension des nouvelles notions,

les transforme en connaissances et participe de la consolidation des apprentissages. Le manuel aide l'apprenant à développer des stratégies d'étude et à développer des compétences lui permettant le transfert des connaissances, l'autonomie et l'auto-évaluation.

Il a aussi une fonction instrumentaliste puisqu'il propose des supports d'activités en accord avec la méthode. Ce que Dominique Borne (1998) appelait « *une boîte à outils* » est une structure aux objectifs complexes. On en attend des outils pour apprendre la langue, pour découvrir la culture française et le monde francophone, des stratégies pour former un apprenant indépendant et des discussions sur les valeurs.

### **4.1.3. Une fonction technopédagogique**

Dans un monde en pleine révolution numérique et connaissant des mutations technologiques rapides, les compétences numériques font partie de l'ensemble des compétences que les apprenants doivent acquérir. Ainsi, alors que l'informatique et Internet continuent d'occuper une place centrale dans la vie personnelle et professionnelle, les élèves qui n'ont pas acquis de compétences dans l'espace numérique ne pourront pas participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle qui les entoure. C'est une des nouvelles fonctions qui incombe au manuel.

L'éducation aux médias est une des nouvelles fonctions du manuel qui doit former les apprenants à la lecture des images, qui sont des supports d'apprentissage. Il doit développer leur esprit critique en faisant observer ou comparer des documents visuels. Les ressources ont pour mission d'apprendre à trier et à analyser les informations, à doter les apprenants d'une autre compétence, celle de littératie, qui inclut la maîtrise des médias numériques. On retiendra la définition qui est une « *Recommandation du Parlement et du Conseil européen de 2006* » sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie:

La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société d'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans les communications. La condition préalable est la maîtrise des TIC : l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'Internet à des réseaux de collaboration.

Plus largement, on parlera de «*compétence pédago numérique*» ou bien de «*techno pédagogique*», une compétence au carrefour de la pédagogie et de la technologie numérique en cela qu'elle se réfère à des savoir-faire numériques, à des savoir-faire pédagogiques et des savoirs de contenu. Le modèle SAMR de Puentedura (2010) est un modèle illustrant l'intégration des TIC dans l'enseignement. Il présente les deux grandes phases de la transformation et de l'amélioration en quatre niveaux :

- Le premier niveau : la substitution, où la technologie ne fait que répliquer sans aucun changement fonctionnel.
- Le deuxième niveau : l'augmentation, où la technologie agit comme substitution directe d'outils avec amélioration fonctionnelle.
- Le troisième niveau : la modification, où la technologie permet une reconfiguration significative de la tâche à accomplir.
- Le quatrième niveau : la redéfinition, où la technologie permet la création de nouvelles tâches auparavant inconcevables, car elles étaient impossibles à réaliser sans technologie.

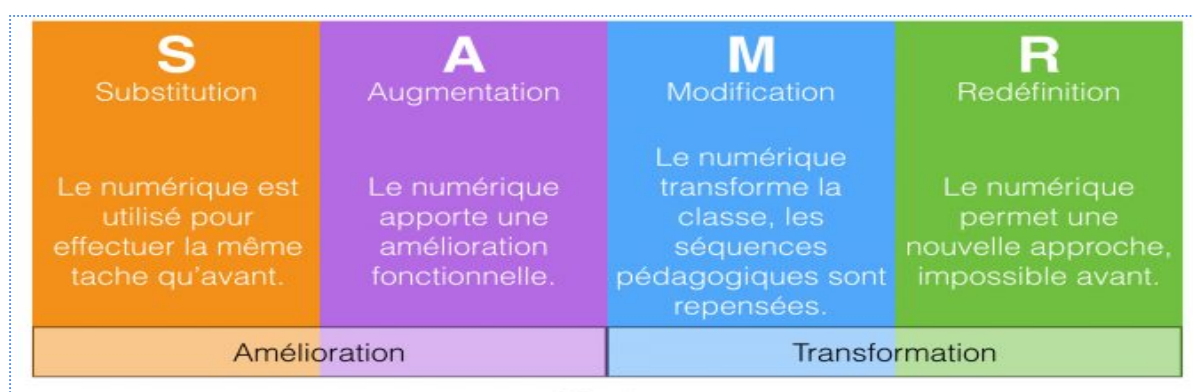


Tableau 9 : **Le modèle de Puentedura**

Sylviane Bachy, enseignante-chercheuse en Sciences de l'Éducation, a présenté le modèle PTED (Pédagogie, Technologie, Épistémologie, Discipline) en 2014 à partir d'analyses de séquences d'enseignement-apprentissage en ligne. La structure présente les liens que les enseignants font entre leurs connaissances pédagogiques (P), leurs connaissances technologiques (T), leur épistémologie personnelle (E) et leur discipline (D). Ce modèle vise à comprendre les relations que font les enseignants autant entre leurs connaissances pédagogiques que technologiques, qu'entre leur épistémologie personnelle et leur discipline pour enseigner un contenu issu de leur champ disciplinaire.

La figure ci-dessous illustre les relations qui existent entre les quatre dimensions du savoir technopédagogique disciplinaire.

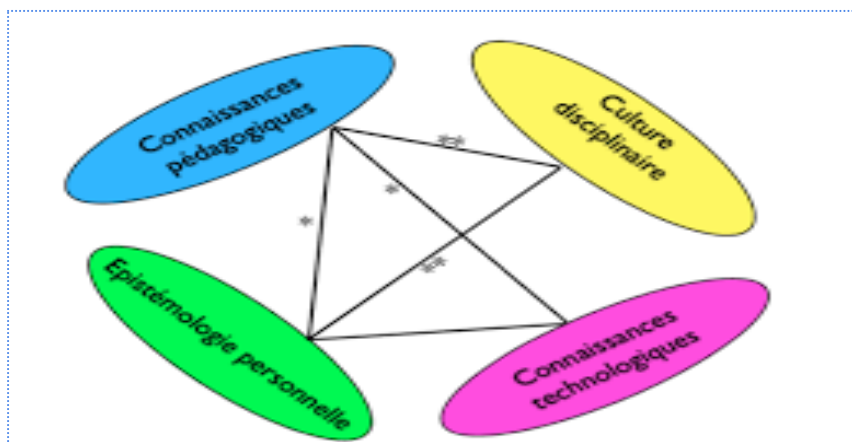


Figure 4 : Le modèle PTED (2014)

La compétence technopédagogique nécessite une maîtrise des outils numériques ainsi qu'une capacité à les utiliser de manière créative et efficace dans un contexte d'enseignement. Mise en œuvre, elle améliore l'engagement et les résultats des élèves. Sans elle, les TIC restent ce que Nicolas Guichon (2012:18) appelle un « *dessert pédagogique* ».

## 4.2. La fonction motivationnelle

« Une école qui se veut démocratique ne peut, en aucun cas, faire de la motivation un préalable: ce n'est pas à l'élève de « se motiver », c'est à l'école de le motiver pour les savoirs et la culture. » *Peut-on susciter le désir d'apprendre ?*(2015), Ph. Meirieu

### 4.2.1. La motivation intrinsèque

À en croire Lacan (1970), les rapports entre enseignement et savoir sont antinomiques et il prétend même que « *l'enseignement pourrait être fait pour faire barrière au savoir* » parce que, comme le dit Miller (2011) dans son introduction à la Journée de Recherche sur *L'Enfant et le Savoir* : « *l'image traditionnelle de l'enseignement, c'est celle du nourrissage.* »

Pour reprendre les termes de Lacan (ibid.), on a longtemps cru sans le remettre en question que l'enseignement n'était « *que la transmission d'un savoir.* » Déjà, au XVII<sup>ème</sup> siècle, Jean-Jacques Rousseau voulait que son élève se sente libre dans son développement

intellectuel. Au XX<sup>ème</sup> siècle, nombreux sont les auteurs qui s'intéressent plus à la teneur des apprentissages, aux processus qui sont mis en œuvre qu'au contenu lui-même : nous ne citerons que John Dewey et son «*learning is doing*», peut-être le doyen de l'approche actionnelle, Célestin Freinet et son «*école moderne*» au service des enfants, Jean Piaget et sa théorie du développement de l'intelligence et bien sûr Maria Montessori, son respect de l'enfant et sa théorie de l'éducateur. Car, on ne saurait comprendre les critiques qui entourent le manuel scolaire, courroie de transmission des connaissances, sans revenir brièvement à ces idéologies qui ont marqué les Sciences de l'Éducation et qui jouissent aujourd'hui d'un regain de popularité grâce aux théories constructivistes et socioconstructivistes de l'enseignement / apprentissage.

Or, l'acquisition d'une langue n'a pas à voir qu'avec son apprentissage ! L'enseignant doit non seulement garder en tête les principes d'acquisition d'une langue pour adapter son enseignement mais aussi s'interroger sur le désir ou le refus d'apprendre de l'enfant, sur les ressorts de sa motivation ou sur son aboulie. C'est dire que l'objet de l'enseignement n'est pas que de l'ordre de la linguistique. Claude Germain, en avançant d'autres arguments, ne dit pas autre chose quand il explique que l'apprentissage est lié au désir, à l'intérêt personnel de chaque apprenant:

La difficulté principale de la plupart des manuels de langue repose sur un fondement théorique erroné, qui suppose que, à force d'exercices, les savoirs sur la langue vont pouvoir se transformer en habiletés à l'utiliser. En outre, la théorie de la psychologie cognitive qui laisse supposer que les savoirs finiraient par devenir des habiletés est une théorie qui a été élaborée à partir de l'observation de l'apprentissage de savoir par des individus isolés, cette théorie a donc une double limitation dès lors que la problématique d'apprentissage dans la classe de langue est celle d'un apprentissage au sein d'un groupe en interaction. Ce type de conception a pour conséquence une pédagogie nécessairement centrée sur la langue, car sur la « sélection » des contenus d'enseignements de la langue – appréhendée dans ce contexte comme objet d'apprentissage et qui va à l'encontre de « l'authenticité de la communication ». (...) Une progression linguistique imposée entre nécessairement en contradiction avec le mode de développement psychologique des apprenants qui procède, lui, de l'intérêt personnel.<sup>24</sup>

On le sait aujourd'hui, qu'on écoute les psychanalystes, les spécialistes des neurosciences ou les pédagogues, l'apprentissage social et émotionnel a un impact positif sur

---

<sup>24</sup> Extrait d'une interview de Claude Germain: "Les manuels de FLE, un mal nécessaire ?" publié sur la chaîne Youtube de CIFRAN: [https://www.youtube.com/watch?v=En4m3\\_j1E3O&ab\\_channel=CiFRAN](https://www.youtube.com/watch?v=En4m3_j1E3O&ab_channel=CiFRAN)

les performances scolaires. L'approche neurolinguistique part aussi de ce constat que l'investissement affectif favorise l'ancrage mémoriel.<sup>25</sup> Sans motivation, pas d'apprentissage !

Enseignants et parents se partagent la responsabilité de l'engagement de l'enfant. Le manuel a aussi pour mission de porter l'étendard et les couleurs de la motivation auprès de l'apprenant qu'il doit servir. Celui-ci est-il interrogé ? Ses besoins et ses désirs sont-ils pris en compte ? Philippe Meirieu (2015 :40) souligne l'importance de la motivation:

Faire de la motivation un préalable à une situation d'enseignement-apprentissage, c'est renvoyer la réussite de cette dernière à l'aléatoire des histoires singulières; c'est aussi imaginer que l'élève peut désirer ce qu'il ignore ; c'est donc, tout à la fois, renoncer à s'appuyer sur la force mobilisatrice des savoirs et se résigner à ce que seuls celles et ceux qui ont déjà découvert – ou pressenti – les satisfactions qu'ils pourront retirer d'un apprentissage soient « motivés » pour s'y engager. C'est pourquoi, afin d'écartier définitivement cette tentation fataliste, il faudrait remplacer, en matière pédagogique, le terme « motivation » par « mobilisation ».

Quelques années plus tard, Dan Ariely (2022:169) qui reprend les idées d'Ilona Boniwell pour expliquer la dynamique motivationnelle montre le rôle que jouent les relations sociales (la connexion), le sentiment de compétence et de liberté (le choix, la créativité) et conclut sur l'importance de donner du sens pour maintenir les efforts, renforcer l'engagement et susciter la curiosité de l'apprenant:

Certaines forces émotionnelles intangibles sont une source importante de motivation comme le besoin de reconnaissance ou de propriété, le sentiment d'accomplissement, le fait de se sentir en sécurité dans un engagement à long terme ainsi que d'avoir des objectifs communs.

Steve Masson a montré l'importance de présenter le mécanisme de plasticité cérébrale à des apprenants pour favoriser leur passage d'un état d'esprit fixe à un état d'esprit dynamique et pour qu'ils comprennent qu'ils peuvent toujours s'améliorer et acquérir de nouvelles compétences.

De nombreuses études (DePasque et al., 2014; Garon-Carrier et al., 2016; Wilkinson et al.,2014) convergent vers l'idée que c'est la réussite qui déclenche la dynamique motivationnelle et non pas l'inverse. On sait aussi que l'autodétermination, partie de la motivation intrinsèque, est essentielle.

---

<sup>25</sup> Il est des intuitions que l'on voudrait avoir eues comme celle de Marie-Jean Hérault de Séchelles (1759-1794), avec cette déclaration : « *Apprendre par cœur ; ce mot me plaît. Il n'y a guère en effet que le cœur qui retienne bien, et qui retienne vite.* »



La motivation intrinsèque est liée à la perception de la valeur de l'activité qu'on a à réaliser, du sentiment de compétence et d'auto efficacité, des efforts que l'on fait.

Ce que résume la figure suivante.

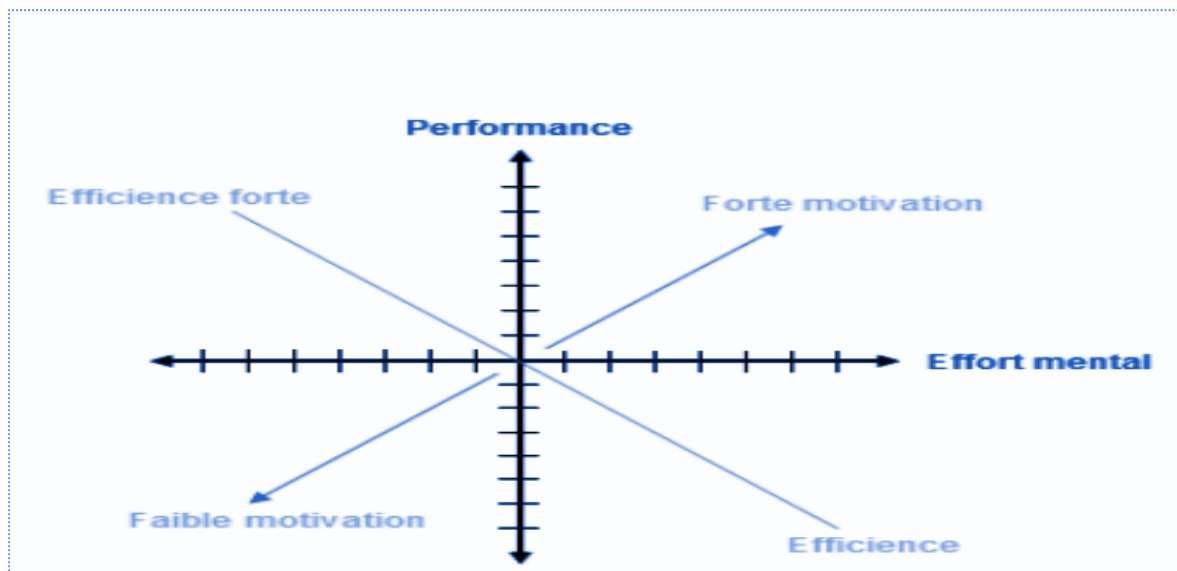


Figure 5: Relation entre l'effort mental, la performance, la motivation et l'efficacité (Paas & al., 2005)

#### 4.2.2. Les facteurs externes

Comme la motivation est un élément-clé de l'apprentissage, les chercheurs s'intéressent aux moyens de changer le niveau motivationnel d'un apprenant pour améliorer ses performances. Rolland Viau (1994) a mis l'accent sur le rôle du professeur. C'est une idée qui paraît à la fois banale et incontestable mais dont les retombées sont plus intéressantes. Il est clair que l'enseignant est celui qui a la responsabilité d'engager la classe dans un processus d'apprentissage.

La motivation constitue un processus dynamique fondé sur des interactions entre l'environnement et soi-même. L'apprenant doit ainsi percevoir l'utilité de l'activité qu'il entreprend à long terme, l'espérance pratique d'utiliser une langue étrangère, et, à court terme, à quoi sert une activité. Un autre facteur important concerne la perception de l'apprenant et l'image qu'il a de soi, comme apprenant des langues en général, ou dans un domaine : (Je suis bon en prononciation). Avoir une image positive de soi renforce la confiance et la réussite. (Barbot, 2000 : 47)

Or, les adolescents sont souvent «captifs» de l'enseignement qu'ils n'ont pas forcément choisi. C'est pourquoi, l'enseignant doit mettre en branle des stratégies motivationnelles éprouvées. L'une d'elles consiste à jouer la transparence comme le propose Janine Courtillon.

De nombreuses personnes peu motivées par l'apprentissage d'une langue dont il faut escalader pas à pas tous les degrés, deviennent motivées quand les objectifs qu'on leur propose sont concrets, accessibles à court ou moyen terme. Et ceci est vrai aussi pour les enfants. (2003:22)

Elle souligne aussi indirectement que la méthodologie du professeur, le matériel qu'il utilise ont leur importance. S'il est coutume de penser que l'apprentissage se construit, on conviendra aussi que des facteurs externes sont de nature à favoriser cette construction des connaissances. Les chercheurs attestent de l'efficacité en matière d'apprentissage de la lecture, par exemple, de l'approche explicite. L'explicitation des objectifs, de la démarche d'apprentissage et des tâches facilite le processus d'acquisition et motive l'apprenant. On en conclura donc que les contenus (les activités, les textes, les tâches) sont importants mais aussi la manière dont ils sont présentés et organisés.

Rolland Viau dans son article sur les « *conditions à respecter pour susciter la motivation des apprenants* » relève dix conditions qui lui paraissent essentielles.

- « *L'activité doit être signifiante, aux yeux des élèves.* » (Perception de la valeur )
- « *L'activité doit être diversifiée et s'intégrer à d'autres activités.* » (Perception de la valeur)
- « *L'activité doit représenter un défi pour l'élève.* » (Perception de la valeur)
- « *L'activité doit être authentique.* » (Perception de la valeur)
- « *L'activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève.* »

(La valeur de la tâche et la perception du sentiment de compétence mis en valeur par la réutilisation de connaissances déjà acquises et le déploiement de stratégies d'apprentissage)

- « *L'activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.* »

(Valeur de la tâche et idée de contrôlabilité)

- « *L'activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.* »

(Travail autour d'un objectif commun, co-apprentissage, plaisir de travailler ensemble)

- « *L'activité doit avoir un caractère interdisciplinaire.* »

(La perception de la valeur, et la variété pour ne pas être ennuyeuse)

- « *L'activité doit comporter des consignes claires.* »

(La diminution de l'anxiété est liée à la perception du sentiment de compétence : les reformulations, la vérification de la compréhension des consignes participent de ce sentiment)

- « *L'activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.* » (Idée de contrôlabilité)

La créativité des activités, leur ludification sont aussi des éléments importants. Tout ce qui éveille l'intérêt des apprenants et stimule leur curiosité participe de la dynamique

motivationnelle. Thierry Karsenti propose une typologie de 32 stratégies pour motiver les apprenants. Parmi elles, on voit que l'utilisation de ressources numériques est particulièrement efficace.

1. Les activités scolaires qui présentent certains choix aux élèves sont plus motivantes pour eux.	17. Les activités et les projets scolaires plus courts sont susceptibles de favoriser la motivation.
2. Les activités scolaires qui permettent aux élèves de vivre des succès sont plus motivantes pour eux.	18. Les activités scolaires variées motivent les élèves.
3. Les activités scolaires qui permettent aux élèves de sentir qu'ils font partie intégrale d'un groupe sont plus motivantes pour eux.	19. Les devoirs scolaires peuvent être motivants pour les élèves, surtout s'ils favorisent le sentiment de contrôle, de compétence ou d'affiliation.
4. Les activités scolaires présentées de façon attrayantes sont plus motivantes.	20. Les activités scolaires qui respectent le rythme individuel de chaque élève sont plus motivantes pour eux.
5. Les activités scolaires qui permettent aux apprenants de voir des liens entre ce qui est fait à l'école et leurs rêves professionnels sont plus motivantes pour eux.	21. L'enseignant doit amener les élèves à se sentir importants en classe en les questionnant régulièrement sur le travail scolaire réalisé.
6. Les activités scolaires qui permettent aux élèves d'établir des liens entre les efforts faits et leurs résultats scolaires sont plus motivantes pour eux.	22. Les élèves seront plus motivés à s'engager dans une activité en classe si l'enseignant est en mesure d'identifier ce qu'ils font de bien.
7. Les activités scolaires qui intègrent certaines composantes sociales sont plus motivantes.	23. Les activités scolaires se révèlent plus motivantes quand les élèves sont conscients que l'on apprend aussi de ses erreurs.
8. Pour être motivantes, les activités scolaires doivent permettre aux apprenants de mieux se connaître.	24. L'usage d'Internet dans diverses activités pédagogiques peut grandement contribuer à la motivation scolaire des élèves.
9. Les activités pédagogiques qui permettent la différenciation sont plus motivantes pour les élèves.	25. Les activités scolaires qui font écho à l'actualité sont plus motivantes.
10. L'usage de Twitter (compte de classe) avec ses élèves pour partager les projets réalisés a révélé un impact important sur la motivation des élèves.	26. Les activités scolaires sont plus motivantes quand elles permettent aux élèves de développer leur curiosité ou leur esprit critique.
11. L'usage individuel de Twitter par les élèves pour souligner les réalisations ou les projets de classe peut avoir un impact sur leur motivation.	27. Les activités scolaires qui mettent en place une saine compétition entre les élèves peuvent susciter leur motivation.
12. Pour motiver les élèves, il faut leur expliquer les objectifs de l'activité réalisée ou encore leur indiquer pourquoi une tâche est à faire.	28. L'usage de messages textes pour faire des rappels (scolaires) ou des encouragements aux élèves favorise leur motivation.
13. Il faut amener les élèves à se fixer des buts.	29. Les activités scolaires qui représentent des défis peuvent motiver les élèves.
14. Les encouragements réguliers et explicites – qui soulignent le comportement souhaité – sont susceptibles de favoriser la motivation à participer en classe.	30. La lecture de livres numériques motive les élèves.
15. Les activités scolaires qui permettent aux élèves de réaliser des projets intéressants sont à privilégier.	31. Les activités scolaires doivent permettre aux apprenants de développer leur estime de soi.
16. Les activités scolaires qui intègrent l'approche par problèmes favorisent tout particulièrement la motivation des élèves.	32. Les activités scolaires qui impliquent l'usage des technologies mobiles (tablettes, téléphones intelligents) favorisent globalement la motivation.

Tableau 10 : 32 stratégies pour agir sur la motivation scolaire des élèves. (Karsenti, 2016)

### 4.2.3. Les lois de proximité

L'activité doit remplir les besoins d'autonomie, de compétence et de connexion, d'appartenance au groupe selon la théorie de Deci & Ryan (1985). Ce sont les composantes de la motivation intrinsèque.

Ce que les journalistes appellent «*les lois de proximité*» physique, sociale ou émotionnelle ont aussi un rôle à jouer en particulier dans la motivation des apprenants.

- La loi de proximité géographique implique de lier un thème à un lieu connu des apprenants. En A1, l'apprenant apprend à se présenter, lui, son quartier, sa ville. Quand le manuel lui propose une tâche qui le rattache à sa vie personnelle, l'apprenant est plus impliqué.
- La loi de proximité chronologique valorise ce qui est proche de l'apprenant dans le temps. En A1, l'apprenant apprend le présent, le passé récent et le futur proche.
- La loi de proximité sociale invite à se référer à l'environnement qui concerne l'apprenant social. En A1, l'apprenant apprend à parler de sa classe, de son école, de ses loisirs, des fêtes religieuses ou laïques. Autant de faits que le manuel local peut prendre en charge, en raison de sa connaissance du contexte culturel des apprenants.
- La loi de proximité psycho-affective implique de parler aux émotions de l'apprenant et de le toucher personnellement. En A1, l'apprenant apprend à décrire ses émotions et à les nommer chez une autre personne, à parler de sa santé, de sa relation avec sa famille. Les apprenants israéliens, par exemple, peut-être en raison des conditions politiques souvent compliquées, ont une plus grande maturité que les jeunes Européens. Ils sont aussi très indépendants : Israël ne connaît pas de problème d'insécurité urbaine. Ils sortent très jeunes le soir. Ils travaillent dès l'âge de quatorze ans pendant les vacances scolaires. Le schéma ci-dessous résume ces quatre lois.

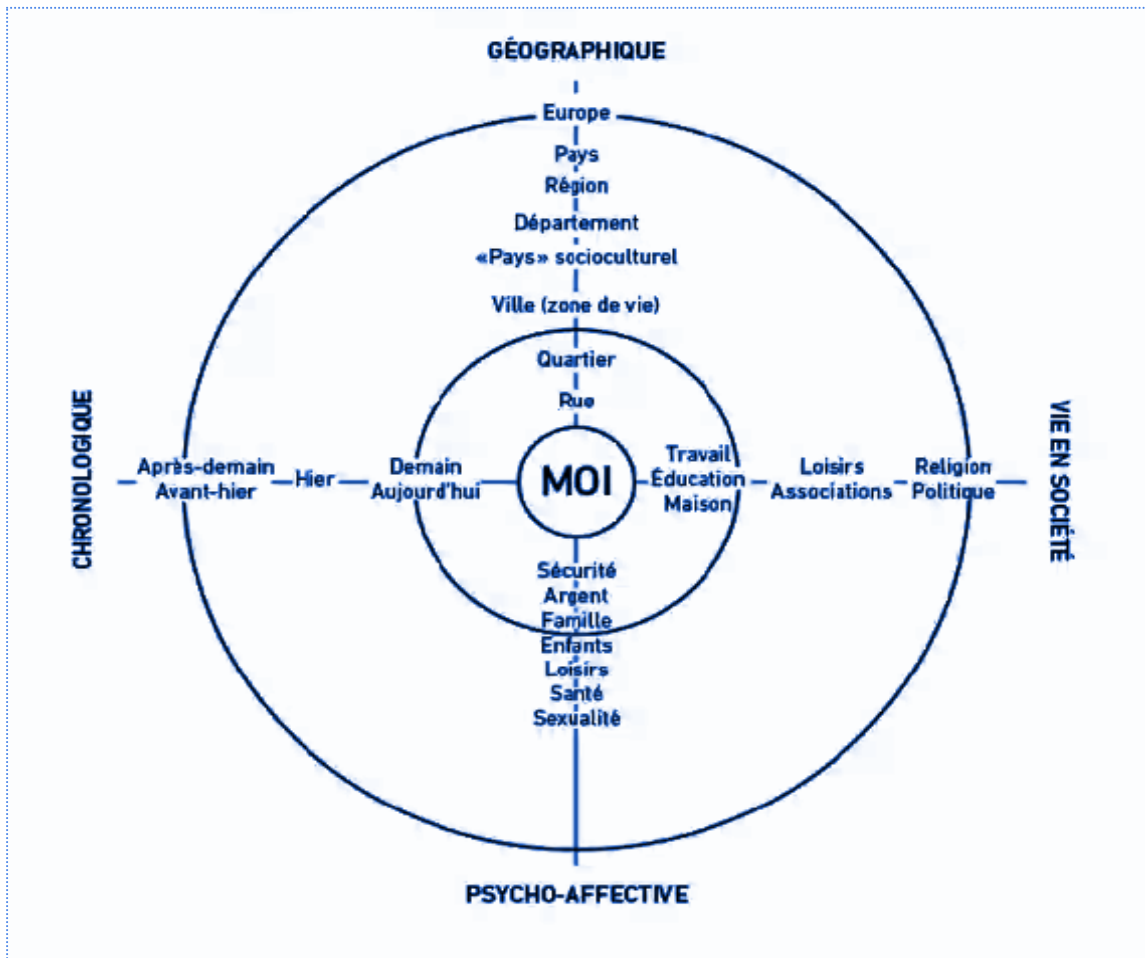


Figure 6 : Les lois de la proximité

Aux adultes de donner aux jeunes un sentiment d'appartenance au groupe, un sentiment de performance, un sentiment de satisfaction et de confiance en soi. Ce qui revient au manuel, c'est de proposer des tâches signifiantes dont l'apprenant perçoit, comprend l'utilité, l'intérêt, la pertinence. C'est aussi du ressort du manuel de proposer des activités réalisables en autonomie pour que l'apprenant ait le sentiment de prendre des décisions et de choisir ce qu'il veut faire. Une méta-analyse (Patall, Cooper, & Robinson, 2008) montre qu'en effet, la liberté de choix a un impact positif sur la motivation intrinsèque (en particulier chez les enfants), le niveau d'effort fourni et la performance à la tâche évaluée.

### 4.3. Une fonction axiologique

« Il faut, en un mot, que des livres élémentaires, clairs, précis, méthodiques, répandus avec profusion, rendent universellement familières toutes les vérités, et épargnent d'inutiles efforts pour les apprendre. De tels livres sont de grands bienfaits : la Nation ne peut ni trop les encourager, ni trop les récompenser. » (1791:115)

*Rapport sur l'Instruction Publique fait au nom du Comité de Constitution, Talleyrand-Périgord*

La dimension fonctionnelle de la langue ne peut faire oublier la visée humaniste de l'apprentissage d'une autre langue. Le rôle du manuel comme outil de représentation social et culturel est significatif. Il participe à l'éducation par la transmission de normes et de comportements sociaux et contribue à construire le système de valeurs de l'apprenant, ainsi que l'explique Alain Rey, dans son discours d'ouverture pour le *Dixième anniversaire de l'Année Francophone* au colloque de 2001 à Paris.

La valeur fondamentale du français, de tout langage humain, est sociale, et plus précisément communicative. Instrument des consciences collectives, chaque langue module les universaux des sociétés humaines. Chacune personnalise la pensée, les savoirs, les sentiments et les réactions, chacune découpe l'expérience à sa manière, chacune incarne cette valeur suprême, l'humanisme. Le français, comme toute langue à diffusion importante, est un mode de vie, un style, lui-même modulable à l'infini par les spécificités de chaque communauté qui l'a reçu en partage. Expression admirable, que cet « en partage », car elle implique une égale distribution des pouvoirs du langage incarnés par la langue.

Autrement dit, le manuel a non seulement une responsabilité éducative mais aussi politique et sociale. Il est à la fois un outil d'accès démocratique et d'éducation à la citoyenneté.

#### 4.3.1. Des valeurs démocratiques

Le manuel scolaire est, en quelque sorte, «*un moyen de démocratiser l'école*», souligne Benoît Jadin (2005). Enseigner au XXI<sup>ème</sup> siècle, c'est éduquer au civisme et à la démocratie. Les apprenants d'aujourd'hui sont les citoyens de demain.<sup>26</sup> Ce n'est pas nouveau. Victor Hugo disait qu'«*ouvrir une école, c'est fermer une prison*».

En décembre 2002, le Directeur général de l'UNESCO note que :

---

<sup>26</sup> L'un des derniers manuels scolaires publiés par Pearson intitulé : « *Marché Conclu Objectif 2030* » a pour profession de foi de préparer les élèves au monde qui bouge et d'« *aider les jeunes à acquérir des compétences professionnelles* »

Les manuels scolaires et les matériels didactiques, instruments de transmission non seulement du savoir, mais aussi de valeurs et d'idées concernant le monde, forment -c'est un fait aujourd'hui largement admis- une dimension importante du changement social et culturel.

Le Conseil de l'Europe (2016) fait un bilan des valeurs, attitudes et aptitudes pour développer la compétence démocratique. Ce sont ces mêmes qualités que la compétence interculturelle vise à développer.

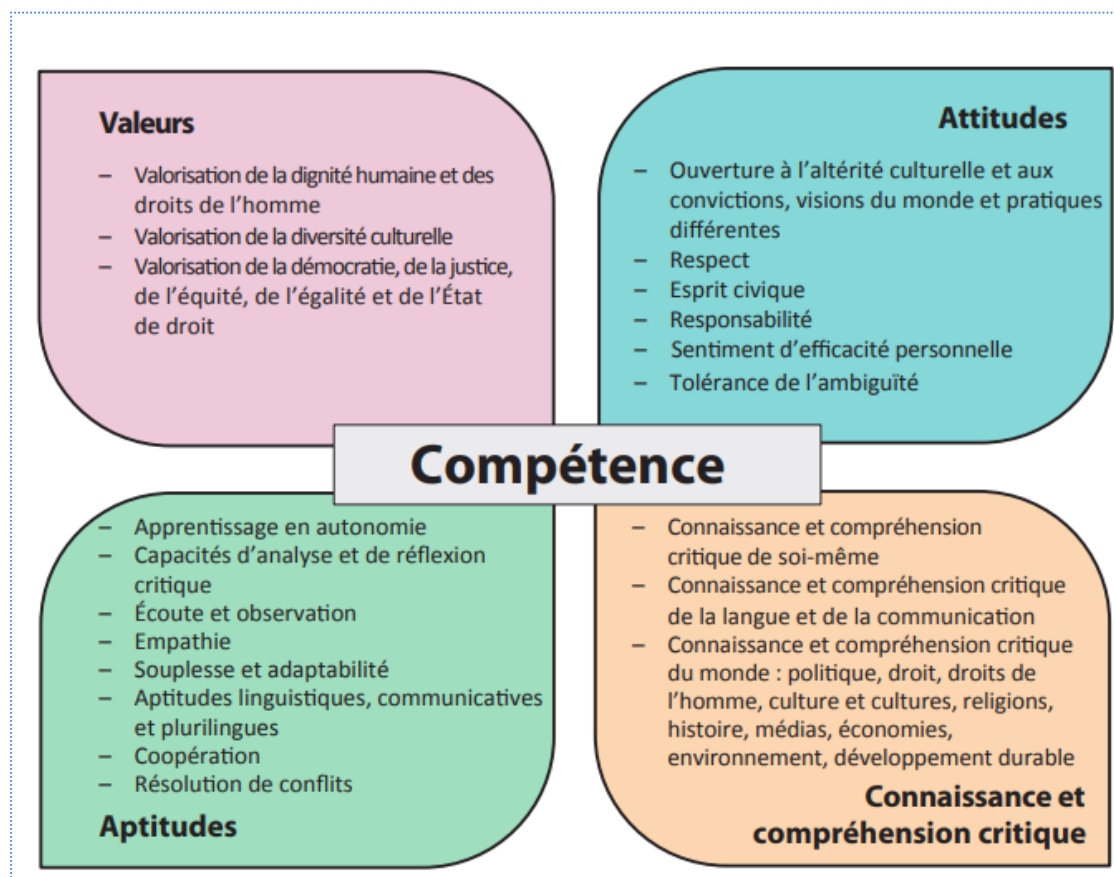


Figure 7: La compétence démocratique  
Source: Conseil de l'Europe (2016)

Le manuel a une fonction civique. En 1985, le Ministère israélien de l'Éducation et de la Culture écrivait dans une circulaire spéciale que l'objectif majeur de toute action éducative était de :

Créer une personne autonome, avec une action sociale, qui respecte les règles de la démocratie, qui reconnaisse le pluralisme et pratique la tolérance et qui reconnaisse le devoir de l'individu de faire respecter les lois de la société et ses règles. » C'est donc un des rôles du manuel que d'éduquer à vivre ensemble dans le respect de l'autre dans société démocrate et tolérante. Il sert d'outil à l'apprentissage de la vie en société : l'apprenant est considéré comme un citoyen dans sa cité. (notre traduction)

### 4.3.2. Des valeurs universelles

*«Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment : car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse ; c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'Humanité. »*

*Lettre aux Instituteurs, 17 novembre 1883, Jules Ferry*

En juin 2007, L'UNESCO publie un document intitulé *«Penser et construire la paix par la conception de manuels scolaires novateurs»* dans lequel il insiste sur la nécessité de messages éducatifs pour construire la paix entre les peuples. Les manuels mettent l'accent sur l'humanité commune à tous. Faire comprendre les différentes réalités du monde sur un plan cognitif, évaluer l'autre dans un mouvement solidaire et empathique à un niveau affectif et s'engager activement pour lutter contre toute forme de discrimination, de racisme, de xénophobie, d'intolérance et de radicalisme : c'est le projet d'éducation citoyenne qui réunit les manuels modernes. L'enseignement de la lecture, par exemple, est une façon exaltante de nommer le monde pour le faire découvrir, pour se familiariser à d'autres réalités et pour appréhender les différences de façon positive.

La Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) dans son argumentaire pour promouvoir le français souligne que la francophonie veut « faire rayonner l'héritage de la Révolution (liberté, égalité, solidarité) contre les tyrannies et les terrorismes » et montre que parler français, c'est « être citoyen du monde », c'est partager et défendre « les valeurs qui font progresser l'humanité. » Il n'est pas seulement question de connaissances linguistiques, de transmission de contenus ou d'évaluation de savoirs. Il s'agit de véhiculer des valeurs, de former la jeunesse à la démocratie, de promouvoir une société humaine et humaniste, d'envisager le monde de demain : en un mot, il s'agit d'éduquer.

Vos préjugés sont vos fenêtres sur le monde. Nettoyez-les de temps en temps, ou la lumière n'entrera pas. (*Le Cycle de fondation*, tome II, Isaac Asimov)

Le manuel de FLE a donc un rôle de nettoyeur à jouer, mais pas seulement. Il est partie prenante d'une éducation aux valeurs humanistes. D'un côté, on demande au manuel de refléter aussi fidèlement que possible la société ; de l'autre, de l'amender car «les clichés



sont séduisants mais trompeurs » (CECRL, 2001:39-40). Dès lors, le manuel est pris entre deux options comme l'explique Guy Rocher dans sa conférence d'ouverture au Congrès de Montréal (2007:23):

On lui demande même de contribuer à corriger les préjugés et stéréotypes trop courants dans nos sociétés. On exige qu'il ne soit ni raciste, ni sexiste, ni fondamentaliste, ni intégriste, ni exclusiviste. Et comme nos sociétés sont engagées dans des mutations successives, le manuel se retrouve dans la position sans doute peu confortable de devoir être en même temps un miroir de la société mais aussi un verre correcteur pour ses jeunes utilisateurs.

Le CECR est dans la même lignée : il invite à «*relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles*» et «*à prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles*» (CECRL, 2001 : 84). Cela fait partie des «savoir-faire» à développer chez l'apprenant:

- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture-cible;
- La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture;
- La capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels;
- La capacité à aller au-delà des relations superficielles stéréotypées. (5.1.2.2, p.84)

Le Ministère de l'Éducation israélienne dans sa profession de foi de l'enseignement du français espère que «*la connaissance de la langue française en Israël sera de nature à contribuer au dialogue et au renforcement d'une société tolérante.*»

### **4.3.3. L'interculturalité**

«*L'hébreu doit se rappeler qu'il existe toujours un autre côté de l'autre côté, et au niveau du langage, une autre langue. Parler, c'est ainsi parler non seulement "d'une langue à l'autre", comme le montre magnifiquement toute l'œuvre cinématographique de Nurith Aviv, mais aussi dans la vibration intérieure de deux langues, dans l'entre-deux des langues, des rives et des lèvres, puisque safa signifie encore la "lèvre" ! [...] Parler l'hébreu, c'est déjà parler deux langues ou, plus précisément, l'hébreu est ce qui rappelle que toute parole s'inscrit déjà dans l'entre-deux des langues.*»      «*La belle au bois drogman* » 2011, p.25-26, Marc-Alain Ouaknin

Le Conseil de l'Europe (2008) définit la compétence interculturelle dans *Le Livre Blanc sur le dialogue interculturel* comme le fondement de la cohésion sociale.

L'apprentissage et l'enseignement des compétences interculturelles sont essentiels à la culture démocratique et à la cohésion sociale. (Section 5.3, paragraphe 151.)

Paul Ricoeur (1990 :92) écrit : «*Quand je dis "tu", je comprends que tu es capable de te désigner toi-même comme un "je"*». Dans *Civilisation universelle et cultures nationales* (1961:451), il définissait l'humanité comme la capacité de «*transfert dans une autre perspective.*» La définition que donne Martine Abdallah-Preteceille de l'interculturalité souligne l'importance du contexte puisqu'il s'agit de relations interpersonnelles.

Le préfixe « inter » d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le multi et le pluriculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère interculturel. (1999:48).

L'interculturel est d'abord d'après cette définition une interaction. C'est le regard sur les objets culturels ou les représentations qui donne lieu à une analyse et une compréhension interculturelle. La chercheuse explique que «*la culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres* » (1999:17). Cette fonction interculturelle modifie la nature du manuel dans la mesure où il ne prend sens que par son contact avec les apprenants.

La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (Beacco, Byram et al., 2016)

Louis Porcher (2004:4) souligne que l'interculturel n'est pas «*un consensus mou mais la clarification des oppositions et donc la définition stricte des identités*». Cela suppose une prise en compte de la culture-source. Ce que Marianne Jacquet (2009:452) résume en expliquant que:

L'ouverture à l'altérité dans la perspective interculturelle repose sur un double processus de centration sur soi et de décentration vers l'autre.

L'apprenant est donc invité à se regarder, à s'observer comme dans un miroir avant de regarder à l'extérieur et d'ouvrir une fenêtre sur le monde. Les liens interculturels se nouent à partir des similarités. Ce sont les valeurs universelles que l'on partage avec l'autre qui permettent de construire un pont entre les cultures, une compréhension de la différence et sa

tolérance. C'est le dialogue sur les différences de deux cultures qui engendre l'interculturalité. Cette éducation n'est possible que contextualisée et adaptée à son public.

La compétence interculturelle «désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.» (Beacco, Byram et al., 2016:10)

Dans ces conditions, refuser la contextualisation comme c'est le cas pour les manuels à vocation généraliste, c'est mettre de côté toute réflexion interculturelle. C'est aussi nier la dimension culturelle et pragmatique de la communication. « *Langue et culture sont les deux facettes d'une même médaille.* » (Benveniste, 1976, *Problèmes de linguistique générale I*)

Enseigner la communication sans décrire aussi les protocoles sociaux qui constituent la trame des échanges langagiers et qui en définissent les conditions de succès, c'est se condamner à ne pas répondre à de sourdes interrogations des apprenants. (Beacco, 2000:17)

Pourtant, l'éducation aux valeurs interculturelles ne figure pas dans les curricula comme le remarque justement Florence Windmüller:

Tout manuel de langue repose sur un curriculum dans lequel sont définis des objectifs, des contenus, des supports d'apprentissage, des démarches pédagogiques et des modes d'évaluation. Cependant, si ce curriculum existe dans l'approche de la langue et de la communication, force est de constater son absence sur le plan culturel et interculturel dans les cours de langue et dans les manuels de langue. (2011:25)

Apprendre à vivre ensemble est une nécessité absolue quand on pense à ce que suppose l'alternative : haine, incompréhension, conflits, racisme, xénophobie, guerres, ... La définition qu'en donne l'Unesco dans son rapport de 2013 est assez large :

Disposer de savoirs adéquats au sujet de cultures particulières, ainsi que de connaissances générales sur les questions qui peuvent se poser dans les contacts entre personnes de cultures différentes, de manifester une attitude réceptive qui encourage l'établissement et le maintien de relations avec divers « autres » et d'avoir acquis l'aptitude à utiliser ces connaissances et cette réceptivité dans les interactions avec les individus appartenant à des cultures différentes. (p. 16)

La publication propose aussi un «plan opérationnel» pour décrire les cinq étapes indispensables de la mise en pratique des compétences interculturelles, parmi lesquelles

figure l'enseignement. En 2020, Darka Deardorff se propose d'aller plus loin dans l'effort de définition de la compétence interculturelle. Elle montre comment la transformation de l'état d'esprit rend possible la mise en œuvre interculturelle. Elle cite Hall et al. (2012, p.8) qui soulignent qu'«*il importe de considérer le développement des compétences interculturelles comme un processus axé sur l'apprenant.* »

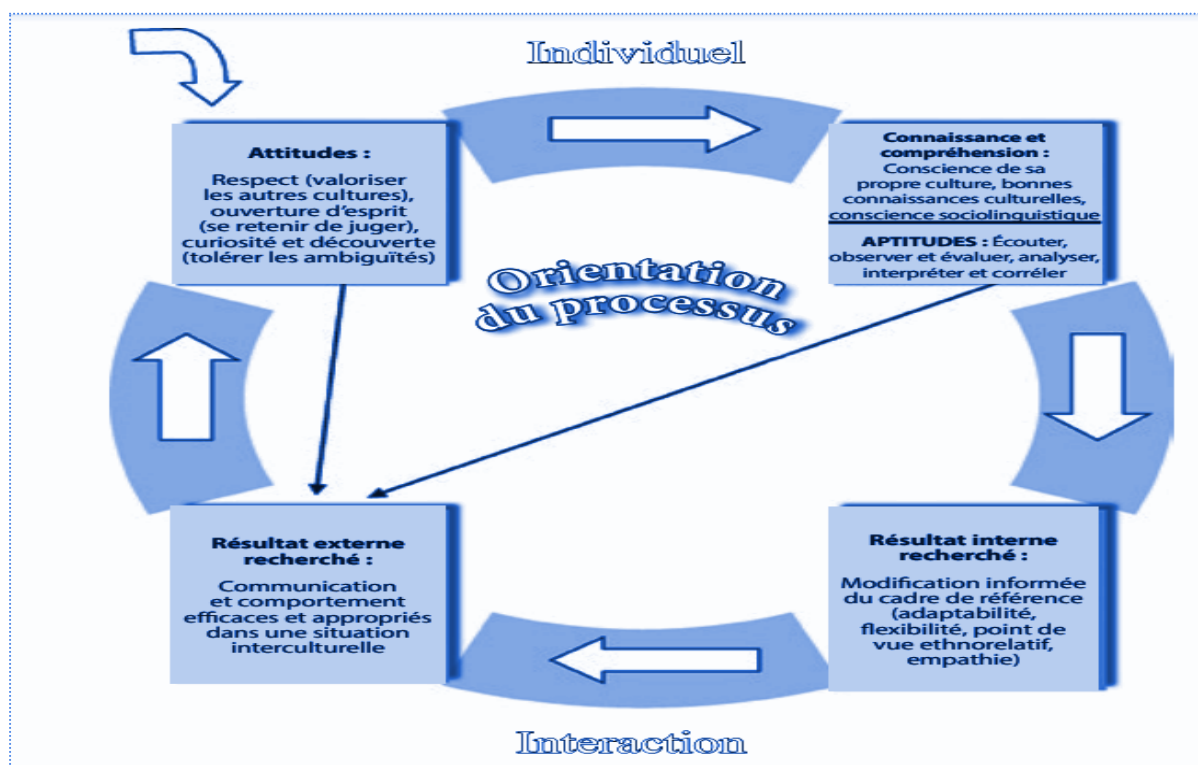


Figure 8 : La compétence interculturelle

Source : Darla K. Deardorff dans *Journal of Studies in International Education*, automne 2006, vol. 10, no 3, p. 241-266

Ce que résume assez bien le CECR :

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 culture.

Pourtant, rien n'est simple du point de vue épistémologique et toute tentative taxonomique (genre les villes, les régions, les personnages célèbres, les produits...) est forcément vouée à l'échec de par la nature du projet, qu'on parle de culture anthropologique ou sociologique ou « cultivée ».<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Le mot est d'Henri Besse pour parler de l'art et de la littérature.

Le CECR (2001:16) définit ainsi les savoirs:

Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines public ou personnel sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle. (2.1.1)

La difficulté de l'entreprise s'impose à l'esprit quand on assigne à l'interculturalité la visée de Martine Abdallah-Preteceille (1999) : *«L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre.»* et qu'on veut *«étranger le regard, découvrir des façons d'être et de penser différentes, s'interroger sur ces différences, découvrir des ressemblances, ouvrir d'autres sens, élargir son horizon de compréhension du monde.»* (Mignot et Médioni, 2018). Les Israéliens ne peuvent qu'agrèer: en effet, le mot *«bina»* (בינה) qu'on traduit en français par intelligence, sagesse vient de la préposition *«beyn»* (בין) qui veut dire *«entre»*. Marc-Alain Ouaknin insiste sur *«la pensée de l'entre-deux»* (2005:277), cet espace qui permet la rencontre avec l'autre et qui est voué au questionnement. C'est même une obligation morale dans la tradition juive. *«Tu aimeras l'étranger, car tu étais étranger dans le pays d'Égypte.»* Le Talmud (Shabbat 31a) souligne l'importance de créer des ponts entre les cultures en rappelant l'expérience de l'altérité des Hébreux lorsqu'ils étaient esclaves en Égypte.

Cela suppose une activité réflexive indispensable à la décentration culturelle dans l'éducation interculturelle qui :

A pour finalité de développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender positivement et à gérer de façon profitable toutes les formes de contact avec l'altérité. Elle entend assouplir les attitudes égo/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu. Les réactions attendues sont celles de l'étonnement : constater que les normes et les valeurs considérées comme *«naturelles»* ne sont pas celles d'autres groupes suscite facilement la surprise ou l'incompréhension et le rejet. Il revient au système éducatif (mais aussi à d'autres instances sociales) d'apprendre aux élèves à gérer de manière contrôlée ces réactions spontanées et de chercher à conduire les apprenants vers des formes d'acceptation attentive et *«éveillée»* de la différence. (Beacco, Byram et al., 2016 : 43)

Le CECR invite aussi à la médiation interculturelle. L'activité de médiation interculturelle mobilise les savoirs culturels et la capacité d'exotopie : en étant médiateur, l'apprenant mobilise les connaissances qu'il a de son contexte, fait preuve d'empathie en se mettant à la place de celui qui possède d'autres repères culturels. Il cherchera alors à trouver des solutions concrètes pour faire le lien entre soi-même et l'autre.

Pour analyser la compétence interculturelle dans les manuels, on peut se référer à la grille du CECR pour examiner quels savoirs socio-culturels sont proposés, quels savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre sont développés. On pourrait aussi ajouter d'autres critères pour voir si les apprenants sont amenés à remettre en question des stéréotypes ou des représentations qu'ils ont de la culture française et de la leur, si leur étonnement est exploité pour reprendre les idées du Conseil de l'Europe (2016). Les savoirs socio-culturels sont présents dans tous les manuels. Mais au niveau A1, il n'y a pas de situations «problématiques». Les apprenants sont confrontés à des différences dans les salutations (les Français se font la bise, pas les Israéliens), certaines normes de politesse comme la ponctualité ou certaines différences d'usage social (les Israéliens prennent partout avec eux des rouleaux de papier toilette pour se moucher) mais cela ne pose pas de problème de tolérance (au sens d'acceptation).

Les débutants se concentrent principalement sur l'acquisition des compétences linguistiques de base, telles que la compréhension et la production de phrases simples, la communication de besoins et d'informations basiques, ainsi que la familiarisation avec des thèmes généraux. Ils ne rencontrent pas encore de problèmes d'interculturalité liés aux savoirs socio-culturels. Les aspects socio-culturels plus complexes sont généralement abordés à des niveaux de compétence linguistique supérieurs, lorsque les élèves ayant une base linguistique plus solide sont prêts à explorer des sujets plus spécifiques liés à la culture et à la société.

## 5. MANUEL ET MUTATION

### 5.1. Le monde en mutation

*« Le monde change, il devient différent. La formation, elle aussi, devra changer mais, même si la distance augmente, l'humain, lui, devra rester près. Devenir différent, rester près. »*

*L'éthique pour tous (2019), René*

Villemure

Le monde a changé, il est en proie à de constantes mutations dominées pour l'observateur par l'incertitude des tendances et la complexité de mouvements parfois aporétiques. Dans un rapport un peu ancien au Ministre de l'Éducation française, Michel Leroy (2012 : 10) se demandait déjà : *«Le papier a-t-il un avenir ?»*

Il expliquait ses craintes :

Les évolutions techniques, qui améliorent les performances et tendent à réduire les coûts, la restriction probable des budgets publics, les nécessités du développement durable, l'attention portée au poids du cartable, la fonction et l'organisation mêmes des manuels, les exigences d'actualisation, plaident pour une substitution au moins partielle du numérique au papier. (2012:10)

Se pourrait-il qu'on puisse encore apprendre avec un livre comme du temps du sarrau et du tableau noir ? Les sources de connaissances se multiplient. Désormais, quel pourrait être l'apport d'un manuel de papier imprimé quand une simple connexion Internet immerge l'apprenant dans la langue et la culture cibles ? La révolution technologique ne devrait-elle pas signer l'arrêt de mort du manuel ? À côté du formidable potentiel des TICE, de l'accessibilité foisonnante de documents authentiques et des fulgurantes avancées de l'Intelligence Artificielle, le manuel scolaire de FLE pourrait passer pour rétrograde voire passéiste.

M. Leroy, dans le même rapport de 2012, écrivait:

La culture numérique instaure un autre rapport au temps et à l'espace. Elle déplace les frontières de la sphère privée et de la sphère publique, du virtuel et du réel, de l'imaginaire et du concret. Elle fait évoluer radicalement les moyens de stockage, de diffusion, de transmission et d'utilisation des connaissances. Elle change les modes et la nature de l'écrit. Modifiant nos regards sur les objets, les relations et les valeurs 68, la conversion numérique est une mutation culturelle. (p.17)

Cette mutation culturelle implique de comprendre le public à qui nous souhaitons transmettre des connaissances et de s'interroger sur notre pédagogie. Nous avons le sentiment diffus que l'école n'a pas évolué au même rythme que la société et que l'intelligence humaine est en retard par rapport à celle des machines. Ce n'est pas une impression nouvelle. Michel Serres en 2011 relevait que Montaigne souhaitait déjà « *une tête bien faite plutôt que bien pleine* ». Ce qui est différent est que le savoir se trouve partout grâce à Internet.

« *Que signifie, au siècle de Steve Jobs, le manuel pensé du temps de Jules Ferry ?* »<sup>28</sup>

## **5.2. Internet**

L'évolution des TIC dans le monde a un effet considérable sur l'environnement numérique de tous les habitants, des marchés et des organisations. Internet a franchi la barre des quatre milliards d'utilisateurs dans le monde et le nombre total d'applications téléchargées sur tous les types d'appareils mobiles a, selon les estimations de l'Union internationale des télécommunications (UIT), dépassé les 50 milliards. Le paysage éditorial est lui aussi en train de se réinventer et le manuel numérique est dans une dynamique de développement.

En Israël, la grande majorité des établissements scolaires a passé un accord avec Classoos qui est une plateforme numérique qui comprend tous les manuels utilisés dans l'établissement. Les avantages sont nombreux : les livres sont accessibles sur tout support (ordinateur, téléphone portable, tablette), les liens sont actifs et le prix réduit par rapport au format papier (67% moins cher en moyenne). Cela allège les cartables des enfants. Le Ministère via des subventions aux écoles encourage les écoles à développer l'utilisation de manuels numériques et met en avant le potentiel pédagogique inhérent aux manuels numériques qui permet d'enrichir l'enseignement et l'apprentissage grâce à l'utilisation intelligente des outils numériques.

### **5.2.1. Les équipements**

La figure qui se trouve à la page suivante montre l'évolution croissante de l'utilisation d'Internet en Israël : 84% de la population utilise Internet, parmi eux 67% ont moins de 20

---

<sup>28</sup> C'est la question que pose Leroy dans son rapport qui en fait soulève le problème du numérique par rapport au papier.



ans. Ce chiffre varie selon qu'on considère le secteur des Juifs laïcs (presqu'à 100% équipés), des Juifs ultra-orthodoxes (très peu équipés) ou des Arabes (équipés à 50%).

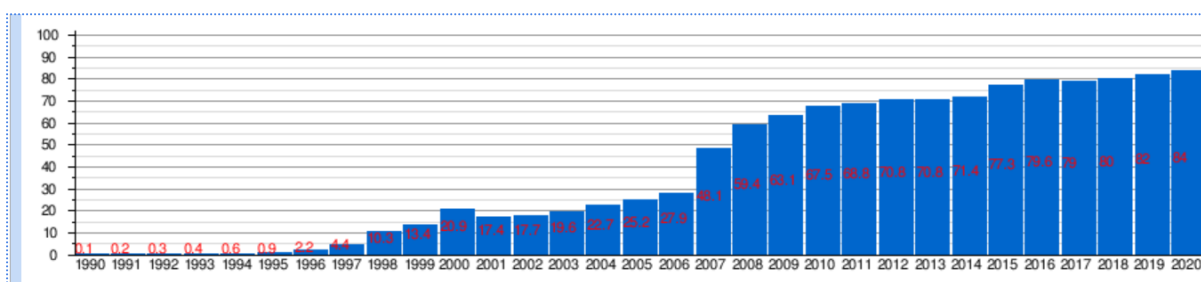


Figure 9 : Le pourcentage de la population qui utilise Internet en Israël  
Source : L'association Internet israélienne 2020

75% des foyers sont équipés d'une connexion Internet sans fil. Les établissements disposent tous d'une connexion Internet de plus ou moins bonne qualité. Il est banal de voir dans les classes, en particulier dans la région de Tel Aviv et du centre du pays, vidéoprojecteur, haut-parleurs, ordinateur. En 2020, 94% des jeunes avaient un téléphone portable. Ils sont 97% en 2023.

Selon le rapport publié par Israël Digital pour 2023<sup>29</sup>, les chiffres sont encore en augmentation : 8,22 millions d'internautes (pour un pays qui comprend une population d'un peu plus de neuf millions) et le chiffre de connexions mobiles équivaut à 116,9% de la population. Cela permet de cerner le paysage numérique de la « start-up nation » comme on le voit dans le tableau ci-dessous.

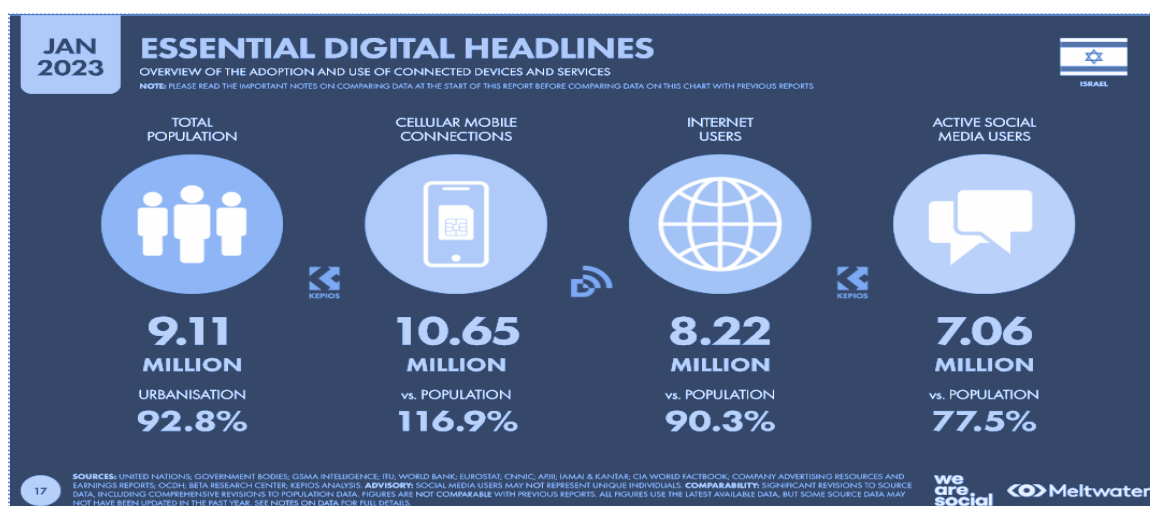


Figure 10 : Les pratiques numériques en Israël  
Source: Israël digital (janvier 2023)

<sup>29</sup> <https://datareportal.com/reports/digital-2023-israel>

## 5.2.2. Les pratiques numériques

Selon l'Association Israélienne pour l'Information et la Communication,<sup>30</sup> 97% des adolescents israéliens utilisent un smartphone et 78% une tablette. Leur enquête révèle que les jeunes passent en moyenne sept heures par jour devant un écran (télé, portable, ordinateur, tablette) et que 97% d'entre eux utilisent WhatsApp. De plus, les jeux en ligne sont populaires puisque 70% y jouent. Les enseignants en général sont très investis dans l'utilisation de technologies éducatives pour améliorer l'apprentissage. T. Karsenti et A. Fievez<sup>31</sup> identifient quinze principaux avantages (pour les élèves comme pour les enseignants) de la tablette en contexte scolaire.

Les avantages des tablettes
1. Motivation accrue des élèves.
2. Accès à l'information.
3. Portabilité de l'outil.
4. Annotation de documents PDF facilitée.
5. Organisation du travail plus aisée.
6. Qualité des présentations réalisées par les élèves.
7. Qualité des présentations réalisées par l'enseignant.
8. Collaboration accrue entre les élèves (a), puis aussi entre les élèves et l'enseignant (b)
9. Créativité soutenue.
10. Variété des ressources présentées (images, vidéos, applications, etc.)
11. Possibilité d'aller à son rythme pour les élèves.
12. Développement de compétences informatiques chez les élèves.
13. Développement de compétences informatiques chez les enseignants.
14. Expérience de lecture bonifiée.
15. Économie de papier pour les enseignants.

Tableau 11 : Les principaux avantages de l'usage de la tablette (Karsenti & Fievez, 2013)

La tablette est chose banale en Israël où le Ministère de l'Éducation nationale encourage son utilisation en soulignant son caractère motivant car elle enrichit la pratique pédagogique grâce à l'augmentation de ressources interactives, permet une différenciation au niveau du rythme et de l'apprentissage et développe les compétences informatiques des élèves. Adapter l'enseignement à un monde moderne en pleine évolution est une des priorités

<sup>30</sup> <https://isca.org.il/>

<sup>31</sup> Ce sont les résultats d'une enquête menée auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec.

du Ministère israélien: on ne compte pas moins de dix réformes en vingt ans. Dans leur rapport intitulé « *Préparer le système scolaire aux défis du XXI<sup>ème</sup> siècle* », Eli Eisenberg et Omer recommandent pour faire face aux enjeux modernes et à l'évolution du monde, de développer:

des compétences telles que la gestion de l'information, la pensée critique, la créativité et l'innovation, la résolution de problèmes, la collaboration, la communication, les compétences techniques et numériques, l'auto-direction, apprentissage tout au long de la vie, conscience éthique, conscience culturelle et flexibilité. (2019:8).

Le développement du numérique devrait permettre l'émergence d'un apprentissage «sur mesure» adaptatif, qui ajusterait le contenu en fonction de l'activité et des besoins de l'apprenant pour maximiser l'engagement et la rétention. Cela suppose que les enseignants aient une bonne maîtrise des outils numériques.

Selon le rapport commandé par l'OCDE, le PIAAC, (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes), on voit que les enseignants juifs (en rouge) attestent d'une maîtrise moyenne (à gauche) ou satisfaisante (à droite) pour 30% d'entre eux. Les juifs ultra-orthodoxes en noir et les arabes en bleu sont nettement moins nombreux comme on le voit sur la figure ci-dessous. La maîtrise des outils numériques par les enseignants est essentielle pour permettre leur intégration réussie tant dans les systèmes pédagogiques que dans les apprentissages et les compétences d'apprentissage des élèves.

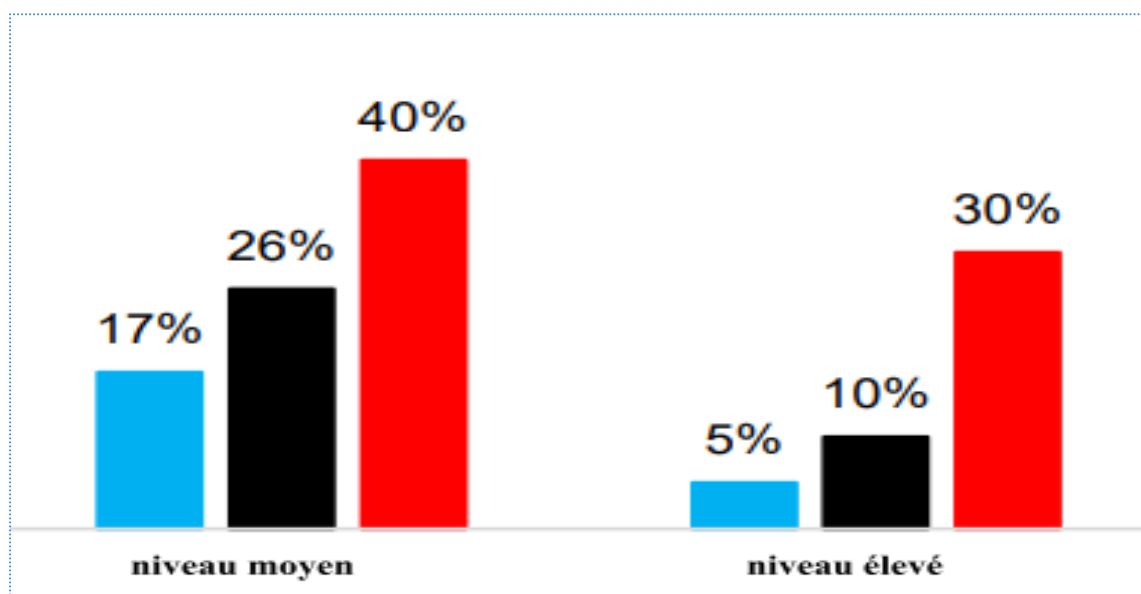


Figure 11 : Le niveau de maîtrise des enseignants.  
Source : Traitement des données PIAAC 15/2014

Les professeurs de français interrogés dans le cadre de notre enquête ont tous un niveau assez satisfaisant à satisfaisant, les plus jeunes ayant une maîtrise généralement supérieure.<sup>32</sup> Plus de 30% des enseignants utilisent le manuel numérique en classe même quand les élèves travaillent avec un manuel papier. Mais très peu d'entre eux se servent du numérique pour mener des interactions. Ils trouvent en général que c'est un bon moyen pour différencier l'enseignement. 70% déclarent donner des activités pédagogiques numériques (nécessitant un ordinateur, une tablette ou un téléphone portable) en classe et en dehors de la classe. Les enseignants se servent majoritairement du numérique intégré à leur pratique pédagogique pour les exercices d'écoute et de compréhension orale.

La pandémie de Coronavirus a eu des répercussions considérables sur l'utilisation des outils numériques qui ont permis de maintenir la relation pédagogique entre élèves et enseignants : tous les débats « des Anciens et des Modernes » ont perdu de leur pertinence.

Ces données peuvent expliquer l'intégration d'hypertextes<sup>33</sup> dans le manuel israélien : tous les adolescents sont habitués à scanner des QR codes. Ce n'est pas le cas de la France qui, jusqu'à aujourd'hui, ne propose pas cette technologie intégrée dans les manuels scolaires. Le rapport Fourgous déplorait déjà en 2010 le retard accusé par l'école en matière de numérique. Il semblerait que les éditeurs aient du mal à suivre l'évolution dans ce domaine.

### **5.2.3. La lecture numérique**

André Tricot explique ce qu'est la charge mentale dans un article (1996) qu'il signe avec L. Chanquoy: c'est la quantité de ressources mentales mobilisées par un sujet lors de la réalisation d'une tâche. La théorie de la charge cognitive repose sur la notion de la mémoire de travail, qui postule:

- (1) une capacité limitée de stockage de l'information
- (2) une mémoire permanente avec une capacité quasi-illimitée

---

<sup>32</sup> Une seule professeure arabe a participé à l'enquête et elle a un très bon niveau en informatique.

<sup>33</sup> « Un mode d'organisation des documents textuels informatisés caractérisé par l'existence de liens dynamiques entre ses différentes sections. Dans le Web, des mots ou des expressions soulignés ou encore des images indiquent les liens sur lesquels on clique à l'aide de la souris » (définition du Dictionnaire de l'informatique et de l'internet). Il est composé, selon T. Baccino et V. Draï-Zerbib, de trois éléments : un ensemble de documents stockés sur une base de données ; un réseau de liens qui relie les différents documents entre eux ; une interface permettant de lire, visionner et manipuler les documents en naviguant sur le réseau.

- (3) l'existence de schémas stockés en mémoire permanente
- (4) l'automatisation de ces schémas qui diminue la charge cognitive nécessaire.

Lorsqu'un élève est engagé dans une activité d'apprentissage, il doit mobiliser des ressources cognitives pour exécuter cette tâche. L'apprenant est en surcharge mentale si l'effort excède la capacité totale de la mémoire de travail dont il dispose. Lorsque la charge cognitive engendrée par l'exécution de la tâche d'apprentissage excède la capacité de stockage de l'information dans la mémoire de travail. J. Sweller (1988; 2003; 2009) a étudié les paramètres qui influencent la quantité d'efforts cognitifs nécessaires pour traiter une tâche en utilisant la théorie de la charge cognitive. Selon lui, l'apprentissage est favorisé dès lors que les dispositifs d'apprentissage permettent d'alléger la charge en mémoire de travail.

André Tricot (2020) explique qu'un des avantages du numérique pour présenter des informations est la possibilité d'enrichir les contenus informationnels sans pour autant augmenter la quantité d'informations en exploitant l'intégration hypertextuelle. Un autre avantage, selon lui, est la possibilité de présenter des sommaires interactifs qui permettent à l'élève d'alterner entre une représentation de l'organisation globale et des informations plus locales. Dans les versions numériques des manuels, on trouve des documents interactifs comme des images mais aussi des présentations, des vidéos, des fichiers sons.

La théorie cognitive de l'apprentissage multimédias selon Mayer (2014) repose sur le système de traitement de l'information, qui distingue les registres sensoriels, la mémoire de travail et la mémoire à long terme et postule que l'apprentissage efficace à partir de documents multimédias dépend de trois facteurs :

- La coordination de l'information verbale et visuelle présentée.
- La gestion de la charge cognitive
- L'activation des connaissances préalables de l'apprenant.

Selon cette théorie, il faut donc que l'apprenant active les connaissances préalables pertinentes et qu'il puisse traiter l'information verbale et visuelle présentée simultanément : on apprend mieux avec une image et du texte plutôt qu'avec un texte seul (Butcher, 2014) ; le texte et l'image doivent entretenir une relation de complémentarité plutôt qu'une relation de redondance afin d'éviter une surcharge cognitive (Kalyuga & Sweller, 2014).

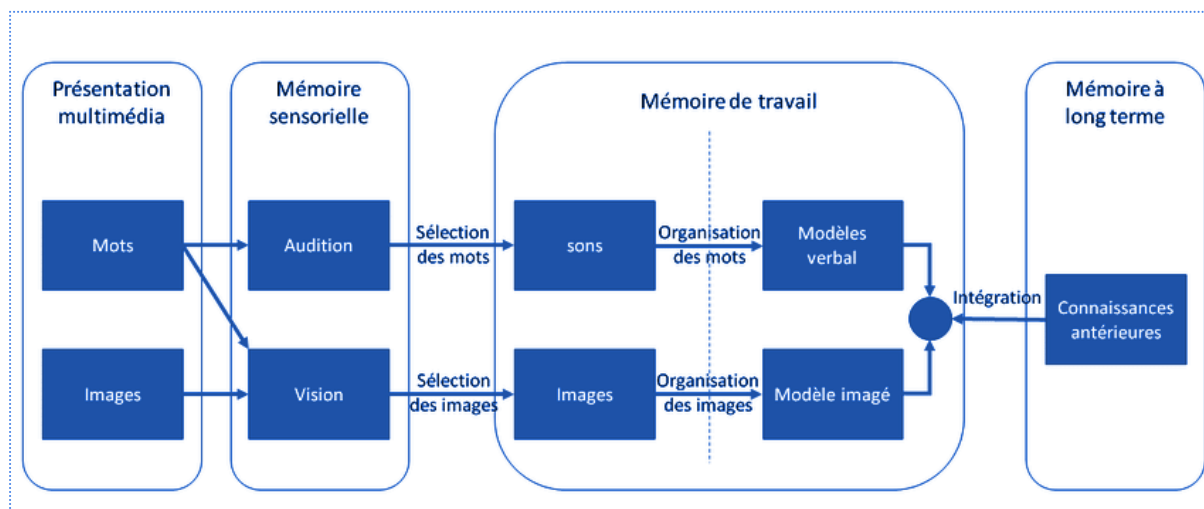


Figure 12 : **Modèle de la théorie cognitive de l'apprentissage multimédias (Mayer, 2014 : 52)**

Actuellement, aucune étude ne démontre de façon concluante l'effet de la lecture numérique sur la charge cognitive.

Une comparaison entre les définitions de la lecture traditionnelle et de la lecture numérique met en évidence des différences mineures. T. Baccino et V. Draï-Zerbib définissent la lecture comme non pas un mais plusieurs processus qui se réalisent à des niveaux simultanés.

L'activité de lecture est envisagée comme un ensemble de processus cognitifs qui transforment l'information visuelle des mots d'un texte en une représentation cognitive, intégrant à la fois les connaissances lues que les connaissances déjà mémorisées par le lecteur. (2015:7)

Elles définissent la lecture numérique comme:

L'étude des processus perceptifs et cognitifs engagés par un lecteur humain pour percevoir et interpréter l'information présentée par une source numérique. (2015:6)

Pourtant, si les réactions du cerveau sont différentes entre la lecture papier et la lecture numérique, selon Gary Small du Semel Institute for Neuroscience and Human Behavior de l'Université de Californie, la lecture numérique sollicite plus de zones du cortex. En effet, ce neurologue a étudié en 2009 les activités cérébrales d'un groupe de 24 adultes de 55 à 78 ans à l'aide d'une imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRM).

Dans un premier temps, les sujets de cette étude ont dû lire un livre puis lire un article sur Internet. Lors de la lecture sur livre papier, les zones du cerveau qui sont apparues sur l'IRM étaient celles du langage, de la lecture, de la mémoire ainsi que de la vision.

Ensuite, les personnes ont été divisées en deux groupes en fonction de leur expérience d'Internet : les «*novices Internet*» et les «*experts Internet*».

Chez les « novices », peu de différences ont été notées. En revanche, chez les « experts », pendant la lecture numérique, deux zones supplémentaires ont été activées: celle de la prise de décision et celle des raisonnements complexes.

De plus, Gary Small a constaté que l'activation cérébrale globale était deux fois plus importante lors de la recherche sur le Net. Une étude de Jean Heutte en France datée de 2008 menée sur des enfants à l'école primaire aboutit à la conclusion que l'habitude à l'usage du numérique en classe améliore de façon significative la qualité de lecture. Ce surcroît d'activité neuronale montre que l'écran change notre façon de lire. Il en déduit que la lecture numérique nécessite et mobilise beaucoup plus d'attention de la part du lecteur.

Ce qu'on voit sur cette imagerie:

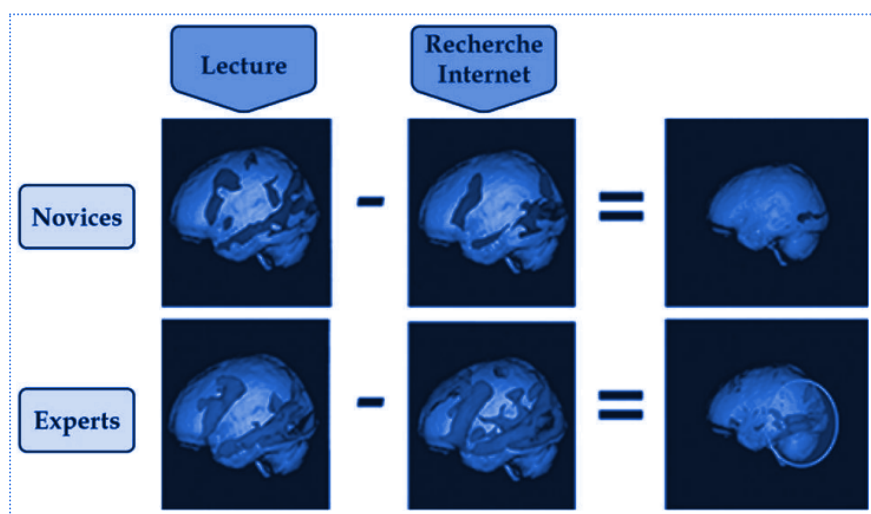


Figure 13 : Comparaison des activations cérébrales entre novices et experts en navigation Internet dans les tâches de lecture et recherche d'informations

Source : Thierry Baccino et Véronique Drai-Zerbib (2011) p.34

Depuis le Corona, les études se multiplient sur l'efficacité de l'enseignement en ligne. Deux chercheurs américains, Geoff Kauffman, de la Carnegie Mellon University et Mary Flanagan, du Dartmouth College, ont montré en 2016 que la lecture numérique et la lecture papier étaient complémentaires : la première semble contribuer à consolider des détails sur

un sujet alors que la seconde rendrait la compréhension de concepts abstraits plus facile. Par exemple, d'après cette étude, l'écran d'ordinateur serait plus efficace pour se rappeler certaines dates alors que le papier faciliterait la mémorisation des raisons d'un événement.

### **5.3. Les effets sur le manuel**

Il y a plusieurs niveaux de numérisation des manuels :

- La version numérisée : elle permet de projeter le manuel papier sur vidéoprojecteur.
- La version numérique simple : elle permet non seulement la projection du manuel mais propose aussi de nombreuses fonctionnalités comme des outils de visualisation (zoom, cache) ou d'animation (possibilité d'annoter le texte, d'ajouter des hyperliens, etc.).
- La version numérique enrichie : elle permet à l'enseignant d'y intégrer son cours, elle est entièrement personnalisable.

Le manuel numérique mais aussi le manuel papier qui comprend des liens se diluent dans un espace-temps qui n'est plus celui de la classe puisqu'il est accessible en tout lieu et à toute heure.. Il est de nature hybride : il propose des documents à lire mais invite aussi à des activités à pratiquer en autonomie. Les trois méthodes de notre corpus proposent des sites compagnons, un parcours digital, une version numérique de leur manuel. Autrement dit, les éditeurs déclinent des versions différentes selon le support ou le destinataire. Cela change la pratique pédagogique : le support impacte le contenu.

Le terme de manuel est donc extrêmement générique et recouvre plusieurs réalités : l'apprenant a à sa disposition non seulement le manuel papier mais il est aussi abordé, accosté, ralié sur son ordinateur, sa tablette, son portable par le manuel numérisé et par les ressources numériques qui l'accompagnent sur son site compagnon ou en hyperliens dans le corps même du manuel. L'environnement numérique apporte une grande diversité dans les activités pédagogiques, et permet aux élèves de sélectionner des exercices : cette liberté, ce sentiment d'autodétermination a un impact favorable au maintien de l'engagement. Il apporte une dimension plus ludique à l'apprentissage sans saturer la charge cognitive. De plus, la rétroaction immédiate aide à la consolidation des acquis et permet d'activer des réflexes métacognitifs. Michel Leroy, en 2012, imaginait les avantages de la numérisation dans le rapport de l'Inspection générale sur les manuels :



Leur numérisation permettrait des économies en matière de logistique, d'impression, de diffusion, de transport. Elle faciliterait leur mise à jour en cas de changement de programmes et d'évolution des données, ainsi que leur appropriation par les équipes enseignantes. Elle offrirait par des hyperliens la possibilité de compléments, en termes de ressources et de services, pour les élèves et les enseignants. (p. 83)

Un an plus tard, le rapport de l'IGEN établi par Michel Perez et ses collègues (2013) notait que la numérisation restait un vœu pieux. Pourtant, la même année, Thierry Karsenty rappelait ses effets sur la motivation des apprenants. La réalisation d'activités sur tablette et les activités respectant le rythme individuel les rendent plus actifs, plus engagés dans leur apprentissage et au final plus autonomes.

### **En conclusion**

Certes, le manuel scolaire a connu des moments difficiles, liés à une pédagogie en crise mais de cet ébranlement, il est sorti ragaillardé, revigoré même. Les grandes maisons d'édition ont le vent en poupe, le secteur scolaire de langues étrangères ne s'est jamais mieux porté que ces dernières années. Clé International, Hachette ou Didier rivalisent pour emporter les parts de marché et publient à qui mieux mieux des méthodes dites «universalistes.»<sup>34</sup> En 2019, les manuels (en général, pas seulement de FLE) représentent 14% du marché éditorial français.

On aurait pu penser qu'en perdant le monopole du savoir, le manuel s'effondrerait. De même que Gutenberg ne cédât pas aux impérieux assauts des Steve Jobs et autres Bill Gates, la généralisation du numérique, la nomophobie n'ont pas éliminé le manuel scolaire. La modernité du manuel s'affirme par la redéfinition de ce qu'est sa mission et par l'appropriation d'idées pour penser une école démocratique et humaniste. Elle se révèle aussi dans les enrichissements permis par les progrès des sciences et de la technologie. Elle affiche sa résolution de faire feu de toute écriture qu'elle soit textuelle, graphique, auditive ou filmique. Et peu importe le support, pourvu qu'on ait l'interaction !

---

<sup>34</sup> Laissant penser que toute initiative locale ne pourrait qu'être «locale», donc dépassée puisque servant des intérêts locaux. En fait, il serait plus judicieux de parler de manuels unilinguistes puisque ces manuels étant destinés aux plus de pays possibles dans le monde sont exclusivement en français. On a donc des consignes absurdes dans certains manuels A1 en début d'apprentissage telles que : «*Écoute ! Tu reconnais quelles langues?*» (Merci !!, 2016)

En somme, tout se passe comme si le manuel avait retrouvé un second souffle. En effet, il occupe un espace géographique qui est le livre papier à l'intérieur duquel il construit un contenu didactique et pédagogique. Mais il déborde et dépasse largement les limites du papier grâce aux nouvelles technologies et ouvre des perspectives à la fois transdisciplinaires et transversales. Sa plasticité est quasiment infinie. Sa cohérence est démultipliée, les contenus ne sont plus figés, la progression est façonnée, à l'intérieur d'un cadre rigoureux, par l'apprenant qui est libre de construire ses séquences à son rythme. Les activités sur Internet, le site-compagnon, les films, les chansons, les pubs ouvrent un infini de possibles qui répondent aux besoins hétérogènes des classes. L'enseignement est de facto différencié. Le numérique a littéralement changé la donne, tant pour les enseignants qui trouvent une multitude de ressources facilement adaptables à leur profil de classe que pour les élèves, véritablement acteurs de leur apprentissage, qui peuvent choisir les activités qui vont leur faire acquérir de nouvelles connaissances et avoir une rétroaction personnalisée immédiate.

Évelyne Bérard envisageait, il y a déjà plus de quinze ans, le manuel du futur sous la forme d'une «*base de données incluant des supports diversifiés, mis au point par des groupements d'institutions, des centres de recherche (pour les aspects technologiques), des équipes d'enseignants, des éditeurs* » (1995:24) et elle imaginait que:

Les documents et activités seraient classés non pas uniquement en termes de contenus mais aussi en référence aux activités d'apprentissage qu'ils permettraient. Cet ensemble constituerait alors la base d'une méthode dans une proportion allant de 50 à 80 % ; le choix des activités, leur agencement, serait alors confié à des enseignants-concepteurs ayant l'expérience d'un terrain précis et la connaissance de tel ou tel type de public. (1995 : 24)

Il est clair qu'elle s'est trompée. La pertinence du manuel est dans sa persistance. À la question «*Le manuel a-t-il un avenir ?*» (2012:9), Michel Leroy répondait par l'affirmative en supposant que c'est plutôt à sa forme qu'il faut s'intéresser:

C'est pourquoi, à court et moyen terme, on peut faire l'hypothèse que le manuel scolaire va rester un outil indispensable, quel que soit son support et quelles que soient ses adaptations futures. (ibid.)

On pourrait résumer l'approche du numérique de la France avec Philippe Meirieu. Dans son *Dictionnaire pédagogique* (2015), à l'article «*innovation* » il indique qu'il est nécessaire de penser l'innovation sous le signe de l'ambivalence car elle est «*porteuse d'un*

*changement positif et d'une occasion de progrès » mais il faut « faire preuve à son égard de méfiance et repérer les dangers dont elle nous menace.»<sup>35</sup>*

En Israël, il est largement répandu de croire que l'innovation est toujours couronnée de succès, sans envisager les éventuels dangers associés. Le Ministère de l'Éducation adopte une politique d'innovation clairement identifiable à travers ses déclarations et les stratégies qu'il déploie pour promouvoir un nouveau système d'évaluation alternatif. Ceci explique sans doute le développement des ressources multimédias qui sont de véritables atouts pour le manuel et permettent des usages créatifs.

Être moderne n'est pas une mode, c'est un état. Il faut comprendre l'histoire, et celui qui comprend l'histoire sait trouver une continuité entre ce qui était, ce qui est et ce qui sera. (Le Corbusier)

---

<sup>35</sup> :<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/innovation.htm>

## DEUXIÈME PARTIE

*« Les langues sont des monuments de la culture humaine, des créations précieuses qui portent la mémoire collective et les trésors de la pensée humaine. »*

Après Babel, 1975, Georges Steiner



## 6. L'HÉRITAGE LINGUISTIQUE

### 6.1. Les langues diasporiques

*«Juif : un mot énigmatique, qui, quelle que soit la définition qu'on en donne, n'épuise pas d'autre possibilité de sens, et sans doute est-il nécessaire de souligner, du moins, de rappeler que ce mot a une longue histoire, celui d'un peuple qui depuis 2500 ans traverse le temps et la géographie de cinq continents, en fonction de l'accueil ou du rejet des nations à son égard. 2500 ans d'une histoire riche d'une culture, elle-même différente selon les lieux et les époques, riche de différentes langues, de littérature, de philosophie, de métaphysique, d'éthique et d'esthétique, de droit et de réflexion politique et de tant d'autres choses qui donnent à la vie, ses couleurs et sa musique.»*

*France Culture / Talmudiques / Juin 2017, Marc-Alain Ouaknin*

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, à part de rares familles de banquiers dont les Rothschild sont les plus célèbres et les plus visibles, la majorité des Juifs d'Europe centrale sont pauvres, très pauvres même. Ils subsistent principalement grâce à leur travail sur les marchés, dans la petite industrie, dans la confection. Ils troquent, échangent, survivent. Ainsi, ils apprennent et manipulent de très nombreuses langues. Quel que soit leur milieu social, nombreux sont ceux qui parlent cinq langues voire plus. Polyglottes, ils le sont non tant par choix que par obligation. Par exemple, Ustrzyki, une petite ville en Galicie, à la frontière de l'Ukraine, berceau d'une importante communauté juive, appartient d'abord à l'Empire austro-hongrois, puis est occupée par les Russes avant de redevenir polonaise. Les Juifs de cette ville parlent donc ukrainien, polonais, russe, hongrois, allemand... Les persécutions, les pogroms, les guerres ballottent les Juifs de frontière en frontière. À juif errant, langues errantes, langues de survie!

Les différentes vagues d'immigration en Palestine, à partir de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, amènent de nombreuses langues: ce sont les langues parlées dans les pays d'origine des nouveaux immigrants ou dans les pays limitrophes comme l'allemand, le polonais, le roumain, le hongrois, l'ukrainien, le lituanien, le russe, le roumain mais aussi le yéménite, le marocain, le perse, l'espagnol, le turc, le français, l'arabe, etc. En 1948-49, on relève la présence d'immigrants venus de quelque 120 pays ! C'est dire si le paysage linguistique est riche au moment de la création du pays.

Selon les données du bureau des statistiques de 1986, la proportion de citoyens israéliens nés à l'étranger s'élevait à environ 43%. En 2021, l'hébreu est la langue maternelle de 68% des Israéliens<sup>1</sup>. En 2023, près de 75% des Israéliens sont nés en Israël. Pourtant, bien que l'hébreu jouisse d'une position dominante en Israël, malgré une pression forte du politique pour supprimer les particularismes linguistiques et malgré une politique scolaire qui n'encourage pas l'apprentissage des langues étrangères, les langues de l'exil n'ont pas disparu. La plupart d'entre elles restent confinées dans le domaine privé, seuls l'anglais, le français et le russe apparaissent dans l'espace public.

## 6.2. Les langues juives

*«An oks hot a lange tsung un ken keyn shoyfer nit blozn.»*  
Proverbe yiddish<sup>2</sup>

Les langues juives, comme le yiddish, le judéo-espagnol, le ladino, (et il y en a de nombreuses autres) ont longtemps eu une fonction identitaire qui mettait en scène la représentation que se faisaient les communautés d'elles-mêmes et de leurs voisins. Seuls biens que les immigrants pouvaient emporter avec eux, ces langues juives, qui étaient aussi langues maternelles, étaient aussi le moyen (comme la cuisine) de garder un lien avec leur identité et leurs traditions. Elles permettaient le partage de la mémoire avec les jeunes générations. Elles assuraient la continuité malgré la brisure géographique. Elles avaient aussi une fonction cryptique puisqu'elles n'étaient comprises que par les membres d'une même communauté. Elles étaient des langues de communication puisque l'hébreu était alors considéré comme langue sacrée, réservée au "Kodesh", à la chose sainte.<sup>3</sup>

Le multilinguisme existe depuis toujours dans l'existence juive. On le voit dans le Talmud (la première partie est en hébreu, la deuxième est en araméen) et dans les prières qui sont le plus souvent en hébreu mais dont une partie est en araméen comme le kaddish, la prière des morts. Dans la littérature, on le voit aussi. Yehuda Halévy écrit ses poèmes en hébreu mais son principal ouvrage *«Le Kuzari»* est en arabe. Maïmonide, médecin et philosophe du XII<sup>ème</sup> siècle a écrit dans plusieurs langues, en hébreu, en arabe et en espagnol.

---

<sup>1</sup> Bureau des statistiques [https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2022/244/19\\_22\\_244b.pdf](https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2022/244/19_22_244b.pdf)

<sup>2</sup> «Le bœuf a une longue langue mais ne peut pas sonner le Shofar.»

<sup>3</sup> Les Juifs n'ont jamais considéré l'hébreu comme une langue morte. C'était la langue liturgique et savante.

Cependant, ses écrits les plus célèbres et les plus influents, tels que le «*Mishné Torah*» et le «*Guide des Égarés*», ont été rédigés en arabe. Aharon Appelfeld, le grand écrivain israélien, raconte dans *Histoire d'une vie* qu'il a été élevé dans un environnement multilingue, caractéristique du milieu juif de l'époque : il parle allemand avec sa mère, la langue de ses grands-parents est le yiddish, autour de lui, les gens parlent ukrainien et à la synagogue, il entend l'hébreu.

L'hébreu, au XIX<sup>ème</sup> siècle change de statut pour passer de celui de langue sacrée à langue vernaculaire. Les journaux se multiplient, ils permettent la communication entre les différentes communautés et donnent une voix aux mouvements sionistes. La question de la langue du foyer juif alors se pose avec acuité à l'Organisation sioniste, car, les langues juives et en particulier le yiddish sont en concurrence avec l'hébreu. Mendele Moykher Sforim, un des fondateurs de la littérature hébraïque et de la littérature yiddish, déclare qu'il ne peut choisir entre les deux langues, que ce serait comme choisir avec quelle narine respirer. Il publie un supplément du journal en hébreu *Ha Melitz* intitulé «*Kol Mevasser*» (la Voix du Messager) qui paraît en 1862 et qui résume bien la situation des langues à l'époque: le titre est en hébreu, le contenu de la revue en yiddish. Dans ce dessin, on le voit debout, un pied sur chaque piédestal «hébreu» et «yiddish».



Figure 14: «*Der groyser kundes*» (*Le Grand Farceur*), *New York*, 27 mars 1914.



De fait, l'adoption de l'hébreu comme langue de la nation juive ne se fait pas sans débat. Les hébraïsants et les yiddishisants<sup>4</sup> se livrent une guerre sans merci<sup>5</sup> et s'affrontent au congrès de Czernowitz en 1908. La conclusion est que le yiddish est *une* langue mais non *la* langue du peuple juif: «*a shprakh*» et non «*di shprach*». Car, même si les plus grands hébraïsants sont aussi yiddishophones, ils n'accordent pas le même statut aux deux langues. Zamenhof, connu pour être l'inventeur de l'espéranto, et yiddishophone accompli, sort en 1879, la première grammaire du yiddish, en partie publiée des années plus tard dans le magazine yiddish «*Lebn un visnshaft*» (Vie et Science). D'après lui, le peuple juif doit avoir une langue neutre qui ne soit ni le yiddish ni l'hébreu à la reviviscence duquel il ne croit pas<sup>6</sup>. Bialik, considéré aujourd'hui comme le poète national israélien, qui parle yiddish, qui est attaché à la langue et à sa littérature déclare dans une conférence à Moscou en 1917 que la langue hébraïque est le fondement de la culture et de l'identité juives, la preuve en est dans sa persistance malgré les déracinements.

### 6.3. «Quand les mots reviennent de l'exil»

*«Si les Latins avaient su imposer leur langue aujourd'hui oubliée, ils n'auraient jamais disparu et si un seul d'entre eux était parvenu à la faire revivre, elle serait aujourd'hui la langue internationale la plus répandue et la mieux acceptée.»*

*Le rêve traversé* (p. 205), Eliezer Ben-Yehuda

Les langues juives tout comme les langues diasporiques sont perçues comme une menace pour le projet politique de la construction identitaire de la jeune nation. La résurgence de l'hébreu, «*la source vitale*»<sup>7</sup> est au centre de la vision sioniste et de la construction de la nouvelle culture hébraïque de la communauté juive en Terre d'Israël.<sup>8</sup>

Si on parle volontiers de melting-pot à propos de la constitution du pays, il faut bien avouer que ce ne fut pas le cas du point de vue linguistique. Dans la vision sioniste, il faut

---

<sup>4</sup> On compte près de six millions de yiddishophones à la veille de 1914. Il y a des dizaines de quotidiens au tirage important (par exemple, aux États-Unis, *Forverts* avec 250 000 exemplaires.)

<sup>5</sup> *Erad HaAm* publie un article qu'il appelle: «La guerre des langues» (ריב לשונות).

<sup>6</sup> Même Herzl ne croyait pas à la possibilité de faire revivre l'hébreu. On lui prête ces paroles narquoises:

«Qui d'entre nous sait assez d'hébreu pour acheter un billet de train ?»

<sup>7</sup> L'expression de Yossef Haïm Brenner (1881-1921)

<sup>8</sup> Tom Segev rapporte dans sa biographie (2019) que Ben Gurion avait déclaré qu'il était sioniste depuis l'âge de trois ans et que comme tous les enfants de son village, il savait qu'il allait vivre un jour prochain sur la Terre d'Israël et il ne souhaitait qu'une seule chose: apprendre l'hébreu. Ben Gurion a d'ailleurs créé un club pour enseigner et promouvoir l'hébreu, il avait à peine treize ans.

donner un foyer voire un «foyer linguistique» où puissent se rassembler toutes les diasporas en exil, c'est ce que résume le beau titre de l'article d'Emmanuel Levinas (1949): «*Quand les mots reviennent de l'exil*». C'est la mission la plus importante des leaders de l'époque: assister l'immigration en travaillant à son assimilation pour en faire «*des hommes nouveaux*»<sup>9</sup>.

La politique israélienne de l'époque encourage les nouveaux immigrants à abandonner leurs racines diasporiques et à embrasser une nouvelle identité libérée de toute influence intellectuelle, culturelle ou politique liée à leurs origines.

D'où le rejet du yiddish, perçu comme langue d'exil, reflet d'une mentalité défaitiste et symbole de l'oppression pour de nombreux Juifs russes qui avaient fui les pogroms après la mort du Tsar Alexandre II. Pourtant, cette langue est parlée par plus de dix millions de locuteurs avant la deuxième guerre mondiale: il ne s'agit pas d'un dialecte pratiqué par une minorité. Pour Ben Yehuda, le yiddish résulte «*de la perspective déformée et ridicule des cerveaux alambiqués des Juifs de l'Exil*». (*Le rêve traversé*, p. 66)

Le nazisme a porté un coup fatal au yiddish en assassinant 75% de ses locuteurs (Jean Baumgarten, 2002). Le yiddish subit aussi le «*génocide culturel du stalinisme*» (Minczeles, 2005) à partir de 1935. Et d'une façon paradoxale, on pourrait même dire que la volonté farouche de nier le passé a conduit les dirigeants de l'État juif à adopter une idéologie linguicide par toute une série de mesures destinées à réprimer l'usage et l'utilisation du yiddish, langue de la faiblesse diasporique et langue «impure» car mêlant hébreu, allemand et langues slaves. Le yiddish a également été associé à la période de la Shoah et aux souffrances endurées par les Juifs européens en tant que langue des victimes. Langue des morts, il devient alors «*lingua non grata*». Ces mesures drastiques étaient:

- l'interdiction du yiddish dans l'espace public.
- l'interdiction des représentations du théâtre yiddish.
- le démantèlement des écoles et institutions culturelles en yiddish.
- l'opposition à la publication de journaux et de livres en yiddish.

---

<sup>9</sup> Ben Gurion parlait de la difficulté de constituer un peuple à partir de ces communautés nouvellement arrivées qui n'avaient ni les valeurs, ni les capacités ni la motivation nécessaire pour participer à l'effort de construction du pays-nation. Il disait des nouveaux immigrants qu'ils étaient de la «*poussière d'êtres humains sans langue, sans culture, sans racines et sans avoir absorbé la tradition et la vision de la nation*.» (cité par Moshe Lissak)

Il faut attendre 1952 pour que soit inaugurée une chaire de yiddish à l'Université hébraïque de Jérusalem et 1975 pour que le yiddish soit une option au bac israélien. En 1978, Isaac Bashevis Singer reçoit le prix Nobel de littérature pour son œuvre en yiddish. Son discours de Stockholm s'ouvre sur cette langue justement:

Les gens me demandent souvent pourquoi j'écris dans une langue qui se meurt. Je veux vous l'expliquer en quelques mots : premièrement j'aime écrire des histoires de fantômes et rien ne va mieux aux fantômes qu'une langue qui se meurt. Plus la langue est morte et plus le fantôme est vivant, les fantômes aiment le yiddish et ils le parlent tous. Deuxièmement, je crois en la résurrection et je suis sûr que le Messie va bientôt arriver et qu'ainsi des millions de corps qui parleront le yiddish vont sortir de leur tombe. Leur question sera : y a-t-il un nouveau livre en yiddish à lire ? »

Il y a aujourd'hui, en Israël, environ un quart de million de yiddishophones, principalement des Juifs ultra-orthodoxes. L'Unesco, moins optimiste que Régine Robin qui, dans son *Amour pour le yiddish*, affirme «*pas de kaddish pour le yiddish !*» (p. 286) inclut le yiddish dans sa liste des langues menacées de disparition. En Israël, seul 1.3% de la population a pour langue maternelle le yiddish.

Ne parler qu'hébreu «*רק עברית*» (*seulement hébreu*), tel est le mot d'ordre. La glottopolitique est interventionniste et dirigiste: elle vise l'émergence d'un homme nouveau, libre. Pour faire un peuple de ces communautés, uni dans un projet culturel et sociétal intégratif, un ciment: la langue de la vie, l'hébreu. On va apprendre aux nouveaux immigrants à être fiers d'être Israéliens, à dépasser leur appartenance à la religion ou à une ethnie. La pureté -purification- linguistique en est le prix à payer. Les langues, les idiomes disparaissent dans la sphère privée, même les prénoms sont hébraïsés afin qu'il ne reste rien des chaînes du Juif exilique. Comme Sieyès, Ben Gurion veut inventer «une langue nouvelle» pour un nouveau destin du peuple juif, redonnant sens au verset de la Genèse: «*Voici que tous font un seul peuple et parlent une seule langue*» (11,6). Ce verset qui lie les notions de peuple et de langue est-il à l'origine de la réflexion de Leibniz qui définissait une nation par sa langue et son peuple par les locuteurs de cette langue ? Ben Gurion, qui était un grand lecteur, a-t-il lu le «*Bref essai de méditations sur l'origine des peuples principalement déduites des marques linguistiques*» que publie Leibniz en 1710 ? Toujours est-il que l'idéologie sioniste pourrait se résumer dans ce slogan: «*Am ekhad, safa akhat*» (*une langue, un peuple*).

Cette devise, si elle vise à la cohésion de la jeune nation, purge le paysage linguistique et l'appauvrit de façon irrémédiable. L'hébreu est un véritable «rouleau-compresseur»<sup>10</sup> au service de ce qu'on pourrait appeler une révolution culturelle. Ainsi, le peuple du Livre, dont les membres les moins lettrés étaient tous multilingues, devient en quelques générations monolingue. Si le plurilinguisme est aujourd'hui au coeur de la réflexion sur l'éducation et envisagé comme un véritable enjeu répondant à la pluralité des populations et des représentations, si le CECRL parle de «*compétence plurilingue*» et donc pluriculturelle; si l'importance de l'éducation plurilingue participe de la culture de la démocratie<sup>11</sup> comme le rappelle régulièrement le Conseil de l'Europe, le jeune Etat fait un choix que Cyril Aslanov (2010) qualifie de «jacobin» en raison de son intransigeance nationaliste et qui rappelle le lyrisme révolutionnaire: «*Citoyens, la langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous.*»<sup>12</sup>

Jean-Claude Milner définit la modernité européenne à partir du moment où elle place «*la société comme point organisateur de la vision politique du monde – et non plus le bon gouvernement.*» (2003:21) De ce point de vue, on opinera en effet que le sionisme est extrêmement moderne. Ce retour à l'hébreu s'explique probablement aussi par le lien des locuteurs avec la langue (Spolsky: 1969) et sa réussite est exceptionnelle comme l'écrit Yeshayahou Leibowitz (1996):

La plus grande réussite du sionisme, bien plus que la création d'un État, c'est d'avoir rendu à la langue hébraïque son statut de langue vivante pour quatre millions d'hommes, un phénomène unique dans l'histoire humaine qu'aucun autre peuple n'a jamais réussi.

La culture hébraïque est florissante. Entre 2008 et 2018, on note une augmentation des publications de 35%. Selon le rapport annuel 2021 de la Bibliothèque nationale d'Israël, sur les 7400 livres publiés l'année du Covid, 92% le sont en hébreu. Ce chiffre est assez stable et en légère progression: il ressemble en pourcentage à celui du nombre de livres qui paraissent en France chaque année. Le peuple du livre continue de lire.

---

<sup>10</sup> Le mot est de Cyril Aslanov.

<sup>11</sup> «*Les présentes lignes directrices visent à définir les éléments nécessaires pour soutenir le développement de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie, qui valorise toutes les langues*» Recommandation CM/Rec(2022)1

<sup>12</sup> Rapport Barrère (*Rapport du Comité de Salut public sur les idiomes*, du 8 pluviôse an II – 27/I/1794)

## 7. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE CONTEMPORAINE

*«Le multilinguisme est une ouverture à l'altérité et une reconnaissance de la richesse des cultures.»  
Difficile liberté (1963), Emmanuel Levinas*

### 7.1. Vers le plurilinguisme

Une politique linguistique s'appuie sur des éléments idéologiques qui font référence à un ensemble d'attitudes et de croyances partagées de la communauté sur la langue. Historiquement, le sionisme a lié l'hébreu au peuple juif et à sa terre, Israël, la langue fait partie intégrante de l'identité juive. L'hébreu est considérée de fait comme la langue du pays. Même si l'arabe est la langue de l'identité personnelle, culturelle voire politique de 20% de la population, la maîtrise de l'hébreu est une condition nécessaire à l'intégration dans la société israélienne dans la vie quotidienne et le marché du travail. C'est une condition de la citoyenneté partagée. La société israélienne sert de terre d'accueil pour les immigrants provenant de divers pays et entretient des relations étroites avec les communautés juives réparties à travers le globe. Même si la question linguistique ne figure pas au premier rang des préoccupations de ses citoyens probablement en raison des problèmes sécuritaires, elle est à l'ordre du jour avec la formation d'un multiculturalisme. L'espace public le signale d'ailleurs: il n'est pas rare de voir des enseignes dans les différents alphabets hébraïque, arabe, latin et cyrillique.

#### 7.1.1. Du monolinguisme au plurilinguisme

Aucun des textes fondamentaux n'a traité de la question linguistique. Jamais la Knesset n'a adopté une loi linguistique pour clarifier ou définir le statut des langues officielles. Depuis la création d'Israël, le statut juridique des langues officielles est un sujet politique: l'Ordonnance en Conseil privé sur la Palestine (1922) stipulait que trois langues pouvaient être utilisées: l'hébreu, l'arabe et l'anglais.

Toutes les ordonnances, tous les avis et actes officiels du gouvernement, de même que tous les avis officiels des autorités locales et municipales dans les zones prescrites en vertu d'un décret du Haut Commissaire, doivent être publiés en anglais, en arabe et en hébreu. Les trois langues peuvent être utilisées dans les débats et les discussions du Conseil législatif et peuvent être assujetties à tout règlement qui, à l'occasion, est adopté par les services gouvernementaux et les tribunaux. (Article 82)

Le texte ne fait pas état d'une hiérarchie entre les langues. Avec l'Ordonnance sur le droit et l'administration, n° 1, 5708 de 1948 (article 15b), l'anglais perd son statut de langue officielle, l'hébreu et l'arabe sont alors les seules langues officielles de l'État d'Israël. Or, il est difficile de concilier un environnement linguistique exclusif avec la légitimité d'expressions d'opinions différentes telle que la démocratie l'implique. Dans un document daté de 1996 et intitulé «*Politique de l'enseignement des langues en Israël*», il est précisé:

La connaissance des langues est nécessaire pour la communication interindividuelle, pour le développement de la tolérance envers autrui, ses idées et ses positions que l'on ne pourrait comprendre si on ne connaissait pas sa langue, pour le renforcement de la solidarité [...], pour la coopération économique, commerciale, technique ainsi que pour l'ouverture vers de nouvelles cultures. Voilà pourquoi, il est extrêmement important que les titulaires du baccalauréat israélien aient des capacités linguistiques dans le plus grand nombre possible de langues.

On y explique les avantages des langues étrangères pour une éducation multiculturelle et plurilingue en matière de communication, de relations diplomatiques, économiques et politiques, de rapprochement entre les peuples et les différentes communautés juives de la diaspora en vue «*d'un climat de tolérance sociale*». On le voit clairement ici, il n'est d'éducation, fût-elle linguistique, qui ne soit axiologique. Ce sont les valeurs qui définissent les priorités de tout système éducatif et qui reflètent les choix idéologiques ou politiques d'une société.

Avec l'avantage que donne un regard rétrospectif, on ne peut que s'étonner de l'optimisme de Spolski qui est persuadé en 2009 que le ministère va enfin mettre en place une véritable politique linguistique qui fera la part belle au plurilinguisme en raison de l'inexorable avancée de l'anglais dans la société israélienne avec la globalisation du monde, l'arrivée d'un million de locuteurs russophones et l'espoir d'un accord de paix. Mais, Naftali Bennett, le ministre de l'éducation décidera dans ces années-là de donner la priorité non aux langues mais à l'enseignement des matières scientifiques.

### **7.1.2. Les plans d'action**

En 2017, le ministère de l'Éducation annonce la mise en place d'une politique pour renforcer les compétences linguistiques des élèves en hébreu, en arabe et en anglais. Les directives soulignent également l'importance de la diversité linguistique et culturelle en Israël,

en encourageant la promotion de la langue arabe et la coexistence pacifique entre les différentes communautés linguistiques du pays. Cette politique restera lettre morte car, l'arabe perd le statut officiel qu'il avait depuis 1948 avec les lois sur les langues de B. Netanyahu. En 2018, le pays se déclare officiellement monolingue:

#### Article 4 Langue

- A) La langue nationale est l'hébreu.
- B) La langue arabe bénéficie d'un statut spécial au sein de l'État; toute réglementation concernant l'utilisation de l'arabe dans ou par les institutions nationales doit être déterminée par une loi.

De fait, des raisons idéologiques soutiennent cette politique: désormais "*l'État hébreu*" peut s'utiliser à la place d'Israël. Le rapport n'est plus métonymique, il n'est plus question de synecdoque mais bien d'une périphrase synonymique. Néanmoins, pour nuancer ce panorama, il suffit de se promener dans les rues et de regarder les panneaux de signalisation ou les plaques des noms des rues pour constater le multilinguisme opérationnel: l'hébreu, au-dessus; l'arabe, au milieu et l'anglais dessous.



Figure 15: Panneau de stationnement



Figure 16: Plaque de rue (Tel Aviv)

La politique éducative 2017-2021<sup>13</sup> met l'accent sur l'importance de l'éducation pour le développement personnel et professionnel des élèves, ainsi que pour le développement économique et social du pays dans son ensemble: elle vise le renforcement de compétences pratiques et encourage l'esprit critique et l'innovation.

Pourtant, «*toutes les langues sont également dignes d'intérêt et de respect et doivent être protégées autant que faire se peut.*» (Starkey, 2002) et Israël se dit attaché à l'enseignement des langues étrangères. Moshe Zafrani, le directeur du département des

<sup>13</sup> <https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/milestones-tashpav.pdf>

langues du ministère de l'éducation nationale de 2014 à 2022, fit cette déclaration de principes au cours du Congrès national des professeurs de français en 2020:

La conscience des langues et la connaissance de leur utilisation constituent la base du discours interpersonnel, de l'interaction sociale et du rapprochement des peuples et des cultures. Elles ont le pouvoir d'apporter la tolérance et la compréhension du différent et de l'autre.

En effet, la réalité multilingue et multiculturelle israélienne oblige à une prise de conscience plurilingue. L'hébreu, qui est même une «petite» langue au sens où on parle du suédois, du croate ou d'autres langues peu parlées a plutôt un statut de langue ilienne puisqu'elle n'est parlée dans aucun autre pays au monde. Un pays dont la langue n'est parlée nulle part au monde ne devrait avoir d'autre volonté que de se libérer de son insularité linguistique, d'autre choix que celui d'enseigner les langues de ses citoyens et celle de ses voisins. Dans un pays multiculturel de par la constitution de sa population, le potentiel d'une éducation plurilingue et multilingue reste encore largement méconnu.

Dans un document de 2019<sup>14</sup>, le ministère analyse les avantages d'une «*politique éducative multilingue*». L'introduction souligne l'importance de prendre en compte les changements géopolitiques et idéologiques en Israël et dans le monde, tels que l'immigration et la glocalisation. On explique que l'essence d'une politique éducative multilingue doit nourrir et renforcer le répertoire linguistique complet des élèves, en incluant leurs langues maternelles, les langues globales, les langues d'héritage/d'immigration et les langues du monde. L'objectif n'est pas seulement d'enseigner de nombreuses langues, mais aussi d'apprendre des langues à différents niveaux en fonction des besoins et des objectifs dans les différents contextes, tout en offrant un espace pour les transitions et le mélange entre les langues. Les bénéfices d'une éducation multilingue englobent le leadership économique et social dans un monde globalisé, l'aide à l'apprentissage de langues supplémentaires, l'amélioration des capacités cognitives et le renforcement de l'identité et de l'autonomisation dans les environnements où les langues minoritaires sont présentes.

---

<sup>14</sup> "Fondements empiriques d'une politique éducative multilingue"  
[https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/agafsafot/MechkareiSafa2019.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/agafsafot/MechkareiSafa2019.pdf)



Le même document cite des études qui montrent que les pratiques linguistiques animées par une volonté monolingue conduisent à l'exclusion et à la discrimination des locuteurs d'autres langues. Il donne l'exemple d'une recherche-action menée dans trois lycées (juifs et arabes) pour sensibiliser à l'importance d'une conscience multilingue: les adolescents ont travaillé sur des panneaux routiers pour réduire la discrimination linguistique. Cette expérience les a conduits à une prise de conscience accrue des enjeux sociaux, linguistiques, politiques et économiques et leur a permis d'exprimer leurs sentiments face aux phénomènes d'inégalité, de discrimination et d'exclusion.

## **7.2. Les secteurs minoritaires**

### **7.2.1. Le secteur juif ultra-orthodoxe**

Le ministère de l'éducation nationale ne dispose de quasiment aucune information sur les enseignements prodigués dans les écoles ultra-orthodoxes. Les tests «*Mitzav*» (indicateurs d'efficacité et de croissance de l'école), qui visent à fournir des informations pédagogiques objectives dans le but d'identifier les problèmes et les échecs et d'améliorer l'enseignement dans les écoles, ne sont organisés que dans un petit nombre d'écoles ultra-orthodoxes et quand ils le sont seulement de façon partielle.

Selon The Israël Democracy Institute<sup>15</sup>, l'éducation ultra-orthodoxe représente désormais 25,5 % du système éducatif en langue hébraïque (juive) en Israël et 19,5 % de l'ensemble du système éducatif israélien. Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, ce chiffre est en augmentation constante et rapide. 8,5% des étudiants haredi sont inscrits à l'université (sans compter l'Open University) contre 33,5% des autres étudiants juifs.

Ce chiffre fort bas s'explique pour une bonne part par les faibles résultats scolaires. Durant la dernière décennie, il y a eu une augmentation significative du pourcentage d'Israéliens ultra-orthodoxes qui déclarent que l'hébreu est leur langue maternelle, passant de 69 % en 2011 à 75 % en 2022. Quant à leur maîtrise de l'anglais, seulement 37 % des juifs ultra-orthodoxes ont affirmé avoir une bonne connaissance de cette langue, alors que ce chiffre s'élève à 68 % pour le secteur juif en général.

---

<sup>15</sup> <https://en.idi.org.il/haredi/2022/?chapter=48264>

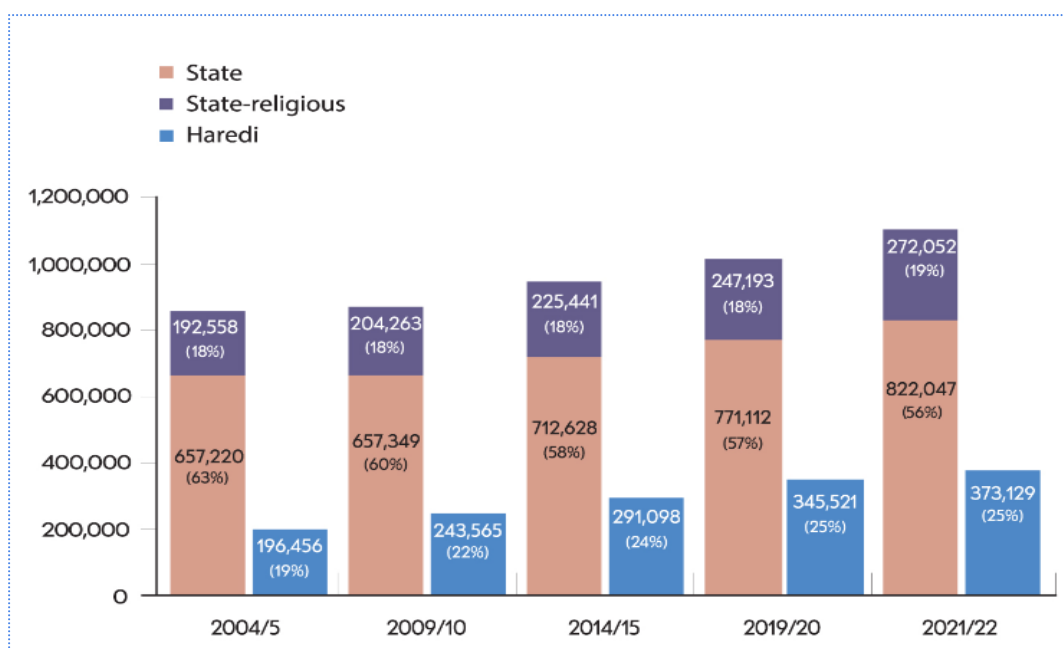


Tableau 12: Élèves de l'enseignement en langue hébraïque, par catégorie de supervision du Ministère de l'Éducation

### 7.2.2. Le secteur arabe

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, selon le Bureau national des statistiques israélien, le nombre d'élèves arabes a atteint 437 000 (hors jardins d'enfants), soit environ 24% de la population scolaire totale en Israël. Le pourcentage d'étudiants arabes de premier cycle étudiant dans des établissements universitaires israéliens est passé de 10% (22 268) au cours de l'année universitaire 2009-2010 à 18,3% (43 454) en 2019-2020. Autrement dit, le nombre total d'étudiants arabes de premier cycle et leur part dans la population étudiante totale de premier cycle ont presque doublé au cours de la dernière décennie.

L'arabe est la langue prédominante dans les quartiers et les lieux de travail où se concentrent les Arabes israéliens, qu'ils soient musulmans ou chrétiens. Ces derniers ont accès à un système éducatif séparé dispensé dans leur langue maternelle, où l'arabe est la langue principale enseignée dans le programme scolaire. Dans ces établissements monolingues, l'hébreu est enseigné obligatoirement comme seconde langue seulement à partir de la deuxième ou de la troisième année, et est enseigné jusqu'à la fin du niveau secondaire.

D'après les chiffres publiés par «*Rama*»<sup>16</sup>, l'Autorité nationale de mesure et d'évaluation en éducation, 93 % des élèves de sixième année de la société arabe pensent que la connaissance de l'hébreu les aidera à réussir à l'avenir, mais seuls 47 % des élèves arabes sont exposés à l'hébreu en dehors de chez eux. 26% d'entre eux lisent des journaux en hébreu et seulement 16% regardent des programmes télévisés en hébreu. En 2015, le ministre de l'éducation Naftali Bennett décide d'inscrire l'enseignement de l'hébreu au programme des écoles maternelles arabes en expliquant que «*si les élèves de la communauté arabe acquièrent une meilleure maîtrise de la langue hébraïque, leur intégration dans l'économie, l'emploi et la société sera plus facile et meilleure.*»<sup>17</sup>

### 7.3. Le statut des langues dans la société israélienne

#### 7.3.1. L'anglais

Avant 1948, l'anglais est la langue officielle de la Palestine. Au moment de la création de l'Etat, il perd son statut officiel. On l'enseigne, c'est la langue des tribunaux (en plus de l'hébreu et de l'arabe) mais on décourage son utilisation au quotidien. Il faut attendre les années 70 pour que son statut change. D'une part, parce qu'on le considère comme une clé de l'essor économique. D'autre part, l'anglais est devenu la langue de communication internationale dont nul ne peut se passer, sa prédominance s'affirmant de jour en jour dans un contexte de mondialisation. C'est la langue des échanges académiques, du tourisme ou des relations diplomatiques. Certes, l'anglais n'a plus le statut de langue officielle mais il est encore tout à fait privilégié par rapport à d'autres langues puisqu'il est considéré comme «*international language*»<sup>18</sup>. C'est la première langue étrangère enseignée.

On peut penser que sa présence historique dans le pays et les liens avec les communautés juives américaines lui donnent aussi un certain poids. La valeur de l'anglais, en passe de devenir la lingua franca du monde et véhicule de la globalisation, est évidente<sup>19</sup>.

---

<sup>16</sup> Rama רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך National Authority for Assessment and Evaluation in Education <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Rama>

<sup>17</sup> <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.2707551>

<sup>18</sup> L'expression figure dans le «*Revised English Curriculum*» du Ministère de l'Éducation paru en 2018.

<sup>19</sup> On peut se référer aux titres de journaux de langue anglaise comme «*The Triumph of English. A world empire by other means*», The Economist 22 décembre 2001 ou «*English, universal language*» Financial Times 9 février 1999

C'est la nouvelle idéologie linguistique: le lien entre la langue et l'économie est considéré comme étant étroitement lié aux conséquences de la mondialisation et de la modernité avancée. L'étendue de la coopération à haut niveau entre les États-Unis et Israël, surtout dans des domaines tels que la haute technologie, le renseignement stratégique ou les armements justifierait à elle seule la place de l'anglais dans la société israélienne.

D'abord, les enfants apprennent l'anglais dès l'âge de 8 ans. (à titre de comparaison, ils commencent l'arabe en sixième). Ensuite, c'est une matière obligatoire au bac: le niveau de l'épreuve correspond à un niveau B2 du CECR. Une bonne connaissance de l'anglais est également obligatoire pour entrer à l'université et faire des études supérieures, la majorité des références bibliographiques étant en anglais dans la plupart des départements universitaires. L'hébreu ne pouvant être utilisé comme langue de communication avec l'étranger, l'anglais est ressenti comme indispensable.

Une étude de 2012 révèle que 61% des boutiques dans les centres commerciaux ont une enseigne en anglais car l'anglais est considéré comme «*une langue de prestige, langue de luxe*». Même le logo de Tel Aviv est en hébreu et en anglais. (mais pas en arabe).



Figure 16: Logo de la ville de Tel Aviv

### 7.2.2. L'arabe

La politique d'enseignement de l'arabe est intrinsèquement liée à des considérations politiques que les aménagements linguistiques sont là pour servir. C'est une question complexe et controversée. La deuxième langue enseignée au collège est au choix, l'arabe ou le français. L'arabe est la seconde langue parlée par 21% de la population, soit un cinquième de la population du pays.

Le professeur Mahmoud Ghanayem, une personnalité de la communauté arabe en Israël, crée en 2008, conformément à la loi votée en 2007 par la Knesset, une «Académie de la langue arabe». Le siège de l'académie est situé à Haïfa et il en est le président. Son travail a été reconnu à de nombreuses reprises, notamment par le ministère israélien de la Culture, qui lui a décerné le prix de la culture en 2009. Les activités de l'académie sont menées en parallèle avec celles de l'académie de la langue hébraïque (qui a été créée en 1953). Elles ont pour but de promouvoir et de préserver la langue arabe en Israël.

Le ministère de l'éducation nationale, dans sa profession de foi, déclare que la connaissance de la langue arabe est essentielle à l'Etat et à ses citoyens.<sup>20</sup> On pourrait s'étonner que seuls 3000 élèves, soit 1.5%, passent l'épreuve d'arabe au bac<sup>21</sup>. Vivant au Moyen-Orient, dans le même espace avec les citoyens arabes, les citoyens juifs devraient s'intéresser à la langue et la culture de l'autre. Ce n'est pas le cas. En 2012, un journal israélien, pour illustrer la crise des études d'arabe, avait titré son article «العربية صعبة لغة؟»<sup>22</sup> en arguant que peu de gens parviendraient à comprendre ce qui était écrit.

Depuis 1995, les chiffres sont en baisse: cela peut s'expliquer par «la faillite du rêve» du Nouveau Moyen-Orient qui faisait la paix avec les Arabes et les Palestiniens. En effet, le discours sécuritaire est un des principaux moteurs de l'apprentissage de l'arabe. L'armée, d'ailleurs, investit beaucoup d'argent pour encourager les jeunes à étudier la langue. Ce qui pourrait être un atout est aussi un obstacle majeur: étudier une langue non pour ce qu'elle est, pour sa culture, sa littérature, mais pour connaître ses locuteurs, «les ennemis» est à long terme démotivant. Ce n'est que depuis 2021 que l'histoire des Juifs arabes a été ajoutée au programme d'études. Mais, on n'enseigne toujours pas, par exemple, la place dans la culture collective arabe et la signification du Ramadan alors que plus de 80% des arabes vivant en Israël sont musulmans.

---

<sup>20</sup> « Connaître la langue arabe est une fenêtre sur le monde, la culture et le mode de vie de la minorité arabe en Israël », a déclaré le ministre de l'Éducation, Naftali Bennett. « Nous éduquons les enfants d'Israël aux valeurs de tolérance, d'acceptation de l'autre et établissons ainsi les bases d'un mode de vie commun. Connaître la langue arabe est une matière éducative digne et vitale pour la réalité de nos vies dans ce pays. »

<sup>21</sup> Les chiffres émanent du secrétariat pédagogique des langues du ministère de l'éducation nationale de 2018. En 2015, ils étaient 6000 bacheliers. Depuis, les chiffres sont constamment en baisse.

<sup>22</sup> Le titre en arabe était: «L'arabe, une langue difficile ?» <https://www.ynet.co.il/articles/0.7340.L-4230459.00.html>

Les raisons politiques et idéologiques jouent un rôle important. Ce ne sont pas les seules. En effet, les programmes sont jugés obsolètes et les manuels scolaires dépassés et peu attractifs. De plus, pendant les cours d'arabe, c'est l'arabe littéraire qui est étudié de sorte que les élèves sont incapables de communiquer dans cette langue. Le fonctionnement diglossique hébreu / arabe semble avoir eu raison de l'arabe... Spolsky et Shohamy (1999) soulignaient que le nombre de locuteurs experts en arabe était très bas.

D'après le livre du Dr Jonathan Mendel<sup>23</sup>, seuls 1,6% des citoyens juifs d'Israël âgés de 20 ans et plus ont déclaré avoir acquis à l'école des connaissances leur permettant de tenir une conversation en arabe. Selon le site de *Madrasah*<sup>24</sup>, 95% des Israéliens juifs ne savent pas communiquer en arabe. Si on met en rapport le rendement économique de l'enseignement de la langue, on comprend que certains journaux n'aient pas hésité à titrer: «*Enseignement de l'arabe: 100 millions de shekels jetés à la poubelle*». <sup>25</sup> (notre traduction)

Mais tout n'est pas perdu: ainsi, la municipalité de Jérusalem a lancé en 2022, un nouveau programme d'éducation en langue arabe, «*Ahlan*» (qui veut dire «*salut*» en arabe et qui est aussi utilisée en hébreu) grâce auquel 30 écoles de la ville vont commencer à enseigner l'arabe aux élèves juifs cette année. Son but est de promouvoir l'arabe parlé parmi les Israéliens juifs et d'engager «*un dialogue fructueux*», comme l'a déclaré le maire de Jérusalem, Moshe Lion: «*l'objectif du programme est de créer une lumière positive et un lien avec la langue arabe, un lien entre l'est et l'ouest et la capacité de communiquer dans la même langue* ».

### 7.3.3. Les langues étudiées à l'école

Les élèves peuvent au collège choisir entre l'arabe et le français. Au lycée, ils ont aussi la possibilité d'étudier le russe (autour de 5 000 élèves) et l'amaharique (pas de chiffres disponibles) qui sont des langues patrimoniales pour leurs apprenants en contexte scolaire ainsi que le yiddish (1300 élèves) qui sans être une langue patrimoniale fait partie du patrimoine culturel de nombreuses familles. Dans quelques rares écoles, on enseigne le

---

<sup>23</sup> Le livre est paru en 2021 en hébreu: "שפה מחוץ למקומה: אוריינטליזם, מודיעין והערבית בישראל" (Une langue hors de propos: orientalisme, renseignements et arabe en Israël. notre traduction)

<sup>24</sup> <https://madrasafree.com/>

<sup>25</sup> The Marker septembre 2013 <https://www.themarker.com/opinion/1.2125528>

chinois dont le choix montre la pression de considérations économiques<sup>26</sup>. Les autres langues en option facultative sont le français (environ 15 000 élèves collège et lycée), l'espagnol (4000 élèves en 2017), l'allemand et l'italien (3000). D'après le Bureau Central des Statistiques, pour l'année 2018-2019, 2068 élèves ont passé les épreuves du bac en langue étrangère (non compris l'anglais qui est une matière obligatoire au bac).

## 7.4. Le statut du français

### 7.4.1. La francophonie

Israël a une tradition francophone liée à son histoire. Ces relations particulières avec la langue française datent du XIX<sup>ème</sup> siècle: le yishouv est particulièrement sensible à l'influence française grâce au réseau administratif du baron de Rothschild et aux écoles de l'Alliance Israélite Universelle<sup>27</sup>.

Après la deuxième guerre mondiale et les mutations politiques dans les pays maghrébins, la présence francophone due à l'immigration de Juifs issus de ces pays est forte. En effet, les immigrants du Maroc arrivent en masse dans les années 1950-1960<sup>28</sup>. Les travaux de E. Ben Rafael mettent en évidence des différences linguistiques selon le niveau socio-culturel de ces nouveaux arrivants dans le pays. Les plus défavorisés, qui parlaient un français approximatif, ne l'ont guère transmis aux jeunes générations à part quelques mots français (aux côtés de certains mots en judéo-arabe) entrés dans la langue hébraïque. Les immigrants de la classe moyenne, persuadés de l'honneur de posséder «*la langue culturelle par excellence*» ont conservé la langue et l'utilisent au quotidien. En 1986, 34000 élèves âgés de 13 à 18 ans étudient le français. On en recense 17000 pour l'année 2022.

En 1983, le Bureau des statistiques nationales enregistre 15% d'Israéliens parlant français. D'après les premiers États généraux de la langue française qui se sont tenus en Israël en 1994, «22 % des Israéliens, soit plus d'un million de personnes possèdent une certaine

---

<sup>26</sup> On le voit clairement sur le site du ministère qui cite deux articles de la presse israélienne: “*former des élèves pour être prêts le jour où l'économie du pouvoir communiste dominera le monde.*”

[https://cms.education.gov.il/educationcms/units/mazkirut\\_pedagogit/agafsafof/tochnyotlimudim/sinit.htm](https://cms.education.gov.il/educationcms/units/mazkirut_pedagogit/agafsafof/tochnyotlimudim/sinit.htm)

<sup>27</sup> Shaavit Y. Esprit de France et culture française dans le yishouv juif en Eretz Israël (1882-1914)

<sup>28</sup> On parle de près de 200 000 immigrants.

*connaissance du Français. Parmi ceux-ci 28 % ont le Français comme langue maternelle, 72 % l'ont appris comme langue étrangère.» (AFI, 1996 : 197)*

Dans les années 2000, l'alyah de France prend de l'ampleur. En 2021, les immigrants de France représentent 14.1% des 25 497 personnes qui ont immigré en Israël. Les études sur les francophones se multiplient mais attestent de dissensions quant aux chiffres: Shohamy et Spolsky, en 2000, évaluent le nombre de locuteurs francophones à 200 000. La même année, Valérie Spaëth parle d'un demi-million.

Sept ans plus tard, Sitbon donne une fourchette qui oscille entre 600 000 et un million. Mais Ben Rafael conteste ces chiffres: pour lui, en 2003, on est plus près de 300 000 locuteurs vraiment francophones, soit près de 4% de la population totale.<sup>29</sup>

Le Journal de Montréal titre même en première page de son numéro de septembre de 2018 : «Tel Aviv sous influence française».

En 2018, le rapport très sérieux de l'ODSE (l'Observatoire Démographique et Statistique de l'Espace francophone) , basé sur les chiffres de l'OIF, parle de près de 6% de la population qui serait francophone.<sup>30</sup>

Francophones 2017 (N)	Population totale 2018 (N)	Francophones 2018 (%)
A	B	C = 100 * A / B
500 000	8 452 841	5,92

Tableau 13: **Les francophones en Israël (ODSE 2018)**

En 2020, certains médias parlent même d'un million de francophones, soit quasiment 10% de la population<sup>31</sup>. Par son nombre de locuteurs, de médias francophones, par la présence de la culture française, Israël est un pays francophone et francophile. Pourtant, elle ne fait officiellement toujours pas partie de l'Organisation de la Francophonie en raison de l'opposition du Liban. L'Egypte avec ses 2% de francophones en fait partie. L'incongruité saute aux yeux.

<sup>29</sup> Ils sont 53 317 inscrits sur les registres consulaires français, et estimés à 100 000.

<sup>30</sup> <https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef-lfdm-2018.pdf>

<sup>31</sup> C'est le chiffre que reprend Serge Borg, attaché de coopération éducative et linguistique de l'Ambassade de France dans «7min à la découverte des politiques linguistiques»

[https://www.youtube.com/watch?v=NmAWHnCxNo&ab\\_channel=SergeBorg](https://www.youtube.com/watch?v=NmAWHnCxNo&ab_channel=SergeBorg)



### **7.4.2. La vie culturelle française**

Ces immigrants d'origine française, tout en s'intégrant à la vie israélienne, ne renoncent pas à leur identité française. Il est frappant de constater qu'à partir des années 90, ils ne changent pas leur nom pour un équivalent hébraïque comme ce fut généralement le cas auparavant, ils gardent leur prénom français même quand il est difficile à prononcer pour des hébreophones. Ces nouveaux immigrants de France sont attachés à leur langue et à leur culture. Le site du Consulat de France à Jérusalem recense une vingtaine d'associations francophones. On ne compte plus les journaux gratuits distribués en français. Des magazines, des sites, des émissions de radio, une chaîne de télé en français attestent de la vitalité de la vie culturelle en français.

De nombreux artistes français inscrivent Israël au programme de leur tournée. Au théâtre, on peut voir des pièces à succès qui ont été jouées à Paris ou à Avignon. Les ventes de livres français augmentent.

On ne peut pas non plus négliger l'influence de l'Institut français. Lorsqu'il joue son rôle de centre culturel, il devient un pôle d'attraction car le français jouit toujours d'un aura de prestige. D'ailleurs, le pays vit tous les ans à l'heure de la francophonie<sup>32</sup>.

### **7.4.3. L'enseignement du français jusqu'en 2015**

L'Observatoire de la Francophonie s'alarme dans son rapport de 2010 des chiffres des apprenants de français en Israël. Il explique la désaffection pour le français<sup>33</sup> par les programmes de français qui *«ne prépare pas les élèves à communiquer avec d'autres francophones à des fins personnelles ou professionnelles»*. Pour mettre en phase l'apprentissage en institution scolaire avec les compétences et les besoins contemporains, il recommande de mettre en place le DELF et se plaint de ne pas avoir trouvé d'interlocuteurs au niveau du ministère. Même si beaucoup d'Israéliens préfèrent étudier le français (plutôt que l'arabe, l'espagnol ou le russe) et même s'ils sont sensibles aux opportunités que parler le français leur donnent, on assiste alors à un certain désamour pour la langue pour utiliser un

---

<sup>32</sup> 13 ambassades conjuguent leurs actions pendant le mois de la francophonie en Israël.

<sup>33</sup> En 2008, on compte 24 000 apprenants, chiffre en baisse de 25% par rapport à celui de la fin des années 2000.

euphémisme: on parle d'une baisse d'effectif de 36% de candidats à l'épreuve de français du bac entre 2007 et 2015.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce chiffre. Officiellement, le discours prégnant est celui du multilinguisme. Ainsi, le français est désigné dans le document de 1996<sup>34</sup> comme «*seconde langue officielle de l'Union Européenne et langue clé pour la compréhension des autres langues latines*». Le statut particulier de la langue est souligné:

Les relations particulières qu'Israël entretient avec la France, ainsi que le lien qui lie la grande communauté francophone d'Israël à la culture française nous obligent à faire un effort particulier pour élargir et approfondir l'enseignement de la langue française.

En réalité, le Ministère a pour politique de promouvoir l'enseignement des sciences, ce qui se fait au détriment des langues. Les lycées de l'Alliance Israélite Universelle, derniers bastions du français, disparaissent dans l'indifférence générale: le français n'est plus obligatoire désormais dans le lycée de Tel Aviv qui a même changé de nom. C'est déjà le cas au lycée René Cassin à Jérusalem et au lycée de l'Alliance à Haïfa où le français fait figure de peau de chagrin depuis plusieurs années.

Autre raison: la courbe du nombre d'apprenants suit celle des relations politiques entre la France et Israël. Quand les relations sont apaisées, les chiffres montent.

Les écoles chrétiennes qui enseignaient traditionnellement le français ont peu à peu cessé de le faire sans que quiconque réagisse. Il est pourtant question de plus de trente mille élèves potentiels dans les 47 établissements chrétiens installés dans le pays. D'après notre expérience, les chiffres avancés sur le site du réseau Barnabé paraissent surestimés. Nous prendrons pour exemple le collège Terra Sancta installé à Jaffa: l'établissement compte près de 500 élèves mais moins d'une centaine étudie le français. Il a fallu l'intervention du président de la République Emmanuel Macron pour que l'État français et l'Oeuvre d'Orient décident finalement de contribuer au fonds de soutien des Chrétiens d'Orient.<sup>35</sup> Ce fonds a pour objectif de «*contribuer au développement et à la promotion de la francophonie en renforçant une éducation porteuse des valeurs de liberté, de fraternité, d'égalité, notamment*

---

<sup>34</sup> op. cité «Politique de l'enseignement des langues en Israël»

<sup>35</sup> «Soutenir les chrétiens d'Orient est un engagement séculaire de la France, une mission historique» (Déclaration d'Emmanuel Macron le 1er février 2022).

entre les femmes et les hommes, dans le respect des convictions et des croyances de chacun.»

Il soutient sept établissements dans le pays.

#### 7.4.4. Les établissements de l'AEFE

L'offre est assez large et variée: des crèches et des maternelles bilingues s'ouvrent régulièrement. Dans le tableau suivant qui donne une vue d'ensemble des établissements, nous avons pris en compte les écoles primaires, les collèges et les lycées qui proposent une scolarité conforme au système français ou qui, comme le *Collège-lycée franco-israélien Marcel et Lucette Drahi* et le *Collège des Frères* à Jaffa offrent deux filières, l'une française, l'autre israélienne avec un cursus trilingue (français, hébreu, anglais).

Nom	Lieu	Primaire	Collège	Lycée	Section fra	Section isr
Marc Chagall	Tel Aviv	X	6ème			
Collège des Frères	Jaffa	X	X	X	X	X
Lycée français	Jérusalem	X	X	X	X	
Collège-lycée franco-isra (CLFI) Marcel et Lucette	Holon		X	X	X	X

Tableau 14: Les établissements AEFE en Israël

Certaines écoles religieuses enseignent aussi le français:

- Le Lycée *Thorani* de Kfar Maimon, situé près de Netivot, est destiné aux garçons.
- Le Lycée de *Guivat Washington* est également religieux, celui-ci est destiné uniquement aux filles et est situé près d'Ashdod.
- *Maimonide Mikvé Israël*, L'établissement est basé sur le modèle d'une école juive française.
- Le Lycée *Yechiva Or Moche*, lycée français torani intégré au sein de la Yechiva-Lycée israélienne Netiv Meir.
- Collège – Lycée *Yemin Orde Israël* qui prépare aux deux bacs, français et israélien.

Ces établissements ne représentent que quelques centaines d'élèves.

#### **7.4.5. Les groupes FLAM**

Le dispositif FLAM (Français Langue Maternelle) a pour but de soutenir des associations qui proposent des activités extrascolaires autour de la pratique de la langue française en tant que langue maternelle à des enfants âgés de 3 à 18 ans, français ou binationaux, vivant à l'étranger et non scolarisés dans un établissement d'enseignement français local. Ce programme est actuellement implanté dans 37 pays et vise à développer la maîtrise de la langue française chez les enfants tout en renforçant leurs liens avec la culture française et francophone.

Dans le contexte particulier d'Israël, les immigrants français, notamment les familles avec de jeunes enfants, souhaitent conserver et renforcer leur maîtrise de la langue française pour des raisons familiales, d'ouverture sur le monde et par attachement à la culture et à la langue française. Ces parents sont demandeurs de cours de français pour leurs enfants qui ne sont pas scolarisés dans des établissements français.

Les premiers groupes FLAM ont été créés par Madame Claudie Harrari, anciennement inspectrice générale de français pour le ministère de l'éducation israélienne, et ont reçu le soutien de l'AEFE. Il faut souligner un point important: les groupes FLAM émanent toujours d'une initiative privée même si c'est un projet institutionnel qui dépend de l'AEFE.

Les activités proposées par ces groupes sont organisées dans les quartiers où vivent les enfants, ce qui crée des lieux de convivialité et d'échanges. Les parents sont impliqués à tous les niveaux, ce qui favorise la participation et la cohésion de la communauté.

Les rencontres hebdomadaires durent entre une heure et une heure trente et sont adaptées aux emplois du temps chargés des enfants israéliens en matière d'activités sportives, culturelles et artistiques. Il n'y a pas, à proprement parler de programme comme dans un cadre scolaire car l'ambition n'est pas de soutenir la réintégration d'une classe en milieu francophone en cas de retour en France mais de promouvoir la francophonie. L'objectif est de maintenir la place de la langue française chez les jeunes enfants et chez les adolescents ainsi que d'approfondir leurs connaissances linguistiques et culturelles. La promotion de la francophonie peut également contribuer à la compréhension mutuelle et au respect des différences culturelles entre les peuples. Les groupes sont très hétérogènes en raison des

différences de maîtrise et de pratique de la langue. En termes de niveau de français, il faut prendre en compte plusieurs facteurs tels que l'âge d'arrivée en Israël, le nombre d'années passées en Israël depuis l'alyah et l'usage de la langue française au sein de la famille.

Le développement du programme FLAM est d'un grand intérêt pour la francophonie car il vise à sauvegarder la langue française chez les adolescents et les jeunes enfants en consolidant leur connaissance de la langue et de la culture française. Depuis sa création, plus de 1500 jeunes ont participé aux activités des groupes FLAM.

Actuellement, 250 enfants suivent les activités des groupes FLAM. La demande est en constante augmentation. Sans aide ou soutien, ces groupes ne peuvent subsister. Les groupes FLAM reçoivent une subvention dégressive pendant cinq ans de l'AEFE, à condition qu'ils soient mis en place par des associations qui doivent répondre à des critères stricts. La difficulté d'ouvrir de nouveaux groupes s'explique en grande partie par des embûches administratives et des procédures bureaucratiques. Il est probable que, sans l'opiniâtreté de sa présidente, C. Harrari, les groupes FLAM Israël n'y survivraient pas.

#### **7.4.6. L'enseignement du français depuis 2015**

Selon une enquête de Ben Rafael et alii (2009: 46), près de 70% des immigrants français installés depuis moins de 20 ans en Israël, utilisent la langue française en famille et 36 % n'ont d'amis que francophones. Pourtant, ils ne l'ont pas toujours transmise à leurs enfants. Ces chiffres expliquent que les candidats à l'épreuve de français au bac voient dans le français une langue étrangère avec laquelle ils ont un lien particulier.

En 2020, le ministère met l'accent sur les bénéfices de l'apprentissage du français *«face aux défis de l'immigration et de la mondialisation»*.<sup>36</sup> Il souligne les avantages pour la société israélienne qui absorbe de nombreux immigrants francophones: *«la connaissance du français contribue au dialogue et au renforcement d'une société plus tolérante.»* En 2021, on parle de 17500 élèves dans l'enseignement secondaire, soit une augmentation de plus de 13%, ce qui est considérable. Le français n'est enseigné que dans les lycées de l'enseignement général.

---

<sup>36</sup> [https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=377#\\_Toc256000036](https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=377#_Toc256000036)

De fait, ce n'est que dans les toutes dernières années qu'on semble assister à un renouveau grâce à une politique dynamique du département des langues du ministère et grâce à des relations apaisées entre la France et Israël.

L'Institut français se présente comme chargé du rayonnement de la langue et de la culture françaises et affirme que «*la diffusion du français est une priorité de la diplomatie française. (...) Il soutient les institutions et les partenaires israéliens qui enseignent ou diffusent le français (établissements scolaires, universités, associations, etc.)*»<sup>37</sup> Il propose des cours de français pour enfants, adolescents et adultes de tout niveau.

L'IGFI<sup>38</sup> et la coopération linguistique et culturelle travaillent main dans la main. Les Français participent au financement du congrès national, de bourses de formations pour professeurs et de stages en France (qui sont les prix des concours organisés par le ministère) pour les apprenants. Ils invitent régulièrement des conférenciers qui sont des autorités dans leur domaine, participant en cela à la formation continue des professeurs israéliens, ils offrent des bourses de formation en France, ils déploient des accords entre universités israéliennes et françaises. Ils soutiennent de nombreux projets éducatifs. Serge Borg, attaché de coopération linguistique et culturelle, a ainsi donné la conférence inaugurale au Congrès national de professeurs en 2018. Roselyne Derhy, attachée pour le livre et l'écrit à l'institut français, a octroyé la gratuité à la médiathèque aux enseignants. L'ambassadeur de France, Patrick Maisonnave reçoit les professeurs de français du secondaire à sa Résidence, Hélène Gal<sup>39</sup> décore l'inspectrice de français des Palmes académiques au rang de chevalier, Eric Danon<sup>40</sup> et son épouse participent à de nombreuses rencontres pédagogiques. Le désir de garder une identité linguistique et culturelle française caractérise les nouveaux immigrants de France. Ils participent à de nombreuses manifestations culturelles et artistiques et veillent à transmettre le français à leurs enfants. Les cours de français pour enfants dont le français est langue maternelle ne désemploient pas. En 2019, près de 15000 élèves apprennent le français<sup>41</sup> sur quelque huit cent mille élèves. Ce chiffre est en augmentation. L'enseignement du français devrait donc avoir de beaux jours devant lui.

---

<sup>37</sup> <https://institutfrancais-israel.com/fr/qui-sommes-nous/>

<sup>38</sup> Inspection générale de français en Israël

<sup>39</sup> Ambassadrice de France 2016-2019

<sup>40</sup> Ambassadeur de France en Israël depuis 2019

<sup>41</sup> Ils étaient 14 400 en 2016, d'après les chiffres de l'Observatoire de l'O.I.F

## 8. «L'ANTICHAMBRE DIDACTIQUE DE TOUTE PROGRESSION»

*«Pour pouvoir adopter un curriculum riche, flexible et hétérogène, contenant un large éventail de domaines curriculaires, il sera nécessaire de dépasser cet isomorphisme comme principe reliant la formation des enseignants à l'enseignement secondaire, et de compenser les effets de son acceptation prolongée par des stratégies introduites dans la formation d'enseignants en activité.»*

*Le curriculum de l'enseignement secondaire en Amérique latine (2000:25) Cécilia Braslavsky*

### 8.1. Définitions et attentes

«L'antichambre didactique de toute progression»: nous reprenons ici l'expression de S. Borg pour désigner le curriculum. Le curriculum qu'on appelle aussi plan d'études, programme ou cursus, est «*le parcours éducatif proposé aux apprenants selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression dans les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire*». (Perrenoud, 1993)

«*Le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*» (2016) le définit comme «*un dispositif pour organiser l'apprentissage*» qui structure l'enseignement et configure la matière, en définissant ses normes, ses contenus, ses valeurs. Il n'est donc pas question ici d'une liste technique mais d'une vision panoramique de la matière, de la conception générale de l'enseignement.

les politiques guidant les processus dont l'objectif est de faire en sorte que le savoir nécessaire soit appris et enseigné. Il s'agit d'un concept qui implique de dépasser la notion traditionnelle du curriculum comme un programme d'études composé de contenus prescrits.(ibid.)

Le curriculum est là pour proposer un apprentissage de qualité et prend en compte la centration sur l'apprenant, les compétences (les savoir-faire) qu'il doit développer, implique la définition de valeurs (les savoir-être) contenus (le syllabus avec les savoirs) et le choix de pratiques, informe sur comment enseigner, explicite les objectifs à atteindre, bref, il organise l'apprentissage. Il faudrait peut-être s'atteler à un travail de définition pour démêler l'écheveau entre «*curriculum*», «*syllabus*» et «*programme*» mais l'hébreu ne prête guère attention à ces subtilités sémantiques dans lesquelles nous ne sommes pas entrée.

Le curriculum influence tous les acteurs impliqués, des professeurs aux élèves en passant par les auteurs de manuels scolaires. Il affecte toute l'expérience d'apprentissage d'un individu, quel que soit le domaine concerné, et dépasse donc le cadre de la didactique des langues. Il a une dimension forcément didactique mais aussi interculturelle en cela qu'il doit inclure des savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs au dialogue interculturel comme la décentration par rapport à son propre point de vue, l'empathie, l'ouverture, la capacité à observer et à décrire avec une attitude de réflexivité. C'est ce que souligne le «*Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe*» (2016; chapitre 2,3) Même si certains craignent la dérive behavioriste d'un curriculum dans lequel l'inventaire des objectifs serait assimilé aux étapes d'un programme de dressage<sup>42</sup>, celui-ci est inévitable. Mais en l'inscrivant dans une perspective de compétence, en prenant en compte des relations interdisciplinaires synchrones et en créant des passerelles transversales, en recherchant une plus grande cohérence entre théorie et pratique, une plus grande harmonie entre ce qui est enseigné et appris, on évite cet écueil.

Si la part à accorder au curriculum est si importante, c'est parce qu'il constitue, comme l'explique le document de l'Unesco sur les «*curriculum de qualité*» (Stabback, 2016), une illustration «*des buts et objectifs éducatifs d'une société*» (p.6). Les possibilités d'organisation des curricula diffèrent d'un auteur à l'autre, selon la vision de l'éducation qu'il a, selon des choix épistémologiques. Ainsi, Philippe Meirieu (2019), pour qui la fonction de l'école est de «*transmettre des savoirs qui libèrent et unissent à la fois*» propose d'élaborer des curricula qui spécifient trois champs d'action (2020):

- des objectifs d'apprentissages instrumentaux (compétences identifiées)
- des objectifs d'apprentissage sociaux (formation à la vie en société et à la citoyenneté)
- des objectifs à caractère culturel (contenus culturels dont la connaissance est jugée essentielle pour la formation de la personne dans un contexte donné).

Le Conseil de l'Europe, pour qui la promotion de l'éducation plurilingue est essentielle et dont l'objectif déclaré est: «*d'aider à une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'ensemble des enseignements de*

---

<sup>42</sup> Ainsi D. Hameline écrit-il p. 130 dans *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* (1979): «*La formulation, en termes d'objectifs, de l'influence éducative revêt un caractère rapidement odieux comme si l'inventaire des attitudes à acquérir et des comportements qui les incarnent figeaient la réalité des rapports éducatifs en faisant de ces derniers des rapports d'inculcation et de dressage.*»



*langue*», publie en 2010 dans un premier temps puis en 2016 un guide pour mettre en oeuvre un curriculum qui ne se limite pas à l'école et implique «un grand nombre d'activités à plusieurs niveaux du système éducatif»:

niveau international («supra»),  
niveau national/régional («macro»),  
école («mésos»),  
niveau de la classe, du domaine d'enseignement ou de l'enseignant («micro»)  
ou même individuel («nano»).»

Ces niveaux interagissent et doivent tous être pris en compte dans la planification curriculaire. Ce guide est la continuation du chapitre 8 du Cadre qui s'intitule «*Diversification linguistique et curriculum* ».

On pourrait penser que, quelle que soit la terminologie, on trouverait dans un curriculum un plan d'action cohérent pour organiser les stratégies pédagogiques, les compétences pour favoriser les apprentissages ainsi que les valeurs auxquelles croit le système éducatif et les finalités que vise celui-ci. Daniel Coste (2011) a défini le curriculum comme étant:

aussi bien le programme d'études institutionnel que le parcours effectivement accompli par les apprenants, tout en comportant des dimensions relatives à la mise en œuvre, à l'évaluation, aux matériaux d'enseignement, voire à la formation des enseignants.

On pourrait imaginer que le curriculum présente les objectifs généraux, les principes didactiques, une explicitation des contenus, les méthodes, les manuels utilisés et les processus d'évaluation, voire une grille d'analyse des progressions, le tout s'inscrivant dans une vision de l'enseignement.

On pourrait aussi supposer qu'il s'appuie sur le «*Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : apprendre, enseigner, évaluer*». Pour ainsi dire, le curriculum pourrait avoir pour ligne directrice de dessiner le parcours d'apprentissage ou comme le dit Daniel Coste (1995) «*une approche plus holistique de l'apprentissage, plus dynamique et moins centrée sur la matière que sur les acteurs et les étapes d'un processus* ».

Le curriculum d'une langue est-il différent de celui d'une matière scientifique ? Comment sont organisés les contenus ? Quelles sont les démarches communes ou spécifiques à chaque matière ? Comment est-il abordé dans la formation des nouveaux enseignants ?

L'Unesco propose une grille de lecture pour évaluer la qualité d'un curriculum que nous utiliserons. Nous nous en servirons pour les curricula israéliens. Comme notre propos est d'évaluer les manuels scolaires, nous ne rentrerons pas dans le détail de l'élaboration ou dans la mise en œuvre de son évaluation, nous nous intéresserons uniquement au curriculum en soi.

<b>Le curriculum en soi</b>	• Accorde de l'importance à chaque enfant et met tous les enfants sur un pied d'égalité
	• Comprend des contenus de haute qualité, pertinents et appropriés, et favorise le développement de compétences
	• Est bien organisé et structuré
	• Repose sur un ensemble d'hypothèses concernant la manière dont les enfants apprennent

Tableau 15: Les présupposés du curriculum (Stabback, 2016)

<p><b>Un curriculum de qualité :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accorde de l'importance à chaque enfant et met tous les enfants sur un pied d'égalité.</li> <li>• Comprend des « contenus » de haute qualité, qui doivent être : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ À jour et pertinents ;</li> <li>○ Suffisamment exigeants ;</li> <li>○ Progressifs et échelonnés de façon appropriée ;</li> <li>○ Équilibrés ;</li> <li>○ Intégrés.</li> </ul> </li> <li>• Est bien organisé et structuré ; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Est documenté de façon claire ;</li> <li>○ Comprend un certain nombre de composants interdépendants définis de manière cohérente.</li> </ul> </li> <li>• Repose sur un ensemble de convictions théoriques et philosophiques concernant la façon dont les enfants apprennent.</li> </ul>
---

Tableau 16: Un curriculum de qualité (Stabback, 2016)

Les manuels jouent un rôle important dans la mise en place du curriculum comme Ph. Stabback le conclut:

Les manuels scolaires [...] constituent dans de nombreux pays le principal appui matériel des curricula, en particulier lorsque les enseignants ne sont pas suffisamment qualifiés ou expérimentés. Un manuel soigneusement élaboré peut constituer un moyen utile de renforcer la cohérence, l'équité et la qualité au sein des écoles jusqu'à ce que les enseignants soient suffisamment qualifiés et expérimentés pour ne plus dépendre entièrement de celui-ci. Les manuels peuvent, après tout, être un moyen statique et relativement inflexible de soutenir l'apprentissage.

## 8.2. Les curricula en Israël

### 8.2.1. Des curricula organisés et structurés ?

Le ministère ne fait pas la distinction entre les notions de curriculum, de programme ou de syllabus puisqu'il utilise les termes indifféremment.<sup>43</sup> Toutes les matières ont une adresse commune où on peut trouver les pages correspondant à leur curriculum. Pourtant, l'anglais a produit un document supplémentaire<sup>44</sup> intitulé «*English curriculum for junior high school*» de sorte que les professeurs d'anglais croulent sous les documents censés les guider dans leur enseignement.

On pourrait parler plutôt que de curriculum de cadre curriculaire mais dont les contours seraient flous, dont les territoires seraient éclatés, morcelés dans différents documents difficiles à trouver et qui ne font pas toujours référence les uns aux autres. On parle de cadre quand on explique la philosophie éducative, quand on définit les objectifs et la mission de l'apprentissage, quand sont formulés des conseils qui relèvent de la pédagogie ou de l'évaluation. En Israël, la mission de l'apprentissage n'est pas toujours annoncée.

Par exemple, en italien, il faut aller chercher un document daté de 2012<sup>45</sup> qui explique l'importance d'apprendre la langue italienne en Israël. On y évoque la communauté de Juifs d'origine italienne dont on rappelle l'importance, en particulier à Jérusalem mais aussi la communauté libyenne qui a noué des liens étroits avec la culture et la langue italiennes du temps où la Libye était une colonie italienne. On y fait état de l'héritage culturel des Juifs italiens. On y redit tout l'intérêt d'apprendre la langue italienne pour permettre «*aux descendants d'Israéliens d'origine italienne et libyenne de se connecter à leurs racines, de rechercher leur histoire familiale, de lire des documents historiques et de communiquer verbalement avec les membres âgés de la communauté.*» Enfin, tous les amoureux de la culture classique et tous ceux qui ont des liens académiques, scientifiques et commerciaux avec l'Italie, souhaitent apprendre la langue italienne.

---

<sup>43</sup> Ainsi, le mot curriculum est utilisé dans la version anglaise pour traduire «תיק התוכניות» portfolio des programmes en hébreu.

<sup>44</sup> [https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/English/CurriculumIntermediate2.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/English/CurriculumIntermediate2.pdf)

<sup>45</sup> [https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/Italkit/HatochnitBeivrit.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Italkit/HatochnitBeivrit.pdf)

En espagnol, le curriculum s'intitule «programme d'études», on y explique l'intérêt des études d'espagnol mais aussi l'importance d'une éducation plurilingue. On expose les objectifs de l'enseignement.

On ne trouve aucune introduction spécifique à l'enseignement, sur la page du français, ni aucune explication ou incitation à apprendre le français.

### **8.2.2. «Sur un pied d'égalité» ?**

Dans un document indépendant du ministère<sup>46</sup>, on explique l'importance d'une conception systémique des valeurs. L'objet de l'éducation consiste non seulement à transmettre des connaissances disciplinaires, mais aussi à établir des liens entre ces connaissances et l'éducation aux valeurs et à la morale. Cette démarche vise à favoriser le développement personnel de l'apprenant afin de l'amener à devenir un adulte épanoui, doté d'un sens moral, capable de porter un jugement de valeur et de contribuer au bien-être de la collectivité.

Au niveau ministériel, l'orientation des valeurs est axée sur quatre principaux éléments: le judaïsme, le sionisme, l'identité israélienne et l'humanisme. Une éducation interculturelle est également encouragée. Sur la page des curricula, ces valeurs sont en résonance avec des valeurs universalistes telles que le respect de l'autre, l'éducation multiculturelle, la cohésion sociale et l'éducation à la citoyenneté. Ce sont:

- L'amour de la connaissance, le développement de la curiosité, l'acquisition d'un esprit critique, la recherche de l'excellence et la réalisation maximale du potentiel de l'élève.
- L'engagement envers l'État d'Israël en tant qu'État juif et démocratique.
- Les valeurs de respect du patrimoine et de la culture des différentes communautés dans le pays.
- La dignité humaine, l'amour de l'autre, les droits de l'homme, le respect sacré de la vie, le respect de la famille.
- La justice sociale, la solidarité et l'engagement social et citoyen, l'engagement écologique.

---

<sup>46</sup> <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/Arachim/>

À la page des curricula, on trouve six rubriques dont les relations ne sont ni explicitées ni hiérarchisées. Les six aspects de ce «*curriculum*» concernent: le programme appelé aussi curriculum (les termes sont ici interchangeables), les connaissances, les questions-clés, le matériel pédagogique, les compétences et les valeurs.



Figure 18: Les points principaux des curricula israéliens

Une page entière est consacrée au triptyque essentiel de tout curriculum: les compétences, les savoirs et les valeurs.



Tableau 17: Les composants essentiels du curriculum

Source: Ministère de l'Éducation

On énonce également les principaux promoteurs de l'apprentissage: la motivation, l'auto-régulation, la réactivation des connaissances antérieures, les performances de compréhension, l'authenticité, le dialogue, la rétro-action.

L'approche inclusive de l'éducation est traitée dans un document intitulé «*Inclusion et Intégration*»<sup>47</sup> (הכללה והשתלבות) qui souligne les principes d'égalité et d'équité. Toutefois, ces principes ne sont pas mentionnés dans la page des curricula.

<sup>47</sup> <https://pop.education.gov.il/hahala-hishtalvot/>

«*L'enseignement significatif*» (למידה משמעותית), le leitmotiv du ministère depuis 2014 présente «*le concept, les principes, les opportunités et les défis de la mise en œuvre d'un apprentissage significatif.*» Il n'y est fait aucun rappel, aucune allusion dans la page des curricula. On n'évoque pas non plus dans les curricula le principe d'un apprenant-acteur au centre de l'apprentissage tout à son service ni le changement de paradigme pour l'enseignant comme cela est précisé dans un tableau comparatif du document de 2014 qui oppose enseignement traditionnel et enseignement significatif, sous le titre: «*Enseignant et apprenant*».<sup>48</sup>

En Israël, tout comme dans la plupart des pays européens, le paradigme cognitiviste / socio-cognitiviste prédomine largement. Bien que le titre se réfère explicitement à l'enseignement et non à l'apprentissage, c'est l'apprenant qui est au centre.

Enseignement traditionnel	Enseignement significatif
L'enseignant est au centre du processus.	L'élève est au centre du processus: il découvre, traite et crée de nouvelles connaissances.
L'enseignant et le manuel sont les principales sources de connaissances.	Les sources de connaissances sont nombreuses et variées, y compris l'apprentissage par les pairs et sur Internet.
L'élève apprend essentiellement à l'école.	L'élève apprend partout et tout le temps.
L'élève utilise de façon limitée les nouvelles technologies.	L'apprentissage est actif et interactif.
L'apprentissage est frontal.	L'apprentissage est actif, il se fait en fonction des centres d'intérêt de l'élève, de ses choix et de son style d'apprentissage.

Tableau 18: **La prise en compte de l'élève dans l'enseignement traditionnel et dans l'enseignement significatif**  
Source: **Ministère de l'Éducation israélien**

L'enseignant est perçu comme celui qui oriente, guide, facilite, collabore et coopère, mais jamais comme celui qui enseigne, car il est supposé être simplement responsable de la mise en place des conditions d'apprentissage, dont l'apprenant est censé être responsable.

<sup>48</sup> <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/mashmautit/Mahi.htm>

<b>Enseignement traditionnel</b>	<b>Enseignement significatif</b>
L'enseignant est la principale source de connaissances.	L'enseignant oriente les élèves vers les sources d'information.
Le rôle de l'enseignant est de transmettre des connaissances.	L'enseignant guide le processus d'apprentissage.
L'enseignement est le même pour tous.	L'enseignement est différencié.
L'enseignant travaille seul.	L'enseignant travaille en équipe.
La classe est le principal lieu d'apprentissage.	L'apprentissage peut avoir lieu ailleurs que dans la classe.

Tableau 19: **La place du professeur dans l'enseignement traditionnel et dans l'enseignement significatif**  
Source: **Ministère de l'Éducation israélien**

### 8.2.3. Et la métacognition ?

L'importance de la réflexion métacognitive est connue et reconnue en Israël, on sait qu'elle aide les élèves à mieux apprendre, à prendre la responsabilité de leur apprentissage.

Il est important que les enseignants intègrent la clarté et l'investigation des processus de réflexion et d'apprentissage au cours de leur enseignement, et les révèlent à leurs élèves. Pour l'enseignant, la cognition est d'une grande importance en tant qu'outil auxiliaire dans la planification des processus d'apprentissage pour l'apprenant et l'intégration d'outils de réflexion appropriés pour lui.<sup>49</sup>

Le site renvoie à l'article du Dr Daphna Fono qui fait une synthèse sur la littérature scientifique consacrée à la métacognition laquelle n'apparaît qu'allusivement dans la page curriculaire dans la liste des compétences intrapersonnelles. Un autre document très complet<sup>50</sup> paru en 2020 passe en revue les compétences cognitives et les éléments d'une éducation socio-émotionnelle. Ce n'est pas un document de synthèse qui remplace les précédents mais un dossier qui s'ajoute à d'autres, faisant fi des contradictions ou des incomplétudes. Ainsi, les pages sur «*la révolution de l'information*»<sup>51</sup> traitant de la nécessité absolue de développer des compétences informationnelles chez les apprenants<sup>52</sup> font l'impasse sur des compétences majeures d'innovation comme le développement du leadership, la nécessaire obligation de l'actualisation des savoirs, etc. À part l'Institut Mofet chargé de la réflexion sur la formation

<sup>49</sup> <https://edu.gov.il/mazhap/Development/education-thinking/ekronot-new/Pages/metacognition.aspx>

<sup>50</sup> [https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/MadaTechnologva/vesodi/boger2030.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/MadaTechnologva/vesodi/boger2030.pdf)

<sup>51</sup> [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Portal/Kishurim/Meidaanut.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/Kishurim/Meidaanut.htm)

<sup>52</sup> [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Portal/Kishurim/Meidaanut.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/Kishurim/Meidaanut.htm)

des enseignants qui dans un de ses documents consacrés aux compétences<sup>53</sup> cite Alvin Toffler pour souligner que l'apprentissage doit être continu:

Les analphabètes du XXI<sup>ème</sup> siècle ne sont pas seulement incapables de lire et d'écrire, mais ne peuvent pas apprendre, oublier et réapprendre.

On chercherait en vain une rubrique qui, d'après l'Unesco, aurait sa place dans un curriculum à visée pédagogique: une page pour connaître les principes qui concernent la façon dont les enfants apprennent: l'enseignement spiralaire, le fonctionnement de la mémoire, la plasticité du cerveau, la charge cognitive, des évaluations régulières, etc. Seul le curriculum d'espagnol explique qu'une langue doit s'enseigner selon un processus spiralaire, encourager une réflexion métacognitive et prendre en compte l'aspect dynamique de la langue.

Tout ce qui concerne la pédagogie de la bienveillance, l'importance d'un environnement positif, les fonctions d'apprentissage essentielles au XXI<sup>ème</sup> siècle, l'implication et l'engagement social, la promotion de l'éducation socio-émotionnelle ne sont pas rappelés alors que toutes les opérations sur le terrain organisées par le ministère continuent de promouvoir ce travail de fond. En 2019, le thème du congrès national en français était «*L'engagement de l'apprenant*». En 2020, c'était «*Bienveillance et apprentissage*». En 2021 et 2022, une journée de formation était consacrée au «*SEL*» (Social Emotional Learning).

#### **8.2.4. Des contenus de qualité ?**

On aurait pu s'attendre à ce que dans un curriculum, on mette l'accent sur des compétences de réflexion et d'apprentissage les plus importantes, les «4 C»: Créativité, Collaboration, pensée Critique et Communication Mais c'est dans un autre document<sup>54</sup> qu'on donne des informations sur le développement de l'esprit critique et de compétences telles que la collaboration, la communication, la créativité qui ne sont pas rappelées dans les curricula des différentes matières. En effet, on y fait référence dans de nombreux autres documents ministériels. Un document datant de 2006<sup>55</sup> émanant du Ministère de l'Éducation met l'accent

<sup>53</sup> «Appliquer les compétences informationnelles comme moyen d'apprentissage significatif»

(ישום מיומנויות מידע כדרך ללמידה משמעותית)

<sup>54</sup> [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Portal/Kishurim/Meidaanut.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/Kishurim/Meidaanut.htm)

<sup>55</sup> [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Portal/Kishurim/Chashiva.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/Kishurim/Chashiva.htm)



sur l'importance de développer des stratégies de réflexion dans le processus d'apprentissage et d'enseignement pour, est-il écrit:

aider les éducateurs à transformer le développement de la pensée en un objectif d'enseignement conscient et explicite dans le cadre de l'enseignement du contenu des matières.

Les discours sur les compétences s'éparpillent, le chercheur et l'enseignant y perdent leur latin.

### 8.2.5. Et la progression ?

La notion de progression occupe une place centrale dans toute réflexion didactique, étant donné qu'il est impossible d'enseigner une langue sans déterminer au préalable ce qui pourra être enseigné et appris. Serge Borg (1997) la décrit comme une force motrice, "*centripète et hologrammatique*" (figure 16) puisque liée à tous les paliers d'apprentissage.

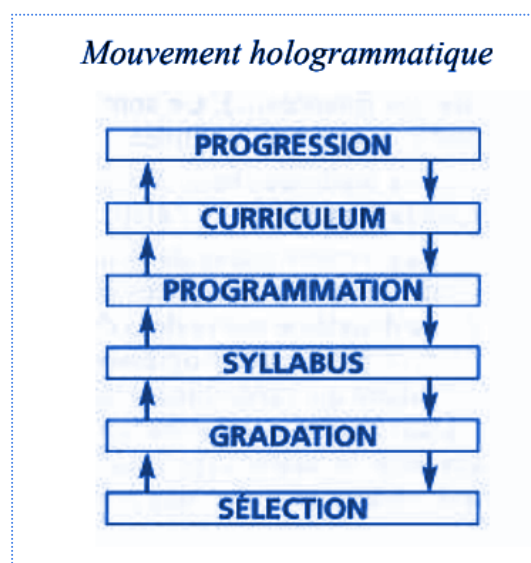


Figure 19: Le principe hologrammatique de la progression (S. Borg)

Elle est aussi polycentrique puisqu'il est possible de centrer la progression sur divers éléments tels que la matière enseignée (comme dans les méthodes audio-visuelles), l'apprenant (comme dans la méthode communicative), l'enseignant, la méthode, l'objectif à évaluer, ou plusieurs facteurs simultanément.

Elle se situe «à l'interface du théorique et du pédagogique» (Chiss, 2000:67): elle n'est plus linéaire mais pas toujours spiralaire. L'introduction de documents authentiques

complexifie l'organisation des contenus. La progression est-elle organisée en séquences ou se réfère-t-elle aux progrès de l'apprenant ?

Or, les curricula en Israël n'y font pas la moindre allusion. C'est d'autant plus surprenant que la référence au CECR est présente explicitement dans les syllabus de certaines langues (comme l'anglais) et qu'on retrouve dans de nombreux documents du Ministère de l'Éducation nationale des notions-clés du CECR. On peut lire le Cadre comme une proposition de progression avec l'échelle de niveaux et la description de leurs contenus. En ce qui concerne la grammaire, le CECR propose plusieurs types de progressions: une progression allant du simple au compliqué (c'est celle retenue par l'enseignement explicite, nous y reviendrons) mais aussi:

1. La productivité communicative des catégories grammaticales doit être prise en considération, c'est-à-dire leur rôle pour l'expression de notions générales. Par exemple, est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un événement passé ?
2. Les données contrastives ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes.[...]
3. Le discours authentique oral comme écrit peut, dans une certaine mesure, faire l'objet d'une progression grammaticale. Mais il est probable qu'il exposera l'apprenant à de nouvelles structures, voire de nouvelles catégories. [...]
4. On peut aussi éventuellement prendre en compte «l'ordre naturel» de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant dans la planification d'un programme de L.2. (6.4.7.5, p. 116)

Les curricula israéliens ne prennent pas en compte le concept de progression comme s'il s'agissait d'un facteur négligeable de l'enseignement /apprentissage. Ce n'est pas la seule omission. Les documents ne fournissent aucune information sur les méthodes d'enseignement, les critères d'évaluation ou les objectifs d'apprentissage spécifiques. Ils ne font pas de distinction entre le processus d'apprentissage et celui d'enseignement, et ils n'indiquent même pas le nombre d'heures de cours hebdomadaires.

### **8.2.6. Les contenus et les manuels**

En ce qui concerne le contenu, libre à chaque discipline de faire comme bon lui semble. L'italien l'organise en contenus fonctionnels (c'est-à-dire les activités communicatives), connaissances linguistiques, thématiques socio-pragmatiques et compétences culturelles. L'espagnol présente ses contenus en trois parties: langue, culture et

littérature. En anglais, comme si l'inspection avait ressenti la problématique d'un curriculum de type général, plusieurs documents présentent les différents curricula de l'école primaire, du collège et du lycée. Ainsi, un document intitulé «*le curriculum anglais à l'école primaire, dernière version*» et daté de 2020<sup>56</sup> prend en compte les motivations et les besoins des apprenants, se réfère au CECRL et à l'approche actionnelle et explicite dans les tableaux détaillés les aspects de l'enseignement et ceux de l'apprentissage. «Un curriculum général 2020» pour les études d'anglais au collège et au lycée complète ce premier document. Voici un tableau qui résume leur curriculum: on y voit bien la reprise des différentes sections et rubriques du CECRL.

compétences	activités	objectifs
<b>communicatives</b> (phonologiques, sociolinguistique linguistiques)	réception, production, médiation, interaction	- grammaticaux - lexicaux
<b>pluriculturelles et plurilingues</b>		

Tableau 20: Le curriculum d'anglais en résumé (2020)

Parmi les six rubriques du curriculum, «*les questions-clés*» sont redondantes: elles ne font que reprendre ce qui figure sous la rubrique «connaissances». On aurait pu penser qu'un curriculum fasse la part belle au manuel scolaire dans la rubrique «*matériel pédagogique*». On peut s'en étonner vu que le manuel fonctionne très souvent comme document curriculaire en ce sens qu'il décrit de façon fonctionnelle les objectifs, les compétences et les contenus du programme (en effet, son but est de faire atteindre aux apprenants les buts fixés par le Ministère<sup>57</sup>) et donne à l'enseignant des stratégies didactiques et un guide pédagogique. Il n'en est rien. Si dans certaines matières, il y a un renvoi vers la liste des manuels homologués, ce n'est pas toujours le cas. À la place, on trouve une liste brute de liens renvoyant à des activités sur Internet, sans le moindre commentaire ou conseil d'utilisation à défaut de fiche pédagogique.

Entre des curricula erratiques et un site ministériel découpé, fractionné, la cohérence générale du projet éducatif n'est pas flagrante.

<sup>56</sup> [https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/English/curriculum2020Elementary.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/English/curriculum2020Elementary.pdf)

<sup>57</sup> C'est d'autant plus patent que le ministère israélien homologue les manuels utilisés dans les collèges et lycées.

### 8.3. Le cas du français

En français, les choses sont paradoxalement plus simples: seuls les syllabi figurent dans la rubrique «Le curriculum»<sup>58</sup>. Aucune référence au CECRL qui fait pourtant autorité et définit les compétences indispensables à un apprenant de langues. Aucune allusion à l'approche actionnelle qui contextualise l'apprentissage et l'organise autour de tâches de la vie réelle. renvoie aux syllabi année par année. On y trouve les apprentissages à installer organisés en contenus linguistiques et culturels.

Sous la rubrique «*connaissances*»<sup>59</sup>, n'apparaissent ni une énumération hâtive ni une taxonomie exhaustive prenant en compte les connaissances déclaratives, procédurales ou métacognitives. Il est seulement mentionné «*la langue comme moyen de communication: comprendre, parler, écrire*» à laquelle s'ajoutent «*la grammaire, le contenu thématique en rapport avec le programme de l'année et la découverte de la culture française.*»

Les thématiques de la deuxième année de français sont, par exemple : «*moi, mon identité et mon environnement proche*». Aucun autre détail n'est donné. Il est aussi question de «*découvrir la culture française*». Or, l'expression est fâcheuse: d'une part, en un trait de plume, c'est toute la diversité de la francophonie qui disparaît. D'autre part, l'absence de référence à un dialogue interculturel est regrettable.

Sous l'intitulé «*matériel pédagogique*»<sup>60</sup>, on trouve une liste de liens. Ce sont, pour la plupart, des liens vers des activités toutes prêtes, des vidéos Youtube d'explication de faits grammaticaux. Ces liens, quelquefois classés (compréhension orale, grammaire, lecture, expression orale) ne sont accompagnés d'aucune fiche pédagogique. Ce sont des ressources brutes facilement accessibles sur Internet, cependant, une grande partie d'entre elles est inutilisable en raison de liens inactifs. Il n'y a pas de littérature ou d'éléments culturels spécifiquement mentionnés pour les classes de collège. Dans la sous-catégorie «*pour aller plus loin*», aucune ressource n'est fournie, tout comme dans la sous-catégorie «*outils d'évaluation*». On pourrait s'attendre à une bibliographie ou à une liste de sites Web fournissant les références essentielles dont tout enseignant de FLE a besoin aujourd'hui.

---

<sup>58</sup> <https://edu.gov.il/special/Curriculum/Junior-High/Eighth-grade/french/Pages/Syllabus.aspx>

<sup>59</sup> <https://edu.gov.il/special/Curriculum/Junior-High/Eighth-grade/french/Pages/Knowledge.aspx>

<sup>60</sup> <https://edu.gov.il/special/Curriculum/Junior-High/Eighth-grade/french/Pages/Teaching-materials.aspx>

Cependant, il n'y a rien de tel disponible dans ce document. On ne trouve que la liste des manuels approuvés par le ministère. Ainsi, en 2022, cette liste pour le collège comprend les manuels de notre panel de recherche:

- *Le Kiosque* (Hachette, 2007)
- *Adosphère* (Hachette, 2011)
- *Ça va bien !* (TLG, 2016, nouvelle édition 2020)

Si on reprend les composantes curriculaires du guide cité précédemment et résumé dans le tableau ci-dessous, on ne trouve dans le curriculum israélien de français que les contenus.

Composantes			Niveau déterminant le plus fréquent
1)	Finalités	Dans quel(s) but(s) apprennent-ils?	MACRO (nation, État, région)
2)	Objectifs/compétences	Quels objectifs visent-ils/leur sont fixés?	
3)	Contenus	Qu'est-ce qu'ils doivent apprendre ?	
4)	Démarches et activités	Comment doivent-ils apprendre ?	MICRO (classe) et MÉSO (établissement scolaire)
5)	Regroupements et lieux	Où et avec qui apprennent-ils ?	
6)	Temps	Quand apprennent-ils ? Combien de temps ont-ils à leur disposition ?	
7)	Matériaux et ressources	Avec quoi apprennent-ils ?	
8)	Rôle des enseignant(e)s	Comment l'enseignant(e) suscite, organise et facilite-t-il(elle) les apprentissages ?	
9)	Coopérations	Quelles coopérations, notamment dans l'équipe pédagogique, sont nécessaires pour favoriser les apprentissages ?	
10)	Évaluation	Comment évaluer les progrès et acquis ?	Du NANO (individu) au SUPRA (international)

Tableau 21: Les composantes d'un curriculum de qualité

### En conclusion

On ne trouve aucune recommandation sur les manuels scolaires. On ne donne aucun conseil aux auteurs de manuels scolaires sur la méthodologie ou l'approche à suivre.

Bien que le processus d'approbation des manuels soit très détaillé, les critères d'acceptation restent très vagues et peu définis. Il est possible que cette absence de définition soit la raison pour laquelle ces critères ne figurent pas dans les curricula. Les manuels approuvés doivent être innovants (sans qu'il y ait de définition précise de l'innovation), esthétiquement agréables, adaptés au public visé, non discriminants, conformes aux valeurs de l'État, couvrant l'intégralité du programme, accompagnés d'une version numérique et d'un

guide pédagogique. Cependant, le programme, qui vient d'être identifié comme très lacunaire, constitue le curriculum. Il revient donc aux auteurs de manuels de se débrouiller pour satisfaire ces critères d'acceptation.

Les enseignants savent qu'un manuel homologué suit nécessairement le programme dans son intégralité et sert les objectifs éducatifs. Ils ont la liberté de choisir le manuel qu'ils souhaitent utiliser en classe, à partir d'une liste de manuels approuvés. Ils sont tenus d'utiliser le même manuel pendant une période minimale de cinq ans. Dans certains établissements, les changements de manuels sont limités pour des raisons budgétaires. Ce qui explique l'obsolescence de certains livres scolaires dont la date de parution est largement antérieure au programme en vigueur.

## 9. LE CECR ET LES VALEURS DE PISA

«PISA nous rappelle que l'éducation est un investissement essentiel pour l'avenir de nos sociétés, et que nous devons continuellement chercher des moyens d'améliorer nos pratiques pédagogiques.» Andreas Schleicher, Directeur de l'éducation et des compétences de l'OCDE

### 9.1. Mention du CECR

L'inspection d'italien constitue en soi une exception car elle se réclame des instructions du Conseil de l'Europe de 1996 et du CECR européen. En anglais, si l'influence du CECR est patente comme nous l'avons vu, la référence n'est explicite que dans une partie des documents datés de 2020.

Il semble que le Cadre (CECR), qui est pourtant l'outil de référence du monde FLE, ne soit pas pris en compte dans les curricula d'espagnol et de français. En effet, il n'est même pas mentionné dans ces documents. Dans le cas de l'enseignement du français, il n'apparaît que deux fois : dans l'utilisation des échelles de niveaux des syllabus et dans le «*Référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignant de français en Israël*».<sup>61</sup>

Les pratiques pédagogiques qui ont servi de base à l'identification des compétences nécessaires pour enseigner s'inscrivent dans la perspective actionnelle. Le principal ouvrage de référence est par conséquent le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (page 2)

Le curriculum non seulement ne rappelle pas le CECR, mais il s'en démarque: en effet, sous la rubrique «connaissances», on annonce: «*La langue comme moyen de communication: comprendre, parler, écrire.*» On notera au passage l'absence du verbe «écouter». Le volume complémentaire du CECR explique pourquoi le changement de terminologie est porteur de sens.

Par les activités langagières communicatives et les stratégies, le CECR remplace le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) qui s'est avéré de plus en plus inadéquat pour saisir la réalité de la communication. De plus, l'organisation en quatre compétences ne se prête pas à la prise en compte des notions d'intention ou de macro-fonction. L'organisation proposée par le CECR est plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens. Les activités sont présentées selon quatre modes de communication : réception, production, interaction et médiation. (p.30)

<sup>61</sup> <https://docs.google.com/document/d/1gdC0xDZPgWlorYXn6biCrPw21BvJdIBCwzIIGCO5ZE/edit?usp=sharing>

## 9.2. Une apparition en filigrane

Dans le «*Référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français*» que met au point, au cours d'un atelier dirigé par Pierre-Yves Roux du CIEP, l'équipe pédagogique de l' Inspection Générale de Français en Israël, (IGFI) , en 2015, on trouve dans l'avant-propos cette déclaration de principe:

Les pratiques pédagogiques qui ont servi de base à l'identification des compétences nécessaires pour enseigner s'inscrivent dans la perspective actionnelle. Le principal ouvrage de référence est par conséquent le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

C'est la seule et unique fois où la didactique de l'enseignement du français en Israël s'inscrit directement dans la filiation du CECRL. Le contexte social qui donne son sens aux activités langagières n'est pas évoqué et rien non plus sur l'idée d'interagir avec l'autre. Dans les syllabi, on trouve une référence aux échelles de compétences (A1 / A2 / B1) mais sans reprendre les différents descripteurs de ces échelles de niveau qui utilisent le verbe «peut» au présent tandis que dans le syllabus ministériel, on trouve des verbes à l'infinitif. On le voit dans cet exemple du programme de troisième sorti en 2015.

<b>Comprendre</b>	<p>a. Écouter les dialogues enregistrés des manuels, les consignes et formules utilisées par le professeur dans la classe, des chansons choisies en fonction des contenus des leçons mais aussi des goûts des élèves et du professeur. Saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. Comprendre un interlocuteur sur des sujets simples et familiers ( la famille, la vie scolaire, les achats)</p> <p>b. Lire des textes courts et simples. Trouver des informations prévisibles dans des documents courants comme des publicités, des prospectus, des menus, des horaires. Comprendre des lettres personnelles.</p>
<b>Parler</b>	<p>a.Échanges spontanés très brefs, échange d'informations sur des activités et des sujets familiers.</p> <p>b. Communiquer en français pendant la leçon.</p> <p>c. Décrire la famille et d'autres gens/ parler des conditions de vie / expliquer.</p>
<b>Écrire</b>	Rédiger des notes et messages courts, une lettre personnelle simple (vacances, remerciement..).
<b>Évaluation alternative</b>	Le portfolio, projets de classe, diaporamas, posters, journal, exposés, débats contradictoires, quizz.

Tableau 22: **Programme d'étude de la classe de troisième CECR A1.2**



Le programme d'enseignement ne semble pas accorder une attention égale à toutes les compétences langagières. En effet, la compréhension écrite et la compréhension orale sont traitées de manière générale, tandis que la production orale et écrite sont traitées séparément. Bien qu'il soit mentionné l'utilisation d'une évaluation alternative, les critères de cette évaluation ne sont pas spécifiés. Par exemple, dans le programme de troisième, les contenus linguistiques et culturels sont présentés en deux parties distinctes. Les objectifs de communication sont inclus dans les contenus linguistiques, mais les aspects orthographiques et phonologiques ne sont pas mentionnés. De plus, contrairement aux recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues, seules les compétences linguistiques sont examinées, sans prendre en considération les aspects socio-linguistiques et pragmatiques. La tâche ne fait partie ni du curriculum ni du syllabus. Pourtant, elle est un élément clé de l'approche actionnelle. Voici deux extraits du Cadre qui la définissent:

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (p. 15-16)

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier [...].

La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. (p. 121)

Les compétences générales de savoir, savoir-faire et savoir-être n'apparaissent que dans le *Référentiel* à destination des enseignants, lequel n'a jamais été diffusé dans la communauté enseignante. Dans aucun document destiné aux enseignants (ou aux apprenants), on n'explique les grands axes de l'approche actionnelle, on n'envisage en tant que telles les stratégies d'apprentissage, on ne parle de conscientisation de l'apprentissage et de l'importance de l'auto-évaluation. En ce qui concerne le portfolio des langues, il n'en a jamais été fait mention. Ainsi se présente un syllabus, par exemple.

Contenu linguistique		Contenu culturel	
<b>Objectifs de communication écrite et orale</b>  Parler de son environnement quotidien Exprimer ses préférences et ses goûts personnels. Décrire son lieu d'habitation et en parler Demander des informations sur un lieu, sur la manière de s'y rendre (repérages géographiques simples, directions) et savoir donner les mêmes informations. Demander des informations sur les achats et savoir les donner en retour Parler du temps et du climat. la date, l'heure, les jours de la semaine, les mois (selon les méthodes) Donner une recette Exprimer des sensations corporelles (avoir mal, froid, chaud, faim et soif). Décrire des activités et des projets réalisés dans le passé ou dans le futur.	<b>Grammaire</b>  Les déterminants Les articles démonstratifs Les articles partitifs Les formes verbales Les verbes du 1er gr. Les verbes du 2ème gr. Les verbes du 3ème gr. être – avoir – aller – venir – partir - sortir – dire – faire mettre – prendre – apprendre – comprendre répondre – voir – lire- descendre – savoir – connaître – écrire – boire – vouloir – pouvoir... La forme pronominale Les temps : présent – impératif – futur proche - passé récent passé composé avec avoir et avec être – futur simple La question informative sous ses différentes formes Les pronoms toniques-personnels directs -personnels indirects Les pronoms relatifs: qui, que, qu'	<b>Thèmes / lexique</b>  Vie scolaire et activités sociales La situation familiale Les travaux ménagers (faire la vaisselle, son lit, etc...) Le logement, les pièces et les meubles, la chambre Le quartier et la ville, les directions Les moyens de transport La vie en ville et à la campagne Les achats et festivités, La mode : les couleurs et l'habillement Le prix – les tarifs Les animaux. Les saisons et le calendrier, la météo L'homme et son environnement – écologie – rapport à la nature et aux animaux La santé: - avoir une alimentation saine : alimentation et repas, Les parties du corps -états physiques	Selon les méthodes ou au choix du professeur: Les festivals Les événements culturels et sportifs./ Les personnages de la peinture, la littérature, du cinéma, de la mode./ Les personnages historiques. La chanson française Enrichissement: Tout au long de l'année sera présenté aux élèves au choix du professeur un éventail de poèmes et chansons françaises sous des formes diverses : clip, cassettes, karaoké, etc... - Être au courant de l'actualité musicale et adapter les textes aux thèmes étudiés ou aux commémorations et événements. Ex. Yom HaShoah : Comme toi - Nuit et brouillard - etc... Poèmes : Ex. : J. Prévert : Le cancre - Le déjeuner du Matin – Page d'écriture etc. petits textes littéraires authentiques au choix du professeur: Ex.: littérature pour la jeunesse, Auteurs français et francophones Les concours nationaux : Concours de l'arbre généalogique/Album de famille / La Soirée française

Tableau 23: Syllabus de la classe de seconde

Dans ce syllabus, ne sont mentionnés ni les objectifs ni la méthodologie ni les modalités d'évaluation. L'absence d'objectifs implique celle des savoir-faire. En éludant la question des compétences, ce sont les savoir-être qui n'ont pas droit de cité. Ce qui est défini comme objectif de communication ne permet pas d'élucider le sens de l'apprentissage qui est la compréhension.

D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère est la capacité à communiquer. Ce que l'élève désire, ce dont il a besoin immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et se faire comprendre par lui. Le savoir sur la langue, qui semble rester une priorité de l'enseignement actuel, n'a aucune valeur en soi s'il ne tend pas vers la capacité à communiquer. S'il ne sert à rien, il n'est qu'une pure accumulation de savoir stérile. (Porcher, 2004 : pp.31-32)

### 9.3. Les valeurs de PISA

Lorsque l'IGFI publie une brochure intitulée «*Étudier le français en Israël*»<sup>62</sup> pour faire le point sur l'enseignement du français en 2018, Mme Doris Ovadia, l'Inspectrice Générale de Français qui signe l'introduction, écrit qu'elle souhaite exposer

tout ce qui touche à l'enseignement du français en Israël, autant dans le domaine d'une pédagogie active et interactive que d'une éducation socio-culturelle, de valeur.

Or, la table des matières est édifiante, même s'il est clair que cette publication a pour vocation de promouvoir l'enseignement du français en Israël auprès des directeurs d'établissement. On semble avoir affaire à une intention délibérée de traiter l'enseignement du français en tant que tel, sans l'inscrire dans une éducation multilingue et pluriculturelle.

Le premier chapitre traite non seulement des modalités du nouveau baccalauréat, mais aussi d'une modalité d'évaluation différente appelée «mini-thèse». Cette dernière représente la forme ultime de la pédagogie de projet, où les élèves les plus talentueux mènent une véritable recherche sous la direction d'un superviseur de thèse. De plus, le premier chapitre traite en outre des nouveaux manuels scolaires. Le deuxième chapitre introduit un nouveau concept d'«*enseignement socio-culturel*», ignoré de la littérature de didactique des langues. Cette notion renvoie en fait à des initiatives éducatives et culturelles, et comprend de nombreux exemples d'actions pédagogiques localisées. Enfin, le chapitre consacré à «l'enseignement des valeurs» évoque la commémoration de la Shoah et une Journée de la Tolérance (bien que cette dernière soit illustrée par une commémoration de la réunification de Jérusalem). Le dernier chapitre intitulé «*Pour une pédagogie innovante*» est consacré à des projets en ligne des plus intéressants mais eux aussi limités, et rappelle l'existence du site de l'IGFI à l'aide de captures d'écran.

---

<sup>62</sup> On le voit dans la confusion entre le titre et l'objectif de la revue: étudier et enseigner semblent être des termes synonymes pris dans leur globalité tant en hébreu qu'en français. On peut consulter cette brochure en ligne:

[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fmeyda.education.gov.il%2Ffiles%2FMazkirut\\_Pedagogit%2FFrancais%2Fbrochurefrancais.pdf&clen=10514353&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fmeyda.education.gov.il%2Ffiles%2FMazkirut_Pedagogit%2FFrancais%2Fbrochurefrancais.pdf&clen=10514353&chunk=true)

<b>1. Le nouveau Bac</b>	
a. Structure du nouveau bac - 5 points .....	8
b. Questions VIP .....	9
c. L'évaluation alternative/interne - 30% .....	10
d. La mini-thèse .....	13
e. Les manuels scolaires -nouveauautés .....	14
<b>2. Les formations des professeurs de français</b>	
Les formations "face to face"	
a. Stages régionaux .....	17
b. Stage national .....	19
c. Forum de profs .....	20
d. Journée atelier-conférence annuelle .....	23
e. Délégations de profs .....	24
f. Congrès de la FIPF (Fédération Internationale des Profs de Français) .....	25
Les formations en ligne .....	26
Le débat en classe .....	26
<b>3. Un enseignement socio-culturel</b>	
a. L'actualité israélienne en français .....	28
b. Bénévolat pour la communauté française en Israël .....	29
c. Apprentissage de la langue par le cinéma, en collaboration avec l'Institut français .....	30
d. Délégations en Israël .....	31
e. Le mini-camp linguistique (APFI) .....	33
f. Délégations en France .....	34
g. Le français, c'est la culture .....	37
- Calligramme .....	37
- Demain dès l'aube - Expo .....	38
- La journée française .....	39
- La pâtisserie française .....	41
h. Les activités et les concours nationaux .....	42
- La soirée française .....	43
- Les posters .....	45
<b>4. Un enseignement des valeurs</b>	
a. Le souvenir de la Shoah .....	48
b. La journée nationale de la tolérance .....	49
Conférences en collaboration avec l'université de Tel Aviv .....	50
<b>5. Pour une pédagogie innovante</b>	
a. Ecole-Net, école virtuelle .....	53
b. Cours collaboratifs avec l'Italie .....	54
c. Apprentissage de la langue grâce aux outils digitaux .....	55

Figure 20: Table des matières «Étudier le français en Israël»

En comparant les chapitres traitant de pédagogie et de valeurs de l'IGFI au cadre de compétences de valeurs que PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis) cherche à encourager, il est clair que le ministère travaille dans la même direction, même si c'est de façon modeste. PISA fait référence à un «*défi intellectuel*» en examinant des questions pertinentes à l'échelle locale, mondiale et intellectuelle. L'IGFI, quant à lui, propose des questions VIP (*Pertinence-Implication-Valeur*) inscrites au programme de toutes les matières, (qui depuis ont été abandonnées). La mini-thèse, qui encourage la recherche sur des questions importantes, favorise le développement d'idées personnelles.

PISA souhaite favoriser *«le développement des compétences nécessaires à la communication, à la compréhension interculturelle et à l'engagement mondial, trois qualités essentielles de la vie au XXIe siècle»* et développer l'empathie envers autrui. L'objectif est de lutter contre les discriminations de tout ordre. L'IGFI organise une journée de la Tolérance: un des moments-phares fut une délégation en 2016 à Paris de jeunes Israéliens (chrétiens, musulmans et juifs) et de Palestiniens, suite à une rencontre avec Madame Ziaten Ibn Latifa.

Pour PISA, mettre au premier plan une éducation multilingue et développer la compétence interculturelle est une priorité et une ressource inestimable pour l'apprentissage: les échanges interculturels travaillent l'ouverture d'esprit et aident à la compréhension de l'autre. L'IGFI fait état des des échanges scolaires internationaux auxquels participent de nombreux établissements.

PISA met à l'honneur les actions à incidence sociale qui prennent en charge le bien-être collectif et soutient des projets qu'on peut qualifier d'écologiques qui se rapportent au développement durable. L'IGFI relate une expérience de bénévolat: il n'y a pas ici de déclaration d'intention. Pourtant, l'engagement au service de la communauté est inscrit au programme de toutes les classes, dès l'école primaire. La préoccupation mondiale et écologique n'apparaît pas mais on peut néanmoins s'accorder sur une certaine congruence.

## 10. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

*«Poser le problème de la formation des maîtres, c'est poser par voie de conséquence tous les problèmes de l'enseignement.»* Actes du colloque national d'Amiens, mars 1968

### 10.1. Le rôle du professeur dans l'enseignement

*« Un cocktail fait de passion pour la matière qu'on enseigne, du plaisir de la transmettre et d'une lucidité bienveillante à l'égard de la jeunesse. Ces trois ingrédients me paraissent indispensables au métier de professeur.»* Daniel Pennac

Il était «*magister*» dans l'enseignement traditionnel, il cesse, à l'apogée des constructivistes, d'enseigner et devient un accompagnateur, un agent facilitateur.

L'enseignant et l'enseignante ne sont pas perçus comme de simples transmetteurs de connaissances, mais davantage comme des organisateurs de situations favorisant l'apprentissage. Ils ne se contentent donc pas de couvrir l'ensemble du programme. Ils doivent choisir des activités d'apprentissage, organiser des situations et concevoir des stratégies d'intervention permettant de guider la démarche d'apprentissage de l'élève et, plus particulièrement, le processus de développement conceptuel. Il ne s'agit donc plus d'enseigner des notions, principes ou modèles déjà tout élaborés, mais de concevoir des activités d'apprentissage et des stratégies d'intervention qui permettent d'en faciliter, du moins en partie, la reconstruction par l'élève. (Legendre, 1995, pp.4-6)

En effet, lorsqu'on adhère aux principes constructivistes, qui postulent que la connaissance est construite de manière active et personnelle par l'apprenant, qu'elle est adaptée en fonction de l'environnement, qu'elle évolue au gré des expériences vécues et qu'elle est influencée par la société et la culture environnantes, le rôle de l'enseignant consiste à créer des situations propices à la construction des connaissances par l'apprenant, ainsi qu'à faciliter les échanges entre pairs afin de favoriser l'émergence du processus cognitif collectif. Désormais, tout est centré sur l'apprenant, cet être naturellement intelligent, créatif doué et curieux émérite, qui peut apprendre par lui-même sans avoir besoin d'être dirigé ou enseigné par des adultes. Il est émancipé de l'instruction directe et autocratique de l'enseignant. Pour résumer, on passe du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. (Tardif, 1998a, p. 32)

Ce changement de paradigme s'appuie sur un consensus: pour apprendre, l'élève doit être actif et construire ses connaissances. C'est bien le seul point sur lequel enseignants et

chercheurs s'accordent. Les sciences cognitives ont fait des avancées considérables sur l'étude du cerveau et ont mis à jour les processus d'apprentissage et de mémorisation (encodage, stockage, consolidation et récupération). Les approches pédagogiques axées sur l'apprenant font l'hypothèse erronée selon laquelle l'apprentissage scolaire devrait être acquis de manière naturelle, par le biais de l'expérimentation et de la découverte, de la même manière que les apprentissages de la vie quotidienne. Or, les recherches de Geary (voir chapitre 2) démontrent que les connaissances scolaires (les habiletés cognitives secondaires) ne s'acquièrent pas de la même façon. La deuxième erreur tient à ce que le paradigme de l'apprentissage tel que les constructivistes l'envisagent ne prend pas en compte le groupe classe et les circonstances dans lesquelles s'effectue l'apprentissage scolaire. La troisième erreur consiste à nier l'efficacité de la rétroaction sur l'intégration et la structuration des informations retenues: elle participe pleinement de l'apprentissage, que son contenu soit cognitif, méthodologique ou métacognitif comme l'explique Jacques Rodet (2004). La quatrième erreur est celle de minimiser l'importance des enseignants dans le processus d'apprentissage, ce qui implique l'idée que la professionnalisation de l'enseignement est inutile, que l'enseignement n'est ni une science ni un métier au sens où l'on parle du métier d'un artisan, et que la seule compétence requise est celle consistant à se retirer en tant qu'enseignant.

### 10.1.1. «L'effet-enseignant»

Philippe Perrenoud a beau prétendre que les savoirs scientifiques ne sont pas nécessairement plus utiles que ceux issus de l'expérience et Philippe Meirieu (2015a) avancer que la réussite pédagogique est «une aventure largement aléatoire»<sup>63</sup>, les recherches actuelles ne vont pas dans ce sens. Les études de ces cinquante dernières années contredisent le mythe<sup>64</sup> romantique de l'enfant «*auto-éducateur*». Margaret Wang et ses collègues (1994) prouvent que l'efficacité pédagogique est parmi les facteurs les plus influents sur la réussite scolaire. Dans leur article de 2013, Paul Kirschner et Roen JG van Merriënboer critiquent une croyance répandue dans le domaine de l'éducation, qu'ils qualifient de «*légende urbaine*».

---

<sup>63</sup> Conférence de 2015 “

<sup>64</sup> Kirschner et van Merriënboer (2013) dénoncent ce mythe.

[https://www.researchgate.net/publication/256537666\\_Do\\_Learners\\_Really\\_Know\\_Best\\_Urban\\_Legends\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/256537666_Do_Learners_Really_Know_Best_Urban_Legends_in_Education)

Cette croyance stipule que les apprenants sont les mieux placés pour savoir ce qui est bénéfique pour eux et qu'ils devraient avoir un contrôle total sur ce qu'ils apprennent et sur leur parcours d'apprentissage. Le rapport de l'Unesco de 2014 souligne également l'importance de la qualité de l'enseignement dans l'Éducation Pour Tous (EPT). L'étude de Wang, Haertel et Walberg (1994) montre quels sont les facteurs les plus influents sur l'apprentissage. Dans ce tableau récapitulatif, on voit que l'influence de l'enseignant (à travers la gestion de classe et les processus cognitifs) se trouve en tête de tableau et qu'elle est supérieure à celle du milieu familial ou social.

Gestion de classe	64,8
Processus métacognitifs	63,0
Processus cognitifs	61,3
Milieu familial et soutien parental	58,4
Interactions sociales entre les élèves et l'enseignant	56,7
Attributs sociaux et comportementaux	55,2
Motivation et attributs affectifs	54,8
Autres élèves	53,9
Nombre d'heures d'enseignement	53,7
Culture de l'école	53,3
Climat de la classe	52,3
Façon d'enseigner en classe	52,1
Caractéristiques du programme scolaire	51,3
Interactions pédagogiques	50,9
Contrôles de connaissances	50,4
Influences du milieu	49,0
Habilités psychomotrices	48,9
Prise de décisions des enseignants et des administrateurs	48,4
Contenu du programme scolaire et façon de l'enseigner	47,7
Politique de participation parentale	45,8
Conduite de la classe et soutien pédagogique	45,7
Démographie de la population scolaire	44,8
Activités extrascolaires	44,3
Traits démographiques du programme	42,8
Traits démographiques de l'école	41,4
Politique éducative de l'État	37,0
Politique de l'école	36,5
Traits démographiques du district	32,9

Tableau 24: **Influences relatives sur l'apprentissage (Wang, Haertel et Walberg)**

En 2011, la fondation de Bill Gates se lance dans un projet appelé MET (Measures of Effective Teaching) : il analyse les pratiques de 3000 professeurs, enregistre 20 000 vidéos de leçons afin d'identifier les compétences d'enseignement les plus efficaces. Le CAS (Centre d'Analyse Stratégique), institution d'expertise auprès du Premier Ministre français analyse les



résultats et en conclut qu' «entre 10 et 15% des écarts de résultats constatés en fin d'année entre élèves s'expliquent par l'enseignant auquel l'enfant a été confié.»

La méga-synthèse d'Hattie en 2012 arrive à la même conclusion: l'efficacité de l'enseignement et la réussite scolaire des élèves dépendent largement de l'enseignant, du curriculum et de la méthode d'enseignement. Ces facteurs jouent un rôle crucial dans la réussite éducative des apprenants. Le facteur enseignant est celui qui a le plus d'impact sur le rendement des élèves, même quand ils viennent de milieux différents.

<b>Facteurs</b>	<b>AE</b>	<b>Nombre de méta-analyses</b>
Enseignants	0.47	41
Curriculum	0.45	153
Méthode d'enseignement	0.43	412
Élève	0.39	152
Milieu familial	0.31	40
École	0.23	115

Tableau 25: Facteurs d'influence sur l'apprentissage (Hattie, 2012)

Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) résumant en parlant de l'*effet-enseignant*:

On attribuait à des facteurs périphériques à l'école, tel le milieu socio-économique, un rôle primordial. Or, à la suite de nombreuses études réalisées depuis, on a maintenant pu mettre en évidence ce qui est désormais appelé «effet-enseignant».

La même année, sort une étude américaine<sup>65</sup> sur l'impact économique d'un bon enseignement. Elle évalue la valeur ajoutée d'un bon professeur à partir de données fiscales rassemblées pendant des années et des résultats scolaires: Raj Chetty et ses collègues calculent par exemple qu'un élève ayant eu, pendant un an, un enseignant parmi les 25 % les plus expérimentés, recevra au cours de sa vie 16 000 dollars de plus que s'il avait eu un enseignant parmi les 25 % les moins expérimentés et ils évaluent à 1,4 million de dollars la différence de revenus par classe selon la qualité de l'enseignant. C'est considérable si on multiplie ce nombre par le nombre de classes qu'a un professeur au cours de sa carrière.

La recherche confirme ce qu'élèves, parents et responsables d'éducation ont toujours su: la pratique pédagogique de l'enseignant est un élément fondamental de la réussite scolaire. Interrogée sur ce qui compte le plus, les contenus curriculaires ou les outils didactiques, Cécilia Braslavsky, la papesse du curriculum en Amérique latine, fait cette réponse:

<sup>65</sup> On peut la consulter ici: <https://www.nber.org/papers/w19423>

Les deux. De bonnes stratégies pédagogiques peuvent être utilisées pour enseigner des théories racistes ou apprendre à produire des armes de destruction massive. Et des bons contenus dans les programmes peuvent ne pas être mis à profit faute de bonnes stratégies pédagogiques. Cela nous amène à un troisième élément-clé : les bons enseignants. Aucun de ces trois éléments n'a la priorité. Si je devais n'en choisir qu'un, ce serait l'enseignant.<sup>66</sup>

Autrement dit, la formation des enseignants est un élément-clé de toute réforme éducative: la combinaison d'éléments théoriques et du travail empirique permet la mise en place de stratégies efficaces. Il est donc essentiel d'offrir la meilleure formation possible aux étudiants qui se destinent à l'enseignement.

L'enseignant doit mettre en avant des stratégies explicites et rendre visibles de façon structurée les étapes du processus cognitif: il doit dire, montrer, modeler et, comme le disait Barak Rosenshine (1997; 2010; 2012), «*mettre un haut-parleur*» sur sa pensée. Les élèves progressent parce que l'enseignant leur fournit des modèles, des exemples et des stratégies qui marchent et qui leur apprennent à développer des compétences métacognitives.

### **10.1. 2. Le «waza »**

C'est ce qu'on appelle au Japon la maîtrise d'un savoir-faire technique allié au plaisir du travail bien fait. Est-ce qu'être un bon enseignant s'apprend ? La réponse est sans équivoque : les procédés techniques, les savoir-faire opérationnels en classe, les «recettes» marchent. Il y a de bonnes pratiques efficaces et d'autres qui garantissent l'échec et rendent ce métier, comme le disait Freud, «impossible».

Quand on interroge les élèves pour savoir ce qu'est un bon cours, ils prennent la question très au sérieux. Les réponses récoltées par Stéphanie Leloup (2004) auprès d'élèves français ne diffèrent pas des réponses des adolescents israéliens. Tous s'accordent pour dire que les facteurs les plus importants sont un cours structuré, l'absence de problème de discipline et un bonne ambiance dans la classe. Aucun d'entre eux ne parle de l'intelligence, de la patience, de la voix du professeur,...Autrement dit, les traits de caractère importent moins que les gestes professionnels qui restent à configurer. La posture du bon professeur est nourrie de savoirs. Il doit savoir comment apprennent les élèves comme l'explique Stanislas Dehaene (2012) dans une conférence sur les «*grands principes de l'apprentissage*»:

---

<sup>66</sup> cité par Denise Vaillant in “ Relire Cécilia: l'éducation et l'enseignant”

Un bon enseignant est un enseignant qui a un bon modèle mental du cerveau des enfants. Nous devons essayer de réfléchir ensemble aux connaissances qui sont indispensables pour qu'un enseignant puisse concevoir le programme éducatif dans un contexte qui va maximiser les modifications mentales, cérébrales, et maximiser la vitesse aussi, la quantité d'apprentissage qu'un enfant peut avoir.

La professionnalisation des enseignants est donc impérative. Elle l'est aussi pour mieux comprendre leur parcours professionnel. Le schéma qu'en propose Michael Huberman (1989) montre leur malaise.

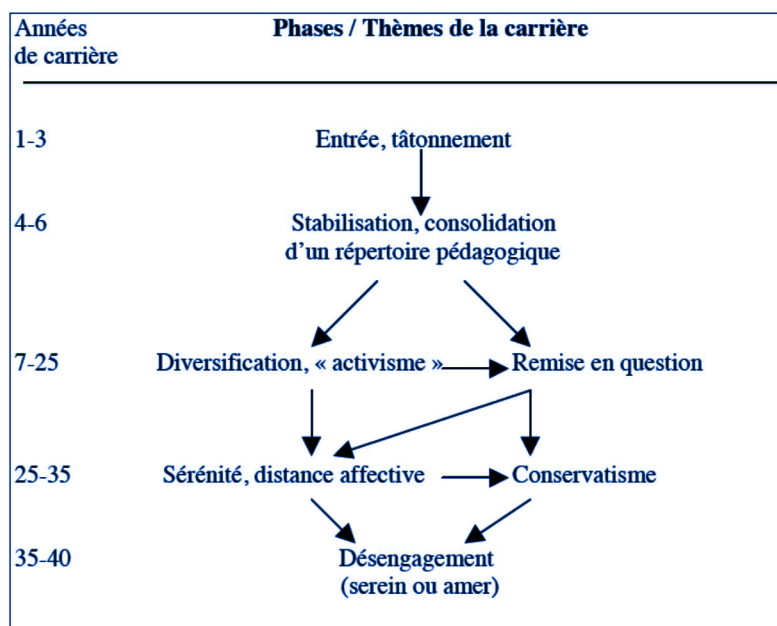


Figure 21: « Le cycle de vie des enseignants » d'Huberman (1989)

V. Castellotti et M. De Carlo (1995), quant à elles, identifient trois étapes dans la trajectoire professionnelle : celle de « *la survie* », du « *comment* » et du « *pourquoi* » (p. 21). Elles soulignent que « le métier d'enseignant implique un engagement personnel et émotionnel particulier, qui ne permet pas de porter un regard serein sur sa propre pratique sans des arrêts de travail réguliers. » (1995: 25) et insistent sur la nécessité de la formation continue:

Les périodes de formation, moments d'éloignement, apparaissent comme le lieu privilégié pour une élaboration théorique qui trouve dans la pratique de classe, en amont et en aval, les problèmes à élucider, le terrain d'expérimentation et l'aboutissement concret du processus. (p. 29)

Elles poursuivent: *«le rapport dialectique indispensable entre l'expérience pratique et les réflexions pratiques doit s'inscrire au centre des préoccupations des décideurs en matière de formation continue.»* (p. 29) Au terme de son étude, la psychologue Monique Allard (2001) en arrive à la même conclusion pour des raisons différentes:

La grande majorité d'entre eux développe moyennement leur potentiel et qu'un petit nombre seulement le développe fortement en congruence avec leur image d'eux-mêmes ainsi qu'avec leur expérience d'eux-mêmes et de leur environnement.

Le rapport de l'OCDE (2005) dont le titre français est: *«Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité»* mentionne l'inquiétude face aux *«lacunes qualitatives»* des enseignants et recommande de *«transformer l'enseignement en une profession à la pointe de l'information»*. Considérant les difficultés de recrutement d'enseignants en Israël comme en France, il est urgent de mettre en place des mesures pour améliorer la formation des enseignants.

## **10.2. Le Référentiel de compétences professionnelles**

L'analyse de la pratique professionnelle occupe une place centrale dans le processus de professionnalisation. De nombreuses études se penchent sur l'agir au sein de cette profession, ce qui explique la multiplication des référentiels de compétences spécifiques. Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde* dirigé par J.-P. Cuq, un référentiel se présente comme *«un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes.»* Comme le dit l'introduction du référentiel suisse publié par la Haute Ecole Pédagogique de Bejune en 2022:

est dit compétent le praticien qui mobilise au bon moment un ensemble de ressources adéquates et spécifiques (des savoirs, des actes, des décisions, des stratégies, des attitudes, etc.) en accord avec les exigences et caractéristiques des situations de travail qu'il rencontre. Sur le plan de la formation, l'intérêt d'un référentiel de compétences consiste à essayer de mettre en mots cette intelligence professionnelle.

Bleichenbacher sur le site du Conseil de l'Europe propose une taxonomie des compétences de l'enseignant en huit points dans un document, paru en 2019, qui se veut le pendant du Cadre européen commun de référence pour les enseignants.

Il va plus loin que ce que Tardif (2006) avait proposé avec trois niveaux de hiérarchie du travail enseignant:

1. *les compétences pédagogiques* avec l'enseignement au quotidien.
2. *les compétences de coopération* avec le travail en équipe avec les différents acteurs de l'éducation.
3. *les compétences pour la formation* avec l'engagement en tant que professionnel de l'enseignement.

Il prend en compte les valeurs inhérentes à la profession, les compétences linguistiques et communicatives ainsi que toutes les compétences méta. Il n'hésite pas à ajouter tout ce qui appartient au développement professionnel.



Tableau 26: Les compétences de l'enseignant (Bleichenbacher 2019)

Il s'agit désormais de viser non pas la maîtrise de ressources mais bien de développer des compétences. Encore faut-il s'entendre sur le terme de compétence. En parler engage le

didacticien sur une voie glissante car chacun en a une acception un peu différente. Samuel Joshua assure qu'il en a trouvé 140 définitions !<sup>67</sup>

Du point de vue scientifique, les compétences s'inscrivent dans la durée, elles sont indissociables du développement professionnel continu de l'enseignant qu'elles orientent et à qui elles donnent un sens. Les sciences cognitives détaillent trois phases de développement des compétences:

- une phase cognitive (la phase de planification),  
c'est le moment où l'élève apprend puis maîtrise un ensemble de connaissances.
- une phase associative (la phase réflexive),  
c'est le moment où l'élève mobilise et pratique ces connaissances.
- une phase autonome (la phase d'action),  
c'est le moment où l'élève peut se consacrer aux aspects complexes de la tâche.

Cette architecture ressemble à s'y méprendre à l'élaboration d'un cours de type enseignement explicite (ou direct). On est loin de ce que Philippe Meirieu appelle ironiquement après Le Goff «*une instruction conditionnement*».

Tous les référentiels que nous avons consultés prennent la peine en avant-propos de définir le terme. Prenons par exemple l'introduction du référentiel français qui a fortement inspiré l'écriture du Référent israélien.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen :

« ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments.»

En Israël, la volonté de professionnaliser les enseignants a conduit l'équipe de conseillères pédagogiques de l'IGF à réaliser, sous la houlette de Pierre-Yves Roux, du CIEP, en 2015 «*un Référentiel de compétences*». Ce référentiel de dix pages sert à:

représenter l'inventaire organisé des compétences utiles et nécessaires aux enseignants de français dans l'exercice de leur profession en Israël.

---

<sup>67</sup> dans la Conférence mars 2017 «*La formation des maîtres, une critique de l'approche par compétences*»  
[https://www.youtube.com/watch?v=kMjXibiOtUs&ab\\_channel=SNES-FSUAix-Marseille](https://www.youtube.com/watch?v=kMjXibiOtUs&ab_channel=SNES-FSUAix-Marseille)

On reconnaît ici la définition de Jean-Pierre Cuq citée plus haut avec en plus le mot «utile» dont l'ajout est la seule originalité. Ce référentiel a aussi pour vocation de:

servir à la formation initiale et continue, au conseil pédagogique, à l'évaluation des enseignants, mais également à leur auto-évaluation.

### 10.2.1. Le cas d'Israël

Pour évaluer la teneur du Référentiel israélien, il nous a semblé intéressant de le comparer à d'autres référentiels: le référentiel québécois (intitulé «*Formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*» et paru en 2001) et le français sorti en 2013. Nous avons choisi de nous référer en particulier à ces deux textes car on peut rapprocher le Québec d'Israël: les deux pays ont à peu près la même démographie et ils sont tous deux multilingues. De plus, le Québec a une longue tradition en enseignement du français comme langue seconde et de nombreuses publications ont été réalisées par des chercheurs québécois dans ce domaine, ce qui contribue à l'expertise et à l'influence du Québec en matière de FLE. Quant au référentiel français (2013), nous le verrons, il est la source directe d'inspiration du référentiel israélien.

Il est illustré de façon surprenante voire embarrassante par une photo non d'une classe israélienne mais québécoise !<sup>68</sup> Il s'ouvre sur un avant-propos succinct dans lequel les auteurs du document sont nommés, la définition d'un Référentiel est rappelée (sans préciser d'ailleurs qu'il s'agit de celle du *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*) et où il est fait mention de l'approche actionnelle et du CECR.

Aucune introduction ou préface ne justifie ce choix, n'en présente la théorie ou en explique les principes. Cette absence est à plusieurs titres problématique: d'une part, on ne trouve aucune analyse préalable de la situation israélienne (des besoins, du public), aucune explication quant à l'organisation tripartite du document et aucune perspective d'avenir sur la tâche et le(s) rôle(s) du professeur, avec ce qu'on pourrait appeler un «savoir-devenir» de

---

<sup>68</sup> La photo sur la page de garde du Référentiel illustre un article sur les tablettes numériques dans Le Soleil, magazine québécois:  
<https://www.lesoleil.com/2014/04/24/des-tablettes-a-lessai-dans-les-ecoles-du-quebec-d98e634d897fce1482cad339267d8aa6>

l'enseignant. D'autre part, on ne trouve aucun éclairage sur les concepts de compétences, d'approche par compétences et de professionnalisme, autant de champs d'études complexes.

Dans «*Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants*», D. Calderhead (1992) affirme que la conceptualisation de l'enseignement est une étape clé pour en comprendre le processus, car elle permet de clarifier les objectifs et les méthodes d'enseignement, ainsi que les attentes en termes de résultats.

L'apprentissage de l'enseignement suppose l'acquisition d'une gamme de comportements pédagogiques mais il nécessite aussi le développement de manières d'envisager les élèves, le programme et le travail en classe, ainsi que la prise en charge de certains engagements et principes sur l'enseignement, le rôle de l'enseignant. (p. 54)

Cependant, aucune mention n'est faite d'une vision de l'enseignement, des rôles et des tâches de l'enseignant, de ses représentations et de ses valeurs. Bleichenbacher (2019) rappelle les fonctions téléologiques de l'enseignement:

Ces valeurs et principes (qui concernent la contribution de l'enseignement à une éducation de qualité pour tous les apprenants, et donc au respect des droits de l'Homme, de la démocratie et de l'État de droit pour chaque citoyen) sont fondés sur les objectifs de l'éducation aux langues et de l'éducation en général, tels que proposés par le Conseil de l'Europe, et visent à soutenir les enseignants en soulignant et en affirmant leurs rôles dans un contexte sociétal et éthique élargi.

Rien non plus sur les objectifs de l'enseignement des langues. Bien que ce document émane du ministère de l'éducation, aucune mention n'est faite des objectifs institutionnels et on chercherait en vain un quelconque credo éducatif ou un ethos professionnel. Organisé en trois parties: les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, il ne définit pourtant aucun critère d'évaluation, aucun standard de compétence. On est bien loin de ce que Perrenoud et al. (2008) définissaient comme «*un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle.*»

### **10.2.2. Un métier moral**

Le professeur a un rôle essentiel à jouer dans la constitution d'une culture sociale, égalitaire et citoyenne, solidaire et humaniste et il est un médiateur essentiel dans la construction identitaire des jeunes.



Ces principes et valeurs auxquels un professeur de français devrait souscrire ouvrent d'ailleurs le document du Conseil de l'Europe (2019) déjà cité.

**L'enseignant considère que les principes suivants font partie intégrante de son rôle d'enseignant :**

a. Respect des droits de l'apprenant à une éducation de qualité	par exemple s'efforcer d'assurer l'égalité des chances et un apprentissage de qualité pour chaque individu, indépendamment de son origine ethnique, culturelle ou linguistique
b. Importance de la langue dans et pour la réussite scolaire	par exemple tenir compte de la dimension linguistique de toutes les matières et des exigences linguistiques particulières de chacune d'entre elles
c. Promotion des langues et de la compréhension culturelle en tant que phénomènes pertinents, nécessaires et intéressants pour chaque citoyen	par exemple susciter l'intérêt des apprenants et des collègues pour des pratiques linguistiques et culturelles
d. Valeur des ressources personnelles de chaque apprenant	par exemple prendre en compte la contribution des ressources linguistiques et culturelles des apprenants à leur apprentissage, en particulier dans le cas de ressources linguistiques et culturelles non conformes au standard et différentes de celles majoritairement présentes
e. Valeur et richesse de la diversité linguistique et culturelle dans la société et l'éducation	par exemple accepter la valeur des différentes langues et des différentes cultures
f. Recherche de la réussite de chaque apprenant	par exemple apporter un soutien aux apprenants de toutes les manières possibles (par exemple par une démarche efficace d'étayage) ; fixer des normes équitables et adéquates lors de l'évaluation des apprenants
g. Développement de l'autonomie et de la conscience critique de l'apprenant	par exemple donner aux apprenants les moyens d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage et de prendre conscience de l'interdépendance de la langue et du pouvoir
h. Promotion d'une culture de la démocratie, incluant le respect mutuel et l'égalité des chances	par exemple permettre à d'autres de parler, les écouter, favoriser un esprit d'échanges, de discussion et de débat, et de prise de décision commune

Tableau 27: Valeurs et principes professionnels (Bleichenbacher, 2019)

Le professeur est au service de la réussite de tous les élèves. Le Référentiel israélien ne rappelle pas cette obligation à laquelle il faudrait ajouter le principe d'«*éducabilité*» de Philippe Meirieu et croire en l'intelligence de tous. Il parle d'un enseignant «*soucieux des principes d'éthique et de démocratie*», qui véhicule «*des valeurs de tolérance et de respect de l'autre, de ses origines, de sa culture et de ses opinions et qui «doit éviter tout type de discrimination*».

Dans le document français, il revient aux professeurs de transmettre et faire respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité. Le bulletin officiel français développe longuement les valeurs républicaines et les principes éthiques. Il parle même de l'importance de «*participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.*» Le Référentiel israélien n'y fait aucunement allusion.

### 10.3.2. La polysémie du verbe enseigner

Le document français, à la suite de Tardif, est construit sur trois axes:

- Le professeur, acteur de la communauté éducative et du service public de l'Éducation nationale.
- Un professeur pilote de la construction des apprentissages.
- Le professeur, praticien réflexif, acteur de son développement professionnel.

C'est ainsi d'ailleurs qu'est aussi construit le Référentiel québécois reprenant complètement les trois niveaux de Tardif qu'il appelle: «*l'acte d'enseigner*», «*le contexte social et scolaire*» et «*l'identité professionnelle*»<sup>69</sup>, qui sont les différents champs d'action du professeur. La structuration israélienne en savoirs savoir-faire et savoir-être ne prend pas en compte le devenir de l'enseignant. L'anaphore autoritaire et déresponsabilisante «*l'enseignant doit*» n'est peut-être pas la plus opérationnelle pour guider la formation des enseignants.

Le Référentiel israélien, à la différence du document français qui est généraliste puisqu'il prend en compte tous les «*agents du service public éducatif*», concerne uniquement les enseignants de français. Dans le chapitre sur les savoirs, sous le titre de «*Les savoirs pédagogiques et didactiques*», on nomme les domaines que doit connaître un enseignant de français:

la didactique des langues étrangères, les principaux courants méthodologiques, les théories pédagogiques, la psychopédagogie, les différents types d'évaluation, les systèmes de notation, la structure du bac FLE en Israël, les projets et activités organisés par l'Inspection de français.

---

<sup>69</sup> Ce référentiel a été publié en 2001. Il a été revu et actualisé en 2020. Il est consultable en ligne: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fcdn-contenu.quebec.ca%2Fcdn-contenu%2Fadm%2Fmin%2Feducation%2Fpublications-adm%2Fdevenir-enseignant%2Freferentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignant.pdf%3F1606848024&clen=1095038&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fcdn-contenu.quebec.ca%2Fcdn-contenu%2Fadm%2Fmin%2Feducation%2Fpublications-adm%2Fdevenir-enseignant%2Freferentiel_competences_professionnelles_profession_enseignant.pdf%3F1606848024&clen=1095038&chunk=true)

Le Référentiel québécois de 2001<sup>70</sup> propose une synthèse de douze compétences réparties en trois parties, après avoir préalablement développé les compétences culturelles et communicatives, les considérant ainsi comme des bases fondamentales du document.

Dans ce schéma, nous avons répertorié les compétences mentionnées à la fois dans les Référentiels israéliens et québécois. Les compétences en caractères gras indiquent celles qui ne sont pas abordées dans le Référentiel israélien.

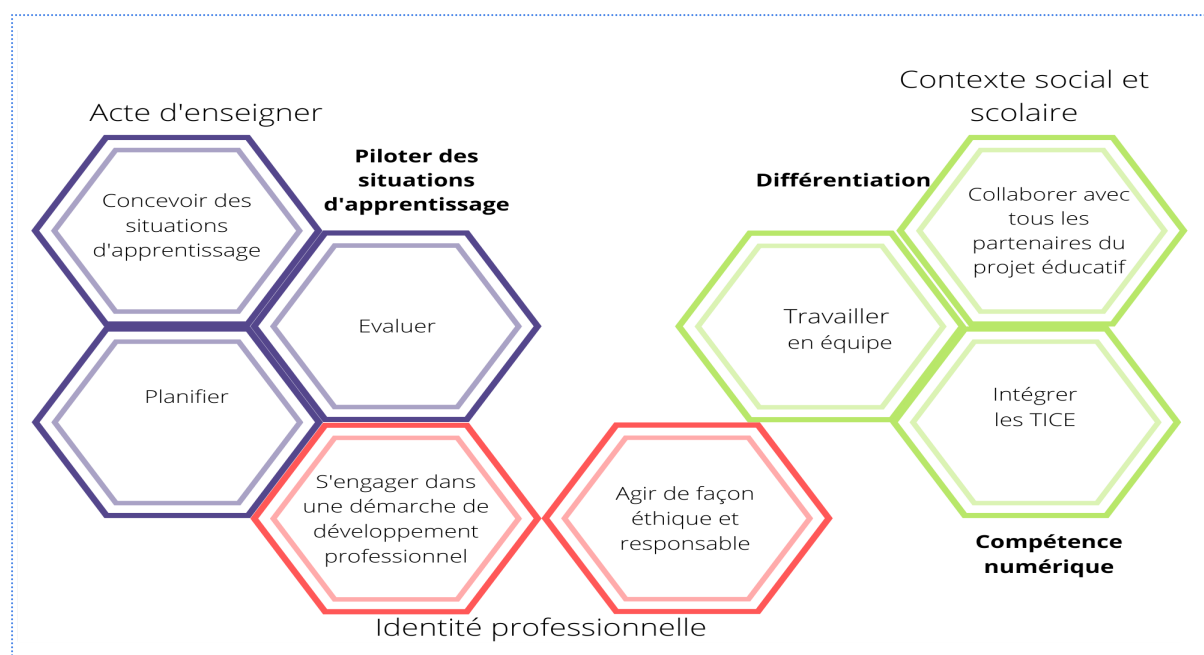


Figure 22: Les compétences professionnelles selon les référentiels québécois et israéliens

Si les référentiels s'accordent sur la plupart des titres, en revanche, l'israélien ne précise guère les actions, les stratégies à déployer pour atteindre ces compétences, ce qui en fait sa faiblesse et son peu de pertinence. Dans ce Référentiel, on évoque le bac mais non les programmes et les objectifs d'enseignement du français. Enfin, aucune mention n'est faite de l'utilisation d'un manuel scolaire, oubli spectaculaire quand on se rappelle que l'emploi d'un manuel scolaire homologué est obligatoire dans les classes !

Ce Référentiel est lacunaire à bien des égards. Dans la rubrique des savoirs, il fait l'impasse sur des compétences métalinguistiques et métadiscursives, le schéma de la communication, les travaux des sciences cognitives sur le cerveau, la mémoire, l'apprentissage, des compétences pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves, les

<sup>70</sup> Il a été remanié en 2020. Nous ne parlerons pas de cette dernière version puisque l'objet d'étude consiste à comparer ce qui est comparable du point de vue synchronique.

aider à utiliser des stratégies d'apprentissages appropriées et pour les accompagner par des méthodologies ad hoc, une culture générale pour éveiller les apprenants au monde et à d'autres cultures.

Dans la section consacrée aux *savoir-faire*, il aurait été souhaitable, nous semble-t-il, de faire apparaître les actions spécifiques qu'entreprennent les enseignants pour favoriser l'apprentissage des apprenants comme:

- Fournir aux apprenants une éducation numérique.
- Enseigner l'utilisation d'outils favorisant une utilisation créative et responsable.
- Former et développer l'esprit critique des apprenants.
- Familiariser les apprenants avec la programmation et la gestion de projets en vue d'atteindre des objectifs spécifiques.
- Établir des liens entre les contenus étudiés et la vie des apprenants.
- Prendre en compte l'hétérogénéité des classes.
- Analyser les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage.

Nous aurions aussi aimé voir les actions enseignantes tournées vers les apprenants comme:

- Encourager le développement de l'esprit d'invention et d'initiative chez les apprenants.
- Favoriser l'intégration sociale des élèves en difficulté.
- Contribuer à la socialisation des jeunes.
- Aider les apprenants à acquérir les compétences propres à leur rôle d'élève.

Il est préoccupant de constater l'absence de directives claires concernant les méthodes efficaces de gestion de classe pour faire face aux comportements perturbateurs. En effet, les enseignants se sentent souvent démunis quand ils sont confrontés à des situations de conflit, de désordre ou d'indiscipline et ne parviennent pas à veiller au bon déroulement des activités pédagogiques. Pour promouvoir un environnement scolaire qui encourage le respect mutuel et la responsabilité individuelle, pour que les élèves comprennent les normes et les attentes en matière de comportement approprié en classe, il faut que les enseignants possèdent ces compétences.

La route du futur pédagogue est certainement pavée de bonnes intentions: il sait alors qu'il doit être *«patient et attentif, à la fois ferme et compréhensif, juste et impartial»*<sup>71</sup> Il n'est

---

<sup>71</sup> Référentiel op. cité

pas sûr que cela l'aide à construire son cours. Il manque une approche pragmatique pour aider l'enseignant dans son travail: savoir quelles compétences mettre en œuvre et quand, comment fournir des rétroactions constructives, définir et communiquer les critères d'évaluation des compétences, tout ce qui contribue à développer le plein potentiel académique, social et émotionnel des apprenants.

Parmi les compétences à développer, n'apparaissent ni les compétences interculturelles, ni celles qui mettent en place des stratégies métacognitives ou de l'ordre de la littératie, ni celles communicative, conative et discursive essentielles pourtant chez tout enseignant. Anne Cambier en 1994 déjà - soit plus de 20 ans avant que ce Référentiel ne voie le jour - écrivait déjà:

Pour l'enseignant, dès aujourd'hui, il ne s'agit plus uniquement de transmettre un savoir, mais également d'apprendre à l'élève à traiter l'information; c'est là une fonction nouvelle d'une importance capitale.

Comme toute activité cognitive, enseigner entraîne une expérience métacognitive. L'écoute critique par l'enseignant de ses propres sentiments métacognitifs a un effet direct sur la qualité du travail de ses élèves. Sa formation devrait amener le professeur à se poser des questions sur la réponse qu'il apporte à un élève en difficulté, sur la structuration de son cours, sur le rapport entre son cours et son évaluation, sur les stratégies d'apprentissage qu'il a enseignées...Pourtant, le Cadre prenait en compte parmi les compétences générales individuelles, outre les savoirs, savoir-faire et savoir-être, le «*savoir-apprendre*».

Les savoir-apprendre (voir 5.1.4) mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. CECR (chapitre 2, p. 17)

Par souci d'honnêteté, il faut dire que ce document est resté extrêmement confidentiel voire lettre morte. Est-ce un aveu implicite de son inutilité voire de son inefficacité ? Tandis que les Français et les Québécois ont déjà publié une mise à jour de leur référentiel, l'IGFI n'a pas annoncé qu'elle travaillait à une refonte ou actualisation de ce référentiel. À sa décharge, il faut bien dire que le Ministère n'a pas produit de Référentiel général des compétences professionnelles requises de la part d'un enseignant ou d'un enseignant de

langue du système éducatif israélien. La vérité est que le pays est obligé de revoir ses exigences à la baisse: le manque cruel de professeurs incite les directeurs d'établissement à recruter n'importe quel candidat se disant être prêt à enseigner, indépendamment de ses compétences.

Un Référentiel de compétences pourrait être un outil précieux pour le concepteur de manuels scolaires. Hélas, ce Référentiel n'apporte pas grand-chose puisqu'il élude les valeurs qui président à l'enseignement, les compétences qui gèrent l'apprentissage et l'évaluation de ces dernières. S'il est signalé dès l'introduction que l'approche privilégiée est une approche actionnelle, cela reste lettre morte dans la suite du document qui n'y revient pas.

## 10.3. La certification

### 10.3.1. Le diplôme

En Israël, comme dans de nombreux pays, les enseignants furent longtemps considérés comme pratiquant un métier «à compétence minimale» à laquelle on ne pouvait se fier.

De fait, les inspectrices générales de français responsables de l'enseignement dans les établissements scolaires avaient en commun un discours qui maintenait une chape autoritaire voire autoritariste sur le «personnel» enseignant, infantilisé dont on n'attendait qu'une chose: qu'il obtempère aux instructions «venues d'en haut». C'est ainsi que Vonk<sup>72</sup> décrit ce système relationnel.

L'enseignement est considéré purement et simplement comme un *système de livraison*. Les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment cela doit l'être sont prises au niveau du management, au-dessus de la classe et de l'école, ce qui entraîne un programme scolaire imposé. Le travail de l'enseignant est amené à effectuer la livraison de ce programme aussi efficacement et aussi effectivement que possible. Dans cet environnement, il est facile d'évaluer les enseignants en jugeant comment ils effectuent cette livraison et leur formation peut être organisée de façon à remédier à leurs déficiences.

Il faut attendre 2015 et l'arrivée de Doris Ovadia, nouvelle Inspectrice Générale pour que l'esprit change. Convaincue de l'importance de la réflexivité sur la pratique pédagogique,

---

<sup>72</sup> Vonk, J.H.C. (1992), *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, cité par Ph Perrenoud en 1993 dans "La formation au métier d'enseignant :complexité, professionnalisation et démarche clinique."

elle dit et répète qu'enseigner est apprendre et qu'il faut reconfigurer et réinventer l'enseignement grâce à un processus de professionnalisation: oublier le bricolage hétéroclite de conduites intuitives imitées de l'enseignement reçu une voire deux ou trois générations précédentes et se doter de ce que Francine Cicurel appelle «*un répertoire didactique*» fait de savoirs théoriques mais aussi pratiques et expérimentiels, nourris par les apports des sciences neuro-cognitives de l'éducation. Elle est convaincue que la formation est ou devrait être au cœur de toute réflexion sur l'enseignement et que son action est irrécusable. Elle invite les enseignants à participer aux sessions de formation continue qu'elle organise et les encourage au travail en équipe. Elle remue ciel et terre au Ministère pour que soient enfin débloqués des budgets de formation pour les nouveaux professeurs. La première session est inaugurée en 2016. Pour s'inscrire en licence d'enseignement du français, diplôme obligatoire pour enseigner, il faut au préalable avoir un B.A. La formation qui comprend des cours théoriques et pratiques ainsi qu'un stage pédagogique dure deux ans. La formation est donc d'un côté académique et de l'autre sur le terrain, en observation et en conduite de classe. Sur papier, la composition est idéale: l'Inspectrice Générale est chargée des cours de méthodologie FLE, les stagiaires devraient donc découvrir au cours de leurs études les savoirs disciplinaires, des approches pédagogiques et le curriculum afin d'acquérir des compétences professionnelles opérationnelles en situation scolaire. Cela recoupe les quatre conditions impératives dans une formation envisagée par Ph. Perrenoud:

1. Une transposition didactique et des référentiels de compétences essentiellement orientés vers les pratiques effectives d'enseignement et leur dimension réflexive.
  2. Une place importante donnée aux savoirs de la pratique et sur la pratique, pour équilibrer le poids des savoirs à enseigner ou des savoirs savants décontextualisés.
  3. Une formation à la fois universitaire et professionnelle, libérée tant de l'académisme classique de l'Alma Mater que de l'obsession prescriptive des Écoles normales.
  4. Une formation en alternance, dès ses débuts, avec une forte articulation théorie pratique. La réflexion sur les problèmes professionnels ne peut s'entraîner que si l'on se réfère constamment aux pratiques.
- Si elles constituent un avenir lointain et abstrait, comment pourrait-on en faire la matière première du travail de formation? (2001: 21)

### 10.3.2. Le programme de formation

*« La différence entre un jardin et un désert, ce n'est pas l'eau, c'est l'homme. »*  
Proverbe touareg

La formation des nouveaux professeurs comprend deux volets. Pendant deux ans, ils suivent une formation théorique et pédagogique où ils acquièrent une compréhension générale des principes fondamentaux de l'éducation et de l'enseignement. Cette phase de formation inclut des cours de psychopédagogie et de FLE. Les futurs enseignants doivent aussi effectuer un stage pratique d'une année dans une classe, sous la supervision d'un tuteur. Ce stage implique l'observation régulière de cours et le suivi des conseils et remarques du tuteur. Bien que le stage d'observation en classe soit censé durer une année entière, il ne couvre que quelques mois de l'année scolaire et ne débute qu'après la rentrée scolaire. Durant toute l'année scolaire, les stagiaires ont la responsabilité d'une classe et rencontrent leur professeur-tuteur une fois par semaine pour recevoir des conseils et des commentaires. Celui-ci entre dans leur classe et leur prodigue conseils et remarques. Mais cela n'a d'efficacité que dans le cadre d'une relation bienveillante. Les tuteurs n'ont pas de formation préalable pour encadrer les jeunes enseignants, les accompagner dans leur processus d'apprentissage et corriger leurs préparations de cours. Ils ne peuvent que communiquer les fruits de leur expérience et n'ont pas nécessairement les qualités pédagogiques, même si ce sont d'excellents praticiens car porter un regard réflexif sur sa propre pratique n'est pas aisée. Il faut aussi savoir évaluer un cours et en décoder le déroulé à partir de critères explicités pour que cela fasse sens pour le stagiaire. Cela demande un savoir-faire et exige une grande disponibilité. Or, les tuteurs ne sont pas préparés à cette tâche, ils sont très peu rétribués et ils ne sont pas équipés, ne fût-ce que d'une grille basique de compétences à évaluer ou du référentiel produit en 2015.

Dans la bibliographie distribuée aux stagiaires, en début de formation, on trouve Daniel Pennac aux côtés de Claude Germain, Janine Courtillon, Evelyne Bérard et Christine Tagliante, seuls didacticiens et linguistes cités. Ce n'est pas le seul élément surprenant. Les valeurs propres à la profession, le Social Emotional Learning, une (in)formation basique aux sciences cognitives, un cours de linguistique comparé, un regard épistémologique et méta-didactique ne sont pas pris en compte dans le syllabus de la formation.



Voici par exemple le programme d'études de deuxième année que nous pouvons essayer d'organiser en fonction du Référentiel vu dans la partie précédente.

Les savoirs théoriques	Les savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> <li>- éducation multiculturelle</li> <li>- la psychopédagogie</li> <li>- les courants éducatifs</li> <li>- expression orale et écrite en français</li> <li>- grammaire française</li> <li>- la psychologie de l'adolescent</li> <li>- compétences numériques</li> <li>- introduction à la grammaire hébraïque</li> <li>- le professeur principal: son rôle</li> <li>- la méthodologie en FLE</li> <li>- fêtes et enseignement de la Shoah</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendre à lire et à écrire en langue étrangère</li> <li>- l'évaluation: méthodes et outils</li> <li>- stage pratique en classe</li> </ul>

Tableau 28: Les contenus de formation selon le Référentiel israélien

Le cours de FLE est assuré par l'inspectrice générale elle-même.

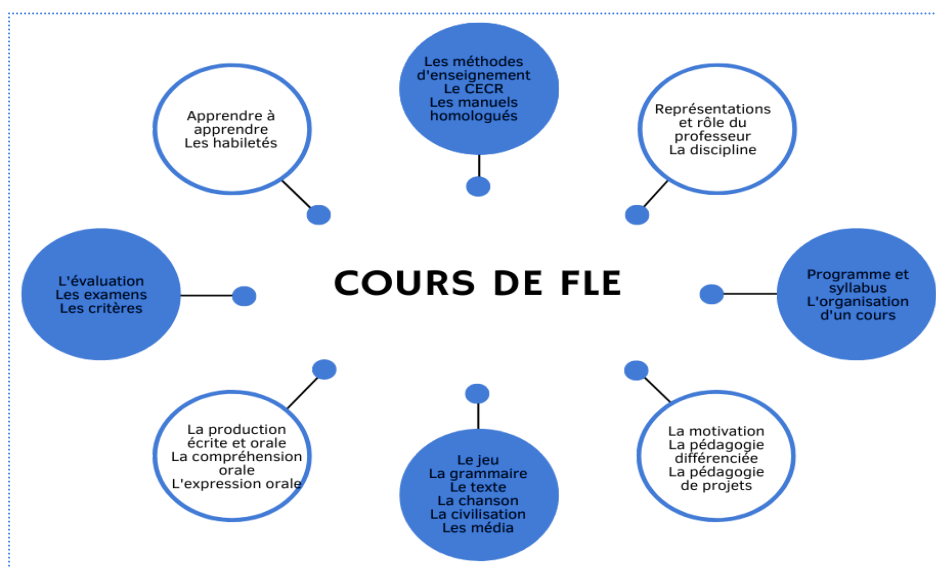


Figure 23: Le cours de FLE pour la formation des nouveaux enseignants

### 10.3.3. Le terrain

Quand on interroge les jeunes praticiens sur la formation qu'ils ont reçue, tous se plaignent de cours abstraits, sans rapport avec la conduite d'une classe, qui les préparent peu

ou pas à leur métier ?<sup>73</sup> Au programme pour ces stagiaires, presque tous nouveaux immigrants venus de France: des cours d'histoire, de psychologie infantile, de conversation française , d'hébreu et finalement très peu de cours spécifiques au FLE.

Ils se sentent mal outillés pour faire face aux difficultés du métier. Ils observent des cours sans une grille de lecture qui les aiderait à repérer les différents moments de l'enseignement (comme la présentation d'objectif, le modelage ou l'étayage) et à porter attention aux gestes professionnels (comme la gestion de la participation, la vérification de la compréhension ou la rétroaction).

Certes l'ancrage de ces cours dans la pratique est positif car cela suppose de relier les objectifs d'apprentissage parfois abstraits pour de jeunes enseignants à la réalité professionnelle israélienne. C'est aussi vivre véritablement la vie au sein d'un établissement scolaire car enseigner ne veut pas seulement dire travailler dans sa classe mais travailler avec d'autres professeurs, dans une pratique transversale qui permet aussi de mieux connaître et comprendre les enfants. C'est pourquoi les stagiaires regrettent tous que le stage ne dure pas deux ans, en parallèle à la formation théorique. En effet, en raison du début tardif de leur stage d'observation, ils sont livrés à eux-mêmes, en début d'année, au moment de mettre en place des stratégies opérationnelles et des interactions positives et stimulantes. Ils n'ont pas un modèle explicite de cours dont l'efficacité a été prouvée et éprouvée. Comment pourraient-ils analyser leur propre pratique quand ils ignorent de quoi est fait un dispositif pédagogique efficace? Ils n'ont pas de stratégies pour gérer les comportements perturbateurs et régler les problèmes de discipline. Ce que K. Johnson (2009) résume très bien:

concevoir, mettre en œuvre et soutenir des dispositifs de formation des enseignants de langues mettant l'accent sur l'apprentissage dans, par et pour la pratique.

C'est à ce moment qu'ils prennent conscience des lacunes de leur formation. Ils confondent les difficultés de compréhension avec le manque de motivation et d'intérêt. Si l'on s'en réfère aux spécialistes comme Tardif, Lessard et Gauthier, la formation doit passer d'une *«formation disciplinaire et théorique à une formation davantage pédagogique, réflexive et pratique»*. Il semblerait que c'est en effet ce qui manque aux jeunes professeurs en Israël.

---

<sup>73</sup> Enquête faite auprès des stagiaires ayant suivi une formation pour être enseignant entre les années 2016 et 2021)

A l'issue de la validation de leurs études, on confie aux jeunes enseignants des classes à hauteur d'un temps complet (24 heures frontales soit entre 5 et 6 classes). De plus, conscients de l'importance du travail d'équipe multidisciplinaire, ils sont désireux de prendre des responsabilités dans l'établissement scolaire. Mais, étant nouveaux immigrants, ils ne maîtrisent pas toujours bien l'hébreu, ce qui est un obstacle à la communication. Ils ne sont pas habitués à la culture d'établissement, très différente de celle qu'ils pouvaient connaître en France. Ils sont largement débordés par la préparation de leurs cours. C'est une situation assez unique que de nouveaux immigrants se mettent à enseigner la langue de leur pays d'origine.

Après quelques semaines, l'enthousiasme de départ laisse place au choc culturel d'une autre mentalité, au choc de la réalité de l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle, au choc d'être confrontés à une image négative d'eux-mêmes, telle que la leur renvoie la relation pédagogique. Ils se voient incompetents, ils se posent des questions sur leur choix de carrière: les rétroactions reçues les amènent à une réflexivité des plus critiques et à un enfermement sur eux-mêmes car ils n'osent pas parler de leurs problèmes de peur de passer pour inaptes à ce métier. Au cours de leur formation, on ne les a pas préparés à ce qui les attend sur le terrain: le mutisme d'une classe qui ne comprend pas ce qu'on attend d'elle, le surnombre, les comportements perturbateurs qui souvent en découlent. Ce n'est ni nouveau ni propre à l'école israélienne. C'est ce qu'évoque Daniel Pennac.

Aussi loin que je me souviens, quand les jeunes professeurs sont découragés par une classe, ils se plaignent de n'avoir pas été formés pour ça. Le « ça » d'aujourd'hui, parfaitement réel, recouvre des domaines aussi variés que la mauvaise éducation des enfants par la famille défaillante, les dégâts culturels liés au chômage et à l'exclusion, la perte des valeurs civiques qui s'ensuit, la violence dans certains établissements, les disparités linguistiques, le retour du religieux, mais aussi la télévision, les jeux électroniques, bref tout ce qui nourrit plus ou moins le diagnostic social que nous servent chaque matin nos premiers bulletins d'information. (Chagrin d'école, p. 266)

Le résultat est qu'une partie d'entre eux abandonne, découragée par l'ampleur de la tâche et la maigreur du salaire.<sup>74</sup> On parle d'une pénurie de près de 10 000 enseignants en Israël, toutes disciplines confondues.

---

<sup>74</sup> En 2019, le salaire brut moyen d'un professeur débutant était compris dans une fourchette allant de 4 870 NIS (soit 1 356,59€) à 7000 NIS. Le salaire minimum était de 5300 NIS. Le salaire moyen, à la même époque, était de 12214 NIS.

## 10.4. Le Développement Professionnel Continu

«Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent.»

F. Muller

Interrogée sur la formation des enseignants, l'Inspectrice Générale, D. Ovidia, déclare à qui veut bien l'entendre, au Ministère de l'Éducation nationale pour obtenir des budgets de formation comme dans les congrès de professeurs de français pour les encourager à faire un effort de formation:

La professionnalisation des enseignants est indispensable tant pour améliorer la performance et l'efficacité de l'éducation que pour renforcer la motivation des enseignants. Enseigner est un métier qui s'apprend. Comment celui dont la fonction, la mission est de former ne se formerait-il pas lui-même ? Désormais, c'est toute la vie qu'on apprend et pas seulement un court laps de temps. Le monde change, nous n'avons d'autre choix que celui de nous adapter.<sup>75</sup>

En charge de la motivation, de la fixation des acquis et de leur mémorisation, de l'apprentissage métacognitif, l'enseignant ne peut se permettre d'improviser pour planifier et orchestrer cette complexité. Cela suppose un nombre de compétences à mettre en œuvre extrêmement diverses.

On ne peut donc qu'applaudir l'Unesco qui, au terme de «formation continue», préfère celui de DPC: «*Développement Professionnel Continu*».

### 10.4.1. Les modalités

La formation pose la question des représentations que se fait de sa fonction l'enseignant. Nombre de débutants pensent pour reprendre l'expression de Roch Chouinard qu' «*on ne devient pas professeur, on naît professeur*», les qualités intrinsèques, le charisme du professeur comptant à leurs yeux plus que les connaissances procédurales.<sup>76</sup> Ils déchantent en général assez vite quand ils sont confrontés à des problèmes de gestion de classe. Quant aux professeurs chevronnés, ils considèrent les nouvelles connaissances comme des modes

---

<sup>75</sup> Doris Ovidia au *Congrès des professeurs de français 2019*

<sup>76</sup> Tardif les définit comme des connaissances qui «correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action.» dans «Vers un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.»

passagères, sans intérêt: ils savent enseigner, ils n’ont rien à apprendre. Les résistances sont donc grandes face aux formations qui ont lieu sur le temps libre de l’enseignant.

Il est important de souligner que les enseignants en Israël ont la liberté de choisir les domaines dans lesquels ils souhaitent se former, sans obligation spécifique liée à leur matière d'enseignement. Afin de les encourager à participer à des formations, un système de points d'avancement salarial est mis en place, qui récompense chaque formation suivie. Ce système s'applique de manière générale à toutes les matières. Pour que les enseignants choisissent de se joindre à une formation en français plutôt qu’à une autre organisée par leur établissement scolaire ou leur syndicat, l’IGFI n’a guère de moyens de pression: les conseillères se doivent d’être sinon très efficaces - elles n’ont pas reçu de formation de formatrice- du moins très aimables et conciliantes quant au calendrier des travaux à rendre et à leur qualité.

Les journées de formation en français sont quasiment gratuites.<sup>77</sup> Elles ont lieu dans le cadre de stages régionaux ou d’événements nationaux. Au niveau régional, elles sont majoritairement assurées par les conseillères pédagogiques. Elles ont lieu au rythme d’une par mois, soit huit rencontres annuelles de trois heures chacune. Pour les valider, les enseignants doivent produire des travaux pédagogiques en rapport avec les aspects traités pendant la session. Les rencontres sont hybrides: en distanciel et en présentiel.

1.	24.10.2021	Projets pédagogiques et objectifs de l’année
2.	14.11.2021	Le “CLEF” (Certificat de Langue et d’Expression Françaises): présentation et explication de cette nouvelle certification
3.	12.12.2021	L’enseignement inter et multidisciplinaire.
4.	09.01.2022	L’évaluation par les pairs.
5.	13.02.2022	Le français et les sections de diplomatie.
6.	06.03.2022	L’art (musique et arts plastiques) et l’enseignement du français.
7.	11.05.2022	Enseignement et théâtre.
8.	29.05.2022	Présentation des projets réalisés.

Tableau 29: Calendrier des rencontres de Tel Aviv 2021-2022

L’examen du programme permet de remarquer l’absence d’un autre type de formation, plus épistémologique celui-là sur la métacognition et le rapport au(x) savoir(s). Il est à noter que les rencontres 6 et 7, à savoir «*l’art et l’enseignement du français*» et «*enseignement et théâtre*» impliquent en réalité la présence à la finale des concours de chant, de théâtre et de

<sup>77</sup> autour de 3 € par an par formation (régionale/ nationale).

création d'affiches pour les élèves organisés par l'Inspection dans le but de maximiser la capacité de remplissage de la salle. Les rencontres 1 et 5 sont purement informatives. La rencontre 2 est une présentation et l'explication d'une nouvelle certification introduite dans le cursus du collège. Il appert donc que seules les rencontres 3 et 4 ont des contenus didactiques et pédagogiques.

Ces séances sont organisées sous forme d'ateliers au cours desquels, après une présentation rapide du sujet, il est demandé aux enseignants de préparer une séquence pédagogique incorporant la thématique. Les jeunes enseignants qui ont déjà du mal à maîtriser des savoirs disciplinaires et qui peinent à différencier dans leurs critères de notation les objectifs principaux et secondaires ne sont pas en mesure de produire un cours en quelques heures à peine en intégrant des notions qui ne leur sont pas familières. Les plus experts des professeurs qui sont aussi souvent les plus anciens dans la profession montrent plus d'intérêt mais ils sont en minorité dans les journées de formation.

L'intérêt de ces rencontres réside, en dehors de leur qualité intrinsèque, dans le travail collaboratif. Comme le déclarait Angel Gurría dans son introduction au rapport TALIS de 2013:

L'enquête montre l'importance de la collaboration entre enseignants : ceux qui ont participé à des activités de formation professionnelle en collaboration au moins cinq fois dans l'année se déclarent aussi beaucoup plus confiants dans leurs propres capacités. La mise en œuvre par les enseignants, cinq fois ou plus dans l'année, de pratiques pédagogiques collaboratives augmente aussi leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle.

L'inspection de français organise aussi trois rencontres nationales:

- une journée en décembre consacrée à un concept pédagogique et son exploration dans des ateliers.
- un après-midi en février dédié à un fait culturel israélien (par exemple, la visite du musée Nahum Gutman en 2022)
- un congrès de deux jours en juin, pendant les vacances scolaires, organisé autour d'une thématique à laquelle se rapportent toutes les interventions et ateliers. L'IGFI, qui travaille de concert avec le Service de Collaboration d'Action Culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France, fait alors appel à des intervenants ayant des compétences avérées pour assurer une formation ou donner une conférence.

La formule de l'atelier qui favorise le travail collaboratif semble un choix pertinent pour plusieurs raisons. D'abord, cela répond aux souhaits des professeurs de travailler ensemble, de partager des expériences et d'échanger sur leur pédagogie. Ensuite, comment demander à des professeurs d'organiser un apprentissage coopératif et interactif s'ils ne le pratiquent pas eux-mêmes ? Ils sont plus enclins à utiliser en classe des pratiques coopératives d'activation cognitive après en avoir fait eux-mêmes l'expérience. Enfin, les moments d'échanges permettent aux enseignants de prendre un temps de recul critique face à leur posture d'enseignant et leurs gestes professionnels, les incitent à s'interroger sur leurs démarches et leurs objectifs, les conduisent à la réflexivité.

Des plages de temps sont délibérément conçues pour que les enseignants aient le temps d'échanger librement. Cet espace-temps est probablement aussi important que celui des interventions savantes comme Romuald Normand le formule justement: <sup>78</sup>

La clé de la réussite, c'est d'abord le collectif d'enseignants, à condition qu'on lui laisse échanger idées et ressources, partager des expériences, des connaissances et des compétences. Le collectif, accompagné par des formateurs qui vont accepter d'entrer aussi dans un registre émotionnel : faire exprimer les attentes, les angoisses, les incertitudes et les doutes.

Grâce aux bourses fournies par le Service de coopération et d'action linguistique et culturelle, l'IGFI envoie chaque année, quelques professeurs, tous frais payés, en formation au CLA de Besançon ou au CAVILAM de Vichy. En contrepartie, ces enseignants s'engagent à donner un atelier pour enseigner ce qu'ils ont appris à l'étranger. Paradoxalement, ces formations ne sont pas reconnues par le Ministère et ne bénéficient d'aucune certification. De plus, elles ont lieu pendant les vacances d'été de sorte que les candidats ne se bousculent pas malgré la qualité des stages proposés.

#### **10.4.2. Savoir savant et savoir professionnel**

Les universitaires français invités au congrès estival donnent des conférences magistrales instructionnistes et présentent des savoirs savants aux enseignants qui n'en voient pas le bénéfice pour leur agir professionnel parce qu'ils n'en comprennent pas la mise en application concrète. De plus, ces intervenants ne disposent généralement d'aucune

---

<sup>78</sup> Préface du livre de F. Muller "*Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent.*"

information sur les conditions d'enseignement dans le cadre de l'éducation en Israël qui ne ressemblent en rien au système éducatif français.

Les ateliers interactionnistes assurés par les conseillères pédagogiques passent rapidement sur les savoirs savants et posent des problématiques dont il revient aux enseignants de trouver les réponses. Or, la centralisation sur les compétences au quotidien ne suffit pas à provoquer des changements de pratiques de nature à faire progresser les élèves. Le professeur doit comprendre les implications de la théorie pour moderniser et expertiser ses dispositifs pédagogiques: s'il doit connaître les savoirs *à* enseigner, il a aussi besoin des savoirs *pour* enseigner.

Tout formateur sait bien que la première question à se poser est l'identification des besoins. Sans congruence entre besoins et réponses, la formation n'est jamais qu'un temps mort, perdu pour tous, sans autre bénéfice que celui de points d'avancement dans le salaire qu'elle rapporte en échange de temps de présence.

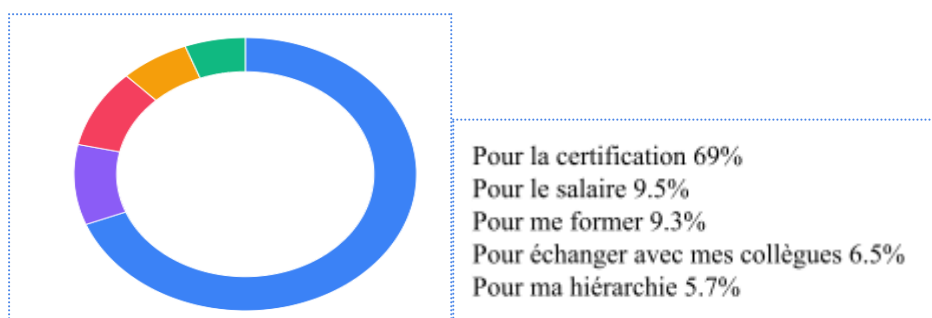


Figure 24: **Pourquoi suivez-vous une formation ?**

Lorsqu'on interroge les enseignants sur leur participation à une formation en FLE, il ressort clairement que leur principale motivation est l'obligation de certification qui se traduit par une augmentation de salaire. De fait, rares sont les enseignants qui, ayant atteint leur quota de formations, continuent de participer aux rencontres formatives qu'elles soient en présentiel ou en distanciel.

Il apparaît aussi qu'ils recherchent des échanges avec leurs pairs et aspirent à améliorer leurs compétences. Cependant, ils expriment aussi le besoin de pouvoir appliquer concrètement les nouvelles connaissances acquises dans leur pratique pédagogique. Ils



souhaitent des séances centrées sur la dimension pragmatique et opérationnelle de l'enseignement.

Ce qui les intéresse sont des formations qui répondent aux questions qu'ils se posent: comment faire parler les élèves ? Comment enseigner la grammaire ? Comment intégrer la phonétique ? Comment faciliter l'acquisition du lexique ? Quelle utilisation faire des outils numériques ? Cela montre un besoin immédiat lié à celui de préparer un cours sur un point précis du programme et dans des circonstances réalistes. Comment les enseignants trouvent-ils les réponses à leurs questions ?

- Par une démarche collective et collaborative. Ils se font passer des cours, des fiches pédagogiques, ils s'échangent des "recettes", ils se donnent des adresses de sites.

-Par une démarche réflexive. Le guide pédagogique du manuel les aide à confronter leur pratique et celle proposée par le manuel.

Les enseignants ne sont pas en cela des apprenants différents des autres: c'est un problème, une question qui déclenche le besoin de formation, d'apprentissage. Comme le souligne le rapport TALIS de 2018:

Les formations qui ont davantage d'impact sur les enseignants sont celles qui s'appuient sur la matière et le contenu du programme, la collaboration et l'intégration d'approches d'apprentissage actives et collaboratives en matière d'enseignement.<sup>79</sup>

Même si, à chaud, les professeurs se déclarent satisfaits, interrogés quelques mois plus tard, la plupart admettent ne pas avoir conservé trace de leurs nouvelles acquisitions et ne pas les avoir utilisées dans leur pratique professionnelle: mal maîtrisées et trop peu expérimentées, elles restent lettre morte. Peut-être que le principal problème de ces formations dont les intentions sont louables peut se trouver dans cette remarque d'Auma Obama, philologue et sociologue, où elle reprend un vieil adage prêté à Confucius :

Ne nous donnez pas de poisson. Ne nous enseignez pas comment pêcher. Demandez-nous si nous mangeons du poisson !

---

<sup>79</sup> Les résultats pour Israël: [https://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/mivchanimbenleumivim/talis\\_2018.htm](https://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/mivchanimbenleumivim/talis_2018.htm)

### 10.4.3. Un métier en crise

En 2018, 92% des enseignants israéliens se déclarent contents d'avoir choisi ce métier. Ils ont globalement un bon niveau, si on se fie aux résultats de PISA: ils sont 68% à se servir des TICE pendant leurs cours contre 46,6% des enseignants dans le monde et figurent au 11ème rang pour leur esprit d'initiative ainsi défini par l'OCDE<sup>80</sup>:

L'indice d'esprit d'innovation se rapporte aux déclarations des enseignants selon lesquelles la plupart des enseignants de leur établissement s'efforcent de développer de nouveaux concepts sur la manière d'enseigner et d'apprendre, sont ouverts aux changements, cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants, et s'encouragent mutuellement à mettre en pratique de nouveaux concepts.

Pourtant, les dernières études sur la profession enseignante sont alarmantes. En effet, près de 57 % se posent des questions sur la suite de leur carrière dans l'enseignement. En effet, les conditions de travail sont de plus en plus difficiles. Ils doivent affronter des problèmes de discipline souvent gravement délétères et les classes hétérogènes, multiculturelles ou hybrides sont de nouveaux challenges éducatifs auxquels on ne les a pas préparés.

Sans doute, le salaire y est pour quelque chose. Le salaire des jeunes professeurs (à gauche sur la figure ci-dessous) est largement inférieur à celui dans les pays de l'OCDE tandis que celui des professeurs qui ont le plus d'ancienneté est à peu près équivalent.

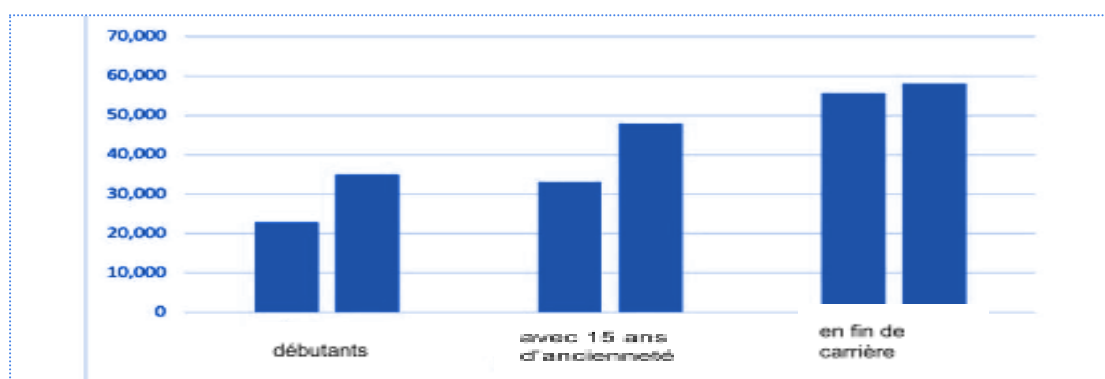


Figure 25: Les salaires des enseignants israéliens par rapport à ceux de l'OCDE

<sup>80</sup> Les résultats de TALIS 2018 pour Israël: [https://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/mivchanimbenleumivim/talis\\_2018.htm](https://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/mivchanimbenleumivim/talis_2018.htm)

Un enseignant débutant en Israël gagne environ 40 % du salaire d'un enseignant chevronné, tandis que la moyenne de l'OCDE est de 60 % de ce salaire de référence. Sous-payés, pratiquant un métier dévalorisé voire dévalorisant, démotivés, ils sont nombreux à démissionner par manque de motivation. Comme on le voit dans ce schéma, les directeurs d'écoles sont de plus en plus confrontés au problème de professeurs qui ne souhaitent pas continuer à enseigner.<sup>81</sup> En rouge, plus de 50% des directeurs interrogés disent être plus que les années précédentes confrontés à la pénurie d'enseignants. 27.4% ont aussi ce problème mais les chiffres sont similaires aux années précédentes.

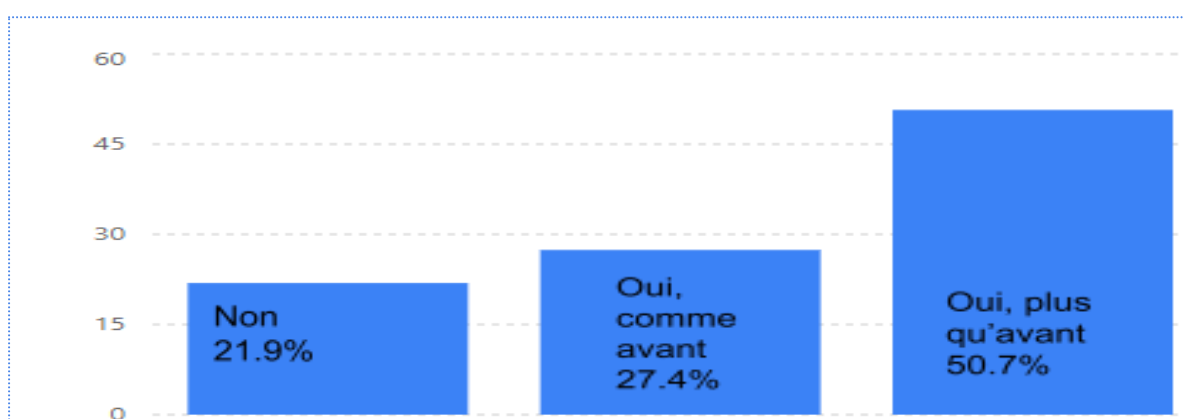


Figure 26: La pénurie d'enseignants dans les établissements scolaires

Selon un rapport du Ministère des Finances israélien, environ 60 % des enseignants ayant entre deux et cinq ans d'ancienneté ont démissionné au cours des trois dernières années. Ces chiffres sont assez similaires en ce qui concerne les professeurs de français.

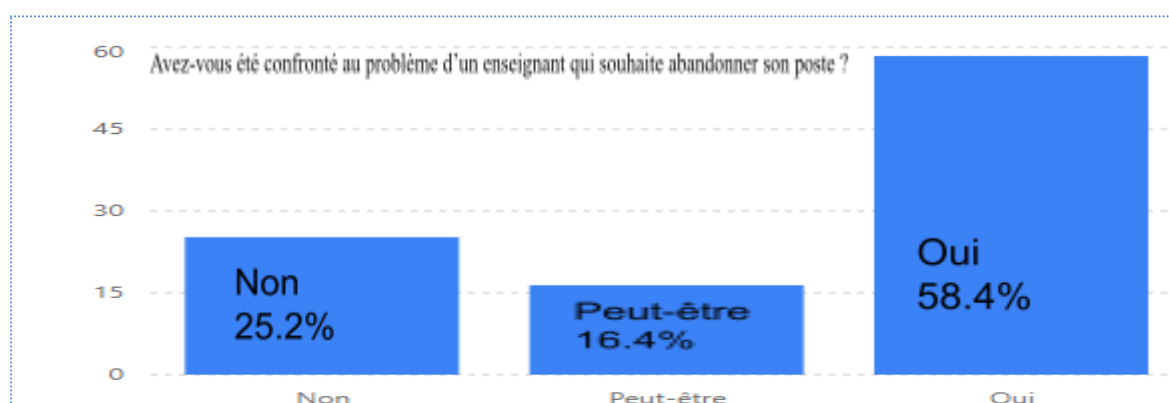


Figure 27: Les démissions d'enseignants

<sup>81</sup><https://mida.org.il/wp-content/uploads/2022/08/%D7%A1%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%9D-%D7%A1%D7%A7%D7%A8-%D7%9E%D7%A0%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9D.pdf>

La pandémie a accentué la crise de l'enseignement: sans préparation préalable ni concomitante, les professeurs israéliens sont passés en l'espace de quelques jours à un enseignement 100% en distanciel: ils ont dû faire face à des défis sans précédent dans leur pratique pédagogique pour s'adapter à de nouvelles conditions de travail.

Les changements fréquents de modalités d'enseignement, les contraintes technologiques, l'isolement social et la charge de travail accrue ont contribué à des niveaux élevés de stress et de fatigue professionnelle qui ont conduit certains à quitter leur poste. On ne peut que regretter l'insuffisance de mesures de soutien qui auraient pu atténuer les impacts négatifs de la pandémie sur les enseignants.

### **En conclusion**

Les enseignants font face à des conditions de travail difficiles avec des classes surchargées. Ils sont également confrontés à une charge de travail considérable qui entraîne du stress et de la fatigue chronique. Cette situation contribue à la pénurie d'enseignants. Pour résoudre ce problème, il est nécessaire de rémunérer les enseignants de manière équitable, de leur offrir des conditions de travail appropriées et de les traiter avec considération.

## **11. L'ENSEIGNEMENT DANS LE SECONDAIRE**

Au collège (qui commence en Israël en cinquième), tous les élèves apprennent une troisième langue après l'hébreu (langue maternelle) et l'anglais (première langue étrangère obligatoire). Le français a un statut privilégié dans la mesure où il fait partie des deux langues avec l'arabe qui sont étudiées au collège. Les autres langues le sont seulement au lycée, comme matières à option facultative.

### **11.1. Les établissements**

#### **11.1.1. Une matière obligatoire**

A part les quelques établissements qui s'adressent aux francophones et où la langue d'enseignement est en français, le français est au choix avec l'arabe dans la majorité des collèges. Il y a aussi des écoles qui font le choix d'une seule langue (l'arabe ou le français) et qui ne donnent pas le choix à leurs élèves. Étudier une troisième langue est obligatoire au collège: près de 30 000 élèves apprennent le français jusqu'à la troisième.

#### **11.1.2. Une matière facultative**

À partir du lycée, c'est une option. C'est pourquoi, les effectifs sont beaucoup plus réduits en seconde. Seuls quelques 1500 élèves<sup>82</sup> finissent le cursus scolaire et passent l'épreuve de français du bac.

### **11.2. Les horaires**

#### **11.2.1. Au collège**

Les élèves étudient le français entre 2 à 3 heures académiques (une «heure» dure en réalité selon les établissements 40 ou 45 minutes) par semaine pendant trois ans, ce qui représente une moyenne de 54 heures annuelles réparties sur 32 semaines ouvrées par an. Il faut déduire de ce chiffre les activités extrascolaires qui ont lieu pendant les heures de cours,

---

<sup>82</sup> Le Ministère ne communique pas de chiffres officiels.

les heures d'examens, les réunions pédagogiques, les excursions scolaires et plus trivialement les jours de maladie des professeurs et / ou des élèves. En raison des classes surchargées avec un effectif compris entre 28 et 40 élèves par classe, les enseignants du collège sont contraints de travailler sans relâche pour suivre le programme scolaire, consacrer des heures à l'actualité, célébrer des événements commémoratifs (tels que Yom Hashoah (La Journée du Souvenir de la Shoah, la Journée de la Femme, le Jour de l'Indépendance de l'Etat d'Israël, la Journée de la Tolérance, la Journée mondiale de la Terre, etc.) et préparer leurs élèves aux concours proposés par le Ministère de l'Éducation nationale. Les 54 heures annuelles allouées pour ces tâches ne correspondent donc pas à la réalité pratique, car dans certains établissements où les directeurs jouissent d'une autonomie totale pour leur gestion, il est nécessaire de déduire de 5 à 15% de ces heures.

Le Foreign Service Institute (FSI) américain a établi une classification des langues en quatre catégories selon leur difficulté d'apprentissage pour les anglophones, en fonction du degré de similarité avec leur langue maternelle. Par exemple, les langues romanes font partie de la catégorie I. En se basant sur cette classification, le français serait classé dans le groupe II des langues difficiles pour les jeunes Israéliens: l'écriture de droite à gauche, l'absence d'écriture cursive liée en hébreu, les différences importantes entre l'alphabet hébreu et l'alphabet français<sup>83</sup>, les nombreuses différences syntaxiques et phoniques sont des exemples des difficultés que présente l'apprentissage du français.

### **11.2.1. Au lycée**

De fait, le niveau de l'épreuve de français du bac israélien oscille entre A1 pour la compréhension orale, A2 pour la production écrite, B1 pour la compréhension écrite et B2 pour les compétences grammaticales. Ce flottement rend évidemment le choix d'un manuel «généraliste» compliqué.

---

<sup>83</sup> Cette catégorisation prend en compte l'apprentissage intensif d'adultes. Si nous nous y référons, il faudrait 1100 heures pour atteindre un niveau 3 américain ce qui correspond au niveau C1 européen.

## **11.3. L'épreuve de français au bac**

### **11.3.1. Au collège**

Le CLEF (Certificat de Langue et d'Expression Française) se passe à la fin de la troisième: c'est un examen récent, encore facultatif. C'est une évaluation orale de niveau A1 qui comporte deux parties:

- une présentation de 2-3 minutes (moi, ma famille, mes goûts, mes loisirs)
- une mise en situation de 3-4 minutes (un jeu de rôles) selon une approche communicative:
  - passer une commande au café ou au restaurant
  - demander son chemin dans la rue
  - faire un achat à la boulangerie
  - faire un achat dans un magasin de vêtements
  - demander des informations sur un cours, un camp de vacances

### **11.3.2. Au lycée**

L'épreuve de français au bac comprend deux parties:

- une évaluation orale que les élèves passent en première, face à l'enseignant de la classe. Elle représente 30% de la note finale. Il s'agit d'une épreuve en deux temps : d'abord, l'élève se présente, parle de ses centres d'intérêt et de ses projets d'avenir (niveau A1-A2.1). Ensuite, à partir de travaux personnels qu'il a réalisés sur trois œuvres littéraires étudiées en classe, l'élève explique sa lecture des textes.(niveau A2) Le professeur pose des questions pour vérifier la compréhension globale, l'acquisition du vocabulaire du texte et l'assimilation par l'élève.
- une évaluation écrite que les élèves passent en terminale. C'est un examen écrit qui représente 70% de la note finale. Il est composé d'une épreuve de compréhension écrite sur un texte inconnu, d'un exercice de compréhension orale, d'exercices de langue et grammaire et d'un exercice de production écrite (décrire une image).

L'évaluation institutionnelle privilégie donc l'écrit plutôt que l'oral. Les enseignants adaptent leur enseignement à cette finalité. Autant dire que l'approche communicative ou actionnelle n'est guère pratiquée dans les classes de lycée.

## 11.4 Les manuels scolaires

Seuls les manuels homologués peuvent être utilisés dans les établissements scolaires. Voici la liste pour le collège publiée par le Ministère en 2021. Elle comprend les manuels que nous avons retenus pour le corpus de notre recherche.

רשימת ספרי לימוד וחומרי למידה מאושרים במקצוע צרפתית					
codes-barres	édition	titre du livre	écoles	matière	
978-2-01-155708-7	Hachette	תקן בסיסי Adosphere 1 - Methode De Français	laïques et religieuses	français	ז
1275-13	Tlg Publishing House	תקן בסיסי Ça Va Bien			ז
1275-7	Tlg Publishing House	תקן בסיסי Ça Va Bien ! 1 Cahier D'Activités			ז
1002-34	Hachette	תקן בסיסי Le Kiosque 1, Cahier D'Exercices			ז
1002-33	Hachette	תקן בסיסי Le Kiosque 1, Livre De L'Eleve			ז
978-2-01-155709-4	Hachette	תקן בסיסי Adosphere 1 - Cahier D'Activites			ח
978-2-01-155708-7	Hachette	תקן בסיסי Adosphere 1 - Methode De Français			ח
1275-13	Tlg Publishing House	תקן בסיסי Ça Va Bien			ח
1275-7	Tlg Publishing House	תקן בסיסי Ça Va Bien ! 1 Cahier D'Activités			ח
1002-34	Hachette	תקן בסיסי Le Kiosque 1, Cahier D'Exercices			ח
1002-33	Hachette	תקן בסיסי Le Kiosque 1, Livre De L'Eleve			ח
978-2-01-155717-9	Hachette	תקן בסיסי Adosphere 2 - Cahier D'Activites			ט
978-2-01-155715-5	Hachette	תקן בסיסי Adosphere 2 - Methode			ט
1275-13	Tlg Publishing House	תקן בסיסי Ça Va Bien			ט
1275-7	Tlg Publishing House	תקן בסיסי Ça Va Bien ! 1 Cahier D'Activités	ט		
1002-35	Hachette	תקן בסיסי Le Kiosque 2, Livre De L'Eleve	ט		

Tableau 30: Liste des manuels homologués

Le Ministère, par le truchement de subventions pour l'achat des seuls livres autorisés, a un contrôle total. En effet, étant donné que les collèges doivent acheter les manuels scolaires pour les prêter à leurs élèves et que c'est une part importante de leur budget, ils ne peuvent pas se priver de cette allocation en achetant des livres qui ne figureraient pas sur la liste du Ministère. Le facteur économique joue un rôle non négligeable dans le choix des manuels: un manuel défini sur l'échelle CECR en tant que A1.1 comme *Adosphere 1*<sup>84</sup> par exemple correspond au programme de deux ans. Cela suppose que le collège, qui dure trois ans, doit acheter non pas un mais deux livres pour la matière. Or, il n'en a pas toujours les moyens. Seul dans notre corpus, *Ça Va Bien !* couvre le programme de trois ans d'étude. Produit d'une maison d'édition locale, le manuel est adapté à la conjoncture de l'enseignement en Israël.

<sup>84</sup> Dans leur Avant-propos, les auteurs déclarent que "le livre 1 est conçu pour 50 à 60 heures de cours et couvre une partie du niveau A1". C'est la même chose pour *Le Kiosque*.



### 11.4.1. Les contraintes ministérielles

Même quand on vise l'écriture d'un manuel vicariant, il est des règles auxquelles on n'échappe pas. Le Ministère israélien a un cahier des charges<sup>85</sup> très précis et justifie son encadrement par la responsabilité qu'il a à l'égard des jeunes qu'il doit former.

Les manuels scolaires ont un impact à long terme. Le contenu qui y est présenté peut avoir un impact sur la formation des opinions, des croyances et des valeurs des étudiants qui sont les citoyens de demain. Par conséquent, le Ministère se considère responsable de l'existence de matériels d'apprentissage de qualité dans les différents domaines de la connaissance et a formulé à cet effet des procédures d'évaluation des manuels et matériels d'apprentissage.

Un guide pédagogique doit nécessairement accompagner le manuel comme «*partie intégrante*».

Le guide de l'enseignant comprend : des recommandations sur la méthode de répartition des heures d'enseignement selon les sujets du livre et conformément au programme d'études; les lignes directrices pour l'enseignant ; les réponses ou référence aux questions et exercices du livre de l'élève ; Il doit aussi introduire la relation entre les sujets du manuel et le programme, présenter la logique qui sous-tend le manuel et sa structure ;il suggère une variété d'options pour l'enseignement /apprentissage et pour l'évaluation, il propose des pistes d'enseignement différencié pour prendre en compte des différences entre les apprenants et le niveau de difficulté. Il doit présenter un matériel sur une base scientifique et pédagogique appropriée.

Il est interdit d'écrire dans un manuel en raison du programme de prêt des livres scolaires en vigueur dans la plupart des collèges. Par conséquent, en langues, le Ministère refuse d'homologuer des livres de grammaire; en revanche, il donne son aval aux cahiers d'exercices dans lesquels les élèves ont le droit d'écrire. Néanmoins, par souci d'économie, certaines écoles ne l'autorisent pas afin de pouvoir réutiliser les cahiers d'exercices.

Malgré la volonté du ministère de développer des sites d'accompagnement, il ne les considère pas comme étant obligatoires. Le processus d'homologation d'un site d'apprentissage est long, complexe et coûteux, ce qui a conduit l'éditeur de *Ça Va Bien !* à renoncer à cette démarche. De plus, le service d'homologation technologique envisageait de rendre l'accès au site payant, ce qui paraissait inapproprié étant donné que le site n'est pas simplement un «*compagnon*» mais constitue une partie intégrante du manuel.

---

<sup>85</sup> On peut le consulter en hébreu: <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=131>

### 11.4.2. Le processus d'évaluation

«*Responsable de matériel d'apprentissage de qualité*», le ministère a un processus d'évaluation qualitatif. C'est légitime et indispensable s'il s'agit d'une vérification didactique de l'adéquation du manuel au programme d'études de la classe à qui est destiné le matériel d'apprentissage.

Les personnes choisies par le ministère vérifient bien sûr que l'équipe rédactrice est ès-qualités et qu'elle comprend un éditeur linguistique, un conseiller/ rédacteur pédagogique qui a, au moins, cinq ans d'ancienneté dans l'enseignement, un rédacteur scientifique, un responsable graphiste.

Elles vérifient du point de vue formel:

- la langue pour qu'elle soit adaptée au public-cible.(avec l'accord de l'éditeur linguistique du livre).
- la conception graphique.
- l'existence d'une version numérique du livre imprimé.
- le respect du droit d'auteur.

Elles vérifient aussi les contenus:

- les textes et leur niveau de lecture (avec l'accord du conseiller pédagogique du livre)
- *“la représentation non stéréotypée des deux sexes et de tous les secteurs de la société”*
- le matériel doit correspondre *“aux valeurs de l'État d'Israël et aux objectifs énoncés dans la loi sur l'éducation”* et *“il doit convenir à l'ensemble de la population.”*

### 11.4.3. Le contrôle politique

C'est évidemment ici le point de litige possible. Même lorsqu'il s'agit de valeurs consensuelles telles que la démocratie ou l'égalité, faire référence aux valeurs pour contester une illustration ou un texte peut être problématique car cela revient en quelque sorte à promouvoir un point de vue unique, en négligeant d'autres visions qui existent dans le but de supprimer ou d'évacuer toute autre opinion. En d'autres termes, cela ressemble davantage à une relecture politique qu'à une évaluation pédagogique. De plus, il n'y a pas de possibilité de négociation car le ministère choisit les évaluateurs et décide des corrections à apporter. De

plus, pas de négociation possible puisque le Ministère choisit les évaluateurs et décident des corrections à effectuer:

Ce n'est qu'après que toutes les corrections requises ont été apportées qu'il ( le manuel) reçoit l'approbation.

Cette approbation est entre les mains du ministère et peut être suspendue si bon lui semble. Nous en prendrons pour exemple une des corrections qui nous furent imposées après publication du livre. Dans la leçon sur les nationalités, la mise en route se faisait à l'aide de différents drapeaux dont le drapeau palestinien. Un journal de droite<sup>86</sup> a porté plainte auprès



de la ministre de l'éducation Yifat Sasha-Biton qui est intervenue personnellement pour demander que la page incriminée soit changée dans les plus brefs délais sous peine de suspendre l'homologation et d'interdire la vente du livre incriminé ainsi que de tous les livres publiés par la maison d'édition. Le remplacement du drapeau palestinien par celui européen eût l'heur d'avoir les faveurs de la

ministre de sorte que les choses rentrèrent dans l'ordre rapidement et que la majorité des collégiens israéliens continuent d'utiliser ce livre. Cet exemple est révélateur des dérives politiques possibles.

De façon générale, Impact-Se<sup>87</sup>, une organisation non gouvernementale, a conclu dans son rapport sur les manuels scolaires:

Israeli education persisted in its commitment to peace education.(...) Textbooks convey the importance of understanding oneself and the Other as an integral feature of peace and tolerance. (p. 184)

<sup>86</sup> Arouts 7. L'information a été relayée par Israël Hayom, journal de droite aussi. L'État palestinien n'ayant pas d'existence officielle, son drapeau ne pouvait pas figurer dans un livre homologué par Israël.

<sup>87</sup> <https://www.impact-se.org/wp-content/uploads/Arabs-and-Palestinians-in-Israeli-Textbooks-2022%E2%80%93Special-Report.pdf>

## TROISIÈME PARTIE

*«Il y a un art de savoir et un art d'enseigner.»*

De Oratore, livre I chapitre XXXI, Cicéron



## 12. LE CORPUS

### 12.1. Présentation générale

Le corpus est constitué des trois manuels utilisés dans les collèges israéliens: *Le Kiosque*, *Adosphère* et *Ça Va Bien !* Chacun se réclame d'une méthodologie différente: *Le Kiosque* suit une approche communicative, *Adosphère* une approche actionnelle et *Ça Va Bien !* une approche explicite. Les deux premiers sont des produits de l'éditeur FLE Hachette. Le troisième est un manuel fait en Israël. C'est aussi le plus récent.

	<b>Le Kiosque</b>	<b>Adosphère 1</b>	<b>Ça Va Bien !</b>
<b>auteurs</b>	Céline Himber Charlotte Rastello Fabienne Gallon	Céline Himber Marie-Laure Poletti	Valérie Laskow
<b>édition</b>	Hachette	Hachette	TLG
<b>année de parution</b>	2007	2011	2020
<b>sous-titre</b>	Méthode de français	Méthode de français	Le livre
<b>niveau</b>	A1	A1	A1
<b>format</b>	A4	A4	A4
<b>nombre de pages</b>	127	127	109
<b>prix</b>	105 shekels	107 shekels	95 shekels
<b>livre et cahier</b>	▲	▲	▲
<b>guide pédagogique</b>	▲	▲	▲
<b>ressources numériques</b>	▲	▲	▲

Tableau 31: **Fiches signalétiques des manuels du corpus**

Les trois manuels ne diffèrent guère du point de vue formel: ils ont à peu près le même nombre de pages, le même format et sont assortis d'un livre du professeur et de ressources sur une plateforme ou un site qui accompagne le livre. En ce qui concerne le prix du livre de l'élève, il est fixé par le ministère de l'éducation nationale israélienne. Les guides pédagogiques de Hachette sont en version papier, disponibles à la vente, celui de TLG n'existe qu'en version numérique: il est en téléchargement intégral gratuit.

### 12.1.1. Les couvertures

«La couverture d'un manuel scolaire est bien plus qu'un simple emballage, elle est la porte d'entrée de l'apprentissage.»  
*A place named school*, (1983) John Goodlad

Les manuels éducatifs publiés par Hachette se désignent eux-mêmes comme des «*méthodes*» alors que le manuel *Ça Va Bien !* s'identifie plus modestement comme «*le livre*». Cela n'a pas d'impact significatif sur les contenus proposés: le guide de l'enseignant accompagnant les manuels d'Hachette ne donne pas de définition explicite du terme «*méthode*», tandis que le guide pédagogique de *Ça Va Bien !* utilise ce mot pour décrire la méthodologie. Ces différences mettent plutôt en lumière une différence de perspective: les manuels éducatifs d'Hachette semblent être plutôt destinés aux enseignants pour qui le terme «*méthode*» revêt une signification spécifique, tandis que le manuel israélien paraît s'adresser plus directement à son public d'adolescents capable de comprendre tout ce qui est écrit sur la couverture de leur manuel puisque «*le livre*» et l'expression «*ça va bien*» font partie des premiers mots étudiés.

La quatrième de couverture ne fait peut-être pas, à proprement parler, partie du livre. Elle est un des paratextes éditoriaux à vocation essentiellement commerciale dont l'objectif est d'inciter à l'achat. Elle cible principalement les enseignants qui sont chargés du choix du manuel, probablement aussi les parents d'élèves. C'est pourquoi elle fait généralement usage d'un langage élogieux, afin de souligner les qualités du livre. En analysant les mots-clés présents dans les quatrièmes de couverture des manuels scolaires de notre corpus, on observe une certaine similarité. Les termes récurrents incluent «*adolescents*», «*interactif*», «*innovant*» et «*actionnel*». *Adosphère* met en avant des caractéristiques telles que l'aspect interdisciplinaire et les stratégies d'apprentissage tandis que *Ça Va Bien !* insiste sur la contextualisation, la dimension numérique et l'interculturalité. On notera que la seule véritable différence notable se trouve dans le manuel israélien, où l'autrice est présentée avec ses diplômes, son expérience professionnelle et son grade de chevalier des Palmes Académiques.

### 12.1.2. Le CECR

Tous les manuels se réclament du CECR. Dans le guide pédagogique, *Le Kiosque* assure de l'adéquation de ses contenus au CECR même s'il présente sa méthode comme une approche communicative.

L'approche communicative	La progression	Les contenus	En classe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des situations de communication</li> <li>• Le travail des 4 compétences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des contenus légers</li> <li>• Une progression en spirale</li> <li>• L'adéquation au CECR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La grammaire inductive</li> <li>• Le lexique contextualisé</li> <li>• La phonétique</li> <li>• Les contenus socio-culturels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de recours à la langue maternelle</li> </ul>

Tableau 32: Les choix méthodologiques dans *Le Kiosque*

Dans leur Avant-propos à *Adosphère*, les autrices Céline Himber et Marie-Laure Poletti redisent le niveau de leur méthode: «*Adosphère niveau 1* couvre une partie du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Prévu pour 50 à 60 heures de cours, le niveau 1 de la méthode prépare au DELF A1. » Elles annoncent une démarche actionnelle.

<b>Adosphère, des choix méthodologiques</b>
<p><i>Adosphère</i> adopte une <b>démarche actionnelle</b>. À partir d'un contrat d'apprentissage défini pour chaque module, la progression s'articule autour de trois leçons d'apprentissage. L'objectif final de l'apprentissage est l'accomplissement d'une <b>tâche</b> à réaliser en interaction.</p> <p><i>Adosphère</i> accorde une place importante à l'<b>oral</b> avec plus de 2 h 30 d'enregistrement ainsi qu'à l'<b>apprentissage de la langue</b>, à la <b>mémorisation</b> et à la <b>systématisation</b>. <i>Adosphère</i> fait travailler les différentes <b>compétences</b> : compréhension orale, expression orale en interaction et en continu, compréhension et expression écrites, et multiplie les situations où l'<b>apprenant est actif</b> et fait appel à son imaginaire ainsi qu'à son expérience personnelle. Le « dossier perso », dans le cahier d'activités, permet à l'élève de conserver les productions personnelles.</p>

Tableau 33: Les choix méthodologiques dans *Adosphère*

Dans le livre du professeur de *Ça Va Bien !*, l'autrice affirme que la méthode adhère aux recommandations du Cadre et explique la méthodologie: «*les objectifs en sont*



*communicatifs et pragmatiques et s'inscrivent dans une perspective actionnelle* » mais elle insiste aussi sur l'approche explicite dans laquelle s'inscrit le manuel ce qui peut paraître contradictoire, nous y reviendrons.

### 12.1.3. Le tableau des contenus

L'analyse comparative des tableaux des contenus des manuels scolaires, comme on le voit dans le tableau ci-dessous, révèle clairement les différentes approches adoptées par leurs concepteurs. Dans *Le Kiosque*, les objectifs sont intégrés dans la rubrique «*Communication*», qui se confond avec les actes de parole. Dans *Adosphère*, la rubrique «*Apprendre à...*» couvre également les actes de parole, mais les tâches sont présentées comme étant le but de l'apprentissage de ces actes de parole. Dans *Ça Va Bien !*, la rubrique correspondant aux tâches se trouve à la fin du tableau, sous le titre «*On passe à l'action*». Enfin, contrairement aux deux autres manuels, le lexique et la grammaire dans le manuel israélien sont présentés comme des «*ressources*», soulignant ainsi leur rôle d'éléments adjuvants et non de finalité en soi.

Le Kiosque 1	Adosphère 1	Ça Va Bien !
8 unités chaque unité = 12 pages	8 modules de 4 leçons chaque module = 12 pages	15 leçons chaque leçon = 6 pages
thèmes	apprendre à	objectifs de communication
objectifs	pour (tâches)	ressources lexicales
lexique	grammaire	une expression
grammaire	lexique	ressources grammaticales
communication	phonétique	phonétique et lecture
culture	culture	découverte culturelle
phonétique	discipline	on passe à l'action
thèmes transversaux	apprendre à apprendre	je m'évalue
révisions		récap' vocabulaire

Tableau 34: **Le tableau de contenus dans les manuels du corpus**

Dans *Le Kiosque*, la première page de chaque unité reprend les contenus de la leçon annoncés dans le tableau des contenus: les objectifs communicatifs, les notions grammaticales, le titre de la BD et le sujet de la page culture. Tandis que le tableau des

contenus évoque la culture, celle-ci est en réalité intitulée «civilisation » et le guide pédagogique parle de «*thèmes culturels propres à la France et à la Francophonie.*» Quant à la page «*Fais le point*» et à la rubrique «*mes mots*», ce sont des secrets bien gardés, puisqu'on ne les mentionne pas dans le tableau des contenus. Dans *Adosphère*, les objectifs et les tâches sont répétés sous le titre de «*contrat d'apprentissage*». Dans *Ça Va Bien !*, rien de tel dans le livre de l'élève. C'est dans le guide pédagogique destiné à l'enseignant qu'on trouve la démarche.

#### **12.1.4. Les tâches**

«*La tâche actionnelle est à la fois un objectif d'apprentissage et un moyen d'apprendre.*»  
CECR (2001:19)

*Adosphère* parle de «*contrat d'apprentissage*» en première page de chaque module. Selon Guy Brousseau (1986), le «*contrat didactique*» est un accord implicite ou explicite entre l'enseignant et l'élève sur ce qui sera appris, comment cela sera enseigné, et quelles sont les attentes et les responsabilités de chacun dans le processus d'apprentissage. Cela implique que l'enseignant et l'élève ont des rôles et des responsabilités spécifiques à remplir pour que l'apprentissage soit efficace. Le chercheur présente l'activité mentale de l'apprenant comme une turbine, qui tourne pour transformer les connaissances en savoir-faire. Selon lui, pour garantir le bon fonctionnement de cette turbine, l'apprenant nécessite un flux régulier de rétroactions qui facilite sa compréhension et la correction de ses erreurs. La rétroaction motivante lui permet d'évaluer sa progression et d'ajuster sa compréhension ou sa résolution de problèmes, si nécessaire.

Or, dans le manuel *Adosphère*, le concept de «*contrat d'apprentissage*» est employé pour désigner l'ensemble des objectifs de communication et des activités pratiques qui sont proposés aux élèves pour atteindre ces objectifs. Bien que le livre cherche à favoriser l'appropriation des connaissances par les élèves, son efficacité peut être remise en question étant donné qu'il est utilisé pendant une période de trois ans au lieu de deux, avec une couverture annuelle approximative de 30 pages et une durée de module d'environ trois mois.

Le tableau des contenus de *Ça Va Bien !* apparaît en adéquation avec la méthode actionnelle dans la mesure où il considère que tout ce qui relève de la compétence linguistique est une ressource au service d'une tâche nommée «*On passe à l'action*», qui est la

dernière activité avant l'auto-évaluation. Le titre de l'activité en question est aisément compréhensible pour les apprenants en raison de sa proximité sémantique avec l'anglais, langue qui est étudiée depuis l'école primaire. En outre, le terme « tâche » peut être perçu comme dénué de signification pour un public adolescent.

*Adosphère* et *Ça Va Bien !* se positionnent comme des manuels actionnels. Ils proposent des tâches ayant une finalité pratique pour les apprenants. Notre étude portera sur l'analyse des tâches proposées dans ces manuels afin d'évaluer leur caractère actionnel.

Dans le tableau qui suit, les tâches sont indiquées dans l'ordre du livre. Comme Robert Bouchard (1985), qui faisait la différence entre exercice (travail sur la langue), activité (travail sur la communication) et tâche, Evelyne Rosen propose de (2022: 109) garder le mot tâche pour:

les tâches proches et/ou authentiques de la vie réelle, réalisées en groupe, mobilisant plusieurs activités, suivies d'une réflexion, d'une tâche métacognitive, sur la tâche réalisée.

La tâche doit, selon cette définition, être pertinente pour l'élève, finalisée, collective, dialogique, interactive et réflexive. Il convient de remarquer que certaines des activités qualifiées de « tâches » dans le cadre éducatif ne correspondent pas toujours à cette appellation. Certaines d'entre elles peuvent en effet consister en des actes de parole (« faire connaissance »), des jeux de rôle (« inviter des copains ») ou des exercices de production écrite (« la carte d'identité de ton animal »). Dans les premières leçons, il serait plus juste de parler d'une recontextualisation puisque ce qui est demandé mobilise surtout des compétences langagières. Sans que cela soit explicité, les manuels proposent deux sortes de tâches: d'une part, celles qui font partie du processus d'apprentissage et qui portent sur l'objet d'étude (la préparation et l'interview d'un sportif, module 4 dans *Adosphère*, un dialogue sur une activité de loisir, *Ça Va Bien !*, leçon 5) et d'autre part, celles qui sont plus actionnelles et dépassent la tâche communicative en étant associées à des besoins sociaux (l'organisation d'une fête d'anniversaire, *Ça Va Bien !*, leçon 7).

La tâche consiste en une réalisation concrète comme un poster, une recette, une carte de vœux ou d'anniversaire qu'on présente à la classe. Le CECR fait la distinction entre les tâches pédagogiques qui portent sur un point d'étude et les tâches actionnelles qui sont contextualisées et vont au-delà d'activités langagières. Cela peut aussi être un projet pour la

classe (préparer un petit-déjeuner, *Ça Va Bien !* leçon 10), pour l'école (faire un sondage sur le sport, *Adosphère*, module 4) ou pour une exposition (réaliser une infographie sur les langues parlées autour de soi, *Ça Va Bien !* leçon 4).

<b>Adosphère</b>	<b>Ça Va Bien !</b>
Fais connaissance Par groupe de trois, choisissez une liste de prénoms et jouez la situation comme dans l'exemple.	1. Ecrivez une carte de vœux. 2. Mettez-vous en ligne dans l'ordre alphabétique et jouez aux présentations.
Fabrique une affiche pour présenter ta bande de copains.	Préparez en groupe un poster sur la fête que vous préférez.
Réalise une enquête sur le sac des filles et des garçons.	1. Présente ta famille à la classe sur Powtoon. 2. Présentez un pays francophone comme dans la chanson "Bienvenue chez moi"
Crée ton personnage de jeu vidéo.	Enquête sur les langues.
1. Écrivez une annonce par groupe de deux pour jouer dans un film. 2. Lisez votre annonce. 3. Trouvez des élèves qui correspondent aux annonces.	1. Propose une activité de loisir à tes copains. (un refuse, l'autre accepte). Joue le dialogue 2. En groupes, faites le profil des élèves de la classe pour les inscrire sur le forum "Moi aussi, je parle français !" Écrivez une petite présentation. Demandez aux élèves qui c'est.
Crée un vêtement original.	Fais un poster pour te présenter.
Réalise une brochure pour un sport.	Organisez une fête d'anniversaire surprise pour un copain.
Fais visiter ton quartier.	1. Trouve 3 élèves qui ont des points communs avec toi. 2. a. Regardez le film de présentation du collège Dupaty en France. b. En groupes, préparez une visite filmée de votre collège c. Parlez des endroits que vous aimez le plus.
Invite tes copains ! Préparez la scène par groupe de deux.	1. Créez un jeu de 7 familles. 2. En groupes. a. Choisissez un homme et une femme israéliens célèbres dans le monde entier. b. Préparez un diaporama pour les présenter à la classe. c. Expliquez à la classe pourquoi ces personnes sont célèbres.
Imagine une super journée d'anniversaire	1. Organisez un petit-déjeuner en classe. 2. a. En groupes, discutez et imaginez le sandwich idéal. b. Présentez à la classe votre sandwich. c. Comparez vos productions.
Écris ton journal de voyage !	Devine c'est qui ! Prépare un poster avec 5 objets importants pour toi.
Réalise un dépliant touristique. Par groupe de quatre, faites la liste des lieux. Trouvez des photos. Ecrivez le texte. Affichez votre dépliant en classe.	Faites le poster de la ville idéale pour les vacances.
Organise tes vacances. Par deux, choisissez vos vacances dans la brochure. Faites la liste des activités. Présentez à la classe vos projets.	En groupes. Faites le programme d'une excursion scolaire. a. Choisissez une destination, justifiez votre choix. Dites ce que vous allez voir ou faire. Présentez votre projet à la classe.
Crée ton club nature. Par groupe de trois. Ecrivez la liste des membres du club. Donnez un nom au club. Donnez des informations sur vous et dites ce que vous allez faire dans votre club.	Préparez la décoration d'un appartement.
Crée la fiche d'identité de ton animal préféré.	Photo de mes plus belles vacances.

Tableau 35: **Les tâches dans les manuels actionnels**

### 12.1.5. Le lexique

« Sans grammaire, on ne peut pas faire grand-chose mais sans lexique, on ne peut rien faire. »  
*Linguistics in Language Teaching (1972)*, Wilkins

La compétence lexicale joue un rôle fondamental dans la compétence communicative et le manque de vocabulaire gêne plus que le manque de connaissances grammaticales. Il faut connaître environ 600 mots pour couvrir le niveau A1. Pour acquérir un mot, un apprenant doit le voir entre 5 et 7 fois, et sa mémorisation est efficace si l'on pratique la répétition espacée. Cet apprentissage qui est lent et compliqué doit se faire à l'aide de stratégies dont l'efficacité est prouvée par la recherche. Si *Le Kiosque* ne commence pas l'apprentissage par l'étude de mots congénères<sup>1</sup>, que les enseignants appellent les mots transparents, *Adosphère* et *Ça Va Bien !* les utilisent dès la première leçon. En effet, les recherches (Horst et al., 2010) ont montré leurs effets positifs tant sur la rétention passive que sur la compréhension et la lecture puisque la comparaison entre les langues incite à une réflexion métalinguistique. La réflexion translinguistique qui consiste à comparer les langues connues par les apprenants et à conscientiser les équivalences et les différences de forme est des plus bénéfiques (Kupferberg, 1999).

Seul le manuel produit en Israël, *Ça Va Bien !* incite à cette réflexion dans ses activités complémentaires en montrant les similitudes et différences entre l'hébreu et le français. Le travail de remédiation par la traduction est implicite avec la présence de dictionnaires en fin de volume: *Le Kiosque* propose 500 mots tandis que *Ça Va Bien !* en donne 660. Il est intéressant de noter que *Le Kiosque*, qui se positionne comme un manuel scolaire adoptant une approche communicative, pourtant caractérisée par l'absence de recours à la langue maternelle, a un dictionnaire multilingue. On remarquera néanmoins qu'aucun de ces manuels ne fournit d'instruction quant à l'usage de ces dictionnaires.

Les listes de mots ne sont guère utiles en ceci qu'elles n'aident pas à la mémorisation. Le vocabulaire dans ce tableau peut laisser perplexe quant à son principe organisateur.

---

<sup>1</sup> « Les congénères sont des mots appartenant à deux systèmes langagiers différents, mais identiques ou similaires sur le plan de la forme (orthographe et prononciation) et partageant tous les sens ou au moins un sens commun (congénères partiels) ». {Tréville, 1993}





Tableau 38: Une carte mentale dans *Ça Va Bien !*

Les cartes conceptuelles offrent un outil puissant pour l'organisation et la compréhension de l'information. Elles permettent une visualisation claire des liens entre les idées (ce qui facilite la compréhension et la mémorisation) et encouragent l'interaction (les élèves peuvent travailler en groupes pour discuter de leurs cartes et les comparer) et la créativité des élèves (les élèves personnalisent leur apprentissage), ce qui peut rendre l'apprentissage plus significatif et plus engageant. Par exemple, on voit bien que les liens à créer invitent les élèves à réorganiser le lexique appris au cours de la leçon, en explicitant les liens sémantiques. Mais ils ont aussi toute liberté de choisir les mots qui font sens à leurs yeux: il n'y a pas une seule bonne réponse, cela permet l'interaction, la créativité tout en responsabilisant l'élève par rapport à son apprentissage.

On sait aussi que le double codage verbal et visuel optimise la mémorisation lexicale. Tous les manuels utilisent cette stratégie. Tous les jeux consistant à classer, décoder, relier participent des stratégies que les trois manuels mettent en œuvre dans les parcours d'apprentissage. *Adosphère* propose même un dictionnaire illustré de 140 mots. *Ça Va Bien !* accompagne systématiquement chaque thématique lexicale de flashcards avec d'un côté l'image, de l'autre le mot et sa lecture en français pour favoriser la mémorisation.

### 12.1.6. Les stratégies métacognitives

*« La mémoire est l'art de conjuguer le souvenir et l'oubli. »  
La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne (1993), Umberto Eco*

Philippe Meirieu définit ainsi la métacognition:

c'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide des ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissance. C'est une manière de travailler sur ce transfert en n'étant plus dans le processus, mais face au processus. Une façon de séparer le dedans et le dehors, de passer au crible de la régulation collective et de la verbalisation rationnelle le rapport que l'on a établi entre les connaissances que l'on a apprises et le monde dans lequel on vit. (1996:68)

Il est communément admis que la métacognition, qui porte sur l'étude des processus cognitifs et des outils d'analyse associés, est une activité hautement complexe. Il conviendrait peut-être de se demander si les apprenants en phase de développement sont en mesure de verbaliser avec précision le processus d'analyse d'un phénomène linguistique et s'ils sont, comme le dit le CECR (p. 110), grâce à cette métacognition, *« de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. »* La question est légitime s'agissant d'adolescents. La majorité des adultes éprouvent des difficultés considérables lorsqu'ils tentent d'analyser leur propre langue et se heurtent à des obstacles incommensurables lorsqu'il leur est demandé d'articuler les processus d'acquisition linguistique afin de les gérer, de les évaluer et d'en estimer l'efficacité. Il existe non pas une, mais plusieurs stratégies possibles. Le simple fait d'en adopter contribue positivement à l'amélioration des compétences linguistiques. La mobilisation de stratégies occupe une position centrale dans le processus d'apprentissage. Le CECR les définit comme les moyens utilisés par l'utilisateur d'une langue:

pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis. (p. 48)

La réussite des tâches dépend donc de ces stratégies métacognitives qui incitent à l'auto-évaluation, de l'apprentissage collaboratif qui est un moyen privilégié pour acquérir la compétence de communication et de l'interaction, quelle qu'elle soit (entre pairs, entre le



professeur et la classe, en groupes, en binôme...). C'est la raison pour laquelle il importe d'aider les apprenants à développer des stratégies métacognitives car elles sont la clé de la rétention d'informations. Interrogés sur le rôle de la mémorisation en langue, les professeurs à l'unanimité considèrent qu'elle a une importance capitale ou très grande (86%).



Figure 28: La place de la mémorisation en langue

Quand on leur demande quels moyens métacognitifs ils utilisent pour faciliter la mémorisation, on se rend compte qu'ils en utilisent plusieurs et très régulièrement. Les réponses sont assez variées comme on peut le voir dans le graphique suivant.

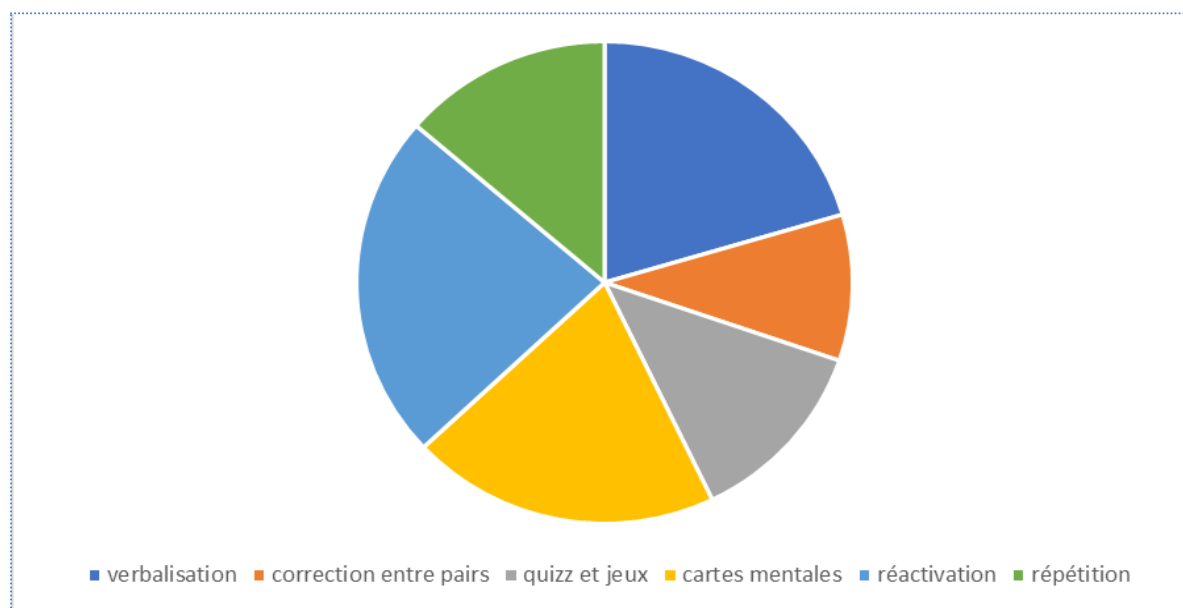


Figure 29: La métacognition au service de la mémoire

Nous n'avons pas fait figurer dans ce tableau certaines réponses, extrêmement minoritaires. Rares sont ceux qui parlent du fonctionnement du cerveau en classe (seulement deux enseignantes sur les 53 interrogées) ou qui pratiquent le sketchnotes<sup>3</sup> avec leurs élèves (un seul enseignant). Très peu affichent des posters dans leur classe: c'est probablement dû au fait qu'en Israël, les professeurs vont dans les classes de leurs élèves, ils ne disposent pas d'une salle qui leur est propre, à eux ou à la matière. La majorité verbalisent en classe les moyens métacognitifs en posant des questions à leurs élèves ou en ayant une discussion bilan avec eux sur les apprentissages. Les erreurs en classe ou dans des quizz sont aussi l'occasion pour beaucoup d'entre eux de revenir sur les contenus avec une rétroaction directe (48 professeurs) ou par le biais d'une correction par les pairs (28 professeurs). Ils pratiquent aussi très régulièrement la carte mentale (43 professeurs). Pour travailler la mémorisation, les professeurs font répéter (33 professeurs) . Ils réactivent les connaissances en début de cours pour les rappeler ou en fin de cours en bilan (50 professeurs). Ils utilisent des jeux et des quizz (29 professeurs).

On trouve dans *Adosphère* des encadrés intitulés «*Apprendre à apprendre*». Les auteures font preuve d'une ambition louable, à savoir amener l'apprenant à devenir autonome et lui fournir des stratégies d'apprentissage avec une rubrique de métacognition. Pourtant, il semblerait que les travaux réalisés en sciences cognitives sur la mémorisation n'aient pas suffisamment été pris en compte, puisqu'elles préconisent comme stratégie d'apprentissage de répéter et de copier des verbes (p. 35). Elles ne prennent pas en considération les principes fondamentaux du fonctionnement de la mémoire tels que la mémoire de travail et la mémoire à long terme (selon le modèle Atkinson et Shiffrin, 1968). En outre, elles n'abordent pas de stratégies telles que la répétition espacée, l'auto-évaluation, les sketchnotes ou encore les cartes mentales. L'autorépétition est relativement efficace mais à court terme car elle maintient l'information dans la mémoire de travail qui ne subsiste que 3 à 4 secondes. Plus on la répète, plus on se la rappelle et on la consolide. Mais à long terme, sans travail sur la décontextualisation et la recontextualisation, sans reformulation, sans explication, elle ne marche pas.

---

<sup>3</sup> Il s'agit d'une prise de notes visuelles qui combinent des dessins, des icônes, des symboles et du texte pour représenter des idées ou des informations de manière concise et visuellement attrayante.

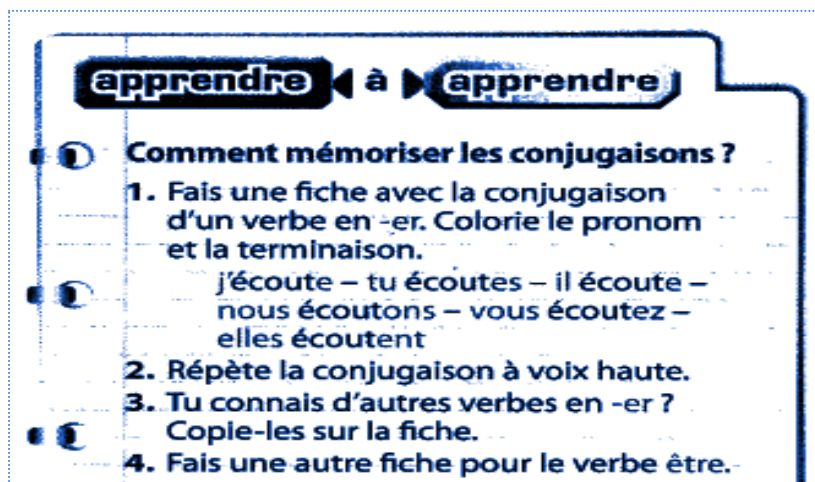


Tableau 39: Stratégie de mémorisation dans *Adosphère*

Dans *Le Kiosque*, rien de tel. Dans *Ça Va Bien !*, on ne trouve pas d'encadré explicite de métacognition mais dans cette optique, l'activité «*Je m'évalue*» pousse l'apprenant à prendre conscience de ses connaissances et de ses lacunes. Les résultats de l'évaluation le conduisent à un processus métacognitif pour comprendre comment il apprend, grâce à une attitude réflexive, à un échange avec ses pairs et aux rétroactions de l'enseignant. Cette approche est une source de motivation car elle lui permet de contrôler son apprentissage. In fine, le succès obtenu stimule l'apprenant.

### 12.1. 7. Les annexes

«*Les dictionnaires ne sont pas des livres qu'on lit, mais des livres qu'on utilise.*»  
*A Dictionary of the English Language (1755), Samuel Johnson*

Quel que soit le manuel, on trouve des outils sous forme d'encadrés, d'ardoises ou de pages récapitulatives destinés à souligner les éléments essentiels pour l'apprentissage. Dans ce tableau, les pages de fin de volume sont les suivantes.

	Le Kiosque	Adosphère	Ça Va Bien !
transcriptions des audios	▲		
un dictionnaire	▲	▲	▲
des cartes de la France	▲	▲	
les actes de paroles	▲	▲	
un précis grammatical	▲	▲	▲
des tableaux de conjugaison	▲	▲	▲

Tableau 40: Les annexes dans les manuels du corpus

Le dictionnaire du *Kiosque* est multilingue: la leçon où apparaît le mot est indiquée. Celui de *Ça Va Bien !* est franco-hébreu et signale les verbes par la typographie en lettres capitales. Celui d'*Adosphère* est illustré et organisé par thème. Il comprend très peu de verbes. Il est très incomplet dans la mesure où tous les mots enseignés ne figurent pas dans «*ton dico illustré*».

Seul *Ça Va Bien !* ne reproduit pas une carte de France à la fin du manuel. Le FLE ne se limite pas à la France, mais englobe également les pays francophones du monde entier. Inclure une carte de France manifeste un certain francocentrisme. Tout se passe comme si la diversité linguistique et culturelle de la francophonie n'était somme toute qu'accessoire.

Le «*précis grammatical*» d'*Adosphère* rappelle la forme des verbes en -er et des verbes pronominaux ainsi que la formation de l'impératif et du futur proche. *Ça Va Bien !* appelle ces pages «*Aide-mémoire*». Elles sont très incomplètes par rapport aux autres manuels. Dans les tableaux de conjugaison, n'apparaissent que le présent et le passé composé.

En ce qui concerne les encadrés dans les leçons, le tableau suivant en fait la récapitulation.

boîte à outil de/ d'	Le Kiosque	Adosphère	Ça Va Bien !
grammaire	▲	▲	▲
exceptions			▲
verbes	▲	▲	▲
lexique	▲	▲	▲
prononciation			▲
communication		▲	▲
apprendre à apprendre		▲	

Tableau 41 : Les encadrés pédagogiques

*Ça Va Bien !* est le manuel qui propose le plus de facilitateurs pédagogiques: la volonté d'explicitier les contenus est claire. Les verbes sont signalés dans des fleurs, chaque encadré a une couleur différente et un picto différent permettant de les reconnaître rapidement. Avec chaque dialogue ou texte, on trouve un macaron bleu, blanc, rouge signalant une expression idiomatique du français courant. Il semblerait que ce soit le courant en français langue étrangère: les manuels proposent une explicitation de plus en plus grande des contenus langagiers.

## 12.2. La pédagogie de l'oral

« *La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés.* »  
L'école maternelle (2011), Éducation nationale (p.124)

### 12.2.1. L'oral dans les manuels

Cette citation est empruntée au rapport n° 2011-108 sur l'école maternelle en France. Les inspecteurs de l'Éducation nationale déplorent un enseignement qui n'est « *ni programmé ni organisé* », le manque d'interactions entre enfants et « *des dispositifs pédagogiques peu variés* ». Cela pourrait s'appliquer aux cours de langue. Du point de vue des langues étrangères, Hymes, en 1974, explique que l'enseignement d'une langue étrangère doit se concentrer sur la compétence communicative des apprenants plutôt que sur des compétences purement linguistiques. La grammaire n'est plus un objectif en soi mais un outil de construction du sens. Ce sont les interactions qui vont produire du sens, mettre en œuvre les mécanismes cognitifs qui facilitent l'apprentissage d'où l'importance de la pratique conversationnelle en classe de langue. Le CECR fait d'ailleurs la différence entre production orale et interaction puisque l'interaction est par nature un dialogue collaboratif et réactif qui implique autant la réception que la production de messages:

l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de l'énoncé du locuteur, de son sens et de son interprétation. (p. 75)

L'interaction peut être interpersonnelle, fonctionnelle, transactionnelle: c'est un discours commun construit par les participants. Or si les définitions des différents types d'interaction font généralement l'unanimité, en revanche, il est rare de trouver des stratégies pour les favoriser. En 2015, Christian Puren dans un article au titre évocateur puisqu'il parlait d'un « *domaine anémique* » soulevait la question aiguë de la méthodologie qui, semble-t-il, n'intéresse pas les rédacteurs du Cadre:

la question de la méthodologie, en particulier, évacuée par les auteurs du CECRL et désertée par la plupart des didacticiens, constitue un chantier à reprendre de manière urgente.

Dans quelle mesure peut-on appeler « interaction » la traditionnelle organisation « enseignant-élève » // « question > réponse » dans la mesure où pour reprendre la définition du CECR, il n'y

a pas de co-construction d'un «*discours commun* » (p. 69) étant donné que ce modèle exclut l'oral participatif entre pairs. Les auteurs déclarent tous accorder une attention particulière à l'oral dans leur manuel. *Le Kiosque* insiste sur ce point dans le guide pédagogique.

Dans les premières unités, la priorité est cependant donnée à la communication orale. La première double page de chaque unité (*page Atelier*) a pour support communicatif un dialogue qui permet de travailler en premier lieu la compréhension orale. Ce dialogue est illustré et accompagné d'activités de préparation à l'écoute (rubrique *Observe les documents*). La rubrique *Tu comprends?* reprend ensuite les différentes étapes de compréhension, globale et détaillée. Ce travail permet également de mettre l'accent sur les actes de parole ou points linguistiques qui seront ensuite abordés dans un but de production. L'expression orale est travaillée en fonction des principaux actes de parole et de la situation abordée dans le dialogue déclencheur. En outre, dans la rubrique *À toi!*, nous avons veillé à proposer des activités de groupe ou de classe qui permettent de travailler la production orale « en interaction ».

Paradoxalement (puisque ce sont les mêmes auteurs), quelques années plus tard, dans *Adosphère*, il n'est plus question ni d'interaction ni de communication orale.

Le travail autour de l'oral est également très développé : écoute de documents «authentiques» enregistrés, activités progressives à partir d'audio, exercices de phonétique abordés en contexte au cours des leçons d'apprentissage, enregistrement de listes de lexique, des chansons pour mémoriser le lexique également, etc.

Dans *Ça Va Bien!*, un chapitre de la présentation méthodologique met l'accent sur l'importance de l'oral en tant que priorité dans l'approche pédagogique. Intitulé «*Priorité à l'oral!*»<sup>4</sup>, il donne des analyses et des explications détaillées sur le rôle central de l'expression orale dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques.

Plus personne ne se pose de nos jours la question de la légitimité de l'enseignement de l'oral mais le terme est polysémique et sa définition reste souvent floue : du coup, elle se dilue dans une armada de bonnes intentions communicatives qui restent souvent lettre morte. Or, l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est de savoir la parler, c'est ce que disent tous les élèves interrogés sur leur motivation à faire du français. Cette primauté est indispensable pour installer l'écrit : on comprend et on parle avant de savoir écrire, en langue étrangère comme dans sa propre langue. Oral et écrit entretiennent donc des relations d'interdépendance.

C'est pourquoi, le développement de la compétence orale est le but principal que s'est fixé le manuel *Ça Va Bien !* Cela comprend les activités de compréhension orale, de production orale et d'interaction.

---

<sup>4</sup> [https://drive.google.com/file/d/16mSzG11TqZrrXpNTGXyjV6fTFBNO2a08/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/16mSzG11TqZrrXpNTGXyjV6fTFBNO2a08/view?usp=share_link)

Les activités liées à l'oral sont: la compréhension orale, la production orale et l'interaction que le CECR considère comme une activité à part et dont il souligne l'importance en particulier dans le volume complémentaire de 2018. C'est probablement la raison pour laquelle seule la nouvelle édition de *Ça Va Bien !* prend en compte l'interaction qui est signalée par un pictogramme différent de celui de la production orale.



	אנטראקציה	Interaction
	דיבוב בעל פה	Production orale

Figure 30: Les pictogrammes d'oral dans *Ça Va Bien !*

Il convient de souligner que *Le Kiosque* et *Adosphère* mettent en avant la production écrite et la compréhension de l'écrit, comme en témoignent la double page de grammaire dans *Le Kiosque*, les nombreux exercices de grammaire dans *Adosphère* et le nombre d'exercices de production orale dans les manuels:

- 7 sur 50 dans *Le Kiosque*
- 8 sur 54 dans *Adosphère*
- 8 sur 15 dans *Ça Va Bien !*

Ces chiffres éloquentes articulent clairement l'orientation pédagogique. Le manuel israélien s'engage vers le développement de la parole en classe de langue, rompant avec l'ère de «*la bouche cousue*» décrite par Philippe Perrenoud et incitant les enseignants à ne pas monopoliser la parole en classe.

Ils dessinent aussi une pragmatique de l'oral dans les manuels. Tandis que les trois manuels présentent le rituel de présentation, en revanche, un seul manuel introduit dès la première leçon une activité d'oral à valeur pragmatique: «*Je suis poli(e)*» dans *Ça Va Bien !* véhicule le message que la communication encadrée par des règles est une des clés permettant l'intégration sociale. Dans cette optique, le manuel israélien reprend la théorie de la «*face*» de Goffman (1967): la gestion de l'identité sociale dans les interactions quotidiennes. En enseignant la politesse, les enseignants aident les apprenants à développer des compétences qui leur permettent de protéger leur «*face positive*» et de respecter celle des autres. Cela leur apprend aussi à développer leur compétence pragmatique, c'est-à-dire leur capacité à utiliser

la langue de manière appropriée dans des situations sociales, en comprenant les normes sociales et les attentes culturelles en matière de politesse.

Outre l'aspect pragmatique de la communication, les éléments spécifiques à l'oral sont la prosodie (qui est abordée dans *Le Kiosque* et ignorée dans les autres manuels), la phonologie (appelée phonétique, lecture ou prononciation) qui est le parent pauvre des manuels puisque dans le meilleur des cas, on trouve seulement deux petits exercices de mise en pratique alors que le travail sur «l'accent» est primordial tant pour se faire comprendre que pour comprendre. Claude Germain (2013) prétend qu'il y a deux grammaires, une interne qui permet la parole et l'autre externe qui permet de savoir écrire.

Nous considérons que les élèves doivent s'approprier deux grammaires différentes : une grammaire externe pour l'écrit ou le savoir explicite sur la langue, et une grammaire interne ou mentale pour la compétence implicite ou habileté à communiquer.

De fait, il n'existe toujours pas de grammaire de l'oral. Nous considérons, en particulier dans les manuels A1, que ce qui est de l'ordre de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique et du lexique est commun à l'écrit et à l'oral.

### **12.2.2. Les documents authentiques**

*« L'enfant naît et grandit comme le grain de blé. Si le milieu où il se trouve assure les principes essentiels à son alimentation, ni trop dilués, ni trop concentrés, dans une atmosphère favorable, ensoleillée de vive lumière et d'affection attentive, le jeune être monte lui aussi avec le maximum de puissance dont il est capable. »*

*Essai de psychologie sensible (1968), C. Freinet*

J.L. Chiss (2001a.) fait un historique des relations entre l'oral et l'écrit: il explique qu'on peut repérer trois périodes dans l'évolution de l'enseignement du français :

- les années 70 qui voient apparaître après mai 1968 l'oral et la communication à l'école ,
- les années 80 avec le retour de l'écrit,
- les années 90 avec le retour de la communication.

Pour continuer dans cette perspective, on pourrait dire qu'à partir des années 2000, la communication doit être authentique et le CECR propose des situations de communication selon le niveau. En A1, il s'agit de situations de la vie quotidienne.



L'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement des langues étrangères est considérée comme essentielle pour plusieurs raisons. D'une part, elle permet de relier l'apprentissage de la langue à la réalité quotidienne des locuteurs natifs. D'autre part, l'utilisation de tels documents offre aux apprenants une opportunité de s'exposer à des ressources socio-pragmatiques variées, ce qui favorise leur autonomie linguistique.

Les documents authentiques, tels que les publicités, les courts-métrages, les chansons ou les conversations entre locuteurs natifs, sont considérés comme des outils didactiques de premier plan, qui permettent de lier la langue et la culture. Toutefois, leur utilisation peut poser un défi pour les apprenants débutants, car ces documents ne sont pas didactisés pour s'adapter spécifiquement à leur niveau linguistique.

En outre, les bruits de fond et la vitesse de parole des locuteurs natifs peuvent rendre la compréhension difficile pour les débutants de sorte que les inconvénients de l'utilisation de documents authentiques ne sont pas moins nombreux que les avantages.

Lorsque l'on s'adresse aux apprenants débutants en langue étrangère, il est recommandé de ralentir le débit de parole, d'articuler clairement et de limiter la longueur des messages pour favoriser leur compréhension orale. Ces éléments sont considérés comme essentiels selon le CECR. En outre, les apprenants débutants sont encouragés à se concentrer initialement sur la reconnaissance de la langue, plutôt que sur sa production.

Cependant, il est important de souligner que les activités de réception proposées dans les manuels scolaires pour le niveau A1 sont très basiques, ce qui peut limiter leur capacité à gérer une interaction en langue étrangère. En effet, pour atteindre une interaction authentique, il est nécessaire de recourir à des simulations et à des jeux de rôles qui reproduisent une situation authentique. Dans ce contexte, il est irréaliste de dépasser le cadre du jeu de rôles de l'approche communicative en milieu scolaire, et donc illusoire de chercher à y parvenir dans un manuel.

Par conséquent, il n'est pas surprenant que dans les descriptions des interactions des premiers niveaux, rien ne soit spécifié pour le Pré-A1 tandis que pour A1, le locuteur

Peut échanger sur ses goûts pour le sport, la nourriture, etc., en utilisant un répertoire limité d'expressions et à condition que l'on s'adresse directement à lui ou à elle clairement et lentement.

De fait, il y a, semble-t-il, une contradiction interne dans le CECR (Volume complémentaire, 2021, p.50-55): il décrit comme suit les compétences en compréhension orale.

### Compréhension orale générale

<b>A1</b>	Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
<b>Pré-A1</b>	Peut comprendre des questions et des affirmations courtes et très simples, à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement, illustrées par des gestes ou des images facilitant la compréhension et qu'elles soient éventuellement répétées. Peut reconnaître des mots et des signes familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. Peut reconnaître des nombres, des prix, des dates et les jours de la semaine à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier.

### Comprendre une conversation entre tierces personnes

<b>A1</b>	Peut comprendre quelques expressions lorsque les gens discutent de la famille, de l'école, des loisirs ou de l'environnement, s'ils s'expriment lentement et clairement. Peut comprendre des mots, des signes et des phrases courtes dans une conversation simple (par exemple entre un client et un vendeur dans une boutique), à condition que les gens communiquent entre eux très lentement et très clairement.
<b>Pré-A1</b>	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

### Comprendre en tant qu'auditeur

<b>A1</b>	Peut comprendre les grandes lignes d'une information très simple, donnée dans une situation prévisible, comme celle d'un guide touristique, à condition qu'elle soit exprimée très lentement et très clairement et qu'il y ait de temps à autre de longues pauses.
<b>Pré-A1</b>	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

### Comprendre des medias audios ou signés et des enregistrements

<b>A1</b>	Peut repérer de l'information concrète (par exemple sur des lieux et des horaires) dans de courts enregistrements sur des sujets quotidiens et familiers, à condition que le débit soit lent et la langue claire.
<b>Pré-A1</b>	Peut reconnaître des mots, des signes, des noms et des chiffres connus, dans des enregistrements courts et simples, à condition que le débit soit lent et la langue claire.

### Comprendre des annonces et des instructions orales

<b>A1</b>	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples. Peut comprendre quelqu'un qui lui dit lentement et clairement où se trouve un objet, à condition que cet objet se trouve dans l'environnement immédiat. Dans une annonce par haut-parleur, par exemple dans une gare ou dans une boutique, peut comprendre des chiffres, des prix et des horaires s'ils sont prononcés lentement et clairement.
<b>Pré-A1</b>	Peut comprendre des instructions courtes et simples comme par exemple « Stop », « Fermez la porte », etc. à condition qu'elles soient prononcées lentement en face-à-face, accompagnées de visuels ou de gestes et éventuellement répétées.

### Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos

<b>A1</b>	Peut reconnaître des mots ou des signes et des expressions familiers et identifier les sujets dans les gros titres et les résumés des nouvelles ainsi que la plupart des produits dans les publicités, en utilisant les informations visuelles et ses connaissances générales.
<b>Pré-A1</b>	Peut identifier le sujet d'un document vidéo à partir d'informations visuelles et d'un savoir préalable.

Tableau 42 : Activités de réception  
Source: Volume complémentaire CECR

En ce qui concerne la coopération à visée fonctionnelle, il n'y a pas de description pour le pré-A1, et le niveau A1 n'est capable que de demander et de donner des objets. En somme, le volume complémentaire de 2021 ne contient guère d'éléments susceptibles d'encourager la réception et la production orales des apprenants débutants.

<b>A1</b>	<p>Peut comprendre des questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples.</p> <p>Peut réagir à des instructions simples concernant des tâches routinières impliquant des horaires, des lieux, des chiffres, etc.</p> <p>Peut demander des objets à autrui et lui en donner.</p>
-----------	---

Tableau 43: **Activités de coopération à visée fonctionnelle**  
Source: **Volume complémentaire CECR p. 83**

En ce qui concerne ses compétences en matière conversationnelle, il est aussi très limité, à en croire le CECR:

<b>A1</b>	<p>Peut comprendre des expressions quotidiennes visant à satisfaire à des besoins simples de type concret si elles lui sont adressées directement, lentement, dans une langue claire, et répétées par un interlocuteur compréhensif.</p> <p>Peut prendre part à une conversation simple de nature factuelle et sur un sujet prévisible (par exemple sur son logement, son pays, sa famille, ses études).</p> <p>Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.</p> <p>Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir.</p>
<b>Pré-A1</b>	<p>Peut comprendre et utiliser des formules toutes faites telles que « Oui », « Non », « Excusez-moi », « S'il vous plaît », « Merci », « Non merci », « Désolé(e) ».</p> <p>Peut reconnaître de simples salutations.</p> <p>Peut saluer, donner son nom et prendre congé d'une manière simple.</p>

Tableau 44: **Niveau pré-A1 et A1 | Conversation**  
Source: **Volume complémentaire CECR p. 79**

En conclusion, le CECR se montre bien modeste quant à ses aspirations quand il réclame les mêmes qualités pour un document audio-visuel. Les stratégies d'écoute active doivent être mises en place dès les premiers cours, même si pour cela, il vaut mieux utiliser des documents didactiques ou fabriqués afin de ne pas multiplier les obstacles à la compréhension: si la tâche est trop compliquée, elle est décourageante et démotivante. C'est le contraire de la visée de tout manuel.

C'est la raison pour laquelle on trouve peu de documents authentiques dans les premières leçons des manuels. Dans *Ça Va Bien!*, les exercices de discrimination de sons ou de mots sont un premier contact avec la langue «*authentique*» des chansons ou des comptines. Les enregistrements de dialogues sont courts, ils sont composés de mots fréquents et de phrases très simples. Pour donner l'illusion du réel, ce sont des enfants qui parlent dans les premiers dialogues. Le débit est naturel et s'apparente à celui d'une vraie conversation, sans mise en scène.

Le premier document authentique en compréhension orale n'apparaît qu'à la leçon 5. Il s'agit d'un extrait d'émission de radio où on annonce les résultats de «l'Euromillion». Certes, il n'est question que de nombres mais il faut aller à la pêche aux informations noyées dans un magma confus et au final un brouhaha assez effrayant pour l'apprenant qui doit démêler le bon grain de la compréhension d'une ivraie tumultueuse. Il est clair que Jean-Pierre Foucault n'a pas enregistré son émission pour des apprenants pré-A1: il ne parle donc pas «*clairement et lentement*» de façon à ce qu'un A1 puisse le comprendre.

L'élément est brut mais il se prépare en amont comme le montre le guide pédagogique de *Ça Va Bien!* à disposition du professeur: quand ils sont préparés et guidés, les apprenants peuvent tout à fait comprendre un oral naturel, avec des marques d'oralité, même à la structure un peu complexe s'ils sont confrontés à différents supports d'interaction dès le début de leur apprentissage.

### 12.2.3. Les registres de langue

*« Le langage est un vêtement dont on change selon les saisons de l'âme ; mais il faut que la conscience de cette métamorphose soit active, vigilante : il n'y a de beau langage que celui qui a pris conscience de la diversité des registres. »*

*Le plaisir du texte (1973), Roland Barthes*

Le CECR, quand il envisage la compétence socio-linguistique s'intéresse aux registres de langue :

Dans les premières phases de l'apprentissage (disons jusqu'au niveau B1), un registre relativement neutre est approprié, à moins de raisons impératives. C'est dans ce registre que les locuteurs natifs s'adresseront probablement à des étrangers et à des inconnus; c'est celui qu'ils attendent d'eux. La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents, en particulier des romans. Il faut faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule. (5.2.2.4, p. 94)

En même temps, le CECR déclare que le A1 «*peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes*» ce qui semble contradictoire. S'il est vain de s'interroger sur les normes du français enseigné en A1, il convient de s'intéresser aux activités de compréhension orale pour savoir quelle est la nature des documents proposés aux apprenants. Comme s'en

étonne justement Chantal Parpette (2018), on a coutume de parler d’oral alors qu’un pluriel serait plus approprié comme on le voit dans le tableau suivant.

documents	Le Kiosque	Adosphère	Ça Va Bien !
dialogue (didactisé)	▲	▲	▲
chanson	▲	▲	▲
poème / texte littéraire	▲		▲
publicité			▲
annonce			▲
extrait radio			▲
extrait film			▲

Tableau 45: Les documents authentiques dans les manuels du corpus

De plus, dans les premières leçons, les documents véritablement authentiques sont rares: on trouve peu de vrais dialogues de la vie quotidienne dans des situations réelles car les débutants ont besoin d’entendre des documents les plus clairs possibles, épurés des bruits de la vie extérieure au dialogue. Néanmoins, grâce au numérique, ces scènes de la vie quotidienne (vidéos, audios) ne sont plus étrangères aux apprenants. Cela permet aussi de les familiariser avec différents accents, même si ce n’est pas l’objectif principal.

On prendra pour exemple la façon dont *Ça Va Bien !* propose de travailler l’acte de parole «faire un achat à la boulangerie» à partir d’un extrait de la série «*Emily à Paris*»<sup>5</sup> qui est une fiction qui se passe à Paris, dans une vraie boulangerie. Ce n’est pas un document authentique au sens littéral du terme mais qui en a les avantages: lieu réel, situation réelle et pertinente, dialogue authentique et plausible. Le guide pédagogique propose ensuite une vidéo authentique<sup>6</sup> et des dialogues didactisés comme celui de l’activité 11 leçon 11. C’est le seul des trois ouvrages à proposer des documents authentiques audio et visuels.

En ce qui concerne les activités de production orale, on trouve des jeux de rôle, des cadres de simulation et des canevas de dialogues. Cela va du mini-dialogue à imiter à une

<sup>5</sup> <https://youtu.be/NCvoQwO9-CI>

<sup>6</sup> [https://drive.google.com/file/d/1s\\_Vrlz3YLzOk9xTLcr3CeUiTB8rFRmk/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1s_Vrlz3YLzOk9xTLcr3CeUiTB8rFRmk/view?usp=share_link)

véritable production avec sa part d'improvisation. Dans *Ça Va Bien !*, le questionnement est travaillé de façon systématique dès la première leçon de façon à laisser libre la créativité des élèves puisqu'on donne aux élèves des mots-clés à partir desquels ils doivent poser des questions. Par exemple, dans la leçon 2, les mots proposés sont surtout des mots interrogatifs.

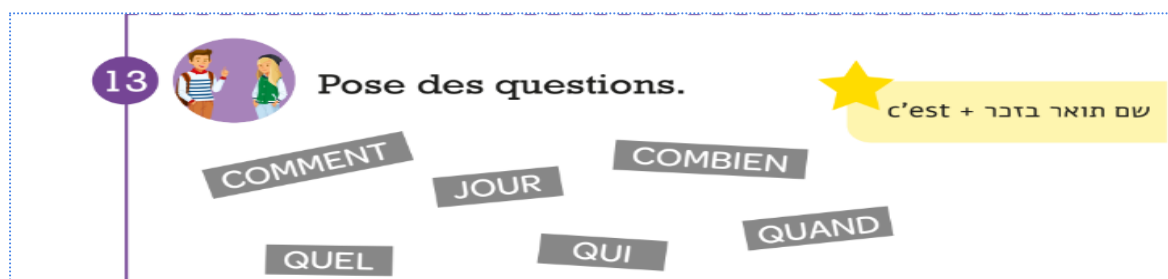


Figure 31: L'interrogation dans *Ça Va Bien !*

L'autre avantage de cette activité est qu'elle est praticable entre pairs ce qui permet aux élèves de vérifier leurs connaissances: cette stratégie aide à la récupération en mémoire comme l'ont montré toutes les recherches en sciences cognitives sur la mémorisation.

## 12.3. L'ancrage théorique et la réalité: le dire et le faire

### 12.3.1. Les trompettes de la compétence

Dans un document de l'OCDE sur la « *Stratégie de l'OCDE sur les compétences* » publié en 2011, les compétences sont définies d'après deux axes: l'un concerne la santé économique du monde, l'autre le bien-être de l'individu qui passe par son niveau d'instruction. L'approche par compétences souhaite développer l'horizon intellectuel, les capacités de réflexion, de lien entre différentes disciplines, découvrir le monde, encourager le travail collaboratif et promouvoir des compétences d'apprentissage tout au long de la vie.

Mais si comme Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca le rappellent dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2017): « *toute communication implique évaluation* », comment peut-on évaluer les compétences générales d'un individu si elles ne se limitent pas à des connaissances sans définir ou du moins dessiner les contours des situations dans lesquelles il va ou doit s'engager ?

De plus, les enseignants sont des spécialistes de la connaissance: c'est là leur domaine de compétence. Dès lors qu'on ne leur demande plus de porter toute leur attention sur la lutte

contre l'ignorance mais sur un domaine flou où les spécialistes s'étripent à coups de définitions antinomiques, les problèmes surgissent avec ce que Marcel Crahay (2006) appelle « *une mauvaise réponse à un vrai problème* ». Car, on n'attend plus de l'élève qu'il démontre sa compréhension de contenus mais sa capacité à exécuter une activité. Autrement dit, et en caricaturant, l'important est qu'un élève puisse acheter du pain dans une boulangerie française quels que soient les moyens mis en œuvre même si sa syntaxe est boiteuse et son lexique déficient. On a le sentiment que les compétences ont amené avec elles une hiérarchie où les connaissances sont largement secondaires voire inutiles.

Pourtant, pourrait-on s'interroger avec Sophie Moirand (1982) qui se demandait comment imaginer une compétence de communication sans un minimum de compétence linguistique ? Tout se passe dans le monde de l'éducation avec l'opposition entre approche par objectifs et approche par compétences comme si on voulait que les enseignants choisissent entre rendre leurs élèves savants ou compétents. La transposition dans le domaine médical invalide immédiatement cette alternative.

En Israël non plus, on ne résiste pas à l'appel des trompettes des compétences. Le Ministère de l'Éducation nationale (2015) annonce les objectifs d'enseignement du français dans l'introduction aux programmes.

- A. Exposition culturelle : Approfondir et élargir les connaissances des élèves sur la culture française.
- B. Exposition communicationnelle: Développer les 4 compétences de la langue.
- C. Stimuler la curiosité des élèves.
- D. Augmenter la motivation des élèves.

En 2015, il semblerait que la lecture du Cadre n'a pas été pleinement assimilée au vu de ce salmigondis: la présentation en quatre points hiérarchise les objectifs de façon peu classique et les concepts de compétence et de connaissance sont mêlés, mélangés. En tout premier lieu, il est question de connaissances culturelles (là où on s'attendrait à une compétence interculturelle). Vient ensuite la compétence holistique de communication qu'on pourrait classer dans la catégorie des «savoir-faire». Enfin, on parle de compétences qui s'apparentent au «savoir-être» avec la curiosité et la motivation qui vise vraisemblablement à un engagement de l'élève, à sa prise d'initiative et de responsabilité dans son enseignement.

En 2020, en pleine crise du Corona, l'Inspection de français recommande de:

- Favoriser l'apprentissage collaboratif (par exemple, en groupe par zoom dans le cas de cours synchrones en ligne), tout en conservant un rapport personnel avec l'élève.
- Favoriser l'apprentissage adapté dans les cours asynchrones (proposer des choix aux élèves).
- Utiliser des documents authentiques dans la mesure du possible.

Selon elle, «*les compétences à mettre en valeur*» sont les «*compétences cognitives, les compétences interpersonnelles et les compétences numériques*». Elle insiste sur le développement de l'autonomie de l'apprenant et affirme la volonté d'accroître la capacité du travail en groupe et de l'interaction sociale. L'inspection exhorte les enseignants à adopter une approche éducative qui encourage la coopération et l'entraide entre les apprenants et les enseignants afin de créer un environnement d'apprentissage positif où tous les apprenants peuvent réussir en travaillant ensemble pour atteindre des objectifs communs. Mais les modalités de mise en œuvre de cette approche pédagogique collaborative et solidaire ne sont pas explicitement mentionnées.

En 2021, le système scolaire israélien, à l'unisson avec de nombreux systèmes scolaires dans le monde, affirme vouloir développer chez les jeunes des «*compétences*», à savoir, des capacités et des ressources, des savoirs (extérieurs à la personne), des savoir-faire (les activités de la personne en situation) et des savoir-être (la personne en prise avec son environnement) permettant d'agir en situation, c'est-à-dire face à une tâche complexe. Ces compétences réparties en compétences cognitives, personnelles, interpersonnelles et physiques sont les mêmes dans tous les curricula, quel que soit l'âge des apprenants. Les compétences sont donc une force unificatrice qui inclut dans l'apprentissage des connaissances des contenus sociaux émotionnels. En ce sens, l'UNESCO (2021) dans son rapport sur *Un Nouveau Contrat Social d'Éducation* rejoint les Israéliens.

Dans les curricula, les meilleures approches relatives à l'apprentissage social et émotionnel englobent les champs sociaux, émotionnels, cognitifs et éthiques qui forment l'identité des élèves. (chapitre 4, p.72)

Mais il va plus loin en proposant de réconcilier connaissances et compétences.

L'éducation peut comprendre, sans les séparer, le quoi connaître et le connaître comment. La maîtrise du contenu n'est pas nécessairement contradictoire avec l'application, les compétences ou le développement des



aptitudes, mais au contraire, les connaissances fondamentales et les compétences peuvent s'entremêler et se compléter. (ch.4)

L'Unesco précise dès l'introduction la nature essentielle du curriculum qui concilie connaissance et compétence. (C'est nous qui soulignons)

Le curriculum doit mettre l'accent sur des apprentissages écologiques, interculturels et interdisciplinaires en mesure d'aider les élèves et les étudiants à **accéder et à contribuer au savoir**, tout en développant leur **capacité à mettre ce savoir en pratique**, mais aussi à le remettre en cause. (p.4)

Les manuels concilient les contenus (grammaire, vocabulaire, phonétique) et les compétences linguistiques (capacité à comprendre et à produire) dans une approche pragmatique (l'utilisation de la langue de façon efficace et appropriée dans des situations réelles de communication). Ils sont interdépendants et se renforcent mutuellement. Cette approche met l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations réelles de communication, et vise à développer chez les apprenants les compétences dont ils ont besoin pour utiliser la langue de manière efficace dans des situations de la vie quotidienne.

### 12.3.2. La grammaire

*«La grammaire est une clé pour comprendre le fonctionnement de la langue, mais elle ne doit pas être enseignée isolément. L'apprentissage de la langue doit être un processus intégré, dans lequel la grammaire est intégrée à la pratique communicative. Les apprenants doivent être exposés à des exemples authentiques de la langue et être guidés dans leur utilisation de la grammaire pour communiquer de manière efficace.»*

*Enseigner le français langue étrangère (2014), J-L. Chiss*

Les observations du chapitre précédent nous amènent à nous interroger sur les théories d'apprentissage préalables à leur mise en œuvre dans les livres. Qu'est-ce que cela révèle des relations entre manuel et CECR ? On prendra l'exemple de l'enseignement de la grammaire. Tous les auteurs affirment vouloir mener une réflexion sur le fonctionnement de la langue car cela est essentiel pour pouvoir communiquer efficacement et préférer une démarche inductive. Les manuels raccourcissent le processus, même quand ils se prétendent actionnels: le texte fait office de sensibilisation, il est le contexte qui fait sens. La compréhension de la langue est globale car la langue n'est pas parlée au niveau de la phrase. Cette «*attention au langage*», pour reprendre l'expression de J.L. Chiss (2018), est la prise en compte du

«discours», d'où la nécessité d'enseigner en situation. On voit bien la démarche dans *Ça Va Bien!*:

- la grammaire est implicite au moment du repérage des formes ou structures grammaticales et de la découverte du sens à partir d'un corpus («*J'observe*»)
- elle devient explicite au moment de la conceptualisation («*Je comprends*»)
- elle facilite le réemploi («*Je m'entraîne*») puis la production guidée et / ou libre.

De fait, les professeurs sont sceptiques quant à l'efficacité de l'approche inductive extrêmement chronophage et n'hésitent pas à recourir à une approche déductive aussi. François Vincent et ses collègues (2013, 2014) leur donnent d'ailleurs raison: les études ne permettent pas de décider quelle approche est la plus efficace, c'est pourquoi, il est conseillé de combiner les deux. Il faut aussi rappeler qu'on n'exige pas d'exactitude grammaticale à ce niveau de compétence.

Pourtant, même si tous les manuels parlent de contextualisation indispensable à l'enseignement de la grammaire, la quantité d'exercices quasiment sans contexte comme les exercices à trous ou les exercices de conjugaison semblent infirmer ce point de vue. Même si ce type d'entraînement a pour but de mener à un automatisme, l'absence de sens invalide son utilité: les enseignants savent bien qu'une maîtrise isolée d'un fait de langue n'est pas répercutée en production libre ou spontanée.



**COMMUNICATION**

**7 Relis le dialogue et complète.**

a. Je joue ... basket.  
b. J'aime ... foot.  
c. Je fais ... danse.  
d. Elles font ... équitation.

**Pour échanger sur les sports qu'on pratique**

Qu'est-ce que tu fais comme sport ?	Je joue au tennis. Je joue au football. Je fais du tennis. Je fais de la natation. Je fais de l'équitation.
Qu'est-ce que tu aimes ?	Je fais le basket. J'aime la natation. J'aime l'équitation.

**Faire du / de la / de l' + tous les sports.  
Jouer au + les sports collectifs ou à deux.**

Figure 32: Communication dans *Adosphère*

Les exercices de grammaire sont légion tant dans *Le Kiosque* que dans *Adosphère*. Cela implique un focus sur la grammaire et la correction de la langue. Même si un panel est livré à l'observation pour faire repérer les faits de langue et faire conceptualiser par l'élève, ces manuels donnent des règles et des explications en parallèle avec le point de langue travaillé. Par exemple, dans *Adosphère*, un point de grammaire est abordé sous le titre de "communication", ce choix suggérant que communication et utilisation correcte de la langue ne sont pas exclusives.

*Ça Va Bien !* propose une démarche de réflexion sur la langue. Cela implique que l'accent est mis sur la production à partir d'une maîtrise de différentes formes pour avoir la possibilité de choisir celle qui convient à la situation. C'est pourquoi, la grammaire est toujours vue en contexte: à partir d'une image, d'un dialogue, d'une pub, d'un film, etc. Par exemple, la structure *jouer à* est d'abord vue en production libre: j'aime jouer ..., on propose plusieurs possibilités mais l'élève peut en ajouter en fonction de ce qu'il aime comme jeux. Il manipule la structure avant d'avoir conscience de son mode de fonctionnement. Ce n'est que dans une deuxième phase qu'il est amené à réfléchir sur la préposition «à» et à conceptualiser son emploi. La règle n'est pas écrite dans le manuel en tant que règle, c'est la démarche active de l'apprenant, guidé par le manuel, qui aboutit à la règle. Un exemple pris leçon 5.

**JOUER À**

9 Tu aimes jouer à quoi ?

à l'ordinateur

aux cartes

au foot

à la marelle

au billard

משחקי בדור: תמיד בזכר

**J'observe**  
Je joue **au** foot.  
Il joue **aux** cartes.  
Elle joue **à** l'ordinateur.

**Je comprends**

זכר	....
....	à la
אות ניקוד	....
רבים	....

**Je m'entraîne**  
Tu joues ... tennis. Il joue ... poker ?  
Non, ... roulette, ... casino.  
Je joue ... dominos et .... échecs.  
La petite fille joue .... marelle  
et ... ballon.

Figure 33: «Jouer à» dans *Ça Va Bien !*

**GRAMMAIRE**

4 Écoute et classe les mots dans le tableau.  
une fille – un garçon – un sac –  
une trousse – une photo – un stylo

Un ...	Une ...
un garçon, ...	une fille, ...

**Les articles indéfinis**

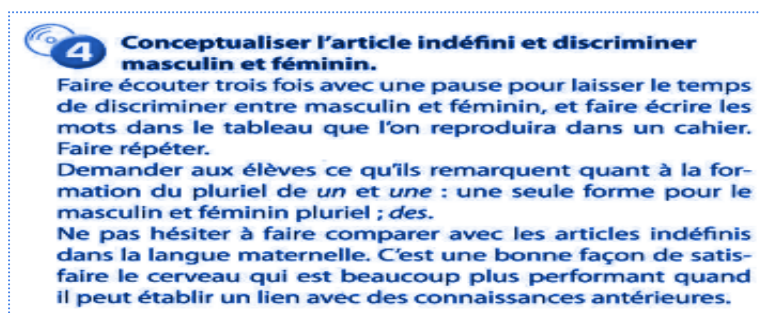
Masculin	Féminin
un mouchoir	une clé
un garçon	une fille
Pluriel	
des mouchoirs, des clés	
des garçons, des filles	

Figure 34: Les indéfinis dans *Adosphère*

Les exercices proposés dans le cahier permettent à l'apprenant de se relancer dans des productions après avoir conceptualisé la règle. De même qu'on ne peut jouer un morceau si on n'a pas fait ses gammes, on ne maîtrise pas la grammaire sans entraînement. L'automatisation nécessaire à l'appropriation se fait grâce aux exercices à trous ou de transformation qui sont dans le cahier d'activités et aux activités numériques. Les élèves peuvent s'entraîner à leur rythme et reçoivent une rétroaction immédiate. Le traitement du déterminant, par exemple, dans les trois manuels de notre corpus fait apparaître les différences. Dans *Adosphère*, le corpus utilisé est le suivant. Les trois

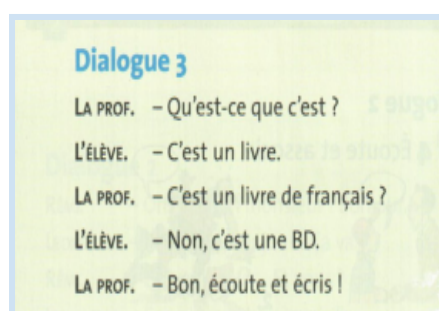
déterminants sont introduits ensemble sous le titre «*Les articles indéfinis*». Ce manuel s'adresse à des débutants complets: le titre du tableau n'a donc aucun sens pour eux.

Par ailleurs, à aucun moment n'est fournie une aide pour savoir si un mot est masculin ou féminin tandis que le *s* du pluriel est en caractères gras. Enfin, le lexique utilisé est celui des fournitures scolaires qui regorge d'exceptions puisque généralement les mots qui se terminent en *-e* sont du genre féminin. Or, parmi les termes présentés, on trouve: un livre, un téléphone, une photo, une clé. En hébreu, le substantif est précédé d'un déterminant qui n'est ni genré (masculin, féminin) ni nommé (singulier, pluriel). Il faut donc faire réfléchir les élèves sur la différence entre *un*, *une*, *des* et leur faire découvrir «une règle» pour savoir si un mot est masculin ou féminin. On voit mal comment à ce stade de l'apprentissage, un apprenant pourrait se construire une grammaire s'il n'est pas guidé. Quelles hypothèses pourrait-il formuler à partir de ce corpus? À quelle réflexion grammaticale pourrait-il se livrer? Le livre du professeur n'éclaire guère sur la démarche à suivre.



**4 Conceptualiser l'article indéfini et discriminer masculin et féminin.**  
Faire écouter trois fois avec une pause pour laisser le temps de discriminer entre masculin et féminin, et faire écrire les mots dans le tableau que l'on reproduira dans un cahier. Faire répéter.  
Demander aux élèves ce qu'ils remarquent quant à la formation du pluriel de *un* et *une* : une seule forme pour le masculin et féminin pluriel ; *des*.  
Ne pas hésiter à faire comparer avec les articles indéfinis dans la langue maternelle. C'est une bonne façon de satisfaire le cerveau qui est beaucoup plus performant quand il peut établir un lien avec des connaissances antérieures.

Figure 35: La conceptualisation dans *Adosphère*



**Dialogue 3**  
LA PROF. - Qu'est-ce que c'est ?  
L'ÉLÈVE. - C'est un livre.  
LA PROF. - C'est un livre de français ?  
L'ÉLÈVE. - Non, c'est une BD.  
LA PROF. - Bon, écoute et écris !

Figure 36: La question dans *Le Kiosque*

Dans *Le Kiosque*, la question *Qu'est-ce que c'est ?* arrive en tout début d'apprentissage. Elle invite à répondre avec l'indéfini comme on le voit dans le dialogue ci-contre. Il est donc impossible pour les élèves à partir de ces exemples de comprendre si un mot est masculin ou féminin. D'ailleurs, le guide pédagogique recommande de faire apprendre par cœur le vocabulaire selon le genre.

## Grammaire

8

L'exercice 8 est une première approche de la grammaire. Il permet d'introduire la notion de genre des mots (féminin et masculin) en réutilisant le vocabulaire vu dans **Mes mots**. Expliquer aux élèves qu'en français, tous les substantifs ont un genre, masculin ou féminin. Insister sur la nécessité d'apprendre systématiquement le genre des mots nouveaux. Le professeur peut choisir d'ajouter quelques mots de vocabulaire de la classe : un cahier, une gomme, un crayon, et proposer aux élèves de placer ces mots dans le tableau, selon leur genre.

## Solutions

8. Un garçon : un livre ;  
un tableau ; un stylo.  
Une fille : une cassette ;  
une BD ; une école.

Figure 37: La conceptualisation dans *Le Kiosque*

Faut-il apprendre tous les mots par cœur pour parler français ? Est-ce là, l'invitation à la réflexion que mentionnait dans ses *Objectifs* le guide pédagogique ?

L'objectif du Kiosque est non seulement d'enseigner la grammaire aux élèves, mais aussi de leur permettre de mener une réflexion sur le fonctionnement de la langue française. À chaque point de grammaire rencontré, un exercice de conceptualisation est proposé: recherche des occurrences du point étudié dans le corpus que constitue le texte de départ (dialogue ou document écrit), formulation de la règle de la part des élèves, puis fixation grâce à un tableau ou un récapitulatif permettant aux élèves de la mémoriser rapidement.

Dans *Ça Va Bien !*, le manuel produit en Israël, la démarche est différente. Étant donné que le déterminant indéfini n'existe pas en hébreu, le manuel procède par étapes.

**JE PARLE FRANÇAIS EN CLASSE**

10   **La prof fait l'appel.**  
המורה מקריא שמות.

Qui est absent ?  Qui est absente ? 

**Collège Zola - Cinquième 3**

Nom	Prénom
Bezon	Noé
Faure	Eva
Farigot	Louise
Gerbe	Arthur
Lafarge	Jules
Menton	Louisa
Mur	Gabriel
Poussin	Léon
Roux	Robin
Santos	Alicia
Serrat	Zoé

**J'observe**  
1. Jules est absent.  
2. Alicia est absente.

**Je comprends**  
מה ההבדל בין 2 המשפטים ?  
השלים:  
absent ← זכר  
נכבה →

**Je m'entraîne**  
כשמומרה קורא שמות אני עונה :  
אם אני זכר ..... \*  
אם אני נקבה ..... \*

Figure 38: Les déterminants dans *Ca va bien !*

*Leçon 1:* On part de l'oral (la discrimination masculin / féminin) pour faire conscientiser la marque du féminin. (présent(e) / absent(e)).

*Leçon 2:* Dans la leçon suivante, le travail de discrimination masculin féminin continue avec

les adjectifs: la finale -e vocalise la dernière lettre (le petit chat est gris/la petite chatte est grise). *Leçon 3:* On introduit les déterminants singuliers seulement avec la différence des substantifs masculin / féminin. Le corpus utilisé est celui de mots transparents et des premiers mots appris. Il n'y a pas d'exception à ce stade. tous les mots qui se terminent en -e sont féminins et aucun mot masculin ne se termine en -e. On pourrait parler d'une démarche

constructive ici puisque les élèves arrivent facilement à construire la règle du féminin mais elle a été préparée, amenée petit à petit jusqu'à ce que les élèves sachent l'expliquer.

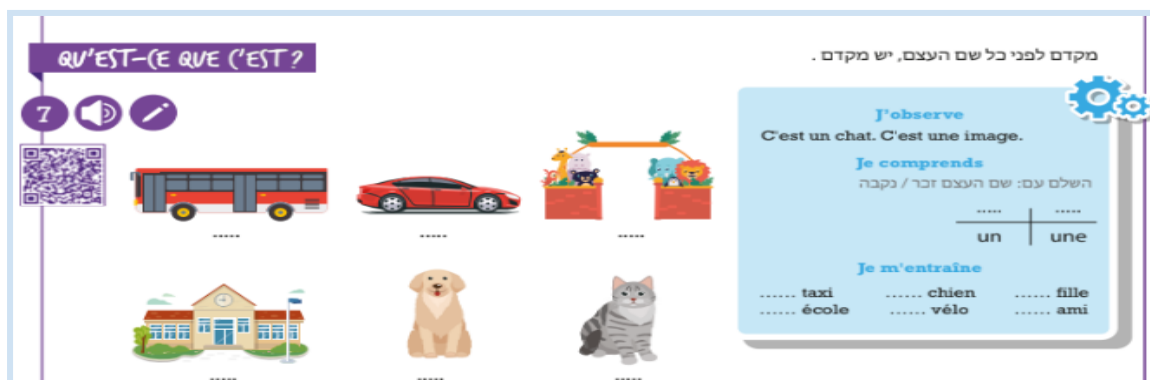


Figure 39: La conceptualisation dans le livre de l'élève de *Ça Va Bien !*

Dans un quatrième temps, en classe, ensemble, les élèves peuvent construire des phrases à partir d'images. Seuls, à la maison, pour construire des phrases, les élèves ne se sentent pas désarmés grâce à ce morcellement de la matière. C'est ce à quoi invite le guide pédagogique qui recommande de ne pas ajouter d'exceptions à cette première règle basique:

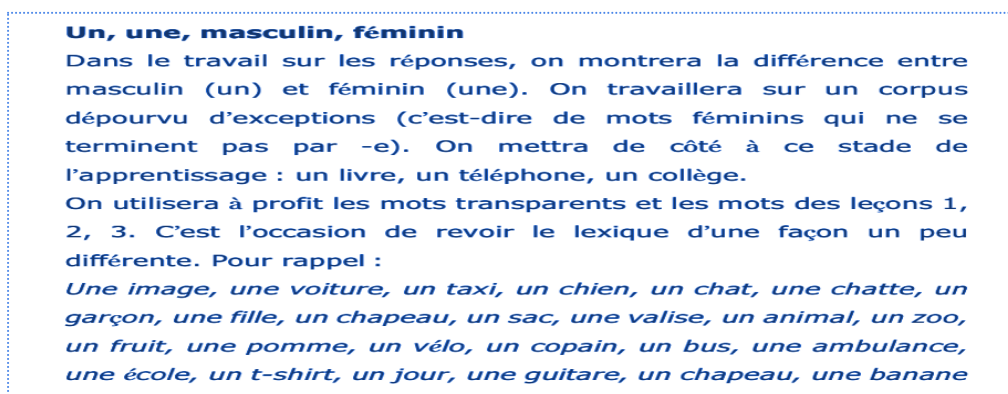


Figure 40: La conceptualisation dans le guide pédagogique de *Ça Va Bien !*

Ainsi, l'organisation des contenus, allant du simple vers le complexe, favorise une efficacité accrue et donne l'impression d'une grande simplicité. Cela permet de limiter la charge cognitive: on passe progressivement de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. C'est aussi une façon assez naturelle de réactiver les apprentissages précédents, les acquis récents. C'est un bon exemple de méthode spiralaire qui conduit peu à peu à une phase d'autonomie.

L'enseignement de la grammaire est centré sur des situations de communication concrètes où les apprenants sont encouragés à utiliser la grammaire pour s'exprimer:

exposés à des exemples authentiques, ils sont amenés à comprendre les règles grammaticales en contexte. Comme nous l'avons vu dans plusieurs exemples, la contextualisation se perd dans les exercices de systématisation.

### 12.3.3. La compétence interculturelle

« *Le CECR n'est pas seulement un document pour l'enseignement des langues étrangères, c'est aussi un instrument pour la construction d'une Europe plurilingue et pluriculturelle qui met l'accent sur la communication et la compréhension mutuelle.* »

*The Multilingual Subject: What Languages Do You Speak?* (2019), C. Kramersch et L. Zhang

Cette citation est empruntée à un livre de Claire Kramersch et de Lihua Zhang qui explorent le concept de la subjectivité multilingue: elles se réfèrent à la manière dont les individus perçoivent et vivent leur expérience de la langue dans un contexte multilingue. Elles examinent les liens entre la langue, la culture et l'identité que le Cadre avait posé comme postulat en affirmant que *«la communication met tout l'être humain en jeu..»*

Pour une définition simple de la compétence culturelle, on pourrait reprendre la définition de Bourdieu de la culture qui est *«la capacité de faire des différences»*. à savoir que cette compétence apparaît au moment où les cultures se rencontrent. La démarche interculturelle consiste à prendre de la distance avec sa propre culture pour découvrir la nouvelle culture, la comparer avec la sienne et se confronter à elle afin de donner du sens à ses propres références culturelles. Cette dimension socio-affective est comprise dans le CECR qui l'envisage dans la (re)construction de l'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. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (p.9)

«*Ab uno disce omnes*» ? Les manuels, choisissent-ils de se déclarer «généralistes» pour montrer que leur visée est universaliste ou bien par comparaison avec le médecin généraliste qui assure le suivi du patient comme pour assurer qu'il est omnitonique grâce à son omnicompétence voire son omnipotence tandis que le professeur de la classe serait tel un spécialiste qui ne traiterait que de problèmes spécifiques et généralement ponctuels ? Tout se

passerait alors comme si la mise en contexte n'était que l'appropriation forcément subjective de situations dans lesquelles s'inscrirait l'enseignement et sans qu'elle ait de rapport avec le contexte social. Tout se passerait donc comme si la contextualisation par la didactique était anecdotique. Laetitia Sauvage et Frédéric Tupin (2012), il y a déjà plus de dix ans, représentaient sous la forme de multistrates, de macro et micro-contextes le lien entre enseignement et contextualisation pour souligner comment s'emboîtent les éléments didactiques, culturels et linguistiques, le tout étant lié aux objectifs.

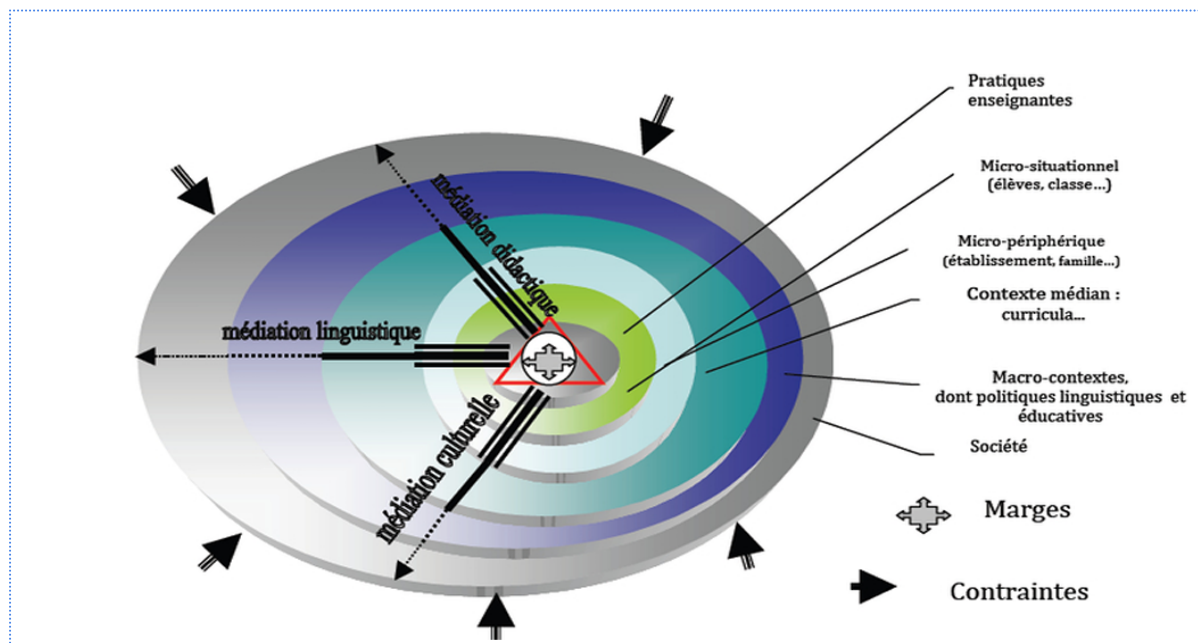


Figure 41 : Enseignement et contextualisation (Tupin et Sauvage, 2012)

L'empathie facilite la compréhension des distinctions et la mise en évidence des similitudes afin de favoriser l'émergence de valeurs universelles et l'articulation entre l'universel et le particulier. Cela se voit, par exemple, quand les manuels abordent la question écologique. Autrement dit, si on s'en réfère à la définition d'une approche pluriculturelle et interculturelle, les manuels dans leur ensemble donnent des savoirs pour décoder, interpréter des paroles, des gestes, des coutumes d'une personne issue d'une culture différente de celle de l'apprenant mais ils ne procèdent pas à une décentration de l'apprenant sur sa propre culture.

Dans les manuels à vocation généraliste, la culture spécifique de l'apprenant ne peut pas être véritablement prise en compte excepté par le biais d'un questionnement du genre: «*Et chez vous ?*» Cela incite certes à un début de compétence interculturelle avec la mise en



regard d'autres éléments culturels que ceux français ou francophones. C'est au professeur de gérer la stratégie d'apprentissage de la compétence interculturelle et de mettre l'accent sur l'empathie et la communication.

C'est la raison pour laquelle seul un manuel prenant en compte la culture des apprenants peut proposer une réflexion sur la compétence interculturelle, mettre en scène une rencontre avec l'altérité culturelle<sup>7</sup> et tisser des liens avec l'autre non seulement cognitifs mais aussi affectifs pour pouvoir s'interroger sur ce qui semble aller de soi dans la culture dans laquelle est immergé l'apprenant. On aurait beau jeu de filer la métaphore consistant à rapporter le manuel généraliste à du prêt-à-porter, de plus ou moins belle qualité tandis que le manuel local s'apparenterait à du sur-mesure. Parmi les différents savoir-faire interculturels, le CECR mentionne:

établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, établir le contact avec des gens d'une autre culture, jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (p.84)

L'enjeu d'une éducation interculturelle est fondamental pour gérer les défis de l'avenir. Désormais, pour reprendre l'expression de Fabio Caon et Paolo Balboni (2015), il s'agit de maîtriser une compétence communicative interculturelle qui consiste en habiletés linguistiques et en habiletés relationnelles qu'ils identifient comme une capacité de promouvoir un non-ethnocentrisme: savoir observer d'une perspective décentrée, relativiser son système d'idées et de valeurs, ne pas tomber dans les préjugés et les stéréotypes, écouter activement et comprendre émotivement (savoir se mettre à la place de l'autre).

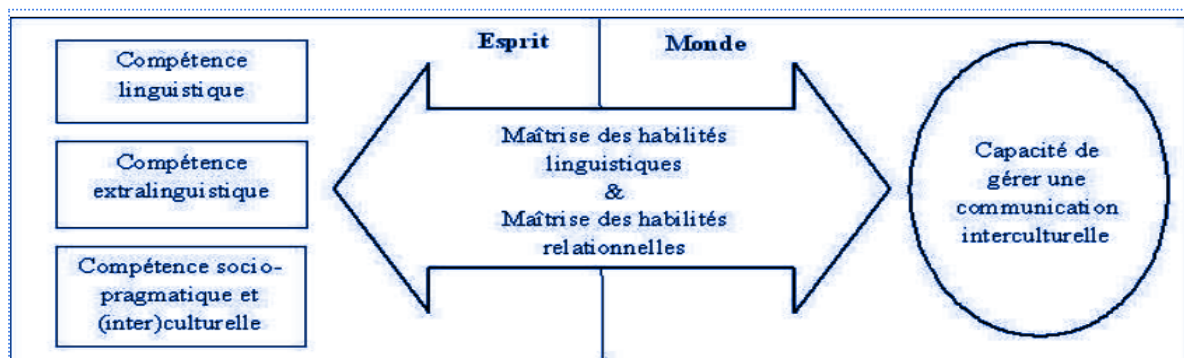


Figure 42: La compétence communicative interculturelle selon Balboni et Caon (2015)

<sup>7</sup> Ce que recommande le «Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle», chapitre 1, paru en 2016.

Il semble pourtant que cette compétence reste lettre morte dans la plupart des manuels de FLE que nous avons étudiés. En 2014, dans un discours en Chine, Hélène Carrère d'Encausse<sup>8</sup> déclarait avec émotion:

Ce qui fait la force de la langue française c'est qu'elle est à la fois la langue autour de laquelle s'est construite la nation qui a donné corps à la nation française à toutes les étapes de son histoire et en même temps cette langue est forte, parce qu'elle a été portée par les écrivains, c'est-à-dire la culture, que c'est aussi la langue de la francophonie, c'est-à-dire de tous ceux qui dans leur cœur ont adopté le français.

Or, la francophonie n'est guère traitée: à peine une seule leçon par volume. Dans le tableau suivant, on voit très clairement un francocentrisme des trois manuels.

	<b>Le Kiosque</b>	<b>Adosphère</b>	<b>Ça Va Bien !</b>
La France	unité 2: les symboles unité 6: les régions unité 8: les fêtes	module 2: les symboles module 4: les régions et le Tour de France module 5: Paris module 6: les fêtes	leçon 2: les symboles leçon 6: les symboles
La culture française	unité 1: les personnalités unité 4: l'histoire	module 1: les salutations module 3: les peintres module 8: les BD	leçon 1: les prénoms les salutations leçon 5: les loisirs leçon 7: les fêtes leçon 8: l'école
La francophonie	unité 3	module 7	leçon 4
Citoyen du monde			leçon 2: Noël et Hannouca leçon 2: "Cher frère blanc" leçon 4: "Le même sang"

Tableau 46: **Les thèmes culturels dans les manuels du corpus**

L'idée qu'apprendre le français permette d'entrer dans la communauté des milliers de francophones dans le monde est totalement absente. Sans parler d'enseigner toutes les cultures francophones, on aurait pu imaginer une sensibilisation à leur existence. Ce manque laisse penser que la langue française, ce n'est que la France. Malgré des déclarations généreuses prônant le multilinguisme, on a affaire à une idéologie monolingue sous-jacente.

Le manuel *Ça Va Bien !* se distingue des deux autres manuels en ceci qu'il incite à réfléchir sur l'altérité et l'acceptation de l'autre afin de lutter contre l'exclusion, en utilisant une chanson et un texte littéraire. L'un des objectifs fixés par la Commission européenne dans

<sup>8</sup> <https://www.academie-francaise.fr/la-presence-de-la-langue-francaise>

le *Livre blanc pour l'éducation et la formation* publié en 1995 est de promouvoir ces mêmes valeurs. De plus, dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* de 2015, le domaine de la maîtrise de la langue française a été reformulé en «*Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer*», ce qui souligne l'importance de la communication et de la réflexion critique dans l'acquisition des compétences linguistiques. Au niveau A1, il est difficile pour les apprenants de démonter les stéréotypes. En revanche, seul le manuel contextualisé amorce une éducation à la pluralité des langues et des cultures, au respect de la différence et de la diversité, en jouant le rôle de médiateur culturel.

## 12.4. Quand la théorie émerge de la pratique

### 12.4.1. La perspective actionnelle

*« Si vous voulez prédire la capacité d'un élève à résoudre tel problème de physique, ne vous demandez pas s'il est intelligent ou créatif ou indépendant à l'égard du champ, demandez-vous plutôt s'il a appris les connaissances spécifiques en sciences physiques qui permettent de résoudre ce problème. »*

*Qu'est-ce que la charge cognitive ?* (2020), André Tricot

Le CECR, même s'il se défend d'être directif<sup>9</sup>, est largement associé à l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères. Cette approche, influencée par les travaux de Dewey sur la pédagogie de projet, par Piaget pour son côté constructiviste et par Freinet pour une théorie de l'apprentissage actif et significatif, se concentre sur la mobilisation des connaissances en vue de l'action et la transformation de ces connaissances en compétences.

La perspective actionnelle vise l'apprentissage de l'utilisation de la langue dans diverses situations pour atteindre des objectifs ou résoudre des problèmes, plutôt que de séparer l'apprentissage linguistique des usages de la langue. Son objectif est d'équiper les apprenants de compétences linguistiques qui leur permettront de se débrouiller dans toutes les situations, de rechercher et d'adapter leurs propres ressources en fonction de leurs besoins.

Cette approche met en place des situations authentiques dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des défis similaires à ceux de la vie réelle, même si les détails précis des

---

<sup>9</sup> «Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire.» ou ailleurs «le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode»

dialogues ne sont pas préalablement connus. Elle favorise le travail collaboratif, le développement de la responsabilité, de l'implication et de l'autonomie. L'idée d'un apprentissage qui se construit progressivement grâce à l'implication active de l'apprenant est largement acceptée. Il est essentiel de donner du sens à l'apprentissage pour qu'il y ait compréhension.

D'une manière générale, pour les constructivistes comme pour les cognitivistes, pour qu'il y ait construction de connaissances, un stimulus doit pouvoir être interprété par le sujet en fonction de ses connaissances antérieures, sinon il reste sans signification." (M. Crahay, 1996, p. 82)

Toutes les recherches actuelles vont dans ce sens: le «Learning by doing» est un des moyens les plus efficaces pour mobiliser et fixer l'apprentissage. La tâche est action: c'est en faisant qu'on apprend, non en écoutant comme on le voit dans la pyramide américaine de l'apprentissage.

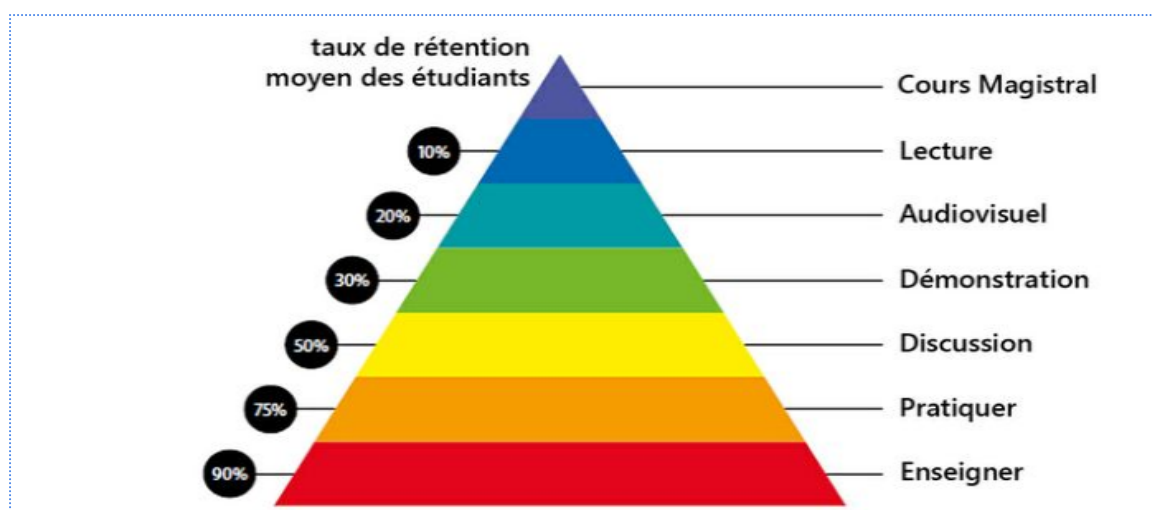


Figure 43: La Pyramide de l'apprentissage  
Source: National Training Laboratories, Bethel, Maine

Néanmoins, cet enseignement par et pour la tâche est problématique. D'un point de vue plus didactique, la tâche doit donner à voir les acquis, les objets de l'enseignement pas seulement l'objet à produire. Si seule importe sa réalisation, si la compétence linguistique n'est pas maîtrisée, quel est l'intérêt pour un professeur de langue de lancer sa classe dans une tâche ?

Le propre de l'approche actionnelle est la construction du sens en vue de la réalisation d'une tâche: l'accent est mis sur le processus qui mène au résultat, à la réussite. Or, la tâche n'est pas seulement langagière: comment un professeur de français peut-il justifier ses notes en langue quand la langue n'est qu'une partie de ce qui est évalué tandis que le bac continue de fonctionner sur un paradigme strictement linguistique?

La tâche est censée provoquer l'acquisition d'outils permettant son exécution pendant la réalisation, au gré des étapes ou des besoins. La perspective généralement adoptée est celle du constructivisme. Cette école de pensée prétend qu'il faut proposer une tâche complexe aux apprenants qui devront mettre en œuvre de façon autonome des stratégies, qui devront, en un mot, se débrouiller.

Or, les travaux de John Sweller sur la charge cognitive ont mis à jour des différences dans le mode d'apprentissage des novices et des experts. Les recherches ont montré que les experts ont une appréhension holistique et une compréhension plus profonde et plus large du domaine grâce à leur expérience et leurs connaissances antérieures, ce qui leur permet de résoudre les problèmes plus efficacement, de comprendre les liens entre les éléments et de prendre des décisions plus rapides et plus précises. Ce n'est pas le cas des novices qui ont besoin d'une approche procédurale systématique: engagés dans une structure claire et organisée, ils peuvent se concentrer sur un point spécifique, ils suivent une série d'étapes progressives qui les guide vers l'assimilation de nouvelles connaissances et l'acquisition de nouvelles compétences.

Dans le cas de manuels pour le niveau A1, il est donc indispensable de doter les apprenants d'un appareil explicatif. Cette fonction essentielle du manuel consiste à les guider et à leur donner les moyens de le réussir. On reprendrait avec profit ce que Marc Bru (2015:108) déclare à propos des enseignants:

Seules sont à remettre en cause les méthodes qui, au nom du constructivisme, affirment (également à tort) que la meilleure solution consiste à laisser à l'élève l'entière initiative des activités scolaires et, pour l'enseignant, à se mettre en retrait. Le constructivisme et le socioconstructivisme peuvent aussi bien inspirer des méthodes d'interstructuration qui accordent une fonction indispensable à l'enseignant (accompagnement, médiation).

Si on ne saurait remettre en question la construction du sens par l'apprenant qui est au fond ce que Montaigne appelait « *faire son miel* », en revanche, il semble déraisonnable de penser qu'il n'y a plus de triangle didactique mais seulement une relation apprenant/matière/environnement dans laquelle l'enseignant et avec lui le manuel ne joueraient qu'un rôle secondaire voire superflu depuis qu'on trouve tout sur Internet. En effet, si les élèves pouvaient / savaient apprendre seuls, tout le système scolaire aurait disparu depuis longtemps. Or, si l'on compare avec les MOOC qui sont une structure d'apprentissage virtuelle, sans contact direct avec un enseignant, sans le soutien d'un manuel, et même en essayant de créer une « communauté apprenante », il s'avère que 90% des étudiants abandonnent le cours avant la fin. (Clément Lhommeau, 2015, p.54)

Cette perspective présente d'autres difficultés qui méritent d'être prises en compte. Si l'on admet que l'apprentissage se construit individuellement pour chaque élève, cela peut être chronophage en classe et pose la question de la gestion de ce processus constructif dans un contexte de groupe. Il est difficile de passer d'une centration sur l'apprenant à une centration sur le groupe-classe, en contexte scolaire: sa réalisation n'est pas toujours simple à mettre en place et surtout ses modes d'évaluation restent encore à élaborer. En effet, même si on adopte une évaluation formative, il n'en reste pas moins que l'institution réclame une évaluation sommative voire certificative: difficile de parler de projet, de tâche collaborative et collective quand l'évaluation reste individuelle. De plus, l'inadéquation systémique entre la démarche d'apprentissage et celle de l'évaluation compromet la mise en œuvre d'une approche actionnelle pure en classe.

#### **12.4.2. Le constructivisme en question**

« *A chaque fois que vous vous retrouvez à penser comme la majorité des gens, faites une pause, réfléchissez.* » Mark Twain

On ne saurait comprendre le déferlement du constructivisme en éducation sans le relier à sa volonté politique et démocratisante de ne pas tolérer le décrochage scolaire d'aucun enfant. C'est ce que les Américains (2002) appelèrent : « *No child left behind* » L'enfant est au centre de l'apprentissage comme il est au centre des intérêts de la société. Le monde change, les besoins changent et l'école doit préparer les futurs citoyens à de nouveaux challenges en les dotant non de connaissances appartenant à un autre temps mais de compétences universalistes.

Il s'agit d'émanciper l'apprenant, de le libérer de la coercition du maître, d'une pensée assujettissante pour qu'il puisse construire le sens de son apprentissage et agisse sur le monde qui l'entoure. C'est l'interaction entre le sujet et son environnement qu'on nomme *constructivisme*: l'apprenant doit non pas recevoir les informations mais les traiter, les questionner, les interpréter. Il construit ses connaissances et pour apprendre doit être actif.

«L'élève doit-il apprendre par lui-même ou doit-il être instruit ?»<sup>10</sup> Le titre d'un article de Matthieu Lahaye paru dans Le Figaro en 2021 résume bien l'alternative. Dans l'optique constructiviste, l'enseignant doit, pour reprendre l'expression de Maria-Alice Médioni (2022) «faire le deuil de transmission de ce qu'il sait» car, dit-elle, aujourd'hui, c'est acquis, on n'apprend rien seul, on apprend tout des autres, des interactions sociales:

Ce qui a longtemps relevé du seul mérite personnel et de l'effort solitaire est compris aujourd'hui, en partie grâce à la publication d'un livre essentiel du CRESAS en 1987, comme **le fruit des interactions sociales** dans une perspective de construction du savoir. (c'est nous qui soulignons)

Cela soulève une question importante qui est de savoir comment lutter contre le conformisme intellectuel dans les travaux de groupe, où il peut être tentant d'accepter les réponses de la majorité. L'enseignement est réduit à sa plus simple expression: celle d'un professeur présent dans la classe qui n'enseigne pas mais modère l'espace d'apprentissage, qui ne gère pas les apprenants dans la complexité de la tâche et les laisse livrés à eux-mêmes dans le dédale d'expériences et de conclusions hasardeuses. Tout se passe comme si l'apprentissage à l'école était de même nature que celui dans la vie. Or, les recherches de Kirschner, Sweller et alii font la différence entre connaissances primaires (les expériences de la vie quotidienne) et secondaires (l'écriture, la lecture).

Il n'existe aucune raison théorique, ni aucune preuve empirique pour supporter la notion selon laquelle les procédures d'enseignement constructivistes basées sur la manière selon laquelle les humains acquièrent des connaissances primaires seront efficaces pour acquérir des connaissances secondaires. (2006:121)

Ce ne sont pas les seules difficultés de la méthode constructiviste qui, à force de vouloir libérer de toute emprise l'apprenant et à force de croire que l'on peut tout apprendre par un effet de sa volonté et d'interactions sociales, en est arrivée à ne plus enseigner. S'il est

---

<sup>10</sup><https://www.formapex.com/antagonismes/1432-l-leve-doit-il-apprendre-par-lui-meme-ou-doit-il-etre-instruit-r>

juste de considérer l'erreur comme une balise sur le chemin de la connaissance, celle-ci ne fait sens qu'à condition d'être contrôlée et analysée par des rétroactions. Peter Brown, Henry Roediger et Mark McDaniel (2016) expliquent avec force d'exemples comment la récupération de l'information dans la mémoire (il faut entendre ici non pas la répétition par cœur mais bien la reformulation, l'interrogation sur le contenu) permet la consolidation des savoirs, la mémorisation et affirment que la rétroaction avec la correction des erreurs est essentielle, ce que toutes les études confirment. Stanislas Dehaene (2013) explique le fonctionnement du cerveau dans ce sens.

Le cerveau n'apprend que s'il reçoit des signaux d'erreur qui lui indiquent que son modèle interne doit être rectifié. L'erreur est donc non seulement normale, mais indispensable à l'apprentissage.

Pourquoi faire tabula rasa des connaissances pour feindre de les re-découvrir ? Pourquoi est-ce que l'enseignant n'aurait-il pas pour fonction d'orienter la pensée / la perception de l'élève ? Pourquoi viser l'abandon pédagogique au lieu d'enseigner les outils et les bases qui permettent par la suite d'avoir une pensée personnelle ? Enseigner, est-ce toujours du bourrage de crâne ?

Cette vision utilitariste de l'école, certes généreuse dans sa définition d'un nouvel humanisme (elle vise l'avènement d'une société plus égalitaire en dessinant la géographie d'une éducation pour tous) conduit à réfuter toute transmission de connaissances pour faire «advenir l'humanité de l'homme» et toute vérification de type scientifique comme inadéquate pour permettre ce que Philippe Meirieu (2019) appelle «l'éducabilité de tous ».

Ainsi, m'apparut-il alors que, soit les sciences mettent à jour les "limites objectives" de l'éducabilité, soit elles la rabattent sur le seul référent compatible avec une épistémologie déterministe incapable, par définition, de penser un sujet libre dans son effort pour s'exhausser jusqu'à "l'humaine condition" : le béhaviorisme. Il me fallait donc accepter de renoncer à "fonder scientifiquement" le principe d'éducabilité, mais sans, pour autant, faire de ce renoncement ni un titre de gloire, ni un complexe d'infériorité.

Quels passagers accepteraient de monter à bord d'un avion piloté par un pilote qui, à défaut de savoirs scientifiques, piloterait selon ses croyances? Quels malades accepteraient de prendre



un traitement non validé par la science mais seulement par la bonne opinion de leur médecin ? Stanislas Dehaene ne dit pas autre chose dans un entretien au *Monde*<sup>11</sup>:

L'idée d'une éducation fondée sur des preuves fait son chemin. Aujourd'hui, personne ne voudrait d'une médecine qui revienne à l'arbitraire, qui repose sur l'intuition... De même, dans l'enseignement, personne ne devrait pouvoir imposer une stratégie pédagogique aux enfants sans avoir au moins un début de preuve de son efficacité.

Et le même Philippe Meirieu dont l'influence est incontestable sur bon nombre de pédagogues français, de citer avec délectation *Emile* dans lequel Rousseau insiste sur le fait que: « *l'élève ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même.* »

On peut aussi se poser la question des responsabilités. Si l'individu est responsable de son apprentissage, il est aussi responsable de son échec. La méthode resterait valide quels qu'en soient les résultats? Ceux qui critiquent le constructivisme sont-ils alors tels les antidreyfusards en haïssant injustement?<sup>12</sup> Sig Engelmann, le père du Direct Instruction aurait-il tort de dire: « *Si l'élève n'a pas appris, c'est que le maître n'a pas enseigné efficacement.* »?

La méthode constructiviste semble croire que ce qui n'est pas elle n'est que psittacisme sélectif tandis que la pédagogie qu'elle avance serait synonyme d'esprit critique et d'égalité des chances. Avec les constructivistes, on serait passé d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question: la formule est belle... Pourtant, l'émergence des pédagogies de la découverte ou de l'investigation a donné lieu à une dérive vers un non-enseignement dont on constate aujourd'hui avec amertume l'échec: les listes de livres de spécialistes de l'enseignement (des professeurs, des inspecteurs) aux titres les uns plus sombres que les autres sont légion...<sup>13</sup> Comment ignorer les cris qui, à coups de gueule et d'ouvrage, martèlent la crise, le naufrage, la déroute, l'échec, la mise à mort de l'école ? Comment ignorer que les universités sont obligées d'imposer des cours de mise à niveau en première année ?

---

<sup>11</sup> Le Monde du 23.05.2016

<sup>12</sup> Dans le même article cité précédemment.

<sup>13</sup> par exemple: <https://www.babelio.com/liste/6711/Essais-sur-la-crise-de-lEcole>

Faut-il vraiment qualifier de «pédagogie la plus naïve»<sup>14</sup> celle qui marche mais qui n'est pas constructiviste ? Le CSEN publie en décembre 2022 sous le titre «*Quelques bonnes idées d'innovation pédagogique*» un certain nombre de recommandations parmi lesquelles il suggère d'avoir recours à une démarche d'enseignement explicite. Il explique pourquoi la pédagogie de découverte ne marche pas:

C'est la fausse bonne idée par excellence, cent fois essayée, cent fois réfutée : laissons les élèves apprendre par eux-mêmes, découvrir les choses tout seuls, apprendre à programmer sans guide... – certes, cela leur prendra sans doute plus de temps, mais ils seront plus motivés, et d'ailleurs, ne sont-ils pas des digital natives, qui apprennent à toute vitesse n'importe quelle technologie nouvelle ? Tout cela est faux. Bien sûr, il importe que l'étudiant soit motivé, actif, engagé dans l'apprentissage – mais cela ne signifie en rien qu'il doive être laissé à lui-même. **Ce qui marche, c'est un enseignement structuré, explicite, qui explique** en détail les concepts et les techniques à apprendre sans rien laisser dans l'ombre – avant de laisser les élèves les appliquer à des problèmes nouveaux et motivants. (C'est nous qui soulignons)

Ce faisant, il reprend les principes de l'auto-régulation de l'enseignement explicite: la motivation (vouloir apprendre), la cognition (pouvoir apprendre) et la métacognition (pouvoir s'évaluer).

John Sweller a publié en août 2021 un article intitulé «*Pourquoi la pédagogie de la découverte nuit à l'apprentissage des élèves.*» Il montre qu'il est plus question d'idéologie que de recherche scientifique.

Une fois que nous considérons l'apprentissage par l'investigation d'un point de vue cognitif, ses lacunes deviennent flagrantes. D'après ce que l'on peut voir, l'apprentissage par l'investigation ne nous apprend ni comment enquêter ni ne nous aide à acquérir d'autres connaissances jugées importantes dans le programme. Aucune stratégie d'apprentissage par la recherche ou de résolution de problèmes n'est jamais proposée. Le fait de ne pas fournir de telles stratégies conduit à soupçonner qu'il n'existe pas de telles stratégies connues des promoteurs.

Richard Mayer<sup>15</sup> l'écrivait il y a déjà près de 20 ans:

la contribution de la psychologie est d'aider à déplacer les efforts de réforme de l'éducation, quitter le monde flou et improductif de l'idéologie éducative - qui se cache parfois sous la bannière de diverses versions du constructivisme pour aller

---

<sup>14</sup> L'expression est de Philippe Meirieu dans une interview au *Café Pédagogique* en octobre 2016 <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/21102016Article636126294989227218.aspx#:~:text=Les%20%C3%A9lites%20se%20mettront%20%C3%A0%20garder%20pour%20le%20tout%20Dvenant>.

<sup>15</sup> *Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction.*

vers le monde pointu et productif de la recherche théorique sur la façon dont les gens apprennent. (2004:18)

La recherche sur la mémoire et les processus métacognitifs ont fourni des preuves que les apprenants ont souvent un modèle mental erroné de la façon dont ils étudient et se souviennent, ce qui les rend susceptibles à la fois de mal évaluer et de mal gérer leurs propres apprentissages. C'est la raison pour laquelle il faut non seulement s'en servir pour enseigner mais aussi leur enseigner les dernières découvertes de la neuropédagogie et des sciences cognitives pour les aider à rendre leur apprentissage plus facile et plus efficace.

La psychologue cognitive, Carol Dweck, a montré que les élèves qui réussissent ont conscience que leur intelligence n'est pas fixe et peut évoluer en fonction des efforts fournis pour s'améliorer (*intelligence dynamique*); ceux qui ont une conception figée de leur intelligence et ne croient pas en son potentiel de développement réussissent moins bien, et n'ont pas cette aptitude à rebondir sur un échec pour se surpasser (*intelligence statique*). Le renforcement positif par l'enseignant favorise l'acquisition d'un état d'esprit dynamique et donc de compétences pour réaliser des tâches complexes. C'est ce que Steve Bissonnette a résumé avec la formule: « R = E x S »: la **R**éussite est le résultat des **E**fforts et des **S**tratégies de l'apprenant. Le caractère fluide de l'intelligence, la plasticité neuronale et la découverte des neurones-miroirs apportent de l'eau au moulin explicite.

### **12.4.3. Les avantages de l'enseignement explicite**

« L'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient après la croyance. »  
*De la certitude, Wittgenstein*

Enfin et c'est probablement la pierre d'achoppement: le constructivisme n'est pas une théorie d'enseignement mais de la connaissance et de l'apprentissage. Selon cette théorie, l'enseignant aide les apprenants à identifier leurs stratégies d'apprentissage et à les améliorer. Cela suppose des connaissances préalables que des adolescents A1 qui découvrent une langue étrangère fort éloignée de la leur n'ont pas. Ils ont besoin qu'on leur enseigne ce qu'ils ne sauraient découvrir seuls. Jérôme Bruner (1983) revient sur ce point essentiel dans la préface du *Développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Il définit le rôle du professeur en tant que tuteur dans l'enseignement: il l'explique en parlant d'interaction de «*tutelle*» qu'il compare à un support:

Ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul.

Il s'appuie ici sur la «*Zone Proximale de Développement*» de Vygotsky qui est:

la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.

Le professeur a pour rôle d'*étayer* l'apprentissage c'est à dire qu'il est chargé:

- d'engager l'intérêt de l'élève,
- de concentrer son attention sur un nombre limité d'actions pour rester en focus sur la tâche à réaliser et pour éviter une surcharge cognitive,
- de jalonner l'apprentissage,
- d'analyser les erreurs,
- et de proposer une modélisation.

Le tableau ci-dessous présente une correspondance entre les fonctions de l'étayage de Bruner qui sont pertinentes pour un manuel et leur traduction selon nous en actions pédagogiques.

<b>Les étayages de Jérôme Bruner</b>	<b>Les actions pédagogiques</b>
Enrôlement	Consignes claires, explicitation de l'objectif
Signalisation des caractéristiques déterminantes	Attirer l'attention sur les éléments importants
Réduction des degrés de liberté	Simplifier la tâche
Démonstration	Explications claires

Tableau 47: **Correspondances entre les étayages de Bruner et les actions pédagogiques**

Robert Gagné avait déjà en 1970 expliqué l'importance de présenter clairement aux élèves les objectifs d'apprentissage. Les chercheurs en sciences cognitives ont montré l'efficacité d'un enseignement décomposé, spiralaire afin de ne pas surcharger la mémoire de travail. Gauthier et Bissonnette et Richard (2014: 4) résumant ainsi:

L'étayage passe donc par l'explicitation. Celle-ci se décline par les actions de dire, de montrer, de guider, de renforcer les élèves dans leurs apprentissages.

Il s'agit au fond de revenir à l'étymologie du mot «enseigner»; «*insignare*» c'est-à-dire indiquer, montrer, expliquer pour faire apprendre. Les étayages divers ont pour fonction de consolider l'apprentissage qui se construit du simple vers le complexe, du connu vers l'inconnu. Le travail d'étayage du manuel est axé sur la tâche en la présentant de façon structurée, en lui donnant son sens et en mettant en place des stratégies et des réflexes métacognitifs. Nous essaierons de vérifier si un manuel de français langue étrangère structuré comme les étapes d'un enseignement directif, explicite selon les phases de modelage, de pratique guidée et de pratique autonome peut aussi se targuer de participer de la réussite de l'élève, à savoir si grâce à la métacognition générée par le livre, l'apprenant parle, communique, converse et interagit en français.

#### 12.4.3.1. Du simple au complexe

Dans une perspective actionnelle, l'apprenant doit d'emblée se confronter à la complexité de la tâche pour développer ses compétences. Or, cette ambition est vouée à l'échec pour plusieurs raisons. D'une part, trop de difficultés découragent et démotivent. D'autre part, donner toutes les informations d'un coup, sans les hiérarchiser ni les morceler est le moyen le plus sûr de viser la contre-performance ! C'est la raison pour laquelle les enseignants israéliens choisissent d'enseigner du simple vers le complexe. D'ailleurs, les progrès des neurosciences qui ont travaillé sur le fonctionnement de la mémoire, prouvent:

- qu'il faut aller du simple vers le complexe.
  - que la mémoire de travail est vite saturée et qu'il faut alléger «la charge cognitive.»
- L'information nouvelle est traitée par la mémoire de travail, qui la combine avec les connaissances antérieures de l'apprenant puis la transfère et les encode dans la mémoire de long terme. La mémoire de travail est limitée et ne peut traiter à la fois qu'un nombre d'éléments restreints.
- que la mémoire de long terme (le lieu de stockage des informations), dont on pense qu'elle est illimitée, se construit à force d'entraînements et de contextualisations / décontextualisations.
  - que le cerveau est doté de plasticité, que les connexions neuronales se font et se construisent sans cesse.
  - que l'intelligence n'est pas donnée mais qu'elle est évolutive en fonction de nos efforts.
  - qu'il n'y a pas de compétence sans savoir préalable.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> « *Les connaissances factuelles doivent être acquises avant les compétences.* » Daniel Willingham, professeur en psychologie cognitive à Harvard. « *Une fois que des schémas suffisamment sophistiqués ont été construits, la*

Il est donc indispensable d'enseigner des savoirs notionnels en réactivant des connaissances antérieures puis de les pratiquer dans diverses situations variées avant de se confronter à la tâche complexe. La méthode spiralaire aide à revoir et à réviser régulièrement pour ancrer leurs apprentissages sur le long terme. Quand on interroge les professeurs sur leur pratique, ils préfèrent majoritairement aller du simple vers le complexe, ce qui montre qu'ils tendent à utiliser une pédagogie explicite plutôt que de dévoilement constructif. Aller du simple vers le complexe, c'est construire du sens.

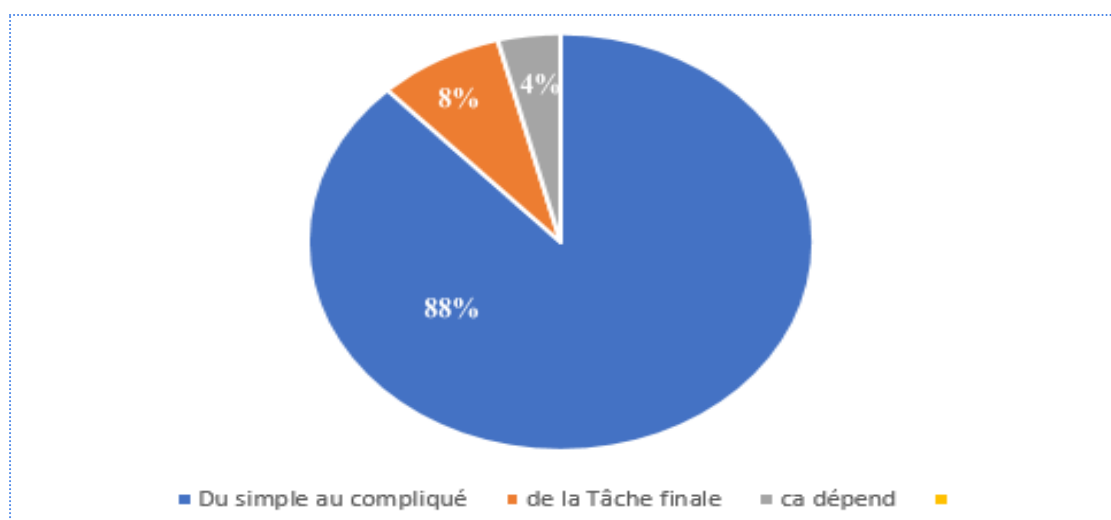


Figure 44: En classe, vous préférez enseigner du simple vers le complexe ou à partir de la tâche?

C'est le propre du manuel de découper les informations de façon parcellaire afin d'en faciliter l'acquisition. La nature incrémentale de l'enseignement permet à l'apprenant de construire peu à peu ses connaissances. Cet échafaudage nécessite une consolidation régulière par étayage. D'où l'importance d'un travail itératif qui permet la transition de la mémoire de travail vers la mémoire à long terme. Cette répétition n'est pas «répétitive» mais elle est un rappel sous différentes formes, dans différents contextes du point étudié. Cela suppose des séances de révision régulières. La règle comprise et conceptualisée permet d'avancer. Il faut guider l'élève pour qu'il puisse intérioriser sa propre grammaire, quel que soit le sens qu'on donne à ce terme. En langue étrangère, surtout chez les débutants, c'est l'efficacité qu'on priorise: pour cela, on doit ratisser large et mettre de côté nuances, précisions, contre-exemples et exceptions. Sans perdre de vue l'objectif final qui est la réalisation de la tâche, le découpage en mini-objectifs validés au fur et à mesure que la compréhension est

---

*compréhension sera possible parce que les éléments interactifs pourront alors être traités en mémoire de travail. D'après cette analyse, l'apprentissage doit précéder la compréhension.» (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007)*

assurée permet d'éviter les tâtonnements et le découragement des élèves décontenancés devant l'ampleur d'un problème complexe qu'ils doivent se débrouiller pour résoudre. Les mini-objectifs s'ajoutent peu à peu les uns aux autres pour donner du sens à l'apprentissage qui est optimisé et plus aisé. Autrement dit, les élèves n'abordent le problème constitué par la tâche finale de la séquence pédagogique qu'une fois armés des savoirs et des schémas cognitifs indispensables. La contextualisation permet d'éviter l'écueil de l'art pour l'art, de l'exercice de grammaire gratuit.

#### **12.4.3.2. «Le haut-parleur sur la pensée»**

Il suffit de repenser au paradoxe de l'apprentissage tel que le décrit Socrate: on ne peut apprendre ce qu'on sait déjà puisque c'est inutile ni ce qu'on ne connaît pas encore non plus puisqu'on ne sait pas reconnaître. Il faut donc enseigner par objectifs clairs afin de structurer la leçon pour que les apprenants puissent développer des compétences. En montrant comment atteindre un résultat, en mettant l'accent sur les stratégies utilisées, l'enseignement explicite modélise le processus du raisonnement. Il ne fait pas découvrir, il ne laisse pas les élèves livrés à eux-mêmes mais s'assure de développer leur métacognition.

#### **12.4.3.3. Le questionnement régulier et multiforme**

Les constructivistes ont su donner à l'erreur son rôle actif dans l'apprentissage. Pierre Astolfi dans son introduction à *«L'erreur, un outil pour enseigner»* écrit:

L'école est un lieu où le rapport à l'erreur change. [...] dans la vie quotidienne elle est d'une affligeante banalité et le bon sens n'hésite pas à répéter qu'il n'y a que ceux qui ne font rien qui ne se trompent pas. [...] Tout change à l'école, où l'erreur est plutôt source d'angoisse et de stress. (2020: 7)

Selon la perspective constructiviste de la pédagogie, il est considéré que les apprenants doivent dialoguer avec leurs pairs afin de comprendre leurs erreurs. Toutefois, il est irréaliste de penser que lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles informations, surtout en langue, ils pourraient discerner la vérité de la fausseté de manière autonome. Il incombe donc aux adultes de leur expliquer que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage, car comprendre pourquoi l'on se trompe permet de progresser.

Le manuel didactique adopte cette approche d'apprentissage collectif en proposant de nombreuses activités de groupe capables d'aider les élèves à prendre conscience de leurs erreurs. Lorsque ceux-ci verbalisent leurs erreurs dans un contexte coopératif d'apprentissage, ils identifient les causes de leurs erreurs et développent des stratégies pour les corriger. Le manuel est donc un outil-clé pour faciliter cet apprentissage. Le questionnement multiple de l'enseignant qui aide les apprenants à toutes les étapes de sa pratique guidée participent de cette stratégie de compréhension.

#### **12.4.3.4. Le travail autonome**

Le travail autonome n'est possible qu'en fin d'apprentissage, quand les apprenants ont intériorisé les nouvelles informations, après que l'enseignant les a modélisées, après qu'il a explicité les stratégies qu'il a utilisées, après que, grâce à la pratique collective, les élèves ont vérifié leur compréhension. La guidance de l'enseignant se réduit peu à peu. Dans le manuel, la possibilité de parcours libre grâce au site compagnon du manuel ou grâce à des QR codes comme dans *Ça Va Bien !* encourage cette indépendance.

#### **En conclusion**

Le passage de la transmission du savoir à sens unique et vertical à un paradigme de construction des connaissances fait d'interactions entre enseignant et élèves et entre pairs, l'évolution du statut de la faute à l'erreur comme balise nécessaire du parcours et l'idée d'un apprenant responsable et acteur de son apprentissage font partie des acquis de la pratique pédagogique. Ce sont des apports incontestables de la vision constructiviste. L'enseignement explicite intègre ces apports et fait la synthèse entre la nécessité d'enseigner pour le professeur et celle d'apprendre pour l'élève grâce à un cours structuré, progressif et explicatif. Cette «troisième voie» intégrative est peut-être l'avenir du manuel et de l'école comme le propose Keith Taber (2010):

Utiliser la métaphore de l'apprentissage comme alimentation, dichotomiser l'enseignement comme constructiviste ou direct revient à se demander s'il vaut mieux manger des glucides ou des protéines, alors que ce dont on a besoin, c'est d'un régime équilibré... L'enseignement constructiviste peut-il réussir ? Oui, s'il s'agit d'un véritable enseignement constructiviste qui intègre l'enseignement direct lorsque cela est approprié. Je pense que nous avons besoin d'un nouveau terme pour désigner cette approche synthétique et inclusive. Peut-être devrions-nous l'appeler instruction intelligente ?



Les chercheurs en sciences cognitives ont montré l'efficacité d'un enseignement décomposé, spiralaire afin de ne pas surcharger la mémoire de travail. L'objet de ce travail est de déterminer si un manuel de français langue étrangère structuré selon les principes de l'enseignement directif et explicite, en suivant les étapes de modelage, de pratique guidée et de pratique autonome, peut également prétendre contribuer à la réussite de l'apprenant. Plus précisément, nous examinerons si ce manuel, grâce à la métacognition suscitée par son contenu, favorise le développement des compétences orales de l'apprenant, sa capacité à communiquer, à converser et à interagir en français. Il est nécessaire de tenir compte de l'individualité de chaque apprenant et de pratiquer une différenciation pédagogique, tout en offrant un enseignement pour tous. La recherche de solutions pour encourager l'expression et la construction personnelle des savoirs individuels tout en favorisant la collaboration et l'apprentissage collectif est un défi majeur pour les enseignants et les éducateurs.

*Ça Va Bien !* reprend le modèle en trois temps «Préparation–Interaction–Consolidation» (PIC) développé par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) qui permet d'élaborer les stratégies qui facilitent l'apprentissage des élèves. La première activité correspond à cette phase préparatoire que Madeleine Cheek Hunter<sup>17</sup> nomme «*la mise en situation*» qui met en place les objectifs pédagogiques d'apprentissage.

Jean-Louis Chiss, en pleine ère constructiviste, avait déjà cette intuition à laquelle il faut revenir que l'enseignant joue un rôle central dans l'apprentissage. Peut-on le paraphraser en remplaçant l'enseignant par le manuel ?

s'il fallait absolument «centrer», alors [...] je centrerai sur «le savoir de l'enseignant», le savoir de l'enseignant dans la mesure où nous avons affaire à des processus sociaux d'appropriation des connaissances, et donc à la nécessité d'avoir déjà construit pour construire avec les élèves. (2000:70)

---

<sup>17</sup> Cette psychologue américaine (1916-1994) a développé un modèle d'enseignement en sept étapes: la mise en situation, le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome, l'objectivation, la révision hebdomadaire et mensuelle, l'évaluation.

## 13. LE CADRE OPÉRATOIRE

### 13. 1. Un espace de recherche

Notre question de départ était de vérifier l'impact des manuels scolaires sur l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Nous avions pour hypothèse que si ni les enseignants ni les élèves ne veulent s'en passer, c'est que son utilité est avérée sur le terrain. Dès lors, il s'agissait de vérifier si la contextualisation d'un manuel jouait un rôle dans son action, si l'approche théorique d'un manuel était ressentie par les utilisateurs et si l'approche explicite était plus efficace qu'une autre. Les observations de classe et les entretiens avec les enseignants permettaient de s'interroger pour savoir si l'utilisation que faisaient les enseignants du manuel était en adéquation avec la ligne théorique du manuel. Les enseignants ayant utilisé plusieurs manuels voyaient-ils une différence de performance dans les productions orales de leurs élèves ? Enfin, les apprenants avaient-ils le sentiment que le manuel les aide à parler français ? Dans cette perspective, selon la définition de Galisson et Coste, le recours à l'enquête s'imposait puisque c'est :

une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé. (1976:188)

Cela a consisté en observations de classes, en questionnaires et en entretiens. Le nombre ayant force de donnée probante. Dans le cadre de l'enseignement du français au niveau A1 en établissement scolaire (dans les collèges), on estime à quatre-vingt le nombre de professeurs. C'est en analysant leurs représentations du manuel et de leurs pratiques pédagogiques à l'aide du manuel que nous avons fait émerger des données pour l'analyse des résultats.

Nous avons mis au point dans un premier temps un questionnaire exploratoire concernant les pratiques pédagogiques et les attentes des enseignants par rapport au manuel scolaire. Dans un deuxième temps, nous avons eu des entretiens individuels semi-guidés pour qu'ils puissent raconter leurs expériences d'enseignant de façon plus détaillée et plus libre. En parallèle, nous avons observé des classes. Au moment de la troisième phase avec des questionnaires ciblés, ils ont pu prendre du recul par rapport à l'expérience vécue et avoir déjà une analyse métacognitive de leur enseignement. L'analyse des contenus devrait

permettre de valider (ou d'invalider) quantitativement et qualitativement les résultats. À la fin de l'année scolaire, les élèves ont reçu un questionnaire en hébreu dans lequel on leur demandait d'évaluer leurs compétences langagières et le rôle qu'avait joué le manuel dans leur apprentissage. Le choix de l'hébreu a été intentionnel, dans le but de permettre aux adolescents de se focaliser sur les contenus plutôt que sur la compréhension des questions.

Par un souci de commodité et pour limiter autant que possible la subjectivité de l'énonciation, les questionnaires comportent majoritairement des questions fermées. Il y a néanmoins quelques questions ouvertes pour savoir quelle(s) idée(s) se font les enseignants des difficultés d'apprentissage de leurs élèves, quelles réponses ils apportent, en quoi le manuel leur donne des clés et comment ils évaluent leur pratique. Il faut accorder de l'importance à la parole de l'enseignant, son dire éclairant le faire, l'agir professionnel et professoral. Selon S. Beaud et F. Weber, (2010), l'enquête directe est irremplaçable.

En ce qui concerne le questionnaire des élèves, il s'agit de comprendre quel est d'après eux le facteur principal qui les empêche de s'exprimer en français. L'analyse des réponses devrait nous mener d'une part, à présenter quelques pourcentages qui semblent pertinents pour le sujet et, d'autre part, à identifier d'une manière concrète les facteurs qui gênent la prise de parole de nos apprenants en classe. Le relevé des faits, de l'analyse réflexive et du vécu des enseignants devrait nous aider à avoir une vision assez réaliste de la place du manuel dans l'enseignement / apprentissage.

L'administration des questionnaires a été effectuée au cours des années 2021- 2023. L'architecture méthodologique est constituée des enquêtes destinées aux enseignants, des entretiens avec eux et du formulaire adressé aux apprenants. L'objectif est de confronter les réponses des élèves à celles des enseignants, de voir si leurs réponses se corroborent et de tenter d'analyser les divergences et les convergences.

De nombreuses questions essaient de trouver des explications aux conduites. Comme le rappelle François de Singly (2020, chapitre 1):

Il est facile de faire des questions, il est plus difficile de décider si elles sont pertinentes ou non. La confection d'un tel questionnaire repose sur la réduction de la réalité, sur la sélection des informations les plus pertinentes. (...) Il faut en effet décider non en fonction de la réalité (...) mais de ce que l'on veut savoir.

En particulier dans le cadre d'une recherche portant sur un des livres écrits par l'auteure de cette thèse, il paraît essentiel de prendre conscience de la subjectivité inhérente au projet. Le recul que donne la recherche intellectuelle du travail de thèse, l'effort de médiation et d'interprétation des représentations et l'objectivation des matériaux d'analyse afin de comprendre les rapports entre les moyens et les fins devraient permettre de limiter quelque peu la subjectivité.

Mais il est difficile d'échapper dans l'analyse de réponses à des questions ouvertes à ce que Laurence Bardin (2013:62) appelle «*la symbolique de l'automobile*» car les rapports ne sont jamais neutres, ils sont toujours chargés émotionnellement et liés à des représentations. Il faut donc s'ouvrir à ce qu'elle appelle une «*lecture flottante*» de tous les entretiens, à savoir «*une lecture intuitive, très ouverte à toutes idées, réflexions, hypothèses, en une sorte de brainstorming individuel*».

Selon Blanchet et Gotman qui ont rédigé le chapitre sur «*L'entretien*» dans la série dirigée par François de Singly, on peut utiliser trois méthodes d'analyse de contenu : l'analyse par entretien, l'analyse thématique et l'analyse textuelle. L'analyse par entretien ressemble à une étude du cas par cas. L'analyse thématique «*défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème.*» (p.96) L'analyse textuelle s'intéresse à «*la fréquence des mots et de la structure formelle de leur co-occurrence dans les énoncés d'un corpus donné* ». Dans notre recherche, c'est l'analyse thématique que nous privilégierons.

## **13.2. Un espace de collaboration**

«*Loin que ce soit l'être qui illustre la relation , c'est la relation qui illumine l'être* »  
*Le nouvel esprit scientifique* (1958:144), Gaston Bachelard

En 2009, le philosophe anglais de l'éducation, Louis Arnaud Reid, dans un livre intitulé «*Philosophy and the theory and practice of education* » s'interroge sur le lien entre théorie de l'éducation et pratique éducative. Il en conclut qu'est vouée à l'échec toute tentative d'imposer aux enseignants sur le terrain une méthode issue de théories scientifiques. Pourtant, il paraîtrait logique que les enseignants soient au fait des découvertes des experts en sciences neuro-cognitives pour les appliquer et ainsi améliorer leur pratique. On ne saurait

imaginer que les recherches scientifiques, les philosophies et l'épistémologie de l'éducation ne nourrissent pas la pratique enseignante et ne soient pas au cœur de la formation des professeurs.

Mais, il s'avère que le lien, lorsqu'il est « descendant » pose plus de problèmes qu'il n'en résout, ne serait-ce que parce qu'il ne prend en compte ni les situations de classe auxquelles sont confrontés les enseignants ni les aspects routiniers de l'apprentissage. Dès lors, ni les uns ni les autres ne trouvent satisfaction dans une relation fautive qui s'égare: les pédagogues pour ne pas les appeler « pédagogistes » sont envoûtés par les sirènes de leur propre science tandis que les professeurs, décriés et honnis, tentent de faire entendre leur parole à des classes qui ne sont pas toujours désireuses de l'entendre....

Comment passer d'une démagogie voire du populisme de certaines théories étrangères à celles de l'éducation scolaire à « *la pédagogie bien informée* » ?<sup>18</sup> C'est ici qu'il est utile de se tourner vers le *Genchi Genbutsu*, un des principes fondateurs de la production de Toyota: il s'agit d'aller sur le lieu de l'action pour voir l'endroit même où se posent les problèmes: en d'autres termes, il faut enquêter sur la scène même du crime ! Le chercheur, à la fois imprégné, nourri de théories intellectuelles, souvent abstraites, se doit d'aller dans les classes, sinon pour enseigner, du moins pour observer les pratiques et comprendre les problèmes pour imaginer des solutions pertinentes sur le terrain. Certes, il est vrai que les enseignants qui manquent de temps et qui sont en général peu au fait des dernières découvertes des neurosciences, de la recherche en didactique ou des outils à disposition, donnent parfois l'impression de jouer à saute-mouton dans les pages du manuel. Peut-être est-ce dû à la rareté des passerelles entre le domaine de la recherche et celui de l'enseignement. Les professeurs se gaussent du jargon moliéresque de certains didacticiens des langues tandis que les chercheurs considèrent avec une certaine mansuétude voire hauteur ceux qu'ils appellent « enseignants de base », impliquant par là que leurs connaissances sont forcément « basiques », à savoir élémentaires. Tout se passe comme si le manuel scolaire était trop sérieux pour écouter ce qu'en pensent leurs principaux utilisateurs, les enseignants (et leurs élèves), comme si le travail des concepteurs n'avait pas à prendre en compte les apprenants et comme si les directeurs de collection savaient mieux que quiconque ce qui convient à une classe alors qu'ils n'enseignent pas ou plus.

---

<sup>18</sup> Je reprends ici l'expression de Jacques Muglioni dans sa « *Leçon de philosophie* »

La preuve de l'inadéquation des manuels généralistes ne se trouve-t-elle pas dans la production sans cesse renouvelée de manuels conçus par des spécialistes, des «*serial auteurs*» qui, forts de leur expérience éditoriale ou de formateurs d'enseignants passent leur vie à produire de nouveaux livres et qui n'enseignent pas ? <sup>19</sup> Est-ce que ces auteurs à vie de manuels aspirent de manuel en manuel à une convergence avec un public qu'ils ne connaissent plus que par leurs lectures ou par ouïe-dire ? Comment expliquer alors qu'ignorant les mécanismes qui marchent en contexte, ils fassent fi des véritables experts que sont ceux qui enseignent ? Il est temps avec Christian Puren de considérer les enseignants dans son «*Introduction didactique*»:

comme des didacticiens, c'est-à-dire des professionnels capables de construire en permanence, pour s'adapter aux objectifs et besoins variés et variables de leurs apprenants, des dispositifs méthodologiques complexes parce que divers, évolutifs et négociés. (p.9)

C'est précisément la démarche que nous avons adoptée: enseignante depuis près de trente ans dans des classes aux profils variés, formatrice et observatrice de nombreuses classes, créatrice de produits pédagogiques, nous avons élaboré et mis en place une méthode d'analyse des manuels scolaires dont les piliers se trouvent ancrés dans la réalité de l'enseignement d'une langue étrangère afin d'éviter de tomber dans l'écueil dont parle Philippe Perrenoud (1994):

La tradition pédagogique incline constamment les formateurs d'enseignants à chausser des lunettes humanistes et rationalistes pour penser le métier. Ils font certes référence aux pratiques, mais souvent sur un mode assez peu réaliste.

Tous auraient intérêt à un travail en partenariat de type translationnel afin que la recherche se nourrisse de l'expérience des gens de terrain qui gagneraient un bagage constitué des acquis de la science et de connaissances fondamentales: les uns gagneraient en pertinence grâce à un travail en phase avec la réalité tandis que les autres échangeraient une certaine sérendipité contre des méthodes rigoureuses.

Les enquêtes que nous avons menées sont à plusieurs niveaux. Les questionnaires sont ciblés en fonction du sujet. Cela permet de les étaler dans le temps, de doubler certaines

---

<sup>19</sup> Par exemple: - les auteurs de Cosmopolite (Hachette FLE) sont l'un formateur de formateurs et l'autre libraire, ceux de l'Atelier (Didier FLE) sont respectivement universitaire et cheffe de projets numérique et ceux de Merci (Clé International) sont aussi formateurs et universitaires. Aucun d'entre eux n'enseigne à des ados !

questions. On sait que relater une pratique pédagogique relève toujours d'une certaine représentation de ce qu'elle doit être et ne correspond pas nécessairement à la réalité. La collecte des données a pour but de vérifier si un manuel contextualisé et explicite est efficace tant du point de vue des professeurs que des élèves.

Étant moi-même enseignante et impliquée dans la réalité de l'enseignement israélien, il m'a été plus facile de mettre en confiance mes collègues et de les faire parler librement. De plus, ce qui pourrait être un inconvénient est de facto un avantage puisque nous parlons la même langue et que nous nous connaissons bien. Cela permet d'avoir une approche pragmatique assez rapidement. Les pratiques évaluatives visent à l'amélioration de l'apprentissage en identifiant les facteurs qui y participent. De fait, le manuel *Ça Va Bien !* est déjà le produit résultant d'un travail collaboratif avec les enseignants qui n'ont pas hésité au cours des années à me faire part de leurs critiques, de leurs remarques sur les activités qui marchaient, qui manquaient ou qui auraient gagné à être développées.

Au niveau israélien, on ne pourra pas accéder à une méta-analyse à la John Hattie mais intégrer le plus grand nombre de professeurs à cette recherche devrait lui assurer une certaine qualité. Jean-Marie de Ketele<sup>20</sup> dans «*Éducation permanente*» (2016) explique que l'évaluation doit aussi se fonder sur le contrat institutionnel et sur les produits pour une démarche qualitative. Ce paradigme d'évaluation interne et participatif du bas vers le haut est à prendre en compte. En effet, le manuel est-il au service de l'institution, du programme, de l'examen ou a-t-il des visées plus larges de développement de compétences allant du langagier au social en passant par le culturel ?

### **13.3. Un espace de formation**

La grande difficulté d'un questionnaire est qu'on doit décider à l'avance ce qu'on cherche. S'interroger sur la nature du manuel revient à analyser celle de l'enseignement, voire de l'agir professoral. Désormais, on fixe à l'école et au manuel par la même occasion un multitude d'objectifs (apprendre à apprendre, des savoir-faire, des savoir-être, etc). Est-ce bien réaliste ? Il faut aussi prendre en compte que la classe est un microcosme où l'on s'intègre par interactions interposées. Le professeur en est un des partenaires mais pas seulement: il est là pour diriger et enseigner, il n'est pas un observateur. Les adolescents d'aujourd'hui sont plus

---

<sup>20</sup> <https://www.canal-u.tv/chaines/faculte-des-lettres-de-sorbonne-universite/semiweb-l-evaluation-et-ses-nouvelles-tendances>

indépendants qu'autrefois et se sentent plus libres. D'après le *Rapport sur la santé et le bien-être des jeunes en Israël* publié par Harel-Fish et ses collègues, 71% des jeunes se sentent bien à l'école et 33.6% disent beaucoup aimer à l'école. Ils ne vivent pas l'école comme un lieu coercitif: 71.2% trouvent que leurs enseignants les encouragent à s'exprimer librement. Les Israéliens manifestent leur ennui de façon bruyante lorsque leur énergie n'est pas canalisée et que leur intérêt n'est pas mobilisé. Le rôle du professeur ne saurait être négligeable dans le cadre d'une méthode « active ». Apprend-on à communiquer en communiquant ? D'après les résultats des examens internationaux, il semblerait que non.

L'approche plus pragmatique du CECR qui consiste à développer des compétences pour agir en langue étrangère est-elle réaliste en début d'apprentissage quand elle considère la compétence langagière comme l'une parmi d'autres ? Peut-on se passer d'exercices développant des automatismes ? Doit-on abandonner certaines pratiques sous prétexte d'innovation ? Certainement pas si l'on se fie à Daniel Gaonac'h qui propose:

de montrer que la question de l'automatisation peut et doit être traitée, y compris dans le cadre des approches de la langue qui mettent en exergue les fonctions de communication du langage, et le caractère éminemment flexible, voire créatif, des compétences liées à ces fonctions. (2006:152)

Les questionnaires multiples auxquels les enseignants ont répondu à différents moments de l'année scolaire ont eu un effet sur leur pratique de classe. En effet, suite aux premiers envois, plusieurs enseignants ont eu le sentiment que cela les avait aidés à conscientiser leur pratique et à l'améliorer. La recherche essaie d'analyser des dispositifs, des processus d'apprentissage et prend en considération les capacités distinctives c'est-à-dire les capacités spécifiques à chaque individu et susceptibles d'être mobilisées.

Les rencontres en petits groupes d'enseignants sur un sujet permettent d'explicitier les stratégies: l'apprentissage collaboratif vaut aussi pour les enseignants en ceci que la reformulation, la comparaison de stratégies, la verbalisation ont un impact positif sur la pratique en classe. On est bien obligé de se référer aux dires des professeurs pour évaluer l'action du manuel. L'évaluation, vu le nombre d'objectifs donnés au manuel, est difficile et comment évaluer la capacité qu'a le manuel à lui tout seul de favoriser le développement chez les apprenants de compétences touchant le savoir-faire ou le savoir-être ?



## **En conclusion**

Les questionnaires sont le moyen de réfléchir en général à l'enseignement que propose le manuel et à la voie hybride que propose *Ça Va Bien !* en particulier. Dans quelle mesure ce manuel a-t-il réussi à concilier la perspective d'un apprenant actif, engagé et responsable de son propre apprentissage, avec celle d'un enseignant expert qui guide de manière explicite l'apprenant à travers une progression allant de l'imitation à la création d'automatismes, en passant par des jeux de rôles, des simulations et des reformulations, afin d'atteindre des tâches plus complexes, significatives et ancrées dans la réalité (en dehors du contexte scolaire) et favorisant la réflexion sur la langue et la culture de l'autre ?

Ces questionnaires sont le produit d'un dialogue entre l'observation de la recherche et l'expérience des enseignants, d'un aller-retour fructueux entre la théorie et la pratique. Leur influence est significative, car ils incitent les enseignants à réfléchir sur leur approche pédagogique, leurs méthodes d'enseignement, leurs choix de matériel, etc. En répondant aux questions et en évaluant leur propre pratique, les enseignants sont amenés à réfléchir de manière critique sur leurs décisions et leurs actions et à prendre du recul par rapport à leur pratique. Cela leur donne aussi l'occasion de mieux comprendre les besoins de leurs élèves et d'ajuster leur enseignement en conséquence. Enfin, et c'est peut-être le point le plus important, l'administration de questionnaires aux enseignants stimule leur engagement envers leur propre développement professionnel. En se sentant écoutés et en constatant que leurs opinions sont prises en compte, les enseignants s'investissent davantage dans leur pratique.

## 14. UN ESPACE PLURISÉMIOTIQUE

*«L'espace plurisémiotique est un terrain fertile où différentes modalités de signification, telles que le langage verbal, les images, les gestes et les sons, se rencontrent et se combinent pour créer des significations complexes et évocatrices.»*

*The Routledge Handbook of Multimodal Analysis, Introduction, 2009, Carey Jewitt*

### 14.1. Le code du codex

*«Le tout est autre que la somme de ses parties.»  
La Croissance de l'intelligence (1921), Kurt Koffka*

Le manuel est d'abord un objet. Comme tel, il s'inscrit dans l'espace et s'offre au regard en tant que structure paginée, organe de l'apprentissage. Il est le résultat d'une histoire que raconte Michel Serres (2011) au cours d'une conférence qu'il donne à l'Académie française:

Jadis et naguère, le savoir avait pour support le corps même du savant, de l'aède ou du griot. Une bibliothèque vivante... voilà le corps enseignant du pédagogue. Peu à peu, le savoir s'objectiva d'abord dans des rouleaux, vélins ou parchemins, support d'écriture, puis, dès la Renaissance, dans les livres de papier, supports d'imprimerie, enfin, aujourd'hui, sur la toile, support de messages et d'information.

La façon dont le programme se matérialise dans les pages du manuel révèle son respect pour sa mission didactique et pédagogique. L'aménagement interne renseigne sur son contenu. Le graphisme est un système signifiant composé de plusieurs éléments en interaction qui véhicule du sens. C'est donc un rapport sémiotique qui implique le signifiant et le signifié. La place de l'information fait sens: le projet didactique s'incarne dans les éléments graphiques qui hiérarchisent et mettent en scène la lecture avec force polices, espaces, marges, encadrés, couleurs, bandeaux. Le design visuel n'a pas qu'une fonction esthétique, il n'est pas accessoire dans le manuel, il porte véritablement l'apprentissage. La circulaire n°76.227 du 9 juillet 1976 du Ministère de l'Éducation française relative au choix des manuels scolaires dans les lycées dénonçait des manuels *«trop difficiles, trop touffus, trop luxueux»*. C'est une vérité première d'affirmer que le contenu pédagogique doit être visible avant même d'être lisible.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Cela étant, nous ne sommes pas d'accord avec la suite du Rapport qui critique les manuels qui tentent de se substituer à l'enseignant et ne restent pas *«à leur place de simple outil pédagogique»*

La charte graphique est l'ensemble de tous les éléments qui vont construire l'identité visuelle du projet, garantir sa cohérence et communiquer clairement sa mission en harmonisant les différents éléments qui la constituent. Le manuel lui doit son succès car la transmission des contenus passe par la perception visuelle qu'en ont les élèves. Autant dire que la maquette d'un manuel devrait réunir des didacticiens, des linguistes mais aussi des cognitivistes, des designers et des graphistes.

Ce sont les éléments graphiques qui guident l'attention de l'apprenant. En effet, en 1956, le psychologue cognitiviste G. Miller découvre le chiffre magique, "7", qui correspond au nombre maximal d'informations que le cerveau peut traiter pour une courte durée dans sa mémoire de travail. Les designers connaissent bien la loi de la similitude, un des grands principes de la théorie du Gestalt: elle crée une relation entre des composants de même nature en utilisant des éléments de base tels que les formes, les couleurs et la taille. Elle introduit de l'ordre et permet de mieux suivre son dessin. Elle est essentielle dans la maquette du manuel scolaire. A. Tricot dans sa présentation des travaux de J Sweller (1998) explique la charge cognitive en parlant de ce qui s'appelle «*la dissociation de l'attention*»:

l'effet de "dissociation de l'attention" qui se produit quand les sujets doivent traiter des sources d'information multiples dont l'intégration doit être opérée mentalement afin que le sens puisse être inféré du matériel présenté.

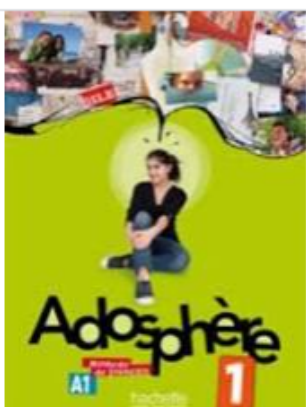
Le conseil qu'il donne est d'utiliser la redondance de sources d'informations pour des débutants.

Une façon d'éliminer l'effet de dissociation de l'attention consiste à intégrer physiquement (à présenter à proximité) les informations textuelles et les informations imagées mutuellement référencées.

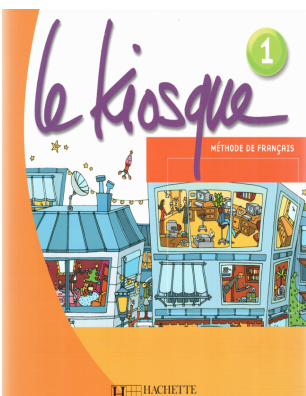
La mise en page et la hiérarchie visuelle qui en découle permettent d'éviter la surcharge cognitive. Car le design est au service de sa fonction, le graphisme à celui du projet didactique: il vise à réduire à néant l'entropie pour que l'univocité du message apparaisse clairement à l'apprenant. C'est pourquoi les facilitateurs techniques font ressortir les facilitateurs pédagogiques. La maquette, la mise en page, la typographie ont une influence réelle sur les apprenants en améliorant leur lecture, en les motivant et en facilitant la mobilisation et la fixation des connaissances.

La présentation de l'information impacte, en résumé, le processus d'apprentissage. Nous allons vérifier dans cette partie comment les procédés techniques graphiques mettent en scène les savoirs et en quoi ils sont une traduction de la méthodologie revendiquée par le manuel.

## 14.2. La couverture



La couverture d'*Adosphère* est ancrée dans la réalité avec des photos: on voit une adolescente et son monde avec le jeu des images au-dessus de sa tête: ce sont photos (d'enfance ou de souvenirs), invitation, billet de théâtre, disque, emploi du temps... C'est en cohésion avec le nom et le projet de la méthode qui «s'adresse à des adolescents» et qui «propose d'entrer dans l'univers et l'atmosphère de l'adolescence». Les éditeurs ont fait le choix du vert comme pour déjouer le stress qui pourrait être lié à l'apprentissage d'une langue étrangère. La méthode est actionnelle, elle propose à l'apprenant d'agir dans la vraie vie.



*Le Kiosque* a lui aussi un certain ancrage dans la réalité mais plus distancé puisqu'on voit l'intérieur d'appartements lesquels ne sont pas à l'échelle. Est-ce ce qu'on voit un kiosque ? Le rapport avec le titre n'est pas évident. Il est en fait métonymique puisque la méthode est organisée comme un magazine. Il est peu probable que les élèves aient saisi cette relation du lieu où on vend des magazines avec l'organisation des unités. Les professeurs, de l'avis général, interrogés sur le titre de la méthode, ne l'ont pas comprise. La couleur orange qui est énergisante et stimulante est associée à une bonne communication et au contact social. C'est une approche communicative de la couverture !



*Ça Va Bien !* prend le parti d'une couverture colorée et ludique avec des dessins de personnages adolescents. Le fait que des jeunes apparaissent sur la couverture avec, à la main, une tablette ou un téléphone portable favorise l'identification des lecteurs: le choix de dessins plutôt que de photos participe de cette intention et facilite l'assimilation. Les collégiens comprennent grâce à cette proximité que

c'est un livre pour eux qui parle d'eux et s'intéresse à eux. Cela n'indique rien sur le livre ou sa méthodologie à part l'optimisme du titre. Les différents tons de rose ont un effet relaxant, ils véhiculent une impression de bien-être qui combat le stress, Le rose est la couleur du bonheur et de l'optimisme (on voit la vie en rose!) et désamorce l'agressivité<sup>22</sup>, c'est aussi la couleur de la couverture du cahier d'exercices. Elle invite à l'interaction et à la collaboration. La touche de jaune apporte un élément d'énergie et de joie (c'est la couleur des smileys). La couleur dominante bleu-vert qui tire sur le turquoise est associée à la tranquillité et à l'harmonie: c'est une couleur qui a la réputation d'être motivante.

### 14.3. La mise en scène

#### 14.3.1. La séduction

«Si la matière grise était plus rose, le monde aurait moins les idées noires.»  
Pierre Dac

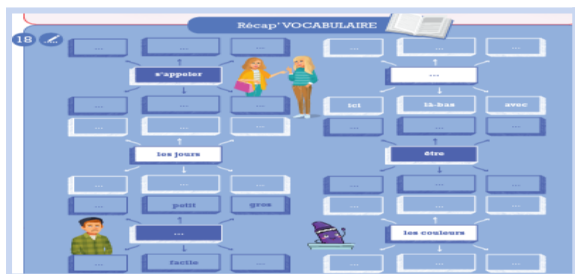
Les couleurs ont un vrai pouvoir de séduction: les trois manuels sont très colorés et utilisent des couleurs vives dont on sait qu'elles plaisent aux jeunes. Les couleurs impactent nos humeurs et nos performances (Savaviboo, Gatersleben & Moorapun, 2018). Ainsi, les études scientifiques (Elliot & al., 2009) ont mis au jour: le rouge a une influence négative sur les performances. En revanche, elle augmente l'attention aux détails et la vigilance: ainsi, «Méthode de français» sur la couverture d'*Adosphère* est le seul élément en rouge.

Cette teinte pointe aussi les éléments essentiels et aide à la concentration. Dans *Ça Va Bien !*, le titre «Je m'évalue» et les pictos sont en rouge.



<sup>22</sup> Alexander Schauss, scientifique et directeur de l'American Institute for Biosocial Research, a fait peindre en rose les murs des cellules du centre correctionnel de la Marine américaine de Seattle. Une exposition de 15 minutes à cette couleur suffit pour faire réduire l'agressivité des détenus pendant 30 minutes.

De même, le bleu a un impact positif sur la créativité<sup>23</sup>. La rubrique qui invite l'apprenant à une réalisation personnelle dans *Le Kiosque* est en bleu. Dans *Ça Va Bien !* les cartes mentales sont sur fond bleu.



**À toi !**  
**9** Présente ta famille à un/une camarade.  
 Il/Elle dessine ton arbre généalogique.

L'unification des codes couleur va dans le sens d'une volonté de simplification et de clarification pour alléger la charge cognitive. Ainsi les codes couleur des titres sont les mêmes tout au long du livre dans *Le Kiosque* et *Ça Va Bien !* Dans *Adosphère*, la couleur joue plus un rôle esthétique que signifiant. *Adosphère* est organisé en huit modules, chacun d'une couleur différente. Toutes les pages d'un même module adoptent le même code couleur, ce qui crée une grande cohésion au sein du module. C'est clair et agréable à lire.

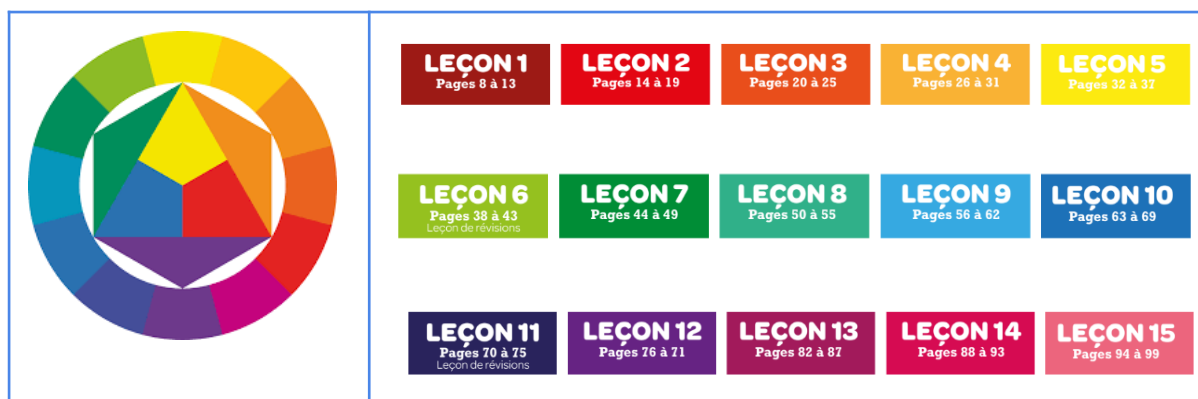
*Le Kiosque* a des couleurs différentes pour chaque titre, sans lien avec l'unité. Le manuel a fait le choix d'une uniformisation de toutes les unités construites de la même façon en ce qui concerne les couleurs. La page de «Civilisation» est toujours une double page sans fond blanc, ce qui permet de la distinguer des autres. De façon générale, le manuel utilise de nombreuses couleurs dont on sait aujourd'hui que la trop grande quantité gêne la concentration. Sur cette page, le violet est certes dominant, mais on note aussi du bleu, du vert, du rouge, de l'orange, du blanc et du noir.

<sup>23</sup> Mehta & Zhu (2009) «Blue or red ? Exploring the effect of color on cognitive task performances» Dans cette étude, ils montrent que le rouge augmente la performance de 31% comparativement au bleu dans les tâches orientées vers des détails telles que la mémorisation et la correction d'épreuves, tandis que le bleu amène les participants à produire deux fois plus d'idées que le rouge dans des tâches de créativité telles que le brainstorming.



Dans l'exemple suivant, l'utilisation pléthorique des couleurs produit un effet négatif à cause du manque d'unité qui donne le sentiment de confusion et rend difficile la lisibilité de la page. Il y a donc quatre types de vert différents. Le titre «*Chez moi*» est en rouge et l'adolescente porte un pull rose et un jean bleu. Elle est assise sur un drap blanc avec des motifs bleus, jaunes et orange. L'arrière-plan, à droite, est flouté tandis que l'image colorée sur l'écran de l'ordinateur est recouverte d'écrits. Les lignes de force de l'image convergent vers la jeune fille photographiée en plan américain mais la composition des textes est horizontale. Le rapport avec le titre «*Chez moi*» inscrit en surimpression n'est guère immédiat. On est loin du «*Less is more*» de Ludwig Mies van der Rohe...L'absence d'espace négatif, la zone vide dans une composition visuelle, contribue à créer une surcharge visuelle désagréable et gêne la lisibilité du contenu car l'encombrement de la page entraîne une impression de confusion.

*Ça Va Bien !* utilise le cercle chromatique pour ses leçons: cela reflète la progression de l'apprentissage.



La couleur aide à repérer les éléments importants: par exemple, tous les encadrés (lexique, grammaire, communication) sont dans des tons de bleu. Les titres des activités sont toujours incorporés dans un bandeau violet.

2 On déménage !

**Marine** : Salut Emma, qu'est-ce que tu fais là ?

**Emma** : Nous déménageons dans ce quartier. Tu habites ici ?

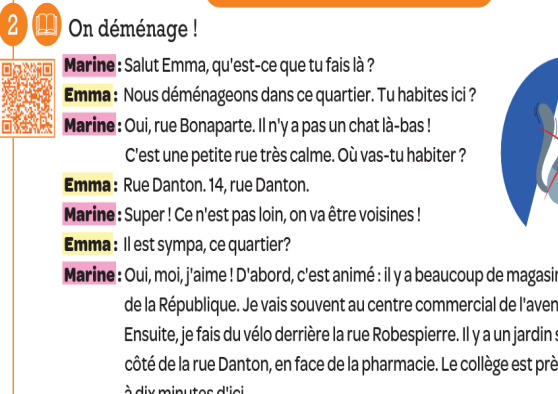
**Marine** : Oui, rue Bonaparte. Il n'y a pas un chat là-bas !  
C'est une petite rue très calme. Où vas-tu habiter ?

**Emma** : Rue Danton. 14, rue Danton.

**Marine** : Super ! Ce n'est pas loin, on va être voisines !

**Emma** : Il est sympa, ce quartier ?

**Marine** : Oui, moi, j'aime ! D'abord, c'est animé : il y a beaucoup de magasins de la République. Je vais souvent au centre commercial de l'avenue de la République. Ensuite, je fais du vélo derrière la rue Robespierre. Il y a un jardin côté de la rue Danton, en face de la pharmacie. Le collège est près à dix minutes d'ici.



Dans les dialogues, les noms des locuteurs sont surlignés pour aider à la lecture et faciliter sa mise en forme théâtrale. Cela permet une identification claire des intervenants dans le dialogue et facilite le suivi des échanges.

## En conclusion

Les trois manuels sont hauts en couleur. Ce n'est pas forcément positif: les couleurs et les éléments visuels affectent la cognition; pléthoriques, ils nuisent à l'apprentissage en créant une surcharge cognitive.

Il est important de les utiliser à bon escient pour ne pas surcharger la mémoire de travail: l'utilisation de couleurs pour mettre en évidence des informations importantes, visualiser des concepts abstraits ou pour créer des associations entre des concepts peut aider les apprenants à mémoriser l'information plus efficacement.

### 14.3.2. La motivation

*«Le cheval n'a pas soif ? Changez donc l'eau du bassin !»  
Les dits de Mathieu (1952:12), Célestin Freinet*

La mise en page donne à voir une expérience de lecture qu'elle met en œuvre. Le design participe de la motivation en véhiculant une impression de simplicité. Dans cet exemple pris du manuel *Ça Va Bien !* la page est clairement délimitée grâce à un encadré. Elle est découpée par des lignes en pointillés qui balisent les différentes activités, les titres sont surlignés, ils sont de la même couleur que les numéros, les codes QR sont alignés, les ardoises de lexique sont signalées par un picto «cahier».



**LA MUSIQUE**

6 Qu'est-ce qu'il fait ?

**LES INSTRUMENTS DE MUSIQUE**

- un piano
- une trompette
- un violon
- un accordéon
- une batterie
- le clavier
- une guitare

7

a. Joues-tu d'un instrument de musique ? Depuis quand ?  
 b. Quel sport pratiques-tu ? Combien de fois par semaine ?  
 c. Avec qui fais-tu du sport ?  
 d. Quelles sont tes activités de loisir ?

**LA ROUTINE**

8 Que fait Estelle le matin ?

Les verbes

1. Elle se réveille à 7h30. Elle se lève tout de suite.
2. Elle se douche.
3. Elle se lave le visage.
4. Elle se brosse les dents.
5. Elle se maquille.
6. Elle se coiffe.
7. Elle s'habille.
8. Elle prend son petit-déjeuner.

**LE VERBE PRONOMINAL**

Je observe. Tu te lèves. Il se lave.  
 Nous nous coiffons. Ils s'habillent.  
 Vous vous brossez les dents.

Je comprends  
 המסתמך הן המסתמך. הן המסתמך  
 ? המסתמך לך המסתמך ? המסתמך

Je m'exerce  
 Tu te lèves à quelle heure ?  
 Quand est-ce que tu te douches ?  
 Où est-ce que tu t'habilles ?

Cela souligne la cohérence et la structure du design tout en donnant un sentiment de légèreté donc de facilité grâce à un graphisme qui imite la structure de l'apprentissage, pas à pas. Les encadrés de vocabulaire, de grammaire et les aides à l'oral sont toujours alignés sur le côté droit de la page: ainsi, on sait où les trouver. Cette disposition ajoute en clarté. La même volonté justifie les différentes icônes, les codes couleur pour chaque type d'ardoise et les titres qui

explicitent les connaissances ou les stratégies à mobiliser. L'ampoule jaune renvoie à des stratégies de parole, le cahier ouvert à une ardoise qui synthétise le vocabulaire et les roues dentées signalent des outils grammaticaux. On peut voir le rôle de la mise en page dans la différence entre l'ancienne et la nouvelle version: l'introduction d'un cadre pour limiter l'espace, la symétrie des encadrés et les liserés qui balisent les activités apportent plus de visibilité donc plus de lisibilité.

3 Comment tu t'appelles ?

Te t'appelles comment ?

Moi ? Je m'appelle Thomas. Et toi ?

Moi, c'est Salomé !

Quel est ton nom ?

Moi, je m'appelle "Tom" (avec "no") / "Tom me rappelle ça"

3

Comment il / elle s'appelle ?

C'est une fille / un garçon ?	Comment ça va ?
1	
2	
3	

4

Je chante ! «Bonjour» Alain Le Lait

**JE CHANTE !**

Bonjour, \_\_\_\_\_ ?  
 Comment ça \_\_\_\_\_ ?  
 Bonjour, \_\_\_\_\_ ?  
 Très bien, \_\_\_\_\_ ?  
 Je suis \_\_\_\_\_ d'être ici  
 Avec tous mes \_\_\_\_\_ amis  
 Bonjour, \_\_\_\_\_ ?  
 Comment ça \_\_\_\_\_ ?  
 Merci, \_\_\_\_\_ ?  
 Merci d'être \_\_\_\_\_ ?  
 Merci, merci

Aimez-vous cette \_\_\_\_\_ ?  
 J'espère que je suis dans le ton  
 Merci, merci  
 Merci d'être ici

Je m'exerce

QUI EST-CE ?

C'est qui, Thomas ?

C'est Louis !

Qu'est-ce que c'est ?  
 Qui est-ce ?  
 C'est qui ?

COMMENT IL / ELLE S'APPELLE ?

C'est	Il / Elle s'appelle	Comment ça va ?
1 un garçon / une fille	---	---
2 un garçon / une fille	---	---
3 un garçon / une fille	---	---

1 ... m'appelle  
 2 Tu ...  
 3 ...  
 4 ... appelle

5 Je ...  
 6 Tu es ...  
 7 ...  
 8 ... est

**JE CHANTE !**

Bonjour, \_\_\_\_\_ ?  
 Comment ça \_\_\_\_\_ ?  
 Bonjour, \_\_\_\_\_ ?  
 Très bien, \_\_\_\_\_ ?  
 Je suis \_\_\_\_\_ d'être ici  
 Avec tous mes \_\_\_\_\_ amis  
 Bonjour, \_\_\_\_\_ ?  
 Comment ça \_\_\_\_\_ ?  
 Merci, \_\_\_\_\_ ?  
 Merci d'être \_\_\_\_\_ ?  
 Merci, merci

Aimez-vous cette \_\_\_\_\_ ?  
 J'espère que je suis dans le ton  
 Merci, merci  
 Merci d'être ici

Lorsque les espaces visuels sont saturés, ils deviennent visuellement et cognitivement difficiles d'accès. La lecture devient fragmentée et perd son sens, semblable à un puzzle nécessitant un effort supplémentaire pour reconstituer le message. Cela demande au lecteur une attention accrue afin de saisir pleinement le sens du contenu.



Prenons pour exemple cette page du *Kiosque*.

L'organisation n'est ni horizontale ni verticale de sorte qu'on ne sait où porter le regard. Les blocs ne sont ni symétriques ni équilibrés.

L'absence de marges ou de très petites marges compliquent la lecture et n'aident pas à la concentration.

La numérotation des exercices n'est pas standardisée ni au niveau couleur, ni au niveau typographique ni au niveau de l'emplacement. Si on ajoute la liste de chiffres sous le titre "Mes mots", le sentiment prégnant est celui d'une grande confusion.

Généralement, la maquette qui favorise une bonne exploitation des blocs typographiques divise la page verticalement en deux zones, horizontalement en deux, trois ou quatre colonnes égales ou inégales.



Deux colonnes verticales avec des blocs en quinconces  
*Le Kiosque*



Trois blocs horizontaux  
*Adosphère*



Deux colonnes verticales et 4 blocs horizontaux  
*Ça Va bien !*

## En conclusion

Les adolescents sont souvent plus enclins à s'investir dans l'apprentissage si celui-ci est ludique et intéressant. Les éléments visuels tels que les images, les couleurs et les illustrations fournissent des contextes attrayants et stimulants. Ces supports favorisent une expérience d'apprentissage interactive. De plus, les représentations réalistes, les photos aident les apprenants à se projeter dans des situations de la vie réelle et à s'impliquer davantage. Enfin, les images et les graphiques contribuent à clarifier les concepts et les structures grammaticales, ce qui renforce la confiance des apprenants dans leur compréhension et leur capacité à utiliser la langue de manière appropriée. En somme, les supports visuels jouent un rôle essentiel dans la motivation des apprenants.

Les manuels utilisent, tous, les aides visuelles avec plus ou moins de succès, sans rapport avec la méthodologie dont ils se réclament. La différence est plus d'ordre conceptuelle de la maquette. Il importe aux créateurs d'*Adosphère* de souligner l'homogénéité des leçons à l'intérieur des modules: il n'est pas sûr que cela soit pertinent pour les adolescents qui utilisent le livre, il s'agit davantage d'un repère destiné aux enseignants pour baliser la progression à l'intérieur du manuel. Les concepteurs du *Kiosque* semblent, eux, avoir pris le parti de leur public d'ados et d'avoir cédé à la tentation du visuel surabondant et décoratif. Le résultat est que la visibilité est amoindrie et que la cohérence interne du projet est souvent compromise. Quant à *Ça Va Bien!*, le livre semble essayer de concilier les exigences de balisage pour les professeurs et le désir de plaire aux jeunes.

## 15. LES FACILITATEURS PÉDAGOGIQUES

«Un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité.»

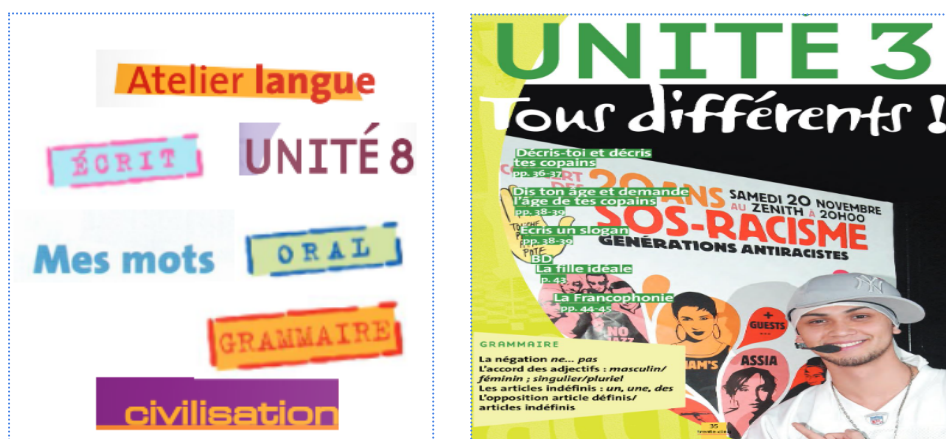
*Une pédagogie de l'intégration, (2003:10), Xavier Roegiers*

### 15.1. Les titres

#### 15.1.1. La typographie

«Ainsi, dans un manuel, la typographie et la mise en page participent-elles désormais intimement du discours didactique : elles constituent un code qui a sa cohérence propre. »

*Les manuels scolaires, histoire et actualité (1996), A. Choppin*



Dans *Le Kiosque*

En ce qui concerne les titres, il existe une grande diversité de typographies, ce qui entraîne une perte de cohérence visuelle malgré l'utilisation de codes couleurs. On voit ici une ambiance délétère due à une mauvaise gestion des typographies et des couleurs qui rend la page presque illisible. Cela a un impact sur la motivation de l'élève, qui a le sentiment que les choses vont être compliquées, malgré le sourire de l'adolescent présent sur la photo.

Dans *Adosphère*, les titres sont uniformisés et tous de la même couleur, ce qui facilite la lecture.



Le logo de la leçon revient quatre fois: *moi et les autres*, *ma page perso*, *ma page découvertes* et *ma page culture*. Mais en début d'apprentissage, cette standardisation n'aide pas les élèves à comprendre ce qu'on attend d'eux puisqu'ils ne savent pas lire.



Dans *Ça Va Bien !* la typographie plutôt minimaliste est doublée d'un bandeau de couleur qui change selon la rubrique. Il y a une volonté de mettre l'accent sur les contenus et ne pas distraire l'attention de l'apprenant.

Seuls les titres «*Je m'évalue*» et «*On passe à l'action*» sont différents ce qui les met en valeur.



### 15.1.2. Le lien avec la méthodologie



Dans *Le Kiosque*, la page intitulée «*Mag*» est un support qui imite la mise en page d'un article de magazine. Avec l'approche communicative, on fait entrer la vie dans la classe. Les titres renvoient à des situations réelles: «*Spécial collègue*», «*On va faire la fête!*» ou «*Vive les vacances!*» La priorité au niveau graphique est donnée aux photos. Les actes de parole sont récapitulés et illustrés à la fin du livre. Dans chaque unité, une page au titre «*Communique*» met l'accent sur l'interaction et la production de dialogues à compléter ou à créer.



Dans *Adosphère*, la priorité est donnée aux photos. L’ancrage dans la vie réelle s’affirme par l’iconographie et les modules qui portent chacun le prénom d’un ado pour titre. Sur la première page, figure «un contrat d’apprentissage» en français qui stipule les contenus et les objectifs du module. Rien dans le graphisme ne signale une tâche au sens où le CECR l’a définie.

Le graphisme de *Ça Va Bien !* reproduit, grâce aux titres et aux couleurs, la démarche explicite<sup>24</sup> qu’il donne à voir.

- *J’observe* en jaune (la mise en situation)
- *Je m’entraîne* en violet (l’expérience d’apprentissage)
- *Je m’évalue* et *Récap Vocabulaire* sur la même page (l’objectivation)
- *On passe à l’action* en mauve ( la tâche)

Le mauve reprenant de façon implicite le violet suggère que les activités de *Je m’entraîne* préparent à l’exécution de la tâche dans «*On passe à l’action.*»

## 15.2. L’espace ergonomique

### 15.2.1. Les encadrés

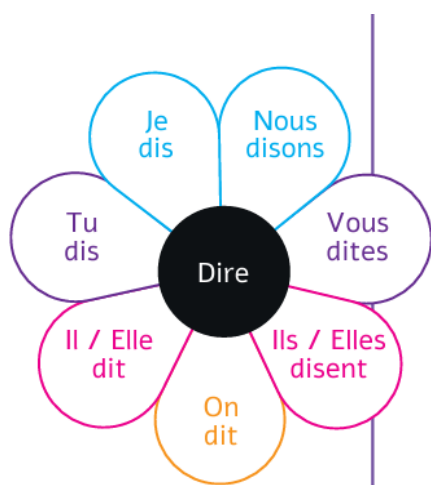
*«Mais il faut bien comprendre aussi que le fait d’accepter d’écrire quelque chose de lisible, suppose certaines complaisances... On fait une certaine concession sur le plan du lisible, parce qu’on veut faire passer des choses qui vous paraissent importantes.»*

*Écrire, verbe intransitif ?*, 1970, Œuvres complètes III , Roland Barthes

Les encadrés ont une fonction diaphorique d’éléments importants pour l’apprenant. Ils varient d’un manuel à l’autre. Ainsi, *Adosphère* qui est une méthode actionnelle a trois

<sup>24</sup> Nous nous référons ici aux étapes de l’enseignement explicite telles que Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. les définissent dans “ Enseignement explicite et réussite des élèves” (2013) Montréal : E.R.P.I.

types d'encadrés: «grammaire», «communication» et «apprendre à apprendre». La phonétique est une partie de la grammaire. Dans *Le Kiosque*, on trouve des encadrés grammaire, phonétique et lexical («Mes mots»). Ce sont des tableaux en couleur pleine orange, vert ou violet, de véritables blocs sans marge qu'on ne peut pas ne peut pas voir.



Dans *Ça Va Bien!*, pour souligner la fonction ergonomique, les encadrés sont assortis d'un pictogramme: le lexique dans un encadré bleu foncé d'un carnet où noter les mots, la grammaire dans un encadré bleu ciel, de roues crantées symbolisant l'outil, la communication dans un encadré violet, d'une ampoule attirant l'attention, la prononciation dans un polygone vert. Les encadrés sont les plus nombreux dans ce manuel qui a pour vocation l'efficacité d'une approche explicite.

De plus les verbes apparaissent sous forme de fleur dont les pétales sont de couleur différente selon la personne. On notera que les 1ère, 2ème et 3ème personnes du singulier sont mises en correspondance avec les personnes équivalentes du pluriel de par leur disposition et le jeu des couleurs.

### 15.2.2. Le paratexte

Le paratexte, tel que défini ici, fait référence aux contenus présents dans les dernières pages du manuel. Ces pages ont une double fonctionnalité, étant à la fois externes au manuel lui-même et intégrées à celui-ci, car elles résument et reprennent les informations essentielles du manuel sous forme de tableaux, d'encadrés, etc.

	Le Kiosque	Adosphère	Ça Va Bien !
dictionnaire	▲ 8 pages	▲ 9 pages	▲ 6 pages
précis grammatical	▲	▲	▲
conjugaisons		▲	▲
actes de paroles	▲	▲	
carte de la France	▲	▲	

Tableau 48: Les paratextes dans les manuels

La synthèse présentée met en évidence que les ressources linguistiques proposées dans les manuels *Adosphère*, *Le Kiosque* et *Ça Va Bien!* se déclinent sous différentes approches, à savoir un dictionnaire illustré, un dictionnaire multilingue et un dictionnaire français-hébreu, respectivement.

Que dit le CECR de l'utilisation du dictionnaire présent dans les trois manuels ? Dans le chapitre 2, la compétence de « *se repérer rapidement dans un dictionnaire* » (2.1.1.) fait partie des savoir-faire (p.17). Pour réaliser une tâche, en cas de besoin de traduction, « *recourir au dictionnaire* » fait partie des stratégies possibles. (2.1.5. p. 19) Le dictionnaire (unilingue ou bilingue) fait partie de la liste des textes du domaine éducationnel. (4.1.3. p. 43) L'« *affinement à l'aide de dictionnaires et de thésaurus* » (4.4.4.3. p. 72) fait partie de la phase d'évaluation de l'activité de médiation. On propose une liste de dictionnaires parmi les «aides» à la compréhension. (4.5.2.2. p.74)

Les dictionnaires (monolingues et bilingues) et les thésaurus figurent dans la liste des genres et types de textes écrits (4.6.2. p. 77). La compétence orthoépique (5.2.1.6. p.92) fait référence à la consultation du dictionnaire et à la connaissance des conventions qui y sont appliquées pour produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. Pour développer les compétences linguistiques, le CECR conseille d'utiliser un dictionnaire et rappelle l'intérêt de « *la mémorisation des mots avec leur traduction* ». (6.4.7.1. p. 114) Il est aussi fait mention du dictionnaire dans la description des niveaux B2 et C1. Autrement dit, il est à la fois compétence et stratégie.

Il faut consulter les guides pédagogiques pour comprendre ce que les auteurs proposent comme utilisation du dictionnaire. *Le Kiosque* n'en dit pas un mot. De même, *Adosphère* ne fait pas référence à son dictionnaire illustré dans sa structure. Seul *Ça Va Bien !* consacre au dictionnaire une notice expliquant que le recours au dictionnaire est une des stratégies que l'apprenant doit développer pour être autonome:

Le travail sur le lexique est indispensable en classe de langue. Il importe que les élèves développent des stratégies d'apprentissage autonomes. Le recours au dictionnaire est l'une d'entre elles.<sup>25</sup>

Les actes de paroles apparaissent à la fin des manuels *Le Kiosque* et *Adosphère*. C'est assez logique puisqu'ils constituent le point de départ de l'approche communicative. Le CECR définit la compétence pragmatique (les actes de parole) comme une composante

---

<sup>25</sup> [https://drive.google.com/file/d/12Ey-tP\\_FUpqACM2BLhjHggHiZEIzNPPK/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/12Ey-tP_FUpqACM2BLhjHggHiZEIzNPPK/view?usp=share_link)



essentielle de la compétence de communication<sup>26</sup> puisqu'elle considère que les actes de parole ne prennent sens qu'en contexte:

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de langage) en s'appuyant sur des scénarios [...] d'échanges interactionnels (CECR, 2001: 18)

Les actes de langage constituent de facto la communication dans ses interactions car elles dépendent pour beaucoup des normes sociales. L'approche actionnelle prépare les apprenants à communiquer dans la vie réelle. Ainsi, pour saluer, l'apprenant devra être capable de comprendre cet acte de langage, de connaître les formulations possibles de cet acte, d'en choisir une adéquate au contexte (tu / vous / bonjour ou salut). Cet exemple montre que par les actes de langages, l'apprenant acquiert non seulement des compétences linguistiques, pragmatiques mais aussi culturelles. Pourtant, dans *Adosphère*, les actes de parole sont plutôt des récapitulatifs lexicaux autour d'un thème qu'une véritable approche pragmatique, tandis qu'on peut voir un effort dans le sens du développement d'une compétence pragmatique dans *Le Kiosque*, qui est pourtant dans l'approche communicative.



Le Kiosque		Adosphère																
<p><b>Saluer (familier)</b></p> <p>Salut ! / Bonjour Léon ! Ça va ? → Ça va, et toi ? / Oui, ça va.</p> <p>Salut Léon, ça va ? Ça va et toi ? Ça va Salut !</p> 	<p><b>Saluer (poli)</b></p> <p>Bonjour ! Bonjour monsieur/madame ! Ça va ? → Ça va et vous ? / Oui, ça va, merci !</p> <p>Bonjour ! Ça va ? Ça va, merci, et vous ? Oui, oui. Au revoir.</p> 	<p><b>Faire connaissance</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Saluer</th> <th>Se présenter</th> <th>Dire au revoir</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bonjour !</td> <td>Je m'appelle Léa. Moi c'est Léa.</td> <td>Au revoir !</td> </tr> <tr> <td>Salut !</td> <td><b>Présenter quelqu'un</b></td> <td>Salut !</td> </tr> <tr> <td>Salut, ça va ?</td> <td>Je te présente Samuel.</td> <td>À bientôt !</td> </tr> <tr> <td>Bonjour, ça va et toi ?</td> <td>Je vous présente mes copines.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Saluer	Se présenter	Dire au revoir	Bonjour !	Je m'appelle Léa. Moi c'est Léa.	Au revoir !	Salut !	<b>Présenter quelqu'un</b>	Salut !	Salut, ça va ?	Je te présente Samuel.	À bientôt !	Bonjour, ça va et toi ?	Je vous présente mes copines.	
Saluer	Se présenter	Dire au revoir																
Bonjour !	Je m'appelle Léa. Moi c'est Léa.	Au revoir !																
Salut !	<b>Présenter quelqu'un</b>	Salut !																
Salut, ça va ?	Je te présente Samuel.	À bientôt !																
Bonjour, ça va et toi ?	Je vous présente mes copines.																	

Figure 45: Les actes de parole dans *Le Kiosque* et *Adosphère*

Le guide pédagogique du professeur qui détaille les objectifs et les contenus de chaque leçon ne se réfère pas à la compétence pragmatique mais à des contenus socio-culturels. Ce faisant, il se réfère à ce qu'un apprenant doit connaître du pays où la langue est parlée et de sa culture (relations sociales, règles de politesse, etc.). On n'est pas ici dans une perspective actionnelle qui comprend dans la compétence pragmatique le choix

<sup>26</sup> «La compétence à communiquer langagièrément peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique.» p.17

de stratégies pour utiliser la langue en fonction du contexte social, pour gérer l'interaction. pour communiquer de façon efficace.

CONTENUS				
COMMUNICATIFS	GRAMMATICAUX	LEXICAUX	PHONÉTIQUES	SOCIOCULTURELS
- Faire connaissance avec de nouveaux copains - Fabriquer une affiche pour présenter sa bande de copains - Réaliser une enquête sur les sacs des garçons et des filles	- Les pronoms sujets - Le verbe <i>s'appeler</i> - Le verbe <i>être</i> - Les articles indéfinis	- Les nombres de 0 à 19 - Les objets du sac	- Les consonnes muettes en fin de verbe - La liaison avec les articles indéfinis - La liaison entre le sujet et le verbe	- Les salutations

Figure 46: Les contenus dans le guide pédagogique

Dans *Ça Va Bien!*, on ne parle de compétence pragmatique que dans le guide pédagogique. La méthode déclare promouvoir un apprentissage explicite, tourné vers l'enseignant. De fait, les recherches de Taguchi prouvent que l'apprentissage de la compétence pragmatique est plus efficace quand elle est explicite.<sup>27</sup> Pour des apprenants, il est important de savoir quels actes de langage sont différents dans leur langue maternelle et en français, en quoi ils sont différents et ce qu'il n'est pas approprié de dire. Par exemple, en français «*C'est pas vrai !*» est une phrase qui exprime la surprise. Ce n'est pas le cas en hébreu. D'où la nécessité d'enseigner les actes de langage. Or, les manuels n'en proposent guère d'exploitation.

### 15.2.3. Les consignes et les pictogrammes

- Bonjour. Pourquoi viens-tu d'éteindre ton réverbère ?
- C'est la consigne, répondit l'allumeur. Bonjour.
- Qu'est-ce que la consigne ?
- C'est d'éteindre mon réverbère. Bonsoir.  
Et il le ralluma.
- Mais pourquoi viens-tu de le rallumer ?
- C'est la consigne, répondit l'allumeur.
- Je ne comprends pas, dit le petit prince.
- Il n'y a rien à comprendre, dit l'allumeur. La consigne c'est la consigne. Bonjour.”

*Le Petit Prince*, Saint-Exupéry

Les consignes sont au cœur de l'acte d'enseignement. comme le rappelle Ph. Meirieu dans la préface du livre de J-M. Zakhartchouk (1999):

<sup>27</sup> N. Taguchi (2015) Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are and should be going

Les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement, elles en sont le monde privilégié de communication. Que fait un enseignant sinon donner des consignes ?

Les consignes sont supposées être une aide à l'exécution de l'exercice, elles sont porteuses d'informations qui permettent aux apprenants de comprendre les conditions de réalisation de la tâche qui lui est demandée. Pourtant elles sont souvent sujettes à confusion voire à l'incompréhension de la part des apprenants. Le CECR affirme qu'il est possible non pas d'éliminer ces problèmes mais de les «réduire» en ayant recours à une formulation adéquate.

Des consignes simples, pertinentes et suffisantes (ni trop ni trop peu d'information et un guidage non verbal approprié) réduisent la possibilité de confusion en ce qui concerne la démarche et les objectifs. (p.126)

Il s'en remet aux auteurs de manuels.

On attend d'eux qu'ils donnent des instructions détaillées pour la classe et/ou les tâches et activités que les apprenants entreprendront en réponse au matériel présenté. Leurs productions ont une influence importante sur le processus d'enseignement/apprentissage et elles doivent inévitablement se fonder sur des hypothèses explicites (ce qu'elles font rarement ; en effet, elles sont souvent non analysées, voire même inconscientes) quant à la nature du processus d'apprentissage. (6.3.3.)

Alors que la compréhension de la consigne est la clé de la réussite de la tâche à réaliser, celle-ci ne fait l'objet d'aucun apprentissage spécifique. Jean-Michel Zakhartchouk (1996) a beau prétendre que la consigne idéale n'existe pas, il n'empêche qu'en langue étrangère, la définition qu'il réfute est des plus pertinentes. Une bonne consigne peut en effet être définie comme une consigne claire, brève, précise, qui ne contient pas de mots compliqués, qui soit compréhensible par tous et qui permette la réussite de tous. En FLE, il n'y a pas d'effet Topaze: les enseignants sont généralement d'accord pour dire que les consignes en français, au niveau des débutants, sont forcément hermétiques et inutiles.

Les raisons de ne pas comprendre les consignes ne manquent pas. On peut en imputer la faute tant aux concepteurs de manuels qu'aux apprenants. Dans les manuels, un langage inadapté au niveau des apprenants, une consigne multiple et complexe, imprécise est de nature à perturber l'apprenant. Les principales raisons peut-être d'incompréhension de la consigne sont la méconnaissance du vocabulaire utilisé et celle du métalangage grammatical.

Prenons pour exemple ces consignes qu'on trouve dans Le Kiosque (unité 1 p.20 et p.22) et Adosphère (module 1 leçon 1). A ce stade de l'apprentissage, les élèves ne connaissent quasiment aucun mot figurant dans ces consignes. Ils ignorent les formes plurielles du nom et du verbe, la forme pronominale leur est inconnue: autant parler de mission impossible sans l'aide de l'enseignant.

1 À l'aide des indices, fais deviner à ton/ta voisin(e) les personnalités françaises.


Expression écrite  
4 Comme à la page 14, écris au magazine pour présenter une star.

4 Choisis la bonne réponse.  
Lucille et Léa se disent bonjour et...

a. ... se font la bise.

b. ... se font un signe.

c. ... se serrent la main.



Généralement, les consignes en classe de FLE que Estefania Dominguez appelle joliment «l'enveloppe langagière, écrite ou orale, des activités». peuvent être classées de la façon suivante:

- L'accueil en classe.( bonjour, l'appel) (*Ça Va Bien !*, leçon 1)
- Les consignes d'activités (lis, regarde, écoute, écris) qui permettent de communiquer en français dès le début. C'est le premier lexique. Dans *Le Kiosque*, c'est l'objet des premiers dialogues de la leçon 1 : la communication est envisagée pour ce qu'elle est et ces premières phrases comme les objets de la communication..
- Les indications pour réaliser un travail (Entoure, Relie, Souligne, Complète, Associe)
- Les échanges communicatifs en classe du professeur et de l'élève. (*Ça Va Bien!* leçon 3) Ils sont explicites et en deux parties (ce que dit l'élève, ce que dit le professeur).

Selon L. Fillettaz, la consigne, quel que soit son objet, joue un rôle médiateur entre l'apprenant qui est incité à l'action et le contenu tel que le manuel le présente.

Les discours des consignes véhiculent des enjeux pédagogiques et didactiques incontestables dès lors qu'ils contribuent non seulement à la planification et à la configuration de l'activité des apprentis, mais également à la transmission et à la transposition des savoirs associés à ces activités. (2009:92)

Or, les enseignants sont obligés de reformuler les consignes, de les expliquer ou le plus souvent de les traduire parce que les élèves en font la requête. Cette pratique récurrente des enseignants justifie, à leurs yeux, le fait de ne pas donner de devoirs car les consignes sont hermétiques, mal formulées ou requièrent un effort cognitif inutile. Zakhartchouk a beau penser que les enseignants doivent concevoir la consigne comme un objet de savoir en elle-même, le but de l'apprentissage n'est pas de se prendre lui-même pour objet dans une valorisation narcissique mais bien d'apprendre à parler français. Ce n'est pas la consigne qui doit donner lieu à un étayage mais les savoirs extérieurs visés par les activités. C'est ce qu'exprime très clairement Véronique Rivière:

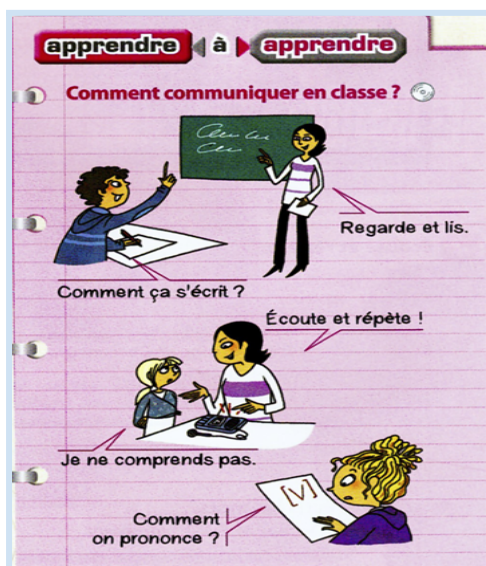
Les prescriptions, qu'elles soient des consignes, des instructions ou autres, sont, pour la plupart d'entre elles, tributaires d'un projet d'enseignement finalisé et planifié. En ce sens, elles ont un rapport étroit avec le domaine de l'action. Autrement dit, le dire est consubstantiel du faire. (2006:71)

Le faire n'existe que par le dire, l'action est forcément de nature linguistique. Dès lors que l'apprenant est en A1 et que la consigne relève d'un autre niveau de l'échelle, la chose est entendue: pas de consigne, pas d'action sauf "traduction", interaction de l'enseignant. On ne saurait donc appliquer les grilles d'analyse des consignes en langue maternelle à celles du français langue étrangère. On ne saurait demander à un apprenant d'apprendre un langage pour apprendre une langue.

Aussi, les consignes en français dans un manuel A1 sont-elles illusoire: tout se passe comme si les concepteurs pensaient que les apprenants pourraient comprendre les consignes tout en sachant que l'enseignant est le seul à permettre la médiation de l'instruction qui permet l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle avec J.L Chiss<sup>28</sup>, on peut s'interroger sur la pertinence de proposer des tâches, en particulier aux apprenants en tout début d'apprentissage, quand l'objectif est de les rendre autonomes alors qu'ils sont incapables de comprendre seuls les consignes ? Car le manuel ne saurait créer sur papier une interaction avec l'apprenant. C'est là, sa limite.

---

<sup>28</sup> J.Louis Chiss, lui, justifie cette défiance à l'égard de la tâche autrement: *«parce que là comme ailleurs tout le faire ne passe pas par du dire, on s'interroge néanmoins sur la signification de ce curieux renversement qui consiste désormais à rappeler que l'agir ne se réduit pas au parler après qu'il a fallu convaincre que parler pouvait être agir.»* (2005:46)



Adosphère présente ces premières phrases comme «apprendre à apprendre»: il n’y a aucun travail métacognitif ici mais sans doute les auteures ont-elles voulu souligner l’aspect instrumental de cette communication.

C'est pour cette raison que *Ça Va Bien !* fait le choix de limiter le vocabulaire métalangagier dans les exercices et activités qui ne sont d’aucune utilité en termes de communication. Cela va dans le sens de ce que demande le Cadre:

L'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir .(p. 104)

La méthode utilise des pictogrammes qui doublent la consigne ou qui la remplacent. Une grille de lecture en début de livre permet de l'expliquer et de s'y référer.

	Hébreu	Français	Arabe	Anglais
	חבר	Relie	ألف	Link
	השלם	Complète	أكمل	Complete
	אני מקיף	Entoure	أدور	Circle
	הפקה בכתב	Production écrite	إنتاج في كتابة	Written production
	דיבור בעל פה	Production orale	إعطاء اللقب شفويا	Oral production
	אני קורא	Je lis	أقرأ	I read
	הקשב	Ecoute	إستمع	Listen
	הסתכל / הבחין	Observe	لاحظ	Watch
	סרט	Film	فيلم	Movie

Tableau 49: Les pictogrammes dans *Ça Va Bien !*

C'est un moyen très efficace d'assurer à l'apprenant son autonomie qui n'a plus besoin d'explications externes pour réaliser la tâche. C'est aussi une façon de neutraliser «l'impuissance acquise». Cela permet de restreindre au maximum les confusions et d'éviter un vocabulaire typiquement scolaire (comme Reliez, Associez, Découpez, etc.) tout à fait inutile dans la vie. De plus, la confrontation avec une consigne incompréhensible, incomprise est source de stress et d'anxiété.

Les manuels américains ont compris depuis longtemps que la fin justifie les moyens et traduisent toutes les consignes en anglais. Il semblerait que, pour des raisons économiques, les grandes éditions, souhaitant s'adresser à un public le plus large possible, s'appuient sur l'enseignant pour traduire les consignes dans la langue maternelle des apprenants. En effet, quand ils publient une version conceptualisée comme le dernier manuel de Céline Himber et de Fabienne Gallon, destiné au public américain, *Explore*, paru en 2021, celui-ci est complètement bilingue.

**2** **008** Listen.

**a.** In what order do you hear these expressions?

Comment ça va ? À demain !  
Très bien, merci ! Bonjour !

**b.** **008** Listen again and read the tool box “Say goodbye”.  
What expressions do you hear?

**3** In France, to say hello and goodbye, teenagers give kisses on the cheeks (1), a fist bump (2) or a wave (3). How do you greet your friends?

**Ask for/Give news**

- > Ça va ?
- > Oui, ça va ! Et toi ?
- > Comment ça va ?
- > Très bien, merci.

**Say goodbye**

- Au revoir !
- Salut !
- À demain !
- À bientôt !
- Tchao !

Figure 47: *Explore*

L'instruction d'une tâche devrait inclure une «*consigne-but*» selon la terminologie de Ph. Meirieu (2012), accompagnée de «*consignes-critères*» qui clarifient la façon d'atteindre l'objectif fixé. Cependant, cela présente des problèmes, en particulier pour les apprenants débutants, non seulement en termes de compréhension, mais aussi de cohérence. Prenons par exemple la leçon 3, module 1 dans *Adosphère*: les concepteurs sont confrontés à des difficultés liées à l'utilisation des impératifs au singulier et au pluriel. Ce n'est pas le seul cas où cela se produit.

**Réalise une enquête!**

Réalise une enquête sur le sac des filles et des garçons.

**a.** Avec la classe, faites une liste de 12 objets.  
**b.** Compte les objets de la liste que tu as dans ton sac.  
**c.** Faites le total dans la classe pour chaque objet.

	Filles	Garçons
1. Un cahier	II	
2. Un livre	III	
3. Une trousse		
4. ...		

Vous pouvez prendre des photos et les mettre sur un site Internet.

De fait, lire un texte, quel qu'il soit, est une compétence complexe, construite de processus et stratégies cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs. Ganier et Heurley (2006) décomposent l'acte de lire les consignes en trois processus cognitifs: la lecture / compréhension, la planification et la réalisation. Les consignes utilisent des stratégies d'apprentissage au sens où Cyr les définit:

un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants afin de saisir ou de comprendre la langue cible. (1998: 5)

En réalité, ce qui est désigné comme une «tâche» dans *Adosphère* ou une «activité» intitulée "On passe à l'action" dans *Ça Va Bien !* ne correspond pas réellement à la définition de tâche, car ce ne sont pas toujours des activités destinées à être réalisées en groupe-classe et la démarche n'est pas clairement explicitée.

Dans *Ça Va Bien !*, il faut attendre la leçon 12 (ce qui correspond à la troisième année de français) pour que soit proposée une véritable tâche.

16 En groupe  
Faites le poster de la ville idéale pour les vacances.

**POUR DES VACANCES DE RÊVE**

Où ? Quand ?  
Pourquoi ? Quoi ?

1. Choisissez une ville dans un pays francophone où vous avez envie d'aller.
2. Expliquez votre choix (lieux à visiter, météo, spécialités,...).
3. Dites quelles activités vous voulez faire.
4. Présentez à la classe votre poster.

ON PASSE À L'ACTION

-78-

Figure 48: Une tâche dans *Ça Va Bien !*

La consigne-but est en caractères gras. Il s'agit d'une activité collective. Les étapes de la tâche sont précisées. On remarquera que la langue est délibérément très simple et adaptée au niveau des apprenants: la consigne ne demande donc pas d'efforts cognitifs. De plus, elle est doublée par l'image d'un poster qui l'illustre.



### 15.3. L'iconographie

*«Nous sommes dans un siècle de l'image. pour le bien comme pour le mal, nous subissons plus que jamais l'action de l'image.»*  
Gaston Bachelard

Les illustrations en tout genre sont une partie intégrale du manuel de français langue étrangère, peu importe le nom qu'on leur donne: image, dessin, illustration, photo, image fixe, bandes dessinées ou visuel. L'image est liée à la didactique des langues, comme le montre Virginie Viallon.

Parmi tous les moyens utilisés pour l'apprentissage des langues étrangères, on constate que, dans la catégorie des aides visuelles, l'image est de tout temps présente. (2002:25)

La fonction des illustrations est d'abord et avant tout pédagogique. Mais leur intérêt réside aussi dans le formidable pouvoir émotionnel qu'elles dégagent. Comme le disait Yves Agnès pour expliquer l'absence d'image d'images dans Le Monde:

Si Lazareff [le patron de France-Soir] jouait sur l'émotion, le fondateur du Monde entendait faire appel à la réflexion, au raisonnement, à l'intellect. (2002:356)

Un manuel scolaire qui serait en noir et blanc et sans visuels est de nos jours inconcevable. Alain Choppin constatait déjà l'importance de l'illustration didactique il y a plus de trente ans.

S'il est difficile de faire la part dans l'évolution du manuel des innovations d'origine pédagogique, de celles qui découlent des progrès de la technique et de celles qui ressortissent à la surenchère commerciale, il apparaît cependant que les changements intervenus dans l'aspect des ouvrages sont intimement liés à l'évolution de l'illustration didactique. (1996: 154)

Depuis les années 2000 et l'émergence d'outils numériques est née une véritable culture numérique essentiellement visuelle. En effet, les jeunes évoluent dans un monde où les informations visuelles sont pléthoriques, d'autant qu'ils passent une grande partie de leur temps sur des écrans. Ils sont pour reprendre le mot d'Anne Bamford (2001) *«bombardés d'images»*. Leurs exigences esthétiques et visuelles sont donc élevées. D'où la nécessité de produire un manuel attrayant pour l'œil. Les images ont donc une fonction évidemment décorative mais sont aussi vecteurs de motivation. Les chiffres dans le tableau suivant parlent d'eux-mêmes: la quantité de dessins, de vignettes, d'images est impressionnante. On

comprend qu'il n'y a pas une page, quelle que soit la méthodologie adoptée, qui ne soit illustrée.

	126 pages Le Kiosque	126 pages Adosphère	109 pages Ça Va Bien !
photos	105	142	31
dessins	350	240	430
affiches	0	2	1
pubs	0	0	2
peintures	0	4	3
B.D	8	0	0

Tableau 50 : Les illustrations dans les manuels

Comme le dit avec humour Jean-Luc Godard:

mot et image, c'est comme chaise et table ! Si vous voulez vous mettre à table, vous avez besoin des deux.<sup>29</sup>

Les images jouent un rôle crucial et incontournable, leur utilité ne saurait être remise en question. Pourtant, le Cadre ne s'y intéresse pas beaucoup. Il cite «le loto d'images» comme activité ludique (chapitre 4, p.47) de la langue et mentionne la bande dessinée, l'histoire en images et le roman-photos en exemples d'une utilisation poétique de la langue. Dans le chapitre 6, il suggère «*l'appariement du texte et de l'image*» (p.111) et la présentation du vocabulaire «*accompagné d'aides visuelles (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc.)*» (6.4.7. p. 115) pour développer les compétences linguistiques. A cette exception que les manuels sur l'approche communicative et actionnelle comprennent plus de photos (de documents authentiques), on retrouve les mêmes utilisations dans tous les livres. Les images tiennent une place importante au sens propre comme au sens figuré: elles gagnent en place car elles sont au centre de l'apprentissage.

Il ne faudrait pourtant pas se tromper: en début d'apprentissage, au niveau A1, il n'est question que d'une pédagogie par l'image et non d'une lecture sémiotique de l'image, d'une pédagogie de l'image. On ne parle pas de l'image mais de son référent. L'image est prétexte pour construire un savoir langagier (culturel et linguistique). Elle a donc plusieurs rôles, qu'on peut repérer dans les trois manuels.

<sup>29</sup> Godard, J. -L. [1993] « *Ainsi parlait Jean-Luc, Fragments du discours d'un amoureux des mots* », Télérama, n° 2278, 8/9/93, cité par Martine Joly, (2001) Introduction à l'analyse de l'image, Nathan, Paris, p.101

### 15.3.1. Une fonction intersémiotique

Jakobson définit la traduction intersémiotique comme «l'interprétation des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques». (1963:79) Comme le formule clairement Daniel Coste (1975), l'image est utilisée pour ce qu'elle montre :

Elle "parle d'elle-même" sans détour. La bande magnétique peut faire entendre cat ou Katze, l'image elle, bonne fille, atteste qu'un chat est un chat.

La fonction de l'image est donc définitionnelle. Elle permet d'éviter le recours à la traduction et de créer un galandage entre la langue maternelle et le français. Une illustration réussie tend à l'univocité et à réduire autant que possible la polysémie. Les dessins ont une fonction dénotative pour élucider le lexique comme les cartes de vocabulaire illustrées. L'image est un prétexte pour nommer des référents, acquérir ou réinvestir du lexique. Elle facilite la fixation des savoirs. Toutes les méthodes ont recours à cette technique très efficace comme on peut le voir dans les exemples suivants.



Ça Va Bien !

Le Kiosque

Adosphère

### 15.3.2. Une fonction documentaire et culturelle

Les photos sont évidemment un raccourci formidable pour entrer de plain-pied dans la culture et l'interculturel puisqu'elles donnent à voir, elles sont un garant de l'authenticité culturelle. Elles présentent l'avantage d'importer en classe des objets absents: des tableaux (*Adosphère*, module 3, leçon 4), des personnages historiques (*Marie-Antoinette*, *Le Kiosque*, unité 4), des paysages (la Guadeloupe, *Le Kiosque*, unité 5) et des sites touristiques ou des monuments (*Adosphère*, module 5, leçon 4), des pans de la vie quotidienne comme les repas

en France (le petit-déjeuner, *Ça Va Bien!* leçon 10) ou une réalité culturelle comme la cour d'un collègue (*Le Kiosque*, unité 2) ou le plan du métro parisien (*Ça Va Bien!* leçon 11). Les affiches de cinéma, les publicités, la Une d'un journal (*L'Equipe*, *Ça Va Bien!* leçon 13) permettent aux apprenants de se familiariser avec les aspects culturels liés au français et de mieux comprendre les références culturelles implicites. Un travail sémiotique basique les met à jour et «fait parler» le document authentique.

3 Vous êtes de quelle nationalité ?

ROME

Exemple:

- Salut ! Giovanni et Giulia, vous êtes de quelle nationalité ?
- Nous sommes italiens.
- Nous sommes de Rome.
- Ah! Maria aussi est italienne ?
- Non, elle est espagnole, elle est de Madrid.

Giovanni et Giulia

Il arrive aussi que l'illustration et le texte soit redondant: elle a alors une fonction explicative rassurante pour l'apprenant. Par exemple, dans *Ça Va Bien !* (leçon 4 sur les nationalités), les personnages sont dans un macaron à l'effigie du drapeau bien que le nom de la capitale figure au-dessus. C'est ce que Roland Barthes avait appelé la fonction d'ancrage de l'image par le texte.

### 15.3.3. Une fonction propédeutique

Nous en prendrons comme exemple la différence entre les deux éditions 2016 et 2020 de *Ça Va Bien !*. Dans la première édition, l'image a la taille d'une vignette, elle a pour fonction un ancrage du texte tandis que dans la deuxième édition, elle occupe la moitié de la page. Elle n'est pas là pour illustrer mais bien en tant que document per se, partie intégrante de la démarche didactique, elle joue un rôle prépondérant dans la mise en situation; elle annonce les intentions de la leçon, elle préconditionne les requis sur lesquels vont s'appuyer les nouveaux contenus. Les personnages sont au premier plan: comprendre qu'il s'agit d'une rencontre est immédiat et intuitif. Le professeur projette cette image au tableau pour introduire le lexique de la prise de contact et de la politesse. De plus, l'image donne des informations qu'on ne trouve pas dans le texte: par exemple, la voiture permet aussi de

décrypter lettres et chiffres de la plaque d'immatriculation. Cela fait partie des objectifs linguistiques de la leçon.

**2** Coucou !



Adèle: Salut, César ! Coucou, Manon!  
César: Bonjour, Adèle !  
Adèle: Comment ça va, les amis ?  
Manon: Bien ! Et toi ?  
Adèle: Super bien !  
César: Au revoir !  
Manon: Bonne journée !  
Adèle: A+!





Dans l'unité 2 d'*Adosphère*, les illustrations permettent d'imaginer le dialogue puis de le comparer au dialogue écrit du manuel.



#### 15.3.4. Une fonction narrative

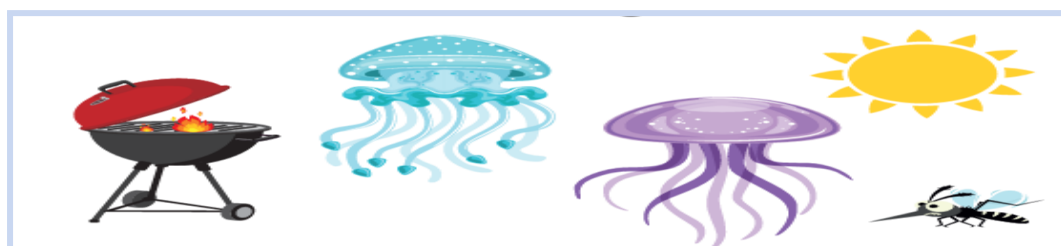
Francis Yaiche (2002) définit l'image en général comme:

*un objet fascinant qui parle à toutes les générations, un objet à qui l'on confie volontiers ses préoccupations, peut-être parce qu'elle (l'image) a un caractère familier, intime. (p.4)*

Les images servent de support, de déclencheur à nombre d'activités orales et écrites. L'exploitation de cette illustration de *Ca Va Bien !*, leçon 7 permet une mise en situation rapide et efficace.



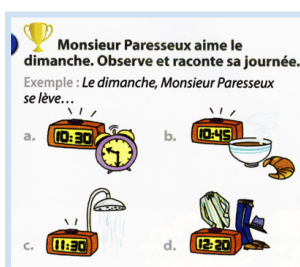
Les images peuvent également servir à réaliser une évaluation récapitulative. Par exemple, dans le cadre de l'activité proposée dans la leçon 15 de *Ça Va Bien!*, qui consiste à travailler sur un film publicitaire décrivant les mésaventures d'une famille française en vacances en Israël, des illustrations sont fournies pour faciliter la mémorisation du film et sa reconstitution ultérieure.



Les apprenants doivent imaginer des légendes pour les images. (*Adosphère*, module 6)



Ici, ils doivent ajouter un message linguistique. (*Le Kiosque*, unité 2)



Dynamisant , motivant , le langage visuel encourage la parole comme dans cet exemple (*Ça Va Bien!*, leçon 15 ) où la narration est guidée.



## 15.4. Les personnages

### 15.4.1. Illustrations et photos

Dans un manuel FLE destiné aux adolescents, les éléments visuels sont particulièrement importants. Les illustrations et photos aident les apprenants à visualiser et comprendre plus facilement des notions de grammaire, de vocabulaire et de culture.

Les photos sont plus appropriées pour présenter des scènes réalistes et des contextes authentiques, tandis que les illustrations offrent des images plus stylisées qui peuvent être plus accessibles aux jeunes. Les personnages, quant à eux, peuvent permettre aux apprenants de s'identifier et de s'immerger davantage dans des situations d'apprentissage linguistique réalistes. Telle semble être l'intention des manuels d'Hachette qui mettent en avant des adolescents qui ressemblent à leurs lecteurs. *Adosphère* et *Le Kiosque* gardent les mêmes personnages tout au long du livre: cette continuité narrative a pour but de créer une expérience d'apprentissage plus sociale et participative en permettant aux apprenants d'interagir à travers des dialogues et des activités.

*Ça Va Bien!* fait le choix de la variété en changeant les personnages dans des contextes différents et en utilisant uniquement des illustrations pour les personnages tandis que les manuels français alternent illustrations et photos des personnages. Les illustrations peuvent offrir des avantages significatifs par rapport aux photographies, notamment pour représenter des adolescents. Elles sont plus neutres en termes de représentation car elles sont moins susceptibles de véhiculer des messages sexuels implicites. Les illustrateurs peuvent créer des

personnages qui sont stylisés et éloignés de la réalité, ce qui permet d'éviter les détails vestimentaires ou corporels qui pourraient être considérés comme sexualisés ou inappropriés par une partie du public et de leurs enseignants. En Israël, le problème du code vestimentaire se pose pour une partie de la population qui suivent des règles de modestie basées sur leurs principes religieux. Afin de ne heurter aucune sensibilité, même si les personnages dans le livre sont habillés comme les jeunes d'aujourd'hui, aucune jeune fille n'est représentée dans le manuel portant une mini-jupe, un short ou un maillot de bain.

### 15.4.2. Le style graphique des personnages

Les graphistes peuvent choisir entre un style graphique stylisé ou réaliste. Un style graphique stylisé se caractérise par des formes simplifiées, des contours nets et des couleurs souvent vives. Ce style est souvent utilisé pour créer des personnages qui sont facilement reconnaissables et mémorables. C'est le choix d'*Adosphère*.

D'un autre côté, un style graphique réaliste se caractérise par une représentation qui se veut fidèle à la réalité: l'apparence physique, les vêtements, le style des adolescents. C'est le choix du *Kiosque*.



L'équipe éditoriale du manuel israélien a fait face à des divergences d'opinions concernant le choix du style graphique à utiliser pour représenter les personnages. Étant donné l'absence de consensus, il a été décidé de présenter plusieurs propositions au sein d'un panel composé de plus d'une centaine de jeunes. Ces participants ont été encouragés à justifier librement leur choix sans être soumis à un questionnaire, afin d'éviter toute influence pouvant altérer leurs réponses.





À une très large majorité, les ados choisissent le style de personnage qu'on voit dans le livre. En fin de compte, une combinaison des deux styles est le choix retenu par le manuel israélien.

### **En conclusion**

Les illustrations et photos ne sont pas simplement décoratives, mais constituent un support pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage. Les apprenants ont souvent une meilleure compréhension des contenus lorsqu'ils sont associés à des éléments visuels. De plus, ils peuvent également faciliter la mémorisation et la récupération de l'information. Ils créent des conditions propices à l'engagement des jeunes et favorisent l'interaction avec les autres et avec le monde. Peu importe la méthodologie revendiquée, on retrouve les mêmes utilisations des images dans les manuels.

## QUATRIÈME PARTIE

«Les enquêtes sont le fondement de la recherche. Elles nous permettent de découvrir, d'explorer et de comprendre le monde qui nous entoure.»

*Designing and conducting mixed methods research*, 2018, John W. Creswell



## 16. MODALITÉ D'ENQUÊTE

### 16.1. La méthodologie

*«Data literacy is the knowledge of what data are, how they are collected, analyzed, visualized and shared, and is the understanding of how data are applied for benefit or detriment, within the cultural context of security and privacy »*

*Data literacy defined pro populo (2016:38) David Crusoe*

Selon la définition de David Crusoe, la littératie des données comprend la connaissance de l'étendue de l'ensemble des phénomènes ou objets que l'on peut décrire par des données, des différentes méthodes de collecte, des analyses statistiques et des représentations visuelles, en prenant en compte les contextes qui s'appliquent à la protection des données, leur sécurité et leur confidentialité. En ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle, il paraît impensable que les pratiques pédagogiques ne se fondent pas sur les données scientifiques qu'apporte la recherche. C'est ce que les Américains appellent «Evidence based Education». Cette idée est née dans le domaine de l'éducation après que les médecins, dans les années 90, qui cherchaient un modèle de formation pour les futurs praticiens, ont mobilisé des données probantes en posant des diagnostics, l'accent étant mis sur une utilisation en contexte et rationnelle de ces données. Le département de l'éducation américain souhaitait donner plus de crédibilité scientifique aux recherches en éducation: il s'agissait d'utiliser la science pour trouver ce qui fonctionne réellement en éducation et minimiser l'influence des tendances ou des idéologies.

À la différence de la médecine, de l'agriculture et de la production industrielle, le champ de l'éducation opère largement sur la base de l'idéologie et du consensus professionnel. En tant que tel, il est assujéti, soumis à des modes et est incapable du progrès cumulatif qui découle de l'application de la méthode scientifique et de la collecte systématique et de l'utilisation d'une information objective dans l'élaboration des politiques. Nous allons changer l'éducation pour en faire un champ fondé sur la preuve.<sup>1</sup>

L'idée est que les chercheurs cherchent des preuves solides de ce qui fonctionne, puis partagent ces pratiques éprouvées avec les enseignants afin de rendre la recherche pertinente pour les professionnels sur le terrain et de leur permettre d'utiliser ces pratiques pour améliorer leur enseignement.

---

<sup>1</sup> cité par Frédéric Saussez et Claude Lessard dans leur article (2009) «Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve.»

Les moyens d'action de l'Evidence based Education sont de deux ordres.

- L'essai contrôlé randomisé.

Cela implique de comparer des groupes contrôles et expérimentaux comme pour les essais cliniques en médecine qu'on fait avant de généraliser l'emploi d'un traitement par exemple. Cette méthode est extrêmement efficace mais malheureusement inutilisable dans le cadre de cette recherche.

- La revue systématique de recherche.

Elle s'apparente à un audit en collectant des informations objectives pour évaluer, expertiser une pratique de la façon la plus transparente possible et la plus large possible, puis in fine à synthétiser les données à partir des études incluses. Cela peut être effectué à l'aide de techniques statistiques pour combiner les résultats des études ou en utilisant une approche narrative pour résumer les découvertes des études individuelles. L'interprétation des constatations implique une évaluation critique de leur pertinence pour la question de recherche, ainsi qu'une évaluation de la force des preuves pour soutenir les conclusions. Les limites des études incluses doivent également être considérées dans cette étape.

Loin de nous d'avoir la prétention de conduire une méta-analyse ou une méga-synthèse comme Robert Slavin et ses collègues de l'université Johns Hopkins l'ont fait. Cependant, il est important de garder à l'esprit le modèle suivant : il n'est pas possible de tirer des conclusions scientifiques à partir de l'observation de quelques enseignants, d'une idée séduisante ou d'un a priori bien perçu, en dépit des arguments avancés par Jacques Hamel (2000) qui conteste l'importance de la dimension quantitative dans la recherche et qui affirme que la crédibilité d'une proposition scientifique ne dépend pas étroitement du nombre de cas dans lesquels il est possible de la vérifier. Il explique que même un rapport établi dans un cas unique, mais méthodiquement et minutieusement étudié, peut être plus certain que de nombreux faits disparates. Il convoque aussi Bourdieu et Galilée pour soutenir sa cause:

Galilée n'a pas eu besoin de répéter indéfiniment l'expérience du plan incliné pour construire le modèle de la chute des corps. Un cas particulier bien construit cesse d'être particulier.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> dans Bourdieu, *Les structures sociales de l'économie*, introduction, *L'économie comme science* (p.38)

Contrairement à ce qu'il affirme, le crédit d'une proposition scientifique dépend largement du nombre des cas où elle a été vérifiée. C'est pourquoi, nous souhaitons interroger le plus grand nombre possible d'enseignants, de conseillers pédagogiques et d'élèves. Les questionnaires envoyés aux professeurs ont pour fonction d'examiner quelles relations ils ont avec le manuel scolaire qu'ils utilisent en classe de français langue étrangère. Il s'agit de bien tracer le cadre de notre recherche en définissant le profil des enseignants.

Nous avons précédemment analysé la situation en présentant le corpus des manuels de façon détaillée. La collecte d'informations brutes sur le terrain devrait permettre de compléter cette présentation grâce au recueil de données permettant l'évaluation de l'impact du manuel sur l'enseignement / apprentissage. Cela suppose une analyse des points forts et des points faibles. Le but est ici explicatif. L'avantage du questionnaire en ligne est son efficacité car il permet de recueillir une grande quantité de données en un temps record, la difficulté consiste dans sa construction.

Notre démarche de production des connaissances consiste à combiner l'analyse quantitative et l'étude qualitative pour comprendre en quoi le manuel répond aux attentes des enseignants et quelles améliorations on pourrait ajouter au manuel. Le but de cette recherche est bien en effet de vérifier l'efficacité du manuel scolaire et d'en proposer une définition la plus précise possible à partir des «trucs», des «astuces», des «recettes» qui marchent de l'avis général. Les mêmes enseignants ont souvent utilisé plusieurs manuels de notre panel et peuvent donc faire des comparaisons pertinentes. *«La pensée du maître constitue autant une raison d'agir, qu'une disposition organisatrice. La connaissance des enseignants a donc une valeur pratique, épistémologique et professionnelle.» (Morandi, 2005 : 8)* D'ailleurs, comme le rappellent Frédéric Saussez et Claude Lessard,

outre le savoir scientifique, le savoir tacite et expérientiel des praticiens doit être pris en considération et la valeur de référence y est le caractère approprié et raisonnable de l'action. (2009:50)

J.C. Barbier écrivait de l'épistémologie qu' :

elle n'est pas la science du savoir, mais un acte réflexif sur les actes de production de savoirs. (2008 : 138)

La part de réflexivité engendre avec elle une subjectivité inévitable ainsi que l'analyse qui a forcément un côté herméneutique. Mais l'enjeu de cette opération de dévoilement des dessous du manuel et de ses liaisons avec le professeur et la classe n'est pas des moindres: il s'agit de décrypter l'utilisation du manuel indépendamment de ses déclarations, d'en conceptualiser une certaine définition, d'en dégager une pragmatique et d'en montrer le caractère dynamique et autopoïétique. La démarche est autant subjective qu'objectivante et s'engage dans une recherche qui vise à évaluer l'impact des manuels sur les performances scolaires quand on en a soi-même écrit plusieurs est probablement idéaliste. Pourtant, au fur et à mesure que cette recherche avance, il appert avec plus de clarté encore qu'à ses débuts que le livre scolaire est un produit didactique tenant de la théorie et de la pratique, éclairant la pratique de la théorie, éclaircissant la théorie par la pratique pour construire un savoir collectif.

Un des risques du questionnaire et de l'entretien, étant donné que tous les enseignants savent que je suis l'auteur de manuels, est d'obtenir des réponses politiquement correctes ou complaisantes, ce que Blanchet (2000:75) nomme «*les biais méthodologiquement de l'enquête*» c'est-à-dire les risques que court l'enquêteur d'obtenir des données qui ne décrivent pas la réalité. D'après Nicole Berthier, l'informateur peut avoir

le désir de maintenir l'estime de soi, de faire bonne figure et de se montrer comme quelqu'un de tout à fait dans la norme sociale. (2010:70)

De plus, d'après Peretz, la crainte de passer pour incompetents peut mener les enseignants à présenter leur pratique non telle qu'elle est mais telle qu'ils la voudraient ou telle qu'ils pensent qu'elle devrait être.

L'observation des comportements peut aussi apporter des informations totalement opposées aux déclarations des personnes interrogées voire contraires à l'opinion commune. (2004:12)

D'après l'étude de Demaizière et Nancy-Combes citée par Philippe Blanchet, il existe deux méthodologies de recherche en didactique des langues pour interroger la représentativité d'un échantillonnage: la méthode hypothético-déductive et la méthode empirico-inductive.

La méthode hypothético-déductive se base sur quatre principes:

- le principe d'identité (ce qui existe ne peut pas en même temps ne pas exister)
- le principe de non-contradiction (il est impossible de dire une chose et son contraire)
- le principe de rationalité (la connaissance n'est que logico-quantitative)

- le principe de disjonction entre la pensée scientifique et le monde social (l'indépendance objectivante).

La fréquence statistique valide ou réfute l'hypothèse de départ.

La méthode empirico-inductive est basée sur une interprétation de phénomènes individuels et sociaux observés sur leur terrain naturel. Elle exploite les relations intersubjectives que les acteurs entretiennent au sein du groupe, y compris celles où le chercheur est investi. Ce sont donc les phénomènes observés qui amènent à l'interprétation par déduction. Dans cette approche, il n'y a pas d'hypothèse de départ, mais un questionnement qui sera dénoué dans la recherche par le biais d'éléments de réponse.

Selon Blanchet, cela permet une analyse plus en phase avec la recherche didactologique qui prend en compte une approche pluridisciplinaire. Le mot «didactique» vient du grec ancien *didaktikos*, qui signifie «qui enseigne, qui instruit». La didactique est la science appliquée de l'enseignement et de l'apprentissage, qui étudie les processus, les méthodes, les moyens et les outils pour transmettre des connaissances ou des compétences à un public cible. J. A. Comenius la définit comme «*l'art d'enseigner*». Elle vise à améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

La didactologie, quant à elle, est une méta-didactique, plus théorique, qui cherche à expliquer et à comprendre les mécanismes de l'enseignement et de l'apprentissage en s'intéressant aux processus cognitifs, linguistiques, psychologiques, sociaux et culturels impliqués dans l'acquisition et la transmission des savoirs et des savoir-faire. Dans cette optique, elle doit être étroitement articulée avec les pratiques pédagogiques concrètes et invite à une réflexion critique sur les méthodes et les contenus d'enseignement.

Tel est en effet l'objet de ce travail. Certes, notre recherche a une dimension pragmatique, il s'agit bien d' «*une action de recherche et d'éducation visant la transformation finalisée d'une situation pédagogique dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation.*» (Guay et Prud'homme, 2018:239) Toutefois, la transformation visée de la situation pédagogique s'accompagne d'une volonté d'approfondissement des connaissances sur cette situation. En d'autres termes, l'action de la recherche est de former et de transformer.



Nous avons combiné questionnaires, entretiens et observations de classe pour cumuler les avantages de ces deux méthodes. Cela ouvre la voie à une méthode hybride, mixte se caractérisant selon Karsenti (2006) par:

l'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche.

Les questions apportent leur lot de réponses renvoyant à la croyance du sondé ou à ses représentations et pas forcément à la réalité de la pratique pédagogique. De fait, cela paraît indispensable dans le cadre d'une recherche action. Cela s'inspire du cycle de Kolb (1984).

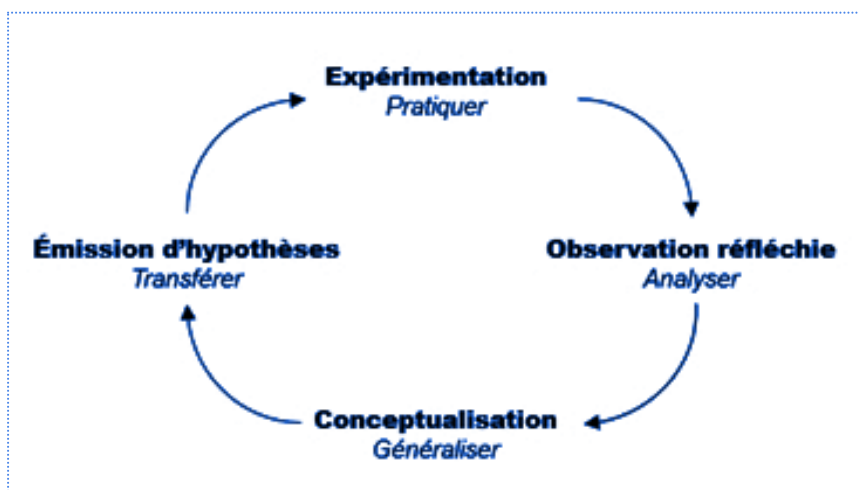


Figure 49: Le cycle de Kolb (1984)

L'expérimentation correspond à la phase d'utilisation des manuels. L'enquête qualitative (entretiens) permet d'analyser de façon plus détaillée les réponses de l'analyse quantitative. Le travail de thèse consiste à conceptualiser les différentes observations pour émettre des hypothèses de recherche qui visent ici à énoncer les caractéristiques d'un manuel efficace en classe tant du point de vue des enseignants que des élèves.

Dans une approche à la fois pragmatique et interprétative, nous avons choisi une méthode mixte de triangulation selon le modèle dessiné par Creswell et Plano (2018).

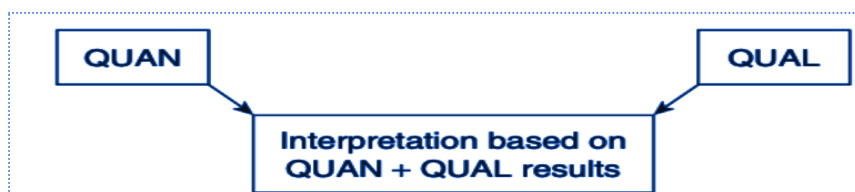


Tableau 51: Le modèle de triangulation de Creswell et Plano

Voici un exemple de tableau qui représente les caractéristiques de l'analyse qualitative d'un côté et de l'analyse quantitative de l'autre et qui permet mieux de comprendre l'avantage de la triangulation comme méthode mixte puisque l'analyse qualitative est tournée vers le processus, la démarche, le comportement tandis que l'analyse quantitative est orientée sur des résultats généralisables.

<b>Analyse Qualitative</b>	<b>Analyse Quantitative</b>
Données descriptives	Données numériques
Observations détaillées	Mesures quantifiables
Interprétation subjective	Analyse objective
Compréhension en profondeur	Généralisation des résultats
Étude des motivations, opinions, émotions	Étude des comportements, attitudes
Utilisation d'entretiens, d'observations	Utilisation de sondages
Identification de nouvelles idées et concepts	Vérification d'hypothèses prédéfinies

Tableau 52: **Analyse qualitative et analyse quantitative**

Les données qualitatives peuvent apporter des éclaircissements ou des compléments aux résultats quantitatifs. De même, les résultats quantitatifs peuvent renforcer la validité externe d'une recherche qualitative.

## 16.2. L'enquête quantitative

*«En fait, la démarche scientifique représente un effort pour libérer de toute émotion la recherche et la connaissance.»*  
*Le Jeu des possibles, 1981, François Jacob*

On appelle analyse quantitative le recours à des questionnaires fermés dont les résultats sont donnés sous forme de graphiques et de tableaux. Ces questionnaires ont tous été envoyés en ligne.

Les questions portaient sur:

- le profil des enseignants (caractéristiques personnelles et professionnelles)
- leurs représentations de l'enseignement
- leur utilisation du manuel.

Dans un premier temps, nous avons élaboré un questionnaire-pilote afin de tester la validité et la clarté des questions. Nous l'avons soumis à quelques enseignants et nous avons utilisé leurs remarques pour affiner, améliorer ou rectifier les questions.

Les questions posées sont pour la plupart dichotomiques (deux réponses au choix), multi-chotomiques (plusieurs choix) et avec échelle d'attitude (de 1 à 5 pour avoir une évaluation quantitative). Certaines questions sont mixtes en ceci qu'elles permettent de choisir plusieurs réponses. L'objectif est d'établir des explications en termes de cause et d'effet. On verra que les questionnaires comprennent aussi quelques questions ouvertes qui permettent au sondé de s'exprimer librement, sans contrainte de choix. Il s'agit de comprendre grâce à ce questionnaire quels sont les besoins en matière de manuel et quelles sont les attentes des enseignants, à partir aussi de leurs représentations.

Une fois l'enquête mise au point, nous l'avons largement diffusée.

### **16.3. L'enquête qualitative**

*« La démarche holistique considère qu'une situation est connue lorsque la description qui en est donnée permet d'établir son intelligibilité, de déterminer le champ des possibles de son évolution et d'identifier les spécifications critiques qui permettent d'influencer son évolution selon une option souhaitée. »*

*Épistémologie de la démarche holistique (2006:3), Michel Liu*

#### **16.3.1. Les entretiens**

L'enquête qualitative est un entretien fait de questions ouvertes ou semi-dirigées. Les entretiens tiennent de la libre conversation de par leur forme dialogique: je connais bien la plupart de mes collègues que je côtoie régulièrement et que j'ai l'occasion de rencontrer dans les formations que je donne ou celles auxquelles j'assiste. Christine Mias a écrit un article en 2003 intitulé «Praticien et chercheur, le problème de la double posture». Nous sommes obligés de nous poser en faux: loin d'être un problème, c'est au contraire un avantage: nous connaissons le terrain de l'intérieur, nous comprenons immédiatement les attitudes et les enjeux. Les échanges sont bien ce que Bourdieu appelait *«une improvisation réglée»*, et du point de vue de F. de Singly et ses collègues (1992):

l'un des objets sociologiques privilégiés de l'enquête par entretien est ce que nous pouvons rassembler sous le terme d'«idéologies» à savoir une organisation d'opinions, d'attitudes et de valeurs, une façon d'envisager l'homme et la société.

Les questions dirigées ont pour but de recentrer la discussion sur l'utilisation du manuel et son adéquation aux besoins de l'enseignant et de la classe. L'objectif est de comprendre le vécu des enseignants.

*L'enquête organise son discours à partir d'un thème qui lui est proposé (stimulus ou consigne) et choisi librement qu'il va développer, sans limitation, sans cadre établi. (N. Berthier, 2016, p.72)*

Les conditions sociales, spatiales et temporelles dans lesquelles a lieu l'entretien peuvent influencer considérablement ce dernier (Blanchet & Gotman, 2007, p.69-80) analysent «*les paramètres de la situation d'entretien*» qui agissent sur son déroulement: le cadre spatio-temporel (l'environnement, la programmation temporaire, la scène), le cadre contractuel de la communication (statuts des interlocuteurs) et les stratégies d'écoute.

Pour que ces entretiens soient le plus naturels possible malgré les circonstances, nous nous sommes vus dans un café ou chez moi. Le côté informel a permis de faire oublier assez vite le cadre dans lequel s'inscrivait cette rencontre, l'élaboration d'une thèse. Comme l'écrivent Pierrette Cardinal et André Morin (2004),

En recherche-action, le chercheur doit s'imprégner de la réalité tout en gardant son autonomie de manière à pouvoir s'y engager, s'en dégager, se transformer et la transformer. La convivialité est aussi nécessaire que la distanciation pour réaliser le changement.

Pour favoriser un discours cohérent, nous avons utilisé les techniques d'intervention comme les expressions de relance, des questions contradictoires ou changé de sujet. Les consignes sont essentielles pour obtenir une description (réponse à une question comme «*Comment ça se passe quand...*») ou une opinion (réponse à une question comme «*Qu'est-ce que tu penses de...*»)

Les conversations ont été enregistrées, puis retranscrites, ce qui est indispensable au contrôle méthodologique a posteriori de la recherche pour garder "une trace" d'une conversation somme toute à bâtons rompus. La transcription donne à entendre la parole des protagonistes telle quelle.

### 16.3.2. L'observation de classe

D'après Nicole Berthier, l'observation permet au chercheur de «voir» la classe en action grâce à cet acte qui consiste à:

se rendre sur un terrain pour étudier un groupe naturel et pendant laquelle [la classe], l'observateur, regarde ce qui se passe, interroge les informateurs et essaie de contrôler leurs dires par des vérifications. (2016:14)

Elle explique que l'observation peut être de deux natures : extérieure ou participante. L'observation est dite extérieure (ou non engagée, appelée également non participante) lorsque l'observateur «*observe discrètement les sujets, en se faisant presque oublier, par exemple assis au fond d'une salle*». C'est ce que nous avons fait : installée au fond de la classe, au dernier rang, nous avons essayé de nous fondre dans le décor et nous avons regardé des cours sans intervenir. Nous avons conçu une grille d'observation comme instrument d'enquête pour voir comment les enseignants utilisent le manuel dans leurs cours.

L'observation directe des classes, disent Arborio et Fournier, permet de vérifier la concordance des informations collectées ou de les contrebalancer, de confronter les pratiques et les déclarations.

L'observation directe [...] constitue une façon de résister aux constructions discursives des interviewés en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien.. (2015:8)

Enfin, d'après Mayer, Ouellet & al, cette méthode d'observation conduit à:

une compréhension plus profonde de la réalité sociale. Tout en facilitant une analyse plus détaillée, l'observation vise également à dégager une sorte de portrait global de l'événement ou du milieu observé. (2000:153)

En effet, en adoptant la posture de l'observateur, le chercheur

s'étonne au lieu de juger, considère que ce qu'il voit et entend a un sens que sa recherche doit précisément éclaircir. [...] doit éviter de prendre parti, mais demeurer curieux: pose des questions sur ce qu'il a vu, entendu et observé, vérifie, recoupe, croit tout et rien à la fois. est à l'affût de données nouvelles, d'explications inédites, et le fait que la discussion prend une tournure imprévue ne le tourmente pas outre mesure, car il sait que les digressions sont souvent l'occasion d'apprendre des faits importants. (ibid. p. 139)

## 16.4. L'analyse des données

Pour les données issues du questionnaire nous avons procédé à une analyse statistique grâce à Google form qui répond à nos besoins en la matière. Nous avons construit, de façon automatique, des tableaux de fréquence et des représentations graphiques. Nous avons privilégié une analyse univariée (une seule variable à la fois).

En ce qui concerne l'analyse des entretiens, les choses sont plus complexes parce qu'elle constitue:

un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (Bardin, 2013, p. 47)

Nous utiliserons l'analyse thématique qui est la technique d'analyse de contenu, d'après Bardin, *«la plus aisée, la plus répandue et la plus utilisée pour la plupart de matériaux»* (ibid., p 55): elle consiste à repérer les idées directrices qui reviennent d'interviewé en interviewé et à les catégoriser.

Pour Singly, Blanchet & Gotman, l'analyse thématique est un processus de découpage *«transversal de ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème [...] ; l'analyse cherche une cohérence thématique inter-entretiens »* (p. 98).

Nous compléterons celle-ci avec une analyse de *«l'univers du discours»*, en tant que technique d'analyse transversale car elle est *«une boîte à outils dans le vaste ensemble des méthodes qualitatives»* (Maingueneau, 2014, p. 27) en prenant en compte non seulement les connotations affectives (les adjectifs et les adverbes d'intensité) mais aussi les éléments paraverbaux ou non verbaux.

### En conclusion

On ne cesse de parler de l'amélioration de l'éducation: il est clair que la formation des enseignants doit être au cœur de toute réforme. Notre question de thèse est d'évaluer l'impact du manuel sur l'apprentissage du français langue étrangère, son utilisation en classe. Nous menons ici une recherche-action au sens où André Morin et Pierrette Cardinal (1994) l'entendent:

une recherche par les acteurs, pour les acteurs, de solutions à leurs problèmes inspirées par une réflexion nourrie. La recherche-action intégrale a pour finalité le changement dans la pensée, dans l'action et dans l'efficacité de l'action.

La démarche implique une immersion dans le terrain, une dimension qui prend en compte la totalité des acteurs et une interrogation à la fois sur soi-même qui permet de problématiser son objet, mêlant objectivation et subjectivité. En tant que chercheuse, nous accompagnons ce processus à partir de l'expérience vécue.

Dès que nous parlons de recherche-action, l'objectivité de jadis, valeur privilégiée, et la distanciation, vont faire place à deux énoncés contradictoires : distanciation, peut-être, mais implication d'abord. Nous allons passer du credo de l'objectivité traditionnelle à une intersubjectivité reconnue entre le chercheur et ses partenaires, laquelle aurait été appelée « objet » dans la lignée antérieure. (Ardoino, 2003, p.42)

L'évaluation et la rétroaction à tour de rôle permettent de mieux comprendre la recherche, de mieux analyser la pratique dans une articulation dialogique. De cette émulation réciproque et collective émerge une transformation des pratiques, une source de richesse pour tous. C'est ce qu'explique Guy Berger:

La recherche la plus classique s'inscrit dans des réseaux et, par conséquent, dans des coopérations. Quelle que soit son importance, le mot « coopératif » ne dit pas tout du collectif. Il me semble plus original ou plus profond de montrer qu'il existe un rapport étroit entre la production de connaissances et la capacité d'un groupe, d'une classe sociale, d'un ensemble professionnel, de se produire comme collectif, c'est-à-dire de se poser à la fois comme sujet mais aussi comme réalité sociale à reconnaître. C'est par le même processus que différents groupes sociaux à la fois produisent des connaissances et se produisent en tant que groupes à reconnaître. (2003:14-15)

L'objectif de cette recherche est d'identifier les caractéristiques essentielles d'un manuel idéal pour l'enseignement du français langue étrangère. Il vise également à rétablir la reconnaissance du rôle du professeur en mettant en valeur l'innovation et les réussites pédagogiques, plutôt que de sous-estimer celui qui en est l'auteur. Il s'agit aussi de dépasser le clivage chercheur-enseignant pour percevoir la globalité et permettre la modélisation et avec elle, la transmission.

## 17. L'ANALYSE DE L'ENQUÊTE QUANTITATIVE

### 17.1. L'échantillon

Le Ministère parle de 130 enseignants de français dont 116 sont en activité. Parmi eux, 39 travaillent uniquement en lycée et 21 dans le privé. 69 professeurs israéliens sur 77 ont répondu au questionnaire qui leur a été envoyé par mail et / ou par Whatsapp, réseau très dynamique en Israël.

### 17.2. Le profil des sondés

Dans la première partie du questionnaire, nous avons recueilli les caractéristiques objectives de l'enseignant: son genre, sa langue maternelle, son plus haut diplôme obtenu et son expérience professionnelle.

#### 17.2.1. La répartition genrée

La profession est largement féminine.<sup>3</sup> En 2019, d'après la Banque mondiale des données<sup>4</sup> 86% des enseignants israéliens sont des femmes. Mais en ce qui concerne le français, elles représentent 97,9 % des professeurs. L'égalité salariale reste une utopie puisque l'écart serait encore, malgré les lois, de 21,6 % entre hommes et femmes, selon un rapport de l'institut d'analyse Adva Center publié en 2018<sup>5</sup>. Ce chiffre ferait d'Israël le quatrième pays le plus inégalitaire de l'OCDE sur ce point.

#### 17.2.2. L'expérience

Le vécu de l'enseignant influence sa lecture du manuel mais aussi son utilisation. En effet, la pratique prime sur la théorie en raison de l'autorité que confère l'expérience. André Touboul (2007) reprend l'idée de Dewey avec la notion de «*continuum expérimental*» pour illustrer que chaque expérience vécue est en continuité avec les expériences passées et influe sur les expériences futures. L'expérience est indissociable de la vie de l'individu, elle s'accumule et se transforme au fil du temps. Cette accumulation peut être considérée comme

<sup>3</sup> Nous continuerons néanmoins d'utiliser le masculin généralisant même si les enseignants israéliens sont majoritairement des enseignantes.

<sup>4</sup> <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.TCHR.FE.ZS?locations=IL>

<sup>5</sup> <https://adva.org/he/socialreport2018/>



une source d'apprentissage, l'individu accédant à la connaissance à travers l'interprétation qu'il donne à sa pratique.

Le *savoir d'expérience* est issu des pratiques d'enseignement effectives, du *vécu de terrain* et relève de la gestion interactive d'une classe d'élèves, et correspond au savoir-faire didactique. L'expérience de l'enseignant fait aussi référence à toutes les influences qui ont marqué ses comportements, ses jugements, ses affects et qui ont laissé des traces dans sa pratique professionnelle. L'expérience de l'enseignant dans sa variabilité, n'est pas spéculative, elle se fonde sur du vécu, y compris dans l'activité enseignée... Certains auteurs considèrent que l'expérience se fonde sur des *savoirs d'action*, des *connaissances en actes*, des *savoirs d'expérience*. (p.4)

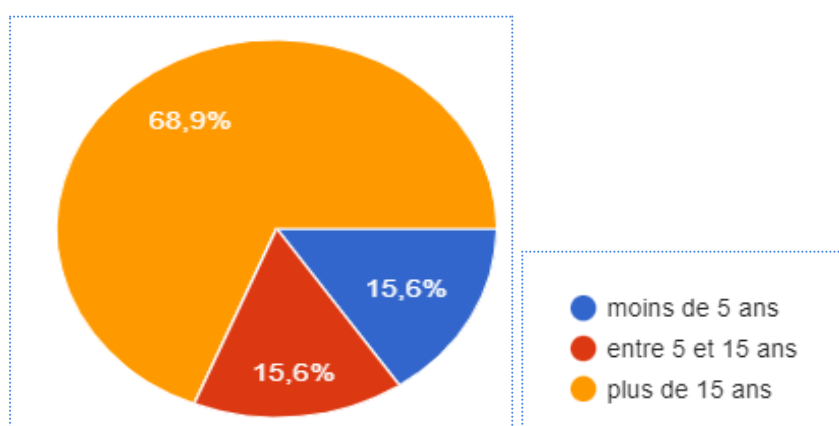


Figure 50: L'expérience professionnelle des sondés

Au vu de la figure ci-dessus, on voit que la majorité des professeurs enseigne depuis plus de 15 ans.

Malgré la singularité de la pratique de chaque enseignant, cette étude se propose d'explorer, à travers des entretiens et des observations en classe, les paradigmes communs et l'impact de l'ancienneté sur ceux-ci.

### 17.2.3. La langue maternelle

Le français est la langue maternelle de 91,7% des enseignants. Une grande majorité d'entre eux (84,4%) a immigré de France, plus de 10% viennent de pays européens (principalement de Roumanie). Israël est un pays d'immigration, ce n'est donc pas très étonnant. Ce qui l'est davantage est la faible proportion d'enseignants nés en Israël. Quoi qu'il en soit, le niveau linguistique général est excellent. C'est un élément d'information important à retenir sur lequel nous reviendrons quand nous nous intéresserons à la langue utilisée en classe.

#### 17.2.4. Les diplômes détenus

Les professeurs de français ont généralement suivi des études supérieures et une large majorité (61.2%) possède aussi un diplôme de français langue étrangère. Ils sont donc globalement très bien formés et ont des connaissances aussi bien générales que strictement disciplinaires. Ce sont des enseignants qualifiés.

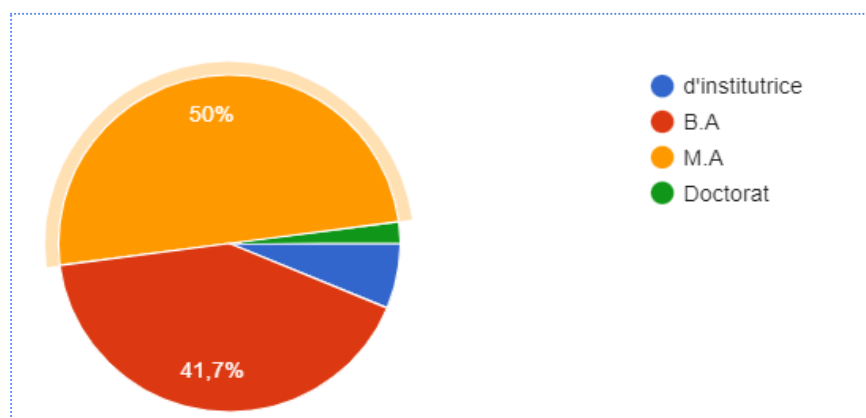


Figure 51: Les diplômes détenus par les enseignants

Par ailleurs, les enseignants témoignent d'un intérêt certain pour leur profession en poursuivant leur apprentissage via la participation à des stages de formation (86,7%), la lecture d'articles et d'ouvrages de pédagogie (66,7%), ainsi qu'en restant informés des évolutions didactiques grâce à des MOOC, des webinaires en ligne et des vidéos sur Youtube (62,2%). Seulement 6,7% des enseignants ont répondu ne rien faire par manque de temps.

### 17.3. Le contexte professionnel

Les professeurs devaient aussi fournir des informations plus contextuelles comme le nombre de classes qu'ils enseignent, le nombre d'élèves par classe. Il leur était aussi demandé si le français est une matière optionnelle ou obligatoire.

#### 17.3.1. La taille des classes

En Israël, les classes sont surchargées. Alors que l'OCDE, selon les statistiques parues en décembre 2022<sup>6</sup>, atteste d'une moyenne de 23 élèves par classe, elle affiche Israël à une

<sup>6</sup> [https://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=EAG\\_PERS\\_RATIO&lang=fr#](https://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=EAG_PERS_RATIO&lang=fr#)

moyenne de 28 élèves par classe. La réalité est assez différente puisque plus d'un tiers des classes est supérieure à ce chiffre.

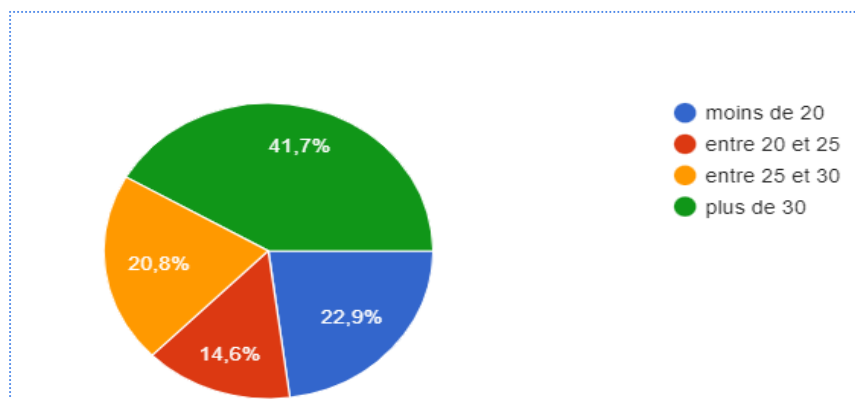


Figure 52: Les effectifs dans les classes

La vie professionnelle des enseignants n'est pas toujours aisée. Les classes étant souvent exiguës et bondées, il est difficile d'y organiser des travaux de groupe ou même de s'y mouvoir facilement. En outre, les professeurs ne disposent que très rarement de leur propre salle de classe, ils doivent se déplacer pour retrouver leurs élèves: à la fatigue d'arpenter de longs couloirs, il faut ajouter l'agacement de trouver un équipement qui ne fonctionne pas forcément et que, par manque de temps, on ne peut vérifier avant le début du cours.

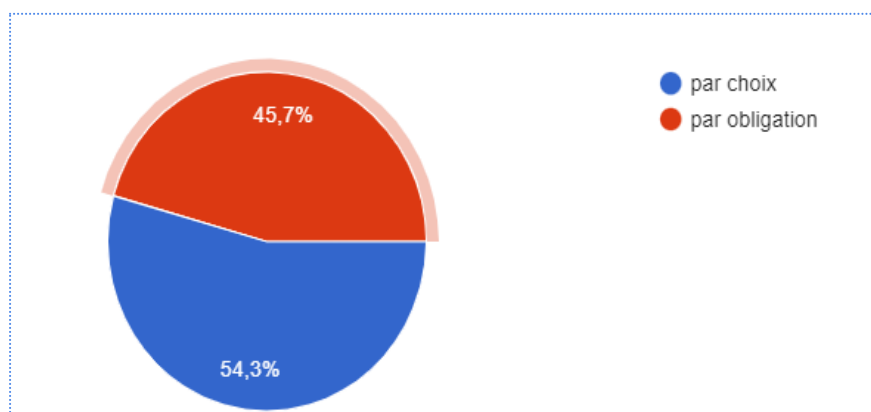


Figure 53: Le français, facultatif ou obligatoire ?

Ils sont également confrontés à la difficulté d'enseigner à des élèves qui ne sont pas intéressés à apprendre le français. En effet, il arrive que dans certains collèges, les élèves ne puissent pas choisir la langue II qu'ils souhaitent étudier et soient affectés arbitrairement à une classe de français. Leur manque de motivation est source de perturbation pour la classe.

Les enseignants éprouvent des difficultés à maintenir un environnement d'apprentissage favorable quand ils ont des problèmes de comportement à gérer et qu'ils sont limités, par leur institution, dans leur capacité à sanctionner ou exclure les perturbateurs. Dans ce contexte, la taille des classes représente un facteur important à prendre en compte dans l'expérience professionnelle des enseignants.

### 17.3.2. Le volume horaire

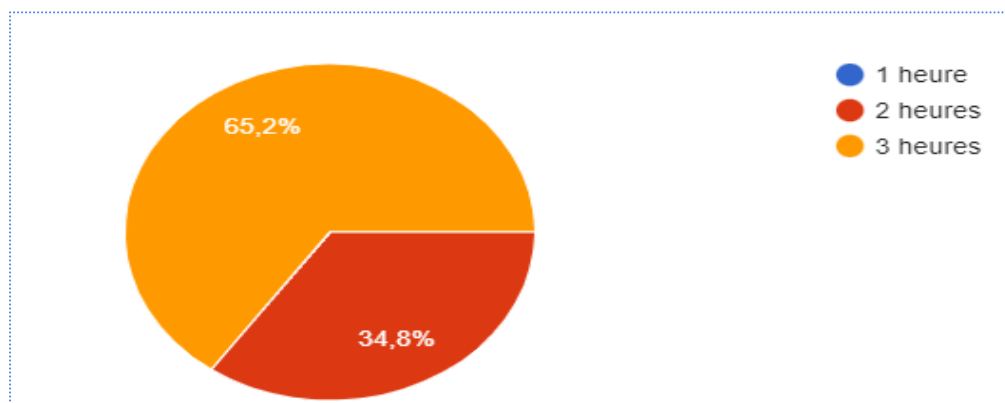


Figure 54: Combien d'heures d'enseignement hebdomadaire par classe ?

Une quantité non négligeable de classes n'étudient le français que deux heures académiques par semaine (soit deux périodes de 40 à 45 minutes), ce qui rend plus difficiles encore les performances linguistiques.

### 17.3.3. La langue parlée en classe

85.7 % des enseignants déclarent utiliser l'hébreu et le français en classe. S'ils utilisent l'hébreu, ce n'est pas parce que parler français leur demande un effort ou n'est pas naturel: nous avons vu qu'ils sont, dans une très grande majorité français ou véritablement francophones. S'ils le font, c'est par choix pédagogique comme on le voit dans le diagramme de la page suivante.

C'est ce qu'on appelle désormais *la médiation linguistique* comme l'explique Pierre-Yves Roux (2014):

Le recours à la langue maternelle ou à d'autres langues connues des apprenants est aujourd'hui non seulement toléré mais souvent encouragé à condition qu'il soit encadré, choisi, raisonné, et corresponde à des options pédagogiques et non pas à une quelconque solution de facilité. On notera ainsi l'apparition de la notion de "*médiation linguistique*" dans le Cadre qui consiste à traiter dans une langue un support proposé dans une autre langue.

Cela se comprend d'autant mieux si l'on met en relation la taille des classes - surchargées-, le volume horaire -faible- et le fait que les classes sont majoritairement composées de vrais débutants -même si quelques «*faux*»<sup>7</sup> francophones sont dans les classes.

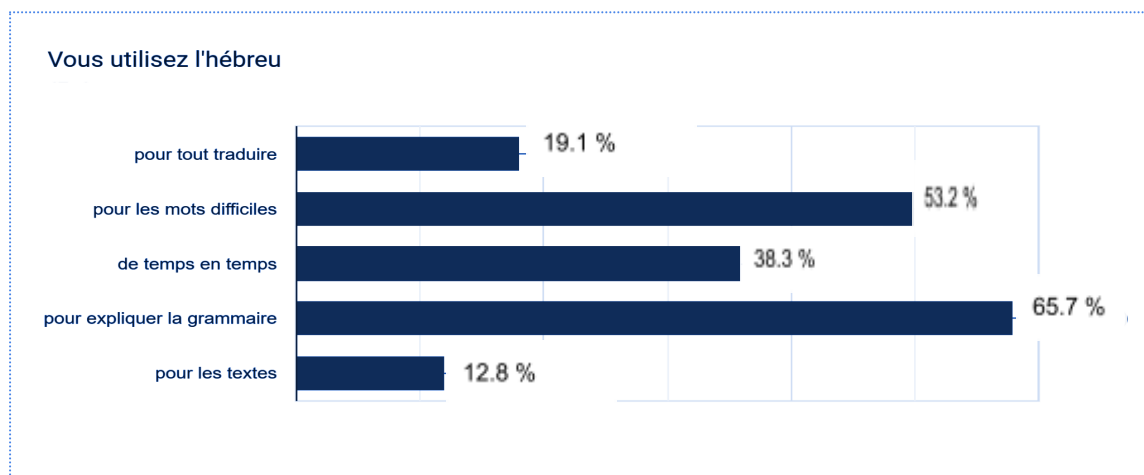


Figure 55: Dans quel cas parlez-vous hébreu en classe ?

#### 17.3.4. Le matériel utilisé en classe

Christine Tagliante explique que l'enseignant a besoin de garder et faire garder une trace écrite du cours. Ce qui explique sans doute que le tableau soit indétrônable dans le palmarès des matériels utilisés.

L'enseignant(e) utilise le tableau, des craies ou des feutres, parce qu'il/elle ne peut pas imaginer la classe sans écrire. Ce qui est écrit au tableau a souvent une valeur absolue: c'est ce que les apprenants doivent mémoriser, c'est pourquoi ils se précipitent pour noter, avec des fantaisies grammaticales ou lexicales, ce qui est écrit noir sur blanc. (2006:71)

Ordinateur, rétroprojecteur et téléphones portables se retrouvent dans un mouchoir de poche: les cours en Israël sont, au vu des matériels utilisés, en phase avec l'actualité et orientés vers les TICE. L'ordinateur permet les écoutes de documents authentiques ou didactisés qui permettent aux apprenants d'appréhender certaines réalités socioculturelles, de découvrir différents accents.

<sup>7</sup> des élèves qui parlent français mais ne savent ni le lire ni l'écrire.

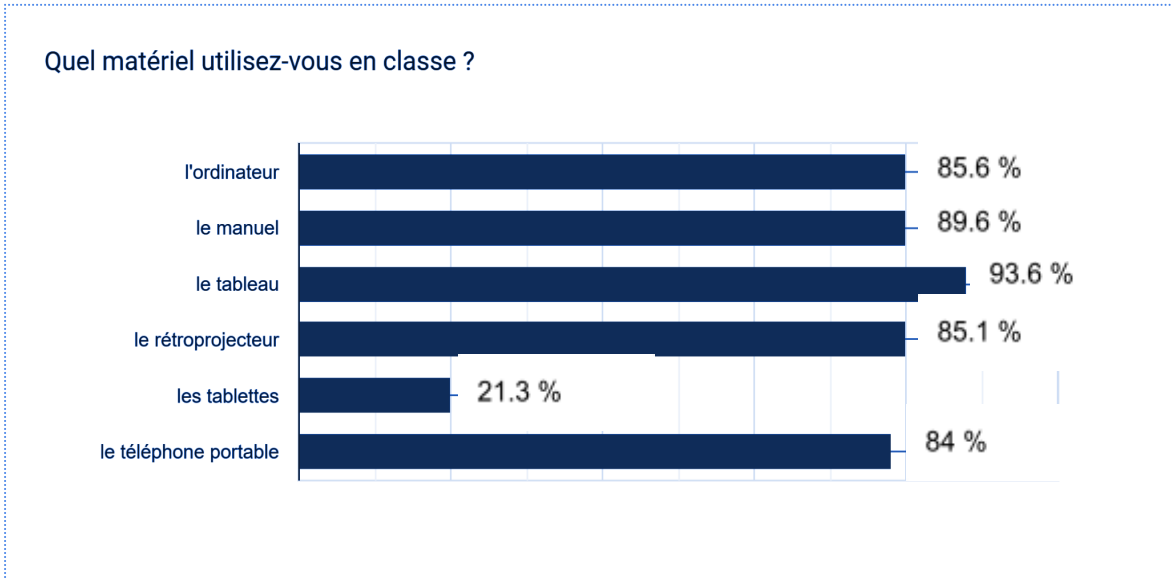


Figure 56: Quel matériel utilisez-vous en classe ?

Les professeurs n'hésitent pas à utiliser les activités numériques en autonomie comme on le voit dans ce graphique en réponse à la question: «Utilisez-vous les tablettes / les smartphones en classe ?»

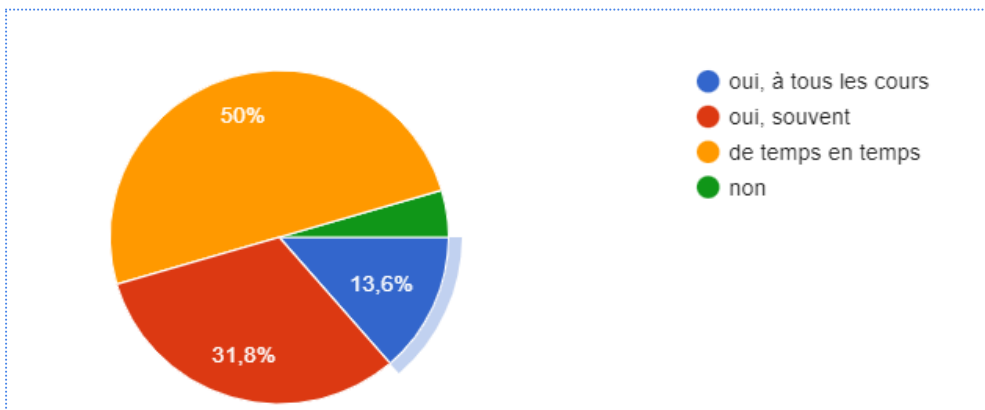


Figure 57: L'utilisation des tablettes / smartphones en classe

### 17.3.5. Les difficultés

Les difficultés sont de deux ordres:

- la gestion des comportements en classe (pour 42 % des enseignants) et le manque de motivation des apprenants (24 %)
- la prise de parole des apprenants (46 %)

Quand on demande aux enseignants d'expliquer leurs problèmes, on se rend compte que le climat de classe et la prise de parole sont liés.

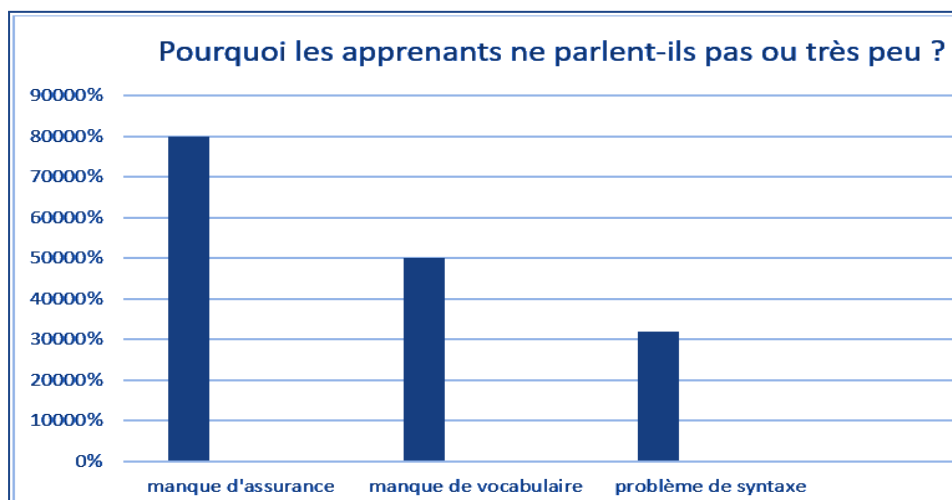


Figure 57: La prise de parole des apprenants en classe

## 17.4. Les représentations de l'enseignement

«La pensée enseignante est une pensée en mouvement, une pensée non figée, qui avance en se reprenant, et si la parole n'est pas la pensée, seule la parole permet de donner forme à cette pensée.»

Francine Cicurel, (2016:26)

L'exploration des représentations que se font les professeurs de leur métier et de la place du manuel dans leur enseignement requiert une méthodologie descriptive. Nous sommes revenus au cours des entrevues semi-structurées sur ce sujet. Dans ce chapitre, il n'est question que des résultats du questionnaire.

Le concept de représentation renvoie ici aux conceptions ou préconceptions qu'ont les enseignants, c'est-à-dire «aux modèles implicites ou explicites auxquels ils renvoient pour décrire, expliquer, comprendre un événement perceptif ou une situation» comme le disent F. Raynal et A. Rieunier dans leur «*Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation et psychologie cognitive*». (1997:322) Notre objectif étant de faire émerger ce qui peut révéler les représentations, de déterminer quelles sont les conceptions sous-jacentes, parfois explicitées, parfois tacites et donc de comprendre ce que Bourdieu appelle «*l'habitus*»:

système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit

d'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. (1980:88)

Ce sont ces idées que les enseignants considèrent vraies, elles ont une dimension cognitive mais aussi expérientielle et empirique et influencent les pratiques. Dans un même mouvement, leurs expériences modifient ces croyances.

Nous avons interrogé les enseignants pour savoir comment ils définissaient le bon élève, le rôle du professeur et quelle idée ils se faisaient de leur enseignement. La mise en relation des réponses est éclairante.

### 17.4.1. Le bon élève

Le «nuage de mots» rend compte de l'image que se fait du bon élève l'enseignant.



Figure 59: Les représentations du bon élève

Même s'il n'est pas question dans ces mots-clés d'évaluation scolaire avec des termes comme «note» ou «résultat», l'élève qui réussit est celui qui est «*motivé*», qui «*s'intéresse*» et qui «*participe*» activement à son apprentissage. Les enseignants attendent souvent une expression immédiate et tangible de cette motivation de la part de leurs élèves qui agissent en quelque sorte comme un reflet de leur propre efficacité pédagogique. Un élève démonstratif, respectueux et assidu est souvent considéré comme étant le résultat direct d'un enseignement de qualité. Interrogés sur le personnage principal de la classe, les sondés ont répondu à 77.8 % que c'était l'élève. Cette vision largement partagée met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans tout processus d'apprentissage.



Par ailleurs, on sait bien aujourd'hui que ce sont les stratégies métacognitives, clés de voûte de l'apprentissage, qui font la différence entre un bon et un mauvais élève. Emmanuelle Yanni-Plantevin explique que:

les élèves qui sont en difficulté ont un raisonnement métacognitif perturbé ou bien sont dans l'incapacité de mettre en place une réflexion métacognitive.  
(1997:134)

Pourtant, des mots du champ sémantique cognitif de la connaissance ou de la métacognition comme pensée critique, réflexion créative, réflexivité ou stratégies sont complètement absents.

#### **17.4.2. Les «Cronopes»**

*«Je crois bien, Messieurs, que l'âge d'une civilisation se doit mesurer par le nombre des contradictions qu'elle accumule, par le nombre des coutumes et des croyances incompatibles qui s'y rencontrent et s'y tempèrent l'une l'autre ; par la pluralité des philosophies et des esthétiques qui coexistent et cohabitent dans la même tête.»*

*Variété*, livre I, IV. p. 35, Paul Valéry

On pourrait presque penser que Paul Valéry parle des enseignants israéliens: en effet, ils disent que l'élève est seul responsable de son apprentissage, qu'il en est l'acteur principal. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils souscrivent à une vision constructiviste de l'enseignement puisqu'ils sont seulement 50% à considérer que le professeur est là pour faciliter l'enseignement. Lorsqu'on les interroge sur l'influence respective de l'école, des parents, de l'élève, du manuel scolaire et du professeur sur les résultats scolaires, il ressort que 97,8% des répondants considèrent à l'unanimité que l'enseignant exerce un rôle déterminant et est responsable de l'échec de l'apprenant. 44.9% pensent que si le professeur n'enseigne pas, les élèves n'apprennent pas.

Par ailleurs, 69,4% des enseignants estiment que leur rôle consiste à motiver les élèves afin de susciter leur désir d'apprendre. Ils perçoivent leur fonction de manière romanesque, telle un «Cronope» à la manière de Cortázar, en tant qu'acteur capable de gérer efficacement le temps, passionné, sensible et créatif dans son désordre, pour que le monde «commence avec Picasso». Bien que le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues ne prête pas une attention particulière à l'aspect émotionnel de l'apprentissage, les enseignants ont

raison de considérer leur rôle comme crucial dans la réussite de leurs élèves. On pourrait éventuellement l'apercevoir en filigrane dans la définition qu'il donne du savoir-être comme étant les «*dispositions individuelles, traits de personnalité, et dispositifs d'attitudes*» encore que parler d'attitudes renvoie, nous semble-t-il, plus à un contexte social qu'à une affectivité.

Dans l'approche communicative, on commençait à comprendre le rôle des émotions dans l'apprentissage, d'un climat bienveillant dans la classe, ce que Janine Courty nommait alors dans les *Conseils aux utilisateurs Archipel 2* (1983) «*une connivence entre l'enseignant et les apprenants*» pour permettre une communication plus authentique où la parole est plus libre et où l'émotion a sa place.

Jean-Pierre Cuq (2003), vingt ans après, continue de définir l'affectivité comme «*relationnelle*». Mais il ajoute avec une grande perspicacité et modernité qu'elle est «*une source puissante d'énergie et de motivation*», qu'elle permet «*l'accès à la connaissance*». Les études scientifiques ont d'ailleurs prouvé l'influence de la relation entre l'enseignant et ses apprenants: on parle même de «*contagion émotionnelle*»: un processus par lequel nous nous imprégnons des émotions des autres. Raison de plus pour que l'enseignant développe une relation empathique, indispensable à une communication ouverte et efficace. Dan Ariely rappelle quels sont les ressorts de la motivation :

Certaines forces émotionnelles intangibles sont une source importante de motivation comme le besoin de reconnaissance ou de propriété, le sentiment d'accomplissement, le fait de se sentir en sécurité dans un engagement à long terme ainsi que d'avoir des objectifs communs. (2021:169)

Rien d'étonnant donc si dans «*Le Mot de l'Inspectrice générale*» qui ouvre le manuel de l'élève *Ça Va Bien !* et s'adresse aux apprenants, Doris Ovidia conclut avec le terme de «*plaisir*» car c'est la clé de la motivation. Ce qui nous meut, c'est le plaisir: la pensée est au service d'une action efficace c'est-à-dire qui rapporte une récompense, du plaisir. Alain Sotto (2010), psychopédagogue et neuropédagogue explique qu'on aime apprendre quand on sait pourquoi et comment on apprend, quand les activités sont «*signifiantes*».<sup>8</sup> Et c'est là le sens de toute action éducative, comme le rappelle Philippe Meirieu (2014) dans un article intitulé justement «*Le plaisir d'apprendre*». «*La découverte du plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de toute éducation.*» Les recherches de Steve Masson (2020) montrent que,

---

<sup>8</sup> «*Le Mot de l'Inspectrice générale*»

contrairement à ce qu'on a longtemps pensé, c'est la réussite qui suscite et maintient la motivation. Le succès est lié à une démarche dans laquelle il faut fournir des efforts et mettre en œuvre des stratégies appropriées. Un état d'esprit dynamique (mindset) et une volonté d'effort sont les clés d'une plus grande réussite qui permet de libérer plus de dopamine, l'hormone du plaisir. Car les efforts paient ! Les élèves comprennent le système de connexion entre le système d'efforts et le système de récompenses (qui est la réussite). L'apprentissage est un processus, un cheminement au cours duquel une rétroaction positive et répétée va favoriser la motivation. Les attitudes des enseignants israéliens témoignent d'une compréhension approfondie de la relation de cause à effet qui existe entre leur enseignement, les résultats scolaires et la motivation de leurs élèves.

### **17.4. 3. L'objectif de fin d'année**

Tous les enseignants ou presque (87.3%) disent que leur enseignement est centré sur l'oral mais ils trouvent difficile de faire parler les apprenants et trouvent que leurs élèves parlent peu ou très peu même s'ils attachent une grande importance à l'enseignement du lexique (67%).

L'objectif ultime d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère devrait être la capacité de mise en œuvre des savoirs pour agir dans des situations variées et aboutir à l'autonomie. Pourtant, cette question a suscité une grande diversité de réponses qu'on peut catégoriser:

- La progression du niveau langagier des élèves
- Le niveau des capacités langagières
- La réalisation des objectifs du programme
- Le succès aux examens
- Le plaisir et la motivation des élèves

Les réponses des professeurs israéliens suggèrent qu'ils n'ont pas pleinement intégré les concepts de l'approche actionnelle, mais sont restés attachés aux pratiques de l'approche communicative, ils n'évoquent pas les notions de tâche, d'action, de projet, de stratégies collaboratives et métacognitives, ou encore de compétences. Lorsqu'on les interroge sur l'orientation pédagogique du manuel qu'ils utilisent, les enseignants ne semblent pas l'identifier avec certitude : 60% optent pour l'approche communicative, 36% pour l'approche

actionnelle, et seulement 4% pour l'approche explicite pourtant présentée et expliquée à plusieurs reprises dans le manuel *Ça Va Bien !* que la majorité d'entre eux utilisent. Certes, cette approche pédagogique n'est pas en contradiction avec les autres: elle propose une démarche quant à la transmission des contenus et la mise en oeuvre des connaissances qui tiennent compte de la place de l'apprenant actif, impliqué dans son apprentissage, de la nécessité absolue d'interactions (avec l'enseignant, avec les pairs) mais guidées, orientées et enseignées par un enseignant qui propose des stratégies pour réfléchir sur la langue, qui dote ses élèves d'outils pour comprendre les structures de la langue et de rétroactions pour qu'ils puissent les utiliser dans un contexte proche de la réalité ou réel. Comment expliquer cette méconnaissance théorique ? Est-ce parce que cette démarche est de plus en plus naturelle et intuitive chez les enseignants israéliens ? Ou bien est-ce, comme l'explique Christian Puren (2004:142), parce que:

pour la plupart des enseignants, le niveau de cohérence fonctionnel n'est pas celui des méthodologies, à la fois trop abstrait et trop systématique (et donc trop réducteur), mais celui des méthodes [manuels] ?

Effectivement, bien que les enseignants ne semblent pas accorder d'importance à la dimension théorique de la notion, ils en reconnaissent l'intérêt dans leur pratique, étant favorables à l'utilisation de tâches extra-linguistiques en dehors de l'espace de la classe.

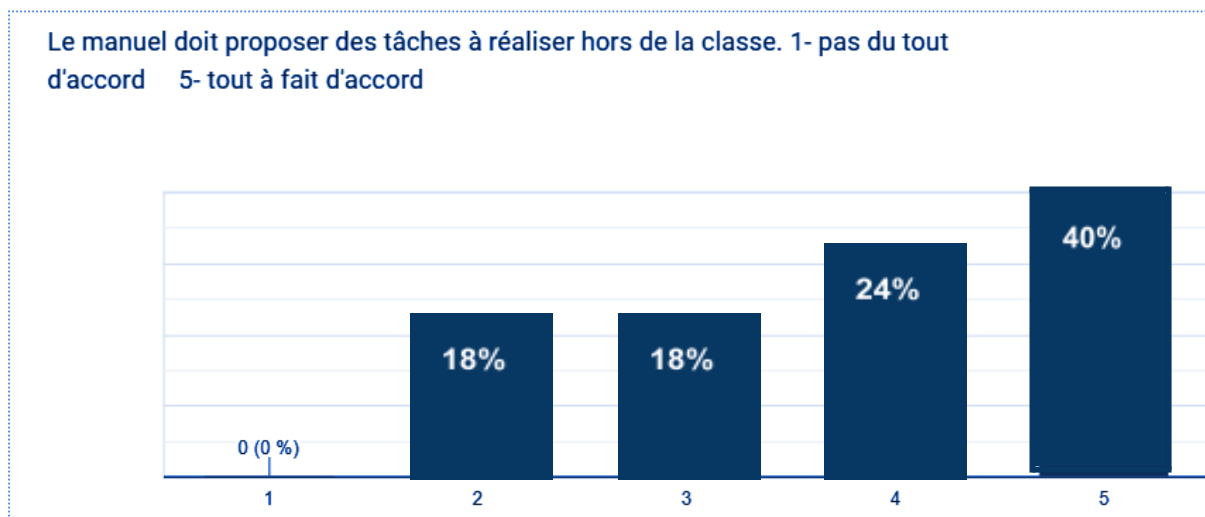


Figure 60: Les tâches hors de la classe

## 17.5. L'utilisation du manuel

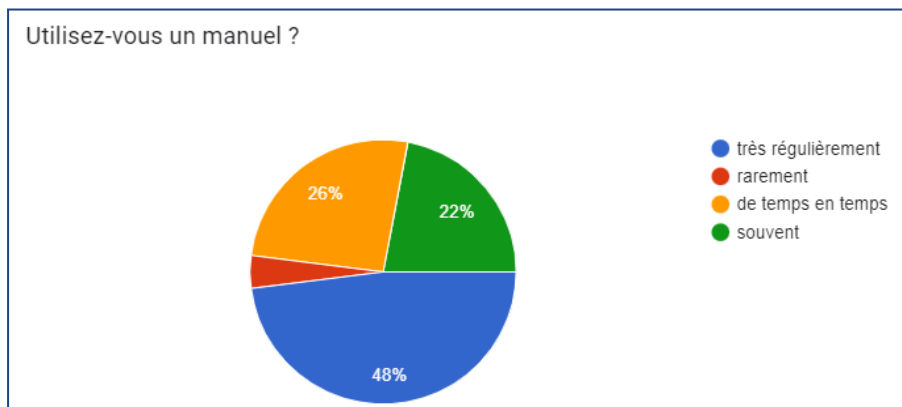


Figure 61: L'utilisation du manuel en classe

Les professeurs sont unanimes: ils utilisent le manuel très régulièrement ou souvent: il ne se passe pas de semaine sans y avoir recours. Le livre scolaire est aussi indispensable que le cahier de l'élève ou le tableau de la classe. Nous leur avons ensuite demandé quelles activités ils utilisaient dans le manuel.

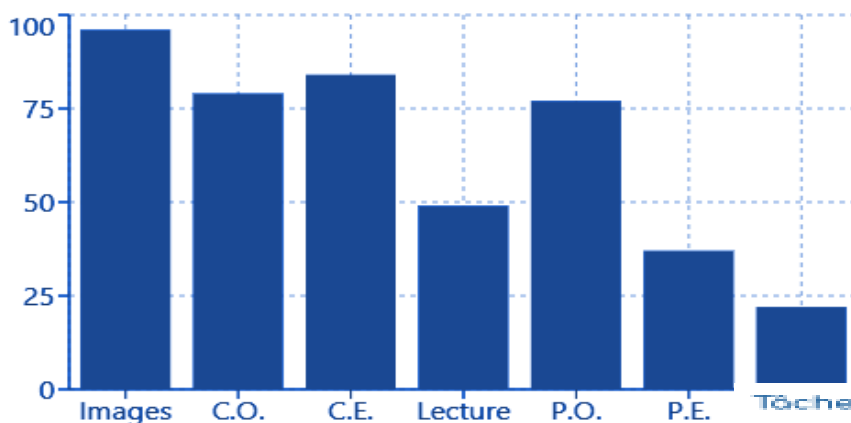


Figure 62: Qu'utilisez-vous régulièrement dans le manuel ?

Les enseignants utilisent tous les images, travaillent les dialogues et font la majorité des activités de production orale (P.O.) et de compréhension orale (C.O.). Seulement la moitié des enseignants consacrent du temps à l'activité de lecture. La fréquence relativement faible à laquelle les enseignants réalisent des activités de tâche (24 % régulièrement, 51 % de temps en temps et 34 % jamais) suggère que ces derniers ne sont pas complètement familiers avec l'approche actionnelle. La tâche est un élément-clé de cette approche, car elle permet de créer des situations authentiques de communication qui mettent en pratique les compétences langagières des apprenants afin d'utiliser la langue de manière fonctionnelle et significative.

### 17.5.1. Quel manuel ?

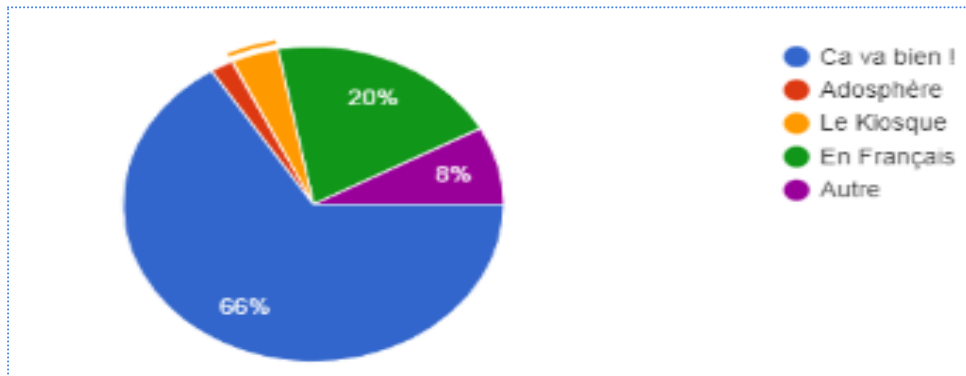


Figure 63: Quel manuel utilisez-vous en classe ?

Au collège, la grande majorité utilise *Ça Va Bien!* l'ancienne version (8%) ou la nouvelle (66%). Les chiffres prennent en compte ici la totalité des enseignants du collège et du lycée, les 20% (*En Français*) représentent la collection de manuels utilisée par les professeurs du lycée. De sorte qu'on peut établir que 92.5% des collégiens israéliens étudient le français avec *Ça Va Bien!*.

Entre 2010 et 2020, voici les manuels dont les enseignants disposaient:

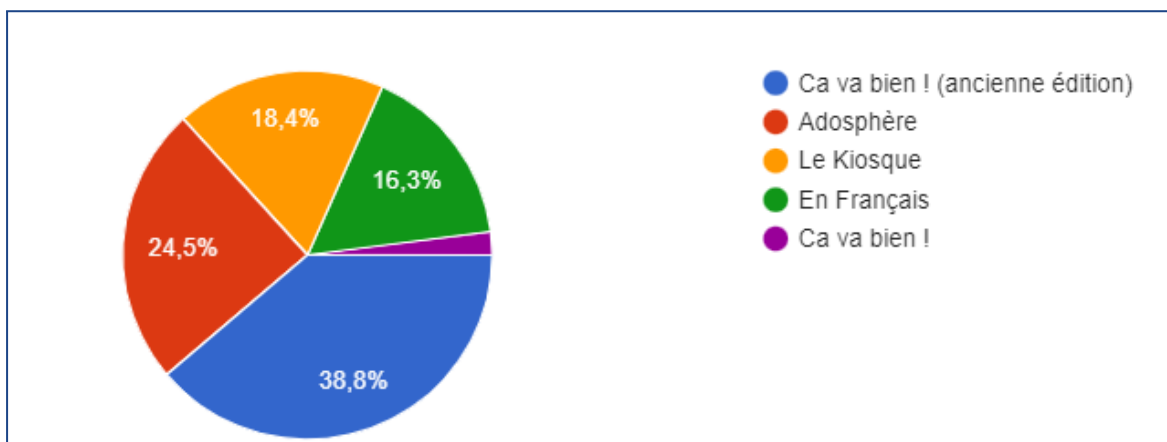


Figure 64: Les manuels utilisés entre 2010 et 2020

Les entretiens nous diront pourquoi les enseignants ont abandonné *Adosphère* et *Le Kiosque*.

### 17.5.2. Le « *sluagh-gairm* »

Le gaélique «*sluagh-gairm*», origine de notre slogan moderne, avait le sens de «*cri de guerre d'un clan*», (*sluagh*, «troupe», et *gairm*, «cri, appel») pour les montagnards d'Écosse mais aussi de «devise» d'une personne ou d'un groupe. On pourrait dire que le titre peut fonctionner de ce point de vue comme un slogan, comme une formule brève et frappante, une accroche pour attirer l'attention, et chargée de vendre son produit.

Le titre, c'est ce qu'on lit en premier, c'est le premier lien avec le manuel qui dit quelque chose du point de vue dénotatif et connotatif sur le contenu. *Adosphère* se définit par son public d'adolescents devenu espace, «*sphère*». Nous interrogerons les jeunes pour voir s'ils sont sensibles à cette adresse directe. Les enseignants ne le sont pas.

*Le Kiosque* semble se référer à un élément culturel, un point-presse. Le titre parle-t-il à ses utilisateurs ? A priori, ils sont sans opinion, nous essaierons de voir pourquoi dans les entretiens. Il faut savoir que le mot kiosque existe en hébreu: il a le sens de petit stand commercial.

L'exclamatif *Ça Va Bien !* semble faire partie d'un échange interpersonnel et invite à une interactivité positive du point de vue des enseignants qui apprécient à une large majorité d'avoir un manuel dont les élèves comprennent le titre dès le premier cours.

### 17.5.3. L'atmosphère

*«Parlez-moi de moi  
Y'a que ça qui m'intéresse  
Parlez-moi de moi  
Y'a que ça qui me donne de l'émoi»  
Parlez-moi D'moi, 1980, Guy Béart*

De fait, pour «*développer la capacité d'apprendre*», pour reprendre le titre du livre de Jean Berbaum, celui-ci (1992:71) note:

On peut simplement rappeler que la curiosité et l'intérêt seront d'autant plus grands qu'objets et situations proposés seront proches des objets et situations souhaités par l'apprenant. C'est donc en cherchant constamment à connaître les préoccupations des apprenants, leurs propres objectifs, leur démarche spontanée d'apprentissage, que l'enseignant parviendra à créer ce climat propice à l'apprendre. Le plaisir d'apprendre est lié à la fois au contenu de l'apprentissage et à la forme qui lui est donnée, c'est-à-dire à l'objet et à la démarche qui sont les deux dimensions d'un projet.

L'atmosphère d'un manuel se manifeste à travers divers éléments visuels tels que les illustrations, les photographies, les textes et les dialogues qui contribuent à créer une ambiance et à véhiculer une représentation de la culture francophone. Certains manuels peuvent donner une impression de désuétude avec des illustrations et des exemples qui semblent appartenir à une époque révolue. Cela peut donner une impression de manque de pertinence et de mise à jour. Ainsi, la conception graphique du *Kiosque* n'est pas adaptée aux jeunes Israéliens âgés de 12 à 15 ans, qui sont considérés comme très matures et indépendants pour leur âge, par rapport aux jeunes Européens. Une présentation sobre peut donner une impression de sérieux et de rigueur, mais aussi d'austérité. Une mise en page aérée peut donner une impression de facilité d'utilisation et de compréhension. Les couleurs, les bandes dessinées impactent la motivation. C'est pourquoi le travail de l'équipe graphique est essentiel.

Un autre élément significatif qui contribue à la composition du ton d'un livre est la thématique abordée. Les enseignants trouvent les thèmes des manuels bien adaptés à leur public d'adolescents. Ils leur permettent de retrouver leurs centres d'intérêt et d'exprimer leurs goûts et de les engager dans l'apprentissage du français avec pertinence et motivation.

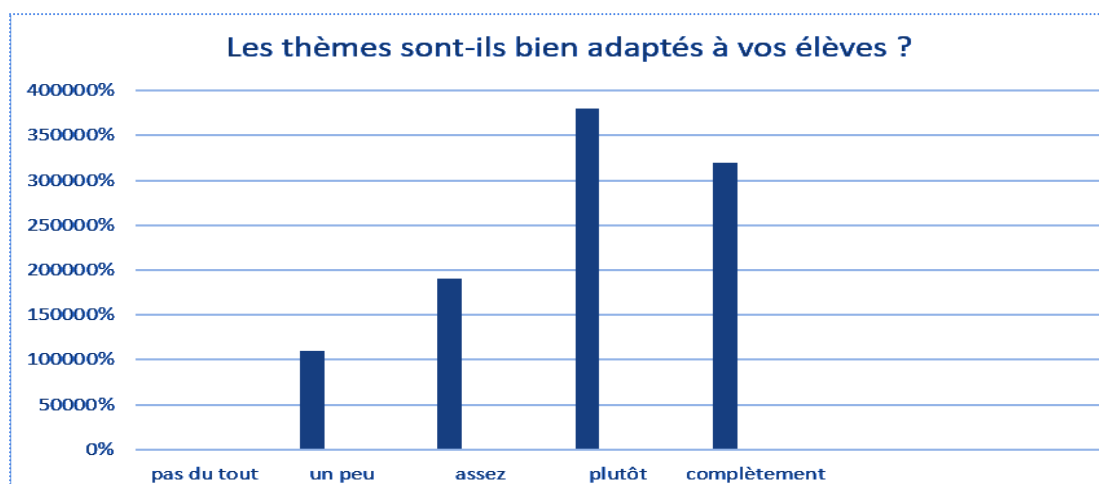


Figure 65: Les thèmes des manuels

Les 12 % qui ont répondu “un peu” et les 18% qui ont répondu “assez” sont des enseignants qui travaillent avec *Adosphère* et *Le Kiosque*. Les professeurs qui utilisent *Ça Va Bien !* sont beaucoup plus assertifs.



Le Conseil de l'Europe insiste sur l'adaptation aux «*situations de la vie quotidienne dans un autre pays*». Il est précisé que:

le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres) propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.

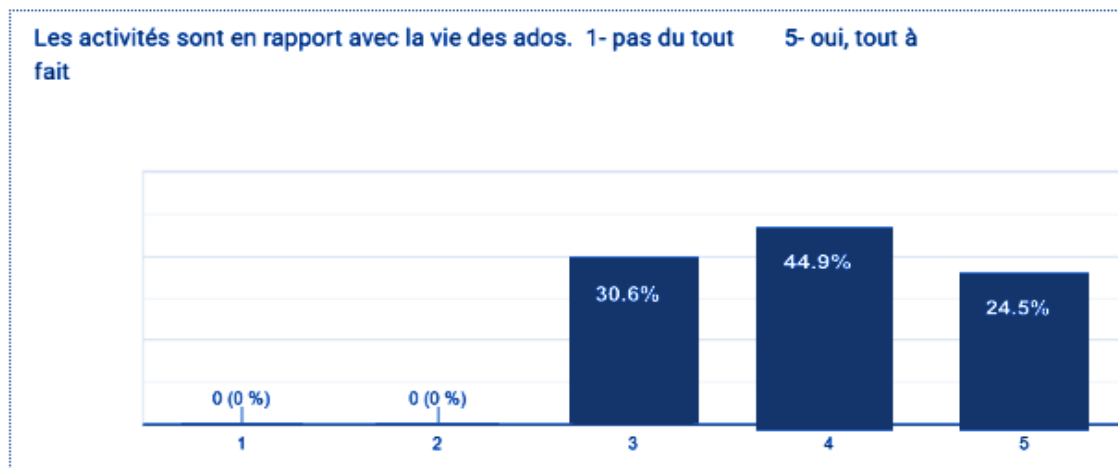


Figure 66: Les activités et la vie des adolescents

Un manuel pertinent doit donc être en adéquation avec la culture de l'apprenant de français. C'est l'importance de la contextualisation qui rapproche dans une perspective d'ouverture deux cultures sinon on est obligé d'abonder dans le sens de Huang Lue (2010) qui décrète que:

aucun manuel n'est parfait ni applicable à toutes les situations d'enseignement-apprentissage (ci-après E/A). L'enseignant doit essayer de trouver un compromis entre le manuel et la particularité du contexte qui est le sien afin d'optimiser au maximum l'E/A de la langue étrangère visée.

Les jeunes Israéliens ont du mal à se reconnaître dans les collégiens d'*Adosphère* qui étudient des matières qui ne figurent pas dans leur emploi du temps comme: «Mon cours de dessin» (p.45), «Mon cours d'instruction civique», (p. 69), «Mon cours de musique» (p. 81) ou «Mon cours de géographie» (p. 93).



Le manuel *Ça Va Bien !* qui est fait en Israël est de fait le seul qui prend en compte la réalité des jeunes du pays. C'est pour cela que les activités invitant à la confrontation interculturelle entre les référents culturels des deux pays sont signalées par un double drapeau français et israélien.

Certaines activités prennent littéralement en compte le «*territoire de l'apprenant*» dont parle Bernard Py qui explique que l'apprentissage est influencé par les relations de l'apprenant avec

son environnement physique et social et par le contexte culturel et social (les croyances, les valeurs, les expériences et les connaissances précédentes) dans lequel il se trouve.

Certes, la notion de contexte est complexe car elle doit prendre en compte une double réalité, celle française ou francophone liée, per se, à la langue et celle israélienne qui est celle des apprenants, ainsi que l'écrivent Jean-Louis Chiss et Francine Cicurel.



En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs. [...] Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels. (2005:6)



La compréhension de l'altérité est facilitée par l'exploration des représentations. Bien que l'aspect cognitif de la compétence interculturelle soit souvent privilégié, il est essentiel de reconnaître son

rôle régulateur sur le plan affectif. Une approche interculturelle qui fait référence à la culture connue de l'adolescent est indispensable, car celui-ci étant en période de construction identitaire, cette démarche contrastive de l'interculturalité l'aide à mieux cerner ses représentations, ses valeurs et ses normes: la connaissance de soi permet d'intégrer la connaissance de l'autre. Cette réflexion sur le capital culturel participe du développement personnel de l'adolescent.

C'est une façon, somme toute, d'appliquer la loi de ce que les journalistes appellent «*la loi de proximité psycho-affective*»: cela consiste à utiliser l'axe d'intérêt personnel comme angle d'attaque, on parle aux émotions de l'apprenant pour le toucher personnellement.

#### 17.5.4. Le conatus enseignant

« L'Enfer, c'est le silence de l'autre. »

« *Nouvelle communication et «analyse communicationnelle»* (1986:11) C. Kerbrat-Orecchioni

Réussir à faire parler les apprenants est la préoccupation majeure des enseignants car la participation est la preuve d'une interaction entre le professeur et les élèves, le signe du polylogue et la validation de tous leurs efforts. Bange donne une définition de l'apprentissage d'une langue qui dit clairement que la langue est une ressource pour l'action:

L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde. (1992:54)

Ce désir est d'autant plus fort depuis que le CECR a introduit la notion de *compétence d'interaction*. Elle légitime la motivation de l'enseignant à donner à ses élèves tous les moyens, des plus traditionnels aux plus innovants afin qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel, c'est-à-dire qu'ils soient capables de s'exprimer en français.

La mise en place des activités communicatives, des pratiques de l'oral que le *Dictionnaire de Didactique* appelle «*la conversation didactique*» comprend:

les moments de la classe de langue où la parole est donnée aux élèves afin qu'ils réutilisent librement sur des thèmes de leur choix les matériaux linguistiques qu'ils ont appris précédemment. (p.56)

Ce qui est une tâche pour le moins complexe pour le professeur qui doit jongler entre la liberté qu'il veut laisser à ses apprenants pour qu'ils développent leur créativité et la nécessité qu'il a de vérifier les acquis sans perdre de vue le but qu'il s'est fixé (en accord avec le programme).

D'après la figure ci-dessous, les professeurs sont assez contents des activités du *Kiosque* (25%); 56% apprécient beaucoup celles de *Ça Va Bien !* qu'ils valident pour leur efficacité. Ils reconnaissent aux jeux de rôles qu'on trouve dans ces deux manuels d'incontestables qualités qui permettent aux élèves de développer une véritable compétence de communication, dans son aspect linguistique et pragmatique. Ils pensent aussi que les activités proposées par le manuel pour faire parler sont stimulantes.

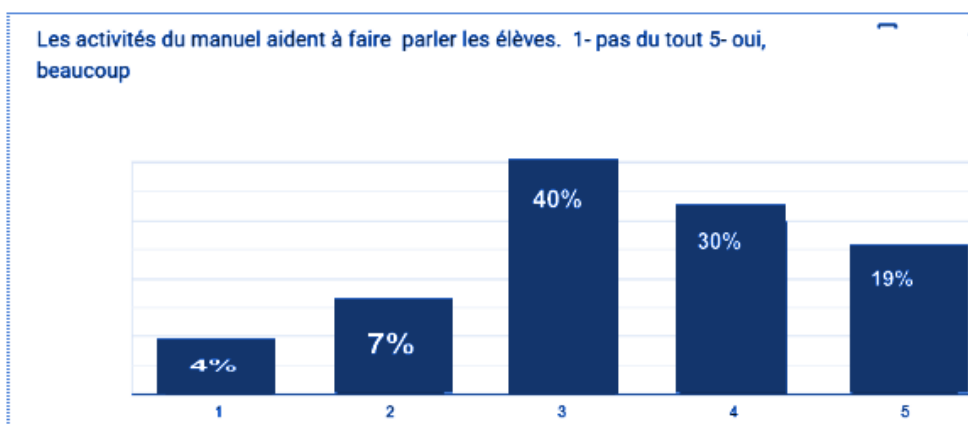


Figure 67: La prise de parole

Les enseignants manifestent également beaucoup d'intérêt pour les activités complémentaires que le guide pédagogique de *Ça Va Bien!* propose et tout particulièrement celles de focalisation sur le lexique. Ce dernier contient une sélection de ressources, telles que des présentations en situation pour revoir le vocabulaire, des flashcards d'images et de sons (Quizlet permet ce travail multimédia de la mémorisation lexicale) pour l'apprentissage explicite du vocabulaire, ainsi que d'autres exercices de systématisation et de consolidation du vocabulaire et de la grammaire: ces entraînements réceptifs sont impératifs pour l'acquisition de la langue. (H. Hilton,; 2019)

Dans le même temps, les professeurs pensent qu'il n'y a pas assez d'activités pour favoriser la prise de parole. en effet, ils sont en permanence confrontés au silence de leurs apprenants souvent rendus muets par ce qu'appellent Pluskwa, Willis et Willis «*l'anxiété langagière à cause de leur crainte de l'inexactitude, de nombreux apprenants sont réticents à s'exprimer en classe ou à l'extérieur, de peur de faire des erreurs.*» (2003:207) Selon les réponses des enseignants, l'anxiété ressentie par les élèves trouve son origine dans plusieurs facteurs, notamment une lacune de vocabulaire, l'absence de stratégies efficaces, des difficultés morphosyntaxiques, un manque de pratique, la crainte d'être évalué négativement, la peur de commettre des erreurs et l'appréhension du jugement de leurs pairs. Cette angoisse a une grande influence sur la réussite des apprenants dans la communication orale. Au cours des entretiens, nous évaluerons la part de l'enseignant et celle du manuel dans la prise de parole.

### 17.5.5. La «*constante macabre*»

Pour éviter cette «*constante macabre*» dont parlait André Antibi dans son livre éponyme en 2003, les manuels invitent les apprenants à s'évaluer en utilisant des exercices du type de ceux que propose le DELF dans *Le Kiosque* et *Adosphère*.

Dans le manuel israélien, la démarche d'auto-évaluation est voulue pour elle-même, en tant que telle. Elle aide bien sûr l'enseignant à comprendre comment les nouveaux apprentissages sont acquis, mais elle apprend surtout aux élèves à critérier leur évaluation (en production et en réception). C'est ce que 66.6 % des enseignants valident. Nous vérifierons au cours des entretiens si ces phases d'auto-évaluation incitent les élèves à mieux travailler et à se sentir plus en confiance grâce au sentiment d'auto-efficacité que cela leur donne. Évaluer consiste à poser des questions et à vérifier son mode de réponse et donc ses performances. Cela permet aux apprenants de s'auto-réguler.

Les outils sont de deux ordres: dans le livre, des outils ouverts (des questions ouvertes, une carte heuristique pour le lexique) plus orientés sur les compétences communicatives et dans le cahier, des outils fermés ( des QCM, des tests d'appariement ou des Vrai / Faux) plus axés sur les compétences linguistiques. Cela permet de donner plus de fiabilité à l'évaluation.

Le guide pédagogique propose aussi des fiches d'évaluation formative pour aider les enseignants à suivre les progrès de leurs élèves. Nous vérifierons pendant les observations de classe comment les praticiens utilisent ces outils et nous verrons s'ils distribuent par exemple des fiches de remédiation en guise de rétroaction. De plus, l'utilisation d'activités numériques permet aux élèves de s'autocorriger et de vérifier leur compréhension.

Les badges de réussite dans le cahier de *Ça Va Bien!* sont des outils de reconnaissance de l'apprentissage qui permettent aux apprenants de visualiser leur progression. Ils offrent une rétroaction positive et motivante aux apprenants qui sont amenés à réfléchir sur leur propre apprentissage, à évaluer leurs progrès et à identifier les domaines où ils ont encore besoin de travailler.



tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. [...] un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué ; il peut relever de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique. (p.75)

Les enseignants peuvent trouver une variété de ressources dans le manuel ou le guide pédagogique, tels que des chansons, des films publicitaires, des affiches, des diaporamas, des podcasts, des textes, etc. Cette diversité contribue à un apprentissage génératif qui nécessite un véritable travail cognitif de la part des élèves. En effet, cela leur permet de mobiliser leurs connaissances et compétences dans des contextes similaires mais différents, favorisant ainsi le transfert et l'application à de nouvelles situations. Il est possible que cela explique pourquoi une grande majorité des enseignants (71,3%) considèrent le manuel comme très innovant, tandis que (19,2%) le qualifient de plutôt innovant.

La présence de pictogrammes pour remplacer un langage non pertinent du point de vue linguistique (comme entourer, souligner, relier, qui sont liés aux tâches scolaires par excellence et ne sont guère utilisés dans la vie quotidienne), ainsi que de QR codes donnant accès à d'autres activités, permettent à l'apprenant de se sentir libre de choisir ses activités et de comprendre ce qu'il fait et pourquoi il le fait.

Le sentiment de satisfaction associé à celui d'efficacité délivre l'élève et lui confère une autonomie allant au-delà de l'élève pouvant être *autonomisé*, dont parle Philippe Meirieu dans la conclusion de son article sur l'autonomie de l'élève (1996).

Nous partons du présupposé que tous nos élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore - que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement - mais que c'est à nous, dans nos classes, d'inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie. Si le néologisme n'était pas un peu lourd je dirais volontiers que nos élèves ne sont pas autonomes mais "*autonomisables*".

### **17.6.1. Cheminement et progression**

Une progression rigoureuse se caractérise par une organisation méthodique des contenus, des activités graduelles de renforcement des concepts clés, et une intégration équilibrée des compétences linguistiques. Interrogés sur la progression, les enseignants sont positifs: (21.2%) se déclarent tout à fait convaincus par la démarche du manuel et (26.9%) la trouvent rigoureuse et simple d'utilisation. (36.5%) la trouvent assez structurée tandis que seulement (15.4%) trouvent que la démarche n'est pas assez méthodique et systématique.

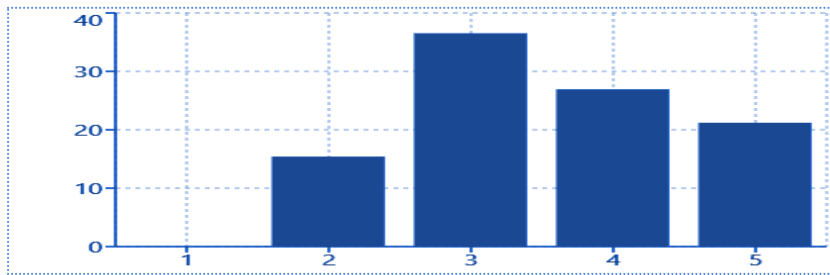


Figure 70: La progression

Les résultats ont montré que l'utilisation du tableau des contenus et l'adhésion à la démarche du manuel étaient assez similaires en termes de fréquence: ce sont les professeurs qui consultent le plus le tableau des contenus qui sont le moins critiques à l'égard de la progression. Il a été observé que les enseignants les moins convaincus par la démarche pédagogique avaient tendance à consulter le tableau des contenus de manière moins fréquente (5.8%) jamais et (23.1%) rarement).

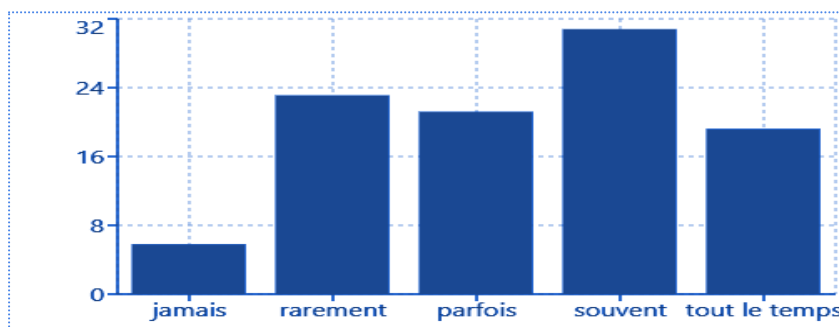


Figure 71: Utilisez-vous le tableau des contenus ?

Il est aussi intéressant de constater que, tout en déplorant un manque d'exercices de grammaire (34.3 %) ou d'incitations à la parole (17.7%), tout en disant ajouter des textes et des dialogues, seulement la moitié des professeurs font la quasi-totalité des activités du livre.

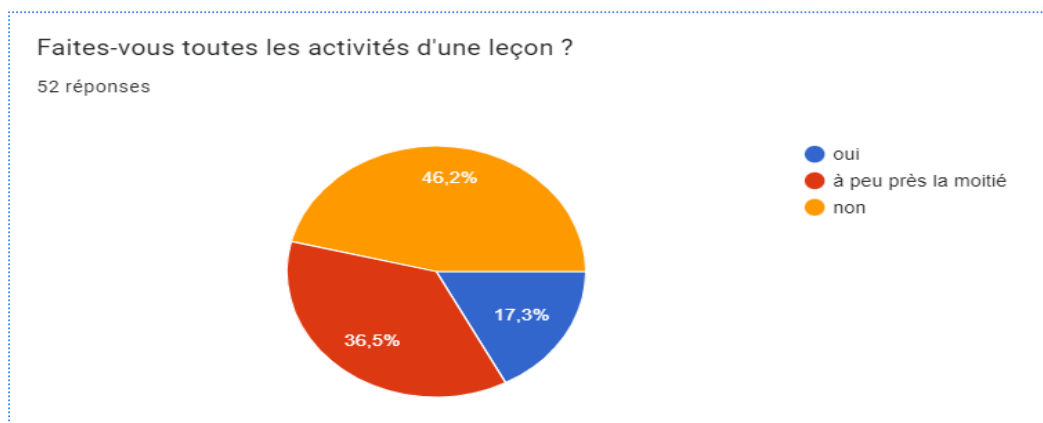


Figure 72: L'utilisation des activités du manuel



Nous serons amenés au cours des entretiens à voir à quel(s) aspect(s) de la démarche les enseignants sont sensibles. Dans *Ça Va Bien !*, les leçons sont structurées de façon explicite de sorte que les objectifs apparaissent clairement à plus de 80% des professeurs.

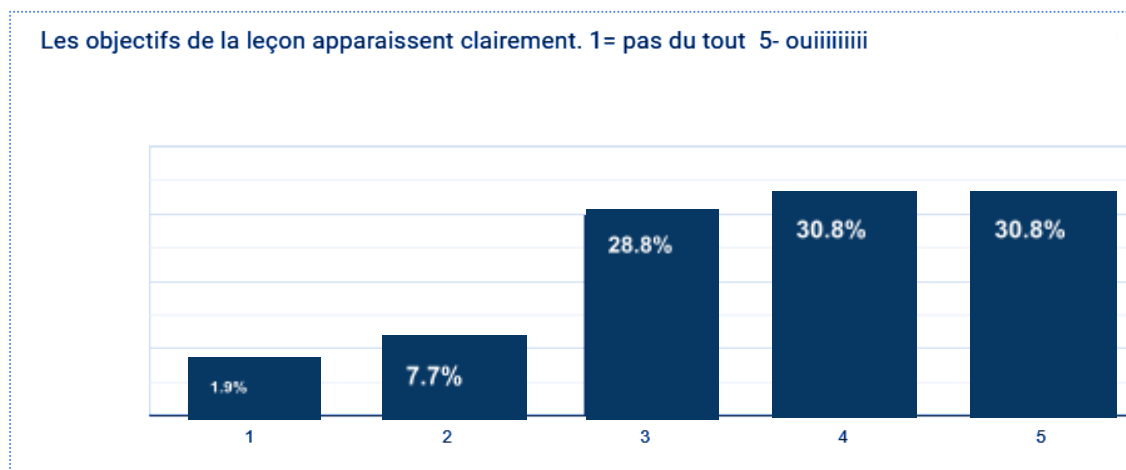


Figure 73: Les objectifs

Est-ce ce qui explique que les professeurs trouvent que leurs élèves font des progrès et s'expriment mieux? Nous essaierons au cours des entretiens de comprendre quelle est la différence, à leurs yeux, entre les manuels qu'ils ont utilisés.

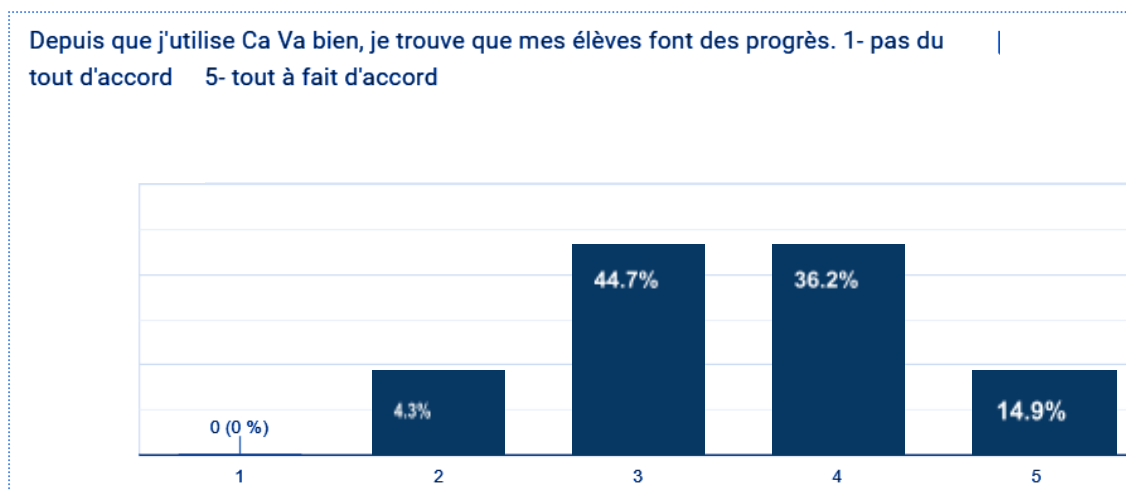


Figure 74: Les progrès des élèves selon le manuel

Les données précédemment présentées reflètent les opinions subjectives des enseignants et ne reposent sur aucune méthode d'évaluation standardisée ou comparative. Ces données ne peuvent être considérées comme scientifiques et ne représentent qu'un simple ressenti général de performance améliorée.

## 17.6.2. Premier ministre ou souverain absolu ?<sup>9</sup>

*«Les mots, c'est comme les notes. Il ne suffit pas de les accumuler. Sans règles, pas d'harmonie. Pas de musique. Rien que des bruits. La musique a besoin de solfège, comme la parole a besoin de grammaire.»* *La grammaire est une chanson douce.* (2001:20) Erik Orsenna

Le CECR, bien qu'il ne la détaille guère, définit ainsi la compétence grammaticale.

Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique. (p. 89)

Voici ce qu'on attend d'un utilisateur A1 (p.90):

A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Les attentes en matière d'exactitude grammaticale ne sont souvent pas applicables à ce premier niveau de compétence. Les apprenants sont sensibilisés à la grammaire principalement par l'écoute d'expressions et de conversations simples en français, afin de donner du sens aux sons et aux mots. L'accent est explicitement mis sur le sens et la pratique de l'expression orale, en enseignant diverses stratégies pour développer un répertoire d'expressions françaises de base à utiliser dans des contextes familiers. Les apprenants tirent surtout profit de la rétroaction liée au sens (activités réceptives et productives) et à l'utilisation de stratégies d'apprentissage de la langue.

Les professeurs sont tous dans l'explicitation des phénomènes de langue: ils sont 98% à dire qu'ils donnent des règles de grammaire (souvent / régulièrement / toujours) même si c'est dans le cadre d'une réflexion sur la langue qu'ils mènent avec la classe. Au cours des entretiens et des observations de classes, nous verrons quel type de grammaire est pratiquée:

---

<sup>9</sup> Monique Denyer, dans une conférence donnée pour les éditions de la Maison des Langues, en 2017, avait ainsi posé la question de la place de la grammaire: *«la grammaire est-elle dans vos classes un premier ministre au service du chef, du président (à savoir la tâche, la production) ou bien est-ce un souverain absolu à qui tout est subordonné ?»*

au vu des réponses du questionnaire, il s'agit d'une grammaire fonctionnelle et pragmatique correspondant au niveau d'apprentissage.

Pour les enseignants israéliens, il est clair que la grammaire est là pour servir la pratique de la langue. Elle n'existe pas per se. D'ailleurs, les élèves israéliens n'étudient plus guère la grammaire hébraïque à l'école et ne maîtrisent pas les concepts-clés d'analyse de la phrase (sujet-verbe-complément). La construction de la phrase en hébreu diffère de celle de la phrase française, où le verbe joue un rôle central. Par conséquent, il est essentiel de procéder à un travail d'explicitation pour aider les apprenants à mieux comprendre et maîtriser la manière dont les phrases sont construites en français. Le graphe suivant atteste que la grande majorité des enseignants attendent cette explicitation du manuel.

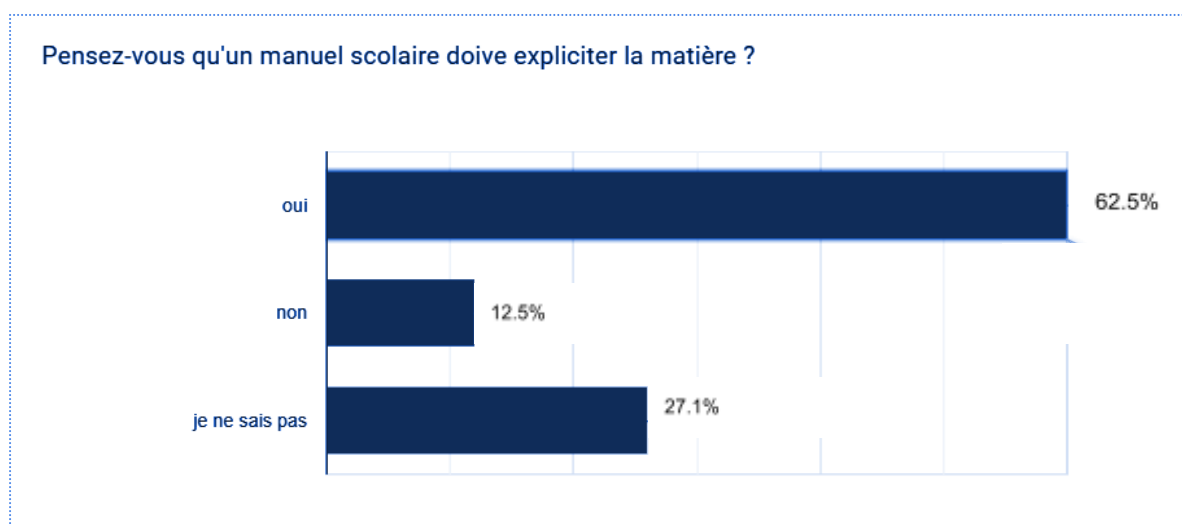


Figure 75: L'explicitation de la matière dans un manuel

L'accent est mis sur le sens et sur la pratique de l'expression orale. Si les professeurs qui travaillent avec *Adosphère* ont le sentiment que la grammaire n'est pas vraiment contextualisée, ce n'est pas le cas pour les utilisateurs des deux autres manuels. C'est pourquoi, si tous passent par une phase de conceptualisation explicite, ils partent de la compréhension. Au niveau A1, les apprenants doivent avoir une compétence active, c'est-à-dire être capables de produire des énoncés très simples globalement corrects. Cela suppose beaucoup de pratique.

Nous verrons comment les enseignants passent d'une grammaire implicite à une grammaire explicite au cours des observations de classe. Interrogés sur leur démarche en grammaire, ils utilisent principalement une approche déductive.

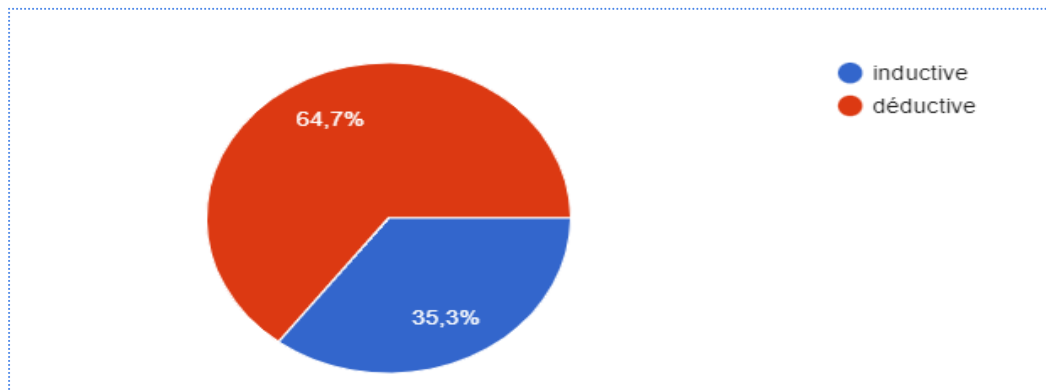


Figure 76: Approche inductive et déductive de la grammaire

Cela n'est pas très étonnant au vu de la façon dont les manuels abordent la grammaire. Par exemple, dans *Adosphère* qui se veut une méthode actionnelle, on introduit le pronom «on» à la leçon 2, hors contexte puisque le mot n'a pas été utilisé dans le dialogue d'ouverture de la leçon. Il apparaît deux fois à la fin d'un paragraphe écrit à la première personne du pluriel.

Nous nous appelons Lise et Léa. Nous avons les cheveux longs et blonds. Mais on est très différentes ! On aime les jumeaux célèbres !

**GRAMMAIRE**

**5 Associe. On est différentes. = ...**

- Elles sont différentes.
- Elle est différente.
- Nous sommes différentes.

**Le pronom on**

On = 3<sup>e</sup> personne du singulier = nous.  
 Nous sommes jumelles. = On est jumelles.  
 ⚠ On s'utilise généralement à l'oral.

Le livre fait comme si la grammaire était contextualisée en interrogeant sur le sens mais il donne immédiatement la réponse dans l'encadré qui suit.

Dans *Le Kiosque*, le pronom «on» est aussi introduit à la leçon 2, dans un texte «reportage» dans lequel Emilie explique ce qu'est «une classe spécial ski». Le texte est doublé de son emploi du temps. Mais les questions n'induisent pas une compréhension du pronom.

**••• Qu'est-ce que c'est la classe « spécial ski » ?**

« On a cours de maths, français, anglais, musique, etc. Mais le mercredi et le vendredi, c'est spécial : on a trois heures de sport. Moi, j'ai cours de ski, c'est génial ! »

Émilie adore le mercredi et le vendredi !

**Tu comprends ?**

**3 Vrai ou faux ?**

- Émilie est dans une classe spéciale.
- Émilie adore le jeudi et le vendredi.
- La classe d'Émilie est super.
- Émilie a une heure de maths le lundi.
- Émilie a une heure de ski le mercredi.

Ce n'est qu'après l'avoir introduit comme donnée dans la conjugaison du verbe avoir qu'apparaît une question sur le sens:

**Le verbe avoir**

J'	ai
Tu	as
Il/Elle/On	a

→ Entraîne-toi page 29.

**Le pronom « on »**

**6** Observe la phrase et trouve la réponse.  
Émilie dit : « **On** a cours de maths. »

a. on = elle    b. on = je    c. on = je + les copains

Ça Va Bien ! introduit le pronom «on» à la leçon 3 dans le dialogue.

2

**Jules:** Bonjour !

**Clara:** Salut ! Je m'appelle Clara et toi ?

**Jules:** Moi, c'est Jules.

**Clara:** Oh...Tu as un accent: tu parles français ?

**Jules:** Oui, je parle français mais je ne suis pas français, je suis né à Québec.  
On parle français comme ça, là-bas !

**Clara:** C'est trop bien ! Tu habites à Cannes maintenant ?

**Jules:** Oui. J'étudie au collège Émile Zola. Dans quelle école es-tu ?

**Clara:** Oh ? Moi aussi ! Tu es en quelle classe ?

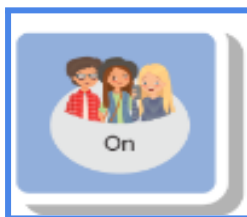
**Jules:** En cinquième 3.

**Clara:** Comme moi ! On étudie ensemble !

**Jules:** Ce n'est pas vrai ! Je suis trop content ! Alors, à tout à l'heure !

Je suis **trop** content !  
C'est **trop** bien !

Ce n'est pas vrai !



Les deux sens du pronom figurent dans le dialogue (un sens général et un sens équivalent à «nous» à l'oral). Il explicite le pronom à l'aide d'un dessin.

**J'observe**

a. Tu parles français.    e. Il compte en anglais.  
b. Je parle italien.    f. Tu habites à Lod.  
c. On parle hébreu    g. On étudie au collège.  
d. J'étudie la musique.    h. Elle regarde la télé.

**Je comprends**

האם ההבדל בשמיעה או / ובכתיבה ?  
הפועל במקור הוא: PARLER מורידים -er.  
השלים את הטבלה.

Je	.....
Tu	.....
Il / Elle	.....
On	.....

משפט d. : למה כתוב 'ו' ולא 'ה' ?

**Je m'entraîne**

Il (habiter) ici. Elle (étudier) l'hébreu.  
On (écouter) en classe. Il (étudier) le français.  
Je/ J' (habiter). Tu (écouter) en classe.

Le manuel choisit une approche inductive pour découvrir les terminaisons du verbe au présent au singulier en demandant d'examiner un panel de 8 phrases pour comprendre si les différences sont d'ordre phonique ou scriptural et pour retrouver à partir de l'observation les terminaisons: -e/-es /-e. Il faut ajouter que les apprenants ont aussi à leur disposition une chaîne Youtube sur laquelle ils peuvent voir des vidéos explicatives en hébreu. Par exemple, celle de la leçon 4

reprend en détail le présent des verbes du groupe 1 au singulier et au pluriel.<sup>10</sup> La comparaison interlinguale permet de mieux comprendre à la fois l'hébreu et le français.

Les enseignants s'accordent à penser qu'un des rôles du manuel est informatif et qu'il doit donner des règles de grammaire, comme on le voit ici.

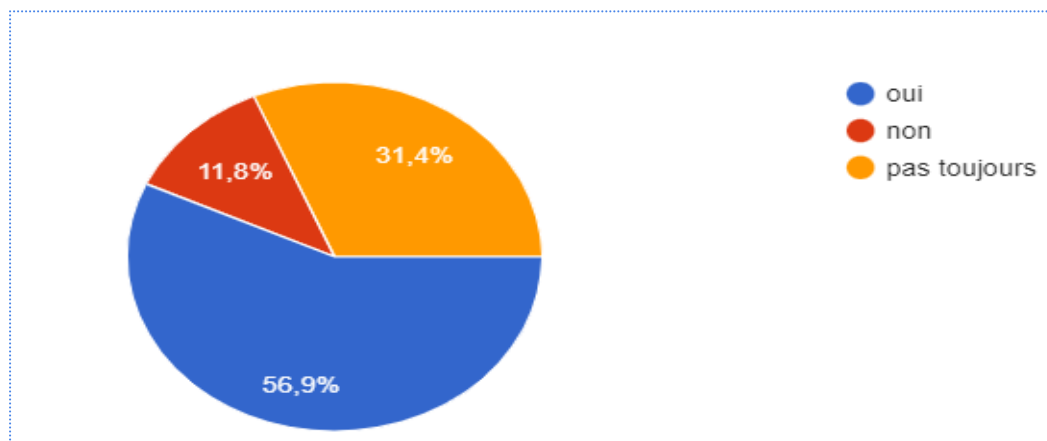


Figure 77: Faut-il des règles de grammaire dans le manuel ?

C'est sans doute la raison pour laquelle (66.7%) des enseignants trouvent la grammaire (progression et activités) dans *Ça Va Bien !* bien adaptée au niveau de leurs classes même s'ils sont 36 % à désirer plus d'exercices de grammaire.

### 17.6.3. « Hors de soi »<sup>11</sup> ?

*« La culture est l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. »*

*Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques (1925), Marcel Mauss*

Les professeurs sont d'accord pour dire que le manuel véhicule des valeurs. Les professeurs pensent (75.5% sont tout à fait d'accord avec cette idée et 14.3% sont assez d'accord) que le manuel *Ça Va Bien !* aide leurs élèves à comprendre la diversité culturelle, à développer une ouverture d'esprit, à être des citoyens respectueux et tolérants. Dans une certaine mesure, pour 53.4% d'entre eux, le livre contribue à l'égalité des sexes en évitant les stéréotypes sexistes. En revanche, à 87.7%, ils n'y voient aucun message politique.

<sup>10</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=ou11-1xeXk&t=29s&ab\\_channel=Val%C3%A9rieLaskow](https://www.youtube.com/watch?v=ou11-1xeXk&t=29s&ab_channel=Val%C3%A9rieLaskow)

<sup>11</sup> Nous reprenons ici l'expression qu'utilisait Jacques Derrida pour présenter son livre, en 1996, *«Le Monolinguisme de l'autre»*: *«Ce livre, à la fois intime, entre soi et soi, et pourtant "hors de soi"»*

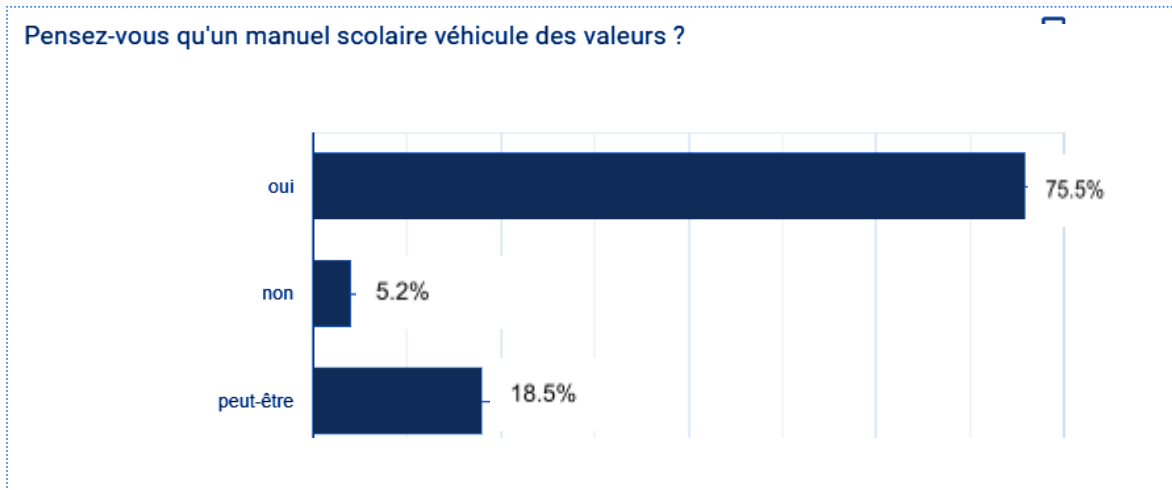


Figure 78: Les valeurs dans le manuel

Le manuel offre également une représentation de la France et de la Francophonie. Les professeurs sont quasiment tous d'accord pour reconnaître que les contenus culturels intéressent leurs élèves.

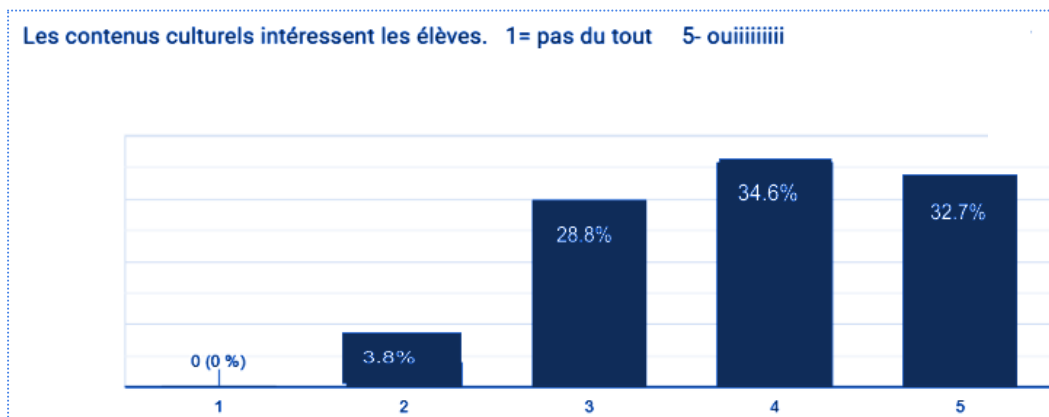


Figure 79: Intérêt des élèves pour les contenus culturels

Ils pensent aussi que ces contenus reflètent la culture française et francophone.

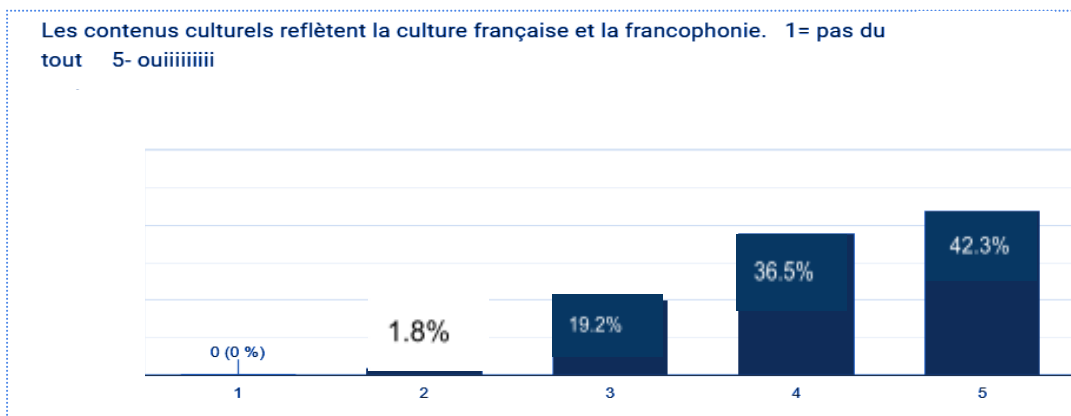


Figure 80: La France et la francophonie dans les contenus culturels

Mais les opinions sont plus divisées en ce qui concerne les clichés et les stéréotypes véhiculés. Parmi les enseignants interrogés, 34.7% estiment que le manuel véhicule des stéréotypes, 16.3% pensent qu'il y a quelques stéréotypes et 22.4% trouvent que le manuel ne véhicule aucun stéréotype.

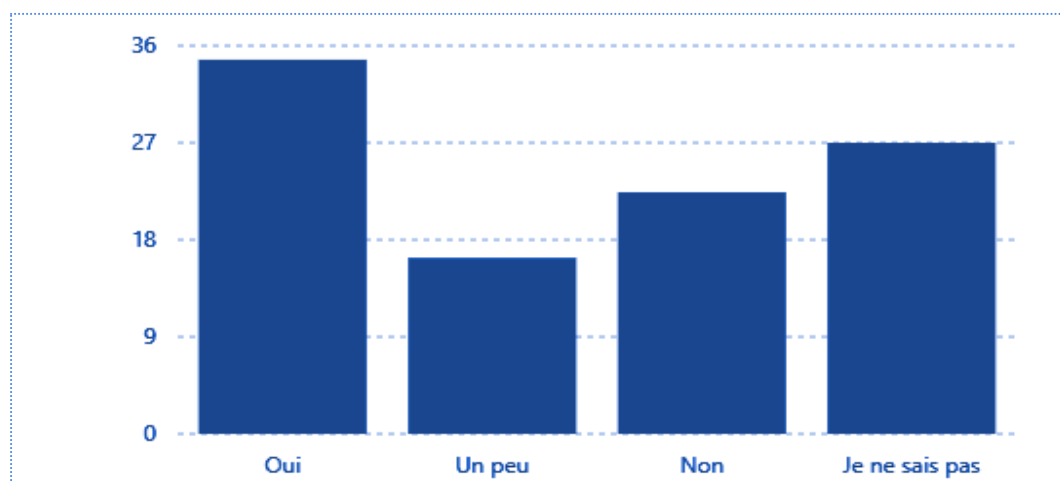


Figure 81: Le manuel véhicule des stéréotypes ?

En ce qui concerne le niveau A1, les éléments culturels sont suffisamment basiques pour que les stéréotypes n'altèrent pas la représentation de la culture française chez les apprenants. Les séries télévisées populaires, telles que «Lupin» ou «Émilie à Paris», sont plus susceptibles de mettre en avant l'idée d'un peuple français gourmand, élégant, raffiné et cultivé. Comme expliqué par Louis Porcher, les stéréotypes culturels courants peuvent offrir un intérêt pédagogique réel pour les enseignants de langue.

Il n'existe pas de stéréotypes sans fondement, d'abord parce qu'un stéréotype est une vue partielle, et donc relativement fautive de la réalité mais qui a toujours quelque chose à voir avec la réalité qu'elle caricature. C'est pourquoi il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural. (1995:64-65)

Nous verrons dans les entretiens comment les enseignants développent la compétence interculturelle et comment pour reprendre les termes de Geneviève Zarate, ils favorisent chez leurs apprenants «l'approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir.» (1993:189)



#### 17.6.4. «L'intelligence s'amuse» ?

Selon Einstein, l'intelligence qui s'amuse est la définition de la créativité. Si l'on se fie au Larousse<sup>12</sup>, il y aurait deux définitions pour le terme de «créativité»: l'une qu'on pourrait qualifier d'habituelle acception du terme: «*Capacité, faculté d'invention, d'imagination ; pouvoir créateur*». Il s'agit donc d'innover, de porter un autre regard, d'avoir «*une pensée divergente*.» Les professeurs sont nombreux aussi à penser que le manuel non seulement est créatif mais qu'il développe l'imagination de leurs apprenants grâce aux activités proposées. Elles les encouragent à utiliser la langue de manière non conventionnelle. L'écriture inventive (réaliser une brochure pour un sport dans *Adosphère*) et la production de jeux de rôle (nombreux et variés dans *Le Kiosque* et *Ça Va Bien!*), de présentations orales originales (Mes plus belles vacances dans *Ça Va Bien!*), de jeux (Le code de la rue dans *Adosphère* ou Le jeu des 7 familles dans *Ça Va Bien!*) ou de projets vidéo (Une excursion scolaire dans *Ça Va Bien!*) encouragent la créativité des apprenants.

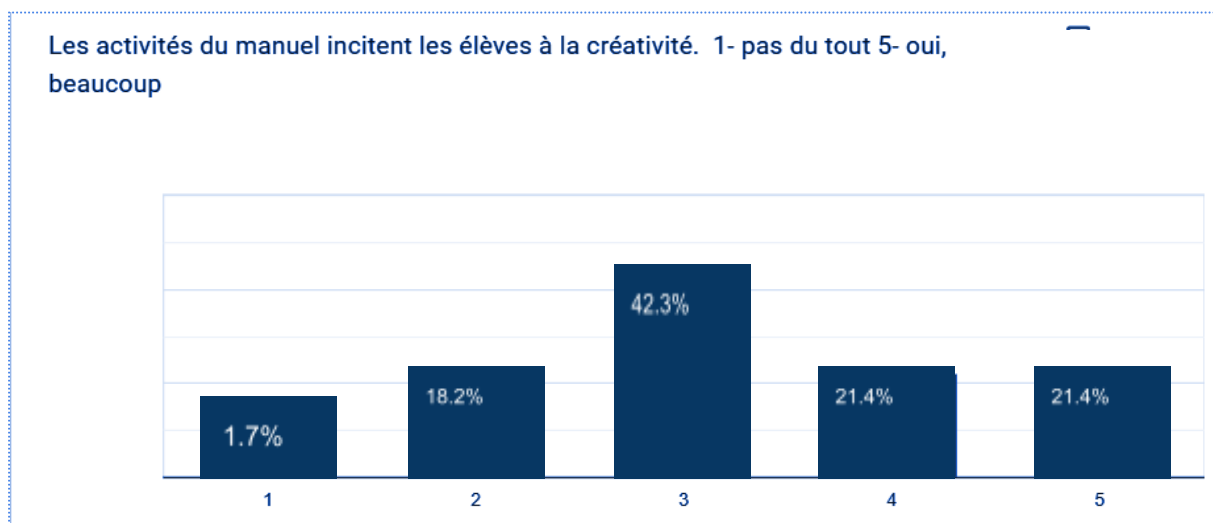


Figure 82: Des activités créatives.

La deuxième définition de la créativité par le Larousse n'est pas moins intéressante pour notre propos:

Aspect de la compétence linguistique représentant l'aptitude de tout sujet parlant une langue à comprendre et à émettre un nombre indéfini de phrases qu'il n'a jamais entendues auparavant et dont les règles (en nombre fini) d'une grammaire générative sont censées rendre compte.

<sup>12</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cr%C3%A9ativit%C3%A9/20301>

Le jeu permet d'explorer son imagination et de découvrir de nouvelles idées, d'expérimenter des situations de langue, d'explorer des contextes différents et de mettre en pratique de nouvelles solutions: ce sont des éléments de nature à stimuler la créativité. Les professeurs s'accordent unanimement à déclarer que le jeu est un moyen efficace d'apprentissage des langues car il permet aux apprenants de s'exprimer dans une situation de communication réelle, sans être sous pression.

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites (voir 4.4.4 ci-dessous). Elles comprennent des activités comme – le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.) – la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc. – l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc. – le théâtre (écrit ou improvisé) – la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) - représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. (CECR, 4.3.5. p. 47)

Dans les entretiens, nous essaierons d'élucider, pour reprendre les termes de la journée d'hommage consacrée à Jean-Marc Caré à Sèvres en janvier 2023 si la créativité est un concept, une approche ou une pratique.

### **17.6.5. Faites vos jeux !**

Le CECR va même jusqu'à créer un rapport de synonymie entre jeu et créativité.

L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement. (4.3.4. p. 47)

Le CECR semble considérer le jeu comme un outil important pour l'apprentissage des langues. Pourtant, il n'y consacre que quelques lignes malgré les 192 pages qui le composent et malgré le Volume complémentaire. Il donne quelques exemples de jeux qu'on peut utiliser en classe.

- **des jeux de société**

- oraux (histoires erronées ou « trouver l'erreur » ; comment, quand, où, etc.)
- écrits (le pendu, etc.)
- audiovisuels (le loto d'images, etc.)
- sur cartes et damiers (le Scrabble, le Lexicon, etc.)
- charades et mimes, etc.

- **des activités individuelles**
  - des devinettes et énigmes (mots croisés, rébus, anagrammes, charades, etc.)
  - des jeux médiatiques (radio et télévision : Des chiffres et des lettres, Questions pour un champion, Le Jeu des mille francs, etc.)
    - **des jeux de mots** (calembours, etc.)
  - dans la publicité, par exemple, pour une voiture : La 106, un sacré numéro
  - dans les titres de journaux, par exemple, à l’occasion d’une grève du métro parisien : La galère sans les rames
  - dans les graffitis, par exemple : Dessine-moi un jour plus vieux.

Le Cadre ne va guère plus loin que cette liste. Nous verrons lors des entretiens des observations de classe si les professeurs jouent, si les jeux font partie des manuels ou si d’autres sont utilisés. Ils ont de nombreux avantages, ils augmentent le sentiment d’efficacité et de confiance en soi. De plus, impliqués dans un processus d’apprentissage actif, les élèves, quand ils jouent, mémorisent plus facilement les points de langue étudiés. Ce qu’explique très bien Haydée Silva dans *Le Jeu en classe de langue*.

C’est la disposition d’esprit du joueur par rapport aux limites spatio-temporelles établies par le jeu : distancée, cette attitude ambivalente faite à la fois de distance et d’implication est probablement l’aspect le plus valorisé dans le jeu en tant qu’outil pédagogique.(2008:18)

Le jeu est un des moteurs de la motivation: le joueur, pris par le ressort ludique, se concentre sur la finalité qui est de gagner, et oublie la matière scolaire et le travail qui y est lié. Ce plaisir, cette jubilation sont des éléments-clés de l’apprentissage. Les enseignants ne s’y trompent pas: 84.4% d’entre eux utilisent le portable régulièrement en classe pour jouer par le biais d’activités numériques qu’ils plébiscitent à 63.5%. Ils considèrent que c’est un excellent moyen de consolider l’apprentissage (50%), que ça le complète bien (19.2% ), voire très bien (28.8% ). Nous verrons aussi avec eux si les jeux sont une forme de didactique invisible pour reprendre le mot de Christian Ollivier (2012), si on peut faire l’inventaire de leur «*sac à malices*» pour reprendre l’expression de Jean-Marc Caré dans l’introduction de son livre de 1983 sur les jeux.

Nous interrogerons les élèves pour savoir si les jeux pratiqués par les professeurs ou donnés dans le manuel sont assimilés à des jeux ou à des exercices. Tous les manuels en proposent, *Ça Va Bien !* est le manuel qui a la plus riche palette puisque la plupart des jeux sont numériques et disponibles au gré des élèves.

### 17.6.6. “Au son du FLE”

Comment ne pas reprendre le titre du blog de Michel Billières pour parler de phonétique, de prononciation, d’accent, de rythme et de prosodie ? Celui-ci ne cesse de déplorer que cet enseignement soit le parent pauvre des cours de français langue étrangère. D’après les statistiques que nous avons recueillies, on peut comprendre son souci.

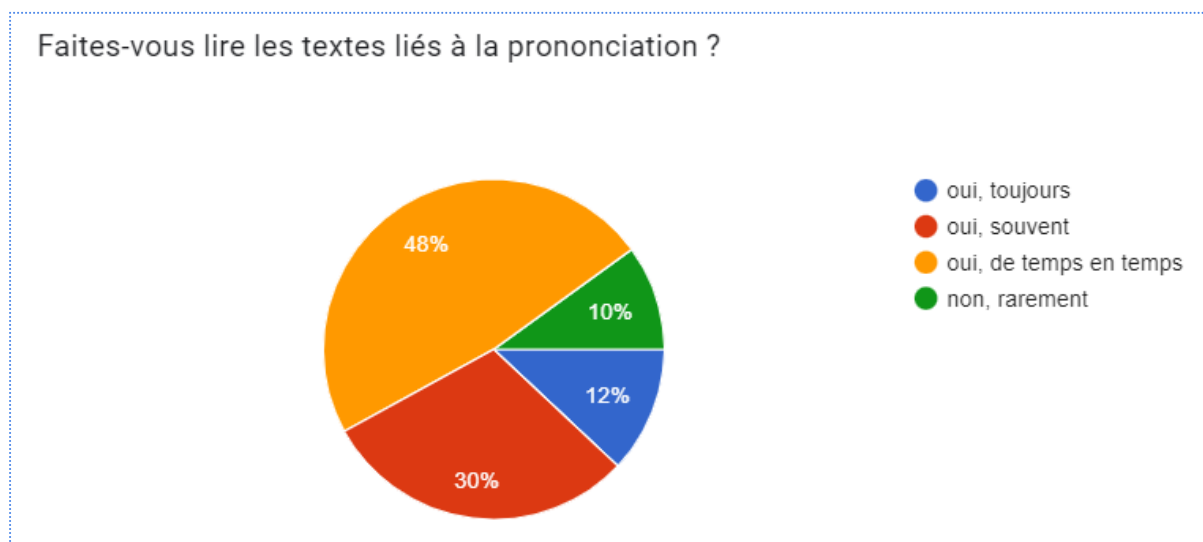


Figure 83: Le travail sur la phonétique en classe

Si seulement 12% des professeurs de français langue étrangère déclarent utiliser des exercices de lecture visant à travailler la correspondance phonie-graphie, la prosodie, les liaisons et la ponctuation, permettant ainsi de développer la mémoire auditive des apprenants, 30% déclarent le faire souvent et 48% seulement de temps en temps. Les audios et les vidéos envoyés par les enseignants pour attester des productions orales des élèves révèlent une hésitation de la part des professeurs à travailler la prononciation, ce qui rend la compréhension des apprenants difficile malgré leur plaisir évident à réciter des poèmes, des comptines ou à jouer des petits dialogues.

Ce sera l’un des objectifs des entretiens que de comprendre cette dysfonction et d’identifier son origine: est-ce le manuel ? Ou le professeur qui ne dispose pas de procédés de correction ? Ou bien est-ce l’ensemble de ces raisons ? Le travail sur la phonétique, est-ce *l’Arlésienne* du cours ?

## **En conclusion**

Debyser (1973) dans son article intitulé : «*La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique* » publié dans « Le Français dans le monde, No 100 » écrivait :

La véritable intervention de changement en pédagogie, ne peut pas se concevoir aujourd'hui comme une simple modification technique didactique portant sur les instruments d'apprentissage d'une discipline particulière.

Il considérait qu'un changement technique didactique au niveau du manuel de FLE ne saurait constituer une intervention de changement réel en pédagogie. Les propos des enseignants semblent infirmer cette idée. Or, leurs opinions et expériences sont d'une importance cruciale pour comprendre les facteurs qui influencent l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Ils ont souvent une vision holistique considérant les divers aspects de la pédagogie. La réussite de l'enseignement ne peut être, en effet, réduite à des changements techniques ou matériels. À travers le manuel, c'est l'approche explicite enrichie des apports des sciences cognitives que les enseignants plébiscitent. Ils fournissent aux apprenants des explications claires, précises et structurées sur les objectifs, les contenus et les attentes qui reprennent ce à quoi le manuel les a habitués. Ils mettent l'accent sur la compréhension des règles et des stratégies et facilitent le transfert des connaissances à de nouvelles situations de communication. Ils facilitent la consolidation graduelle des connaissances et des compétences linguistiques des apprenants en les décomposant les compétences et en les abordant de manière systématique et spiralaire.

## 18. L'ENQUÊTE QUANTITATIVE (AUPRÈS DES ÉLÈVES)

«hos successus alit: possunt, quia posse videntur»<sup>13</sup>  
*L'Énéide* V, 231, Virgile

«*Le Guide à l'usage des auteurs de matériel pédagogique et de manuels*» (section IV) propose d'évaluer le matériel pédagogique à partir des questions suivantes:

Quels sont les objectifs des apprenants? Mes propositions les aident-ils à atteindre ces objectifs? Suffisent-elles pour leur permettre d'atteindre ces objectifs? (p. 233)

Après avoir posé ces questions aux enseignants, il nous a paru pertinent et évident d'interroger les autres utilisateurs du manuel que sont les élèves. En effet, au cours des entretiens que nous avons eus avec les professeures, à la question : «*À qui le manuel est-il le plus utile: le prof ou l'élève ?*», aucune n'a exclu les élèves. Ce sont donc des interlocuteurs de première importance. Les professeurs ont fait passer à leurs élèves un Google Form en hébreu. Nous avons reçu près de mille réponses issus d'élèves répartis géographiquement dans tout le pays.

Les chercheurs en sciences cognitivistes comme Tardif (1997) s'accordent sur l'idée qu'apprendre engage trois niveaux : affectif, cognitif et métacognitif. Nous avons donc posé des questions aux élèves pour essayer de couvrir ces trois dimensions. Il s'agit pour nous de voir comment la pédagogie induite par le manuel (explicite, structurée, spiralaire et incitant à la réflexivité) influence les processus cognitifs (comme la mémorisation, la mise en relation de nouvelles informations avec les connaissances antérieures préalablement réactivées, la consolidation des connaissances ou leur récupération c'est-à-dire leur mobilisation dans une situation nouvelle) et métacognitifs (comme l'auto-évaluation et la capacité réflexive, la régulation). Cela est aussi une façon d'évaluer l'engagement et la motivation des apprenants en vérifiant ce qu'ils pensent des activités pédagogiques et de leurs propres compétences.

Ce n'est pas sans s'inspirer du modèle d'analyse de Baldwin et Ford (1988) qui soutiennent l'idée que le transfert de l'apprentissage est lié à trois types de facteurs:

- individuels comme la personnalité, la motivation et les habiletés cognitives des élèves,
- pédagogiques,
- contextuels comme l'environnement de travail (le climat de la classe).

---

<sup>13</sup> «Le succès les enflamme: ils peuvent parce qu'ils croient qu'ils le peuvent.»

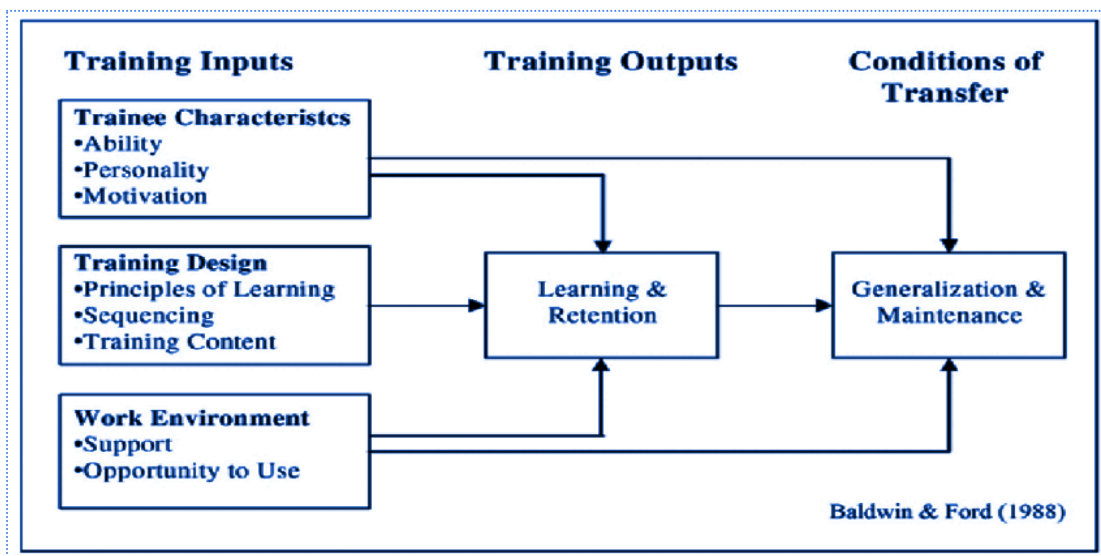


Figure 84: Le transfert de l'apprentissage

Source: Baldwin. T, Ford .J. K, (1988:63)

Nous avons essayé de dégager des lignes de force à partir de questions aux élèves pour savoir:

- s'ils sont actifs en classe et pendant leur apprentissage
- s'ils trouvent les activités du manuel utiles
- s'ils conscientisent leurs stratégies d'apprentissage et comment ils le font.
- s'ils s'aident du manuel pour la rétention d'informations.
- s'ils consolident leurs connaissances grâce aux activités numériques du manuel.
- s'ils réalisent les tâches du manuel qui engagent d'autres compétences que les compétences langagières.
- s'ils ont un regard réflexif sur leur apprentissage et sur leurs compétences langagières.

## 18.1. Le profil des apprenants

S'intéresser aux élèves dans leur processus d'apprentissage oblige à prendre en compte les aspects émotionnels et cognitifs<sup>14</sup>.

### 18.1.1. Le niveau d'étude

Ce sont des élèves répartis sur les trois années de collège qui ont répondu à ce questionnaire: ils étudient le français depuis un, deux ou trois ans.

<sup>14</sup> Nous ne sommes pas entrés dans le détail des aspects sociaux car notre étude n'a pas révélé de différences notables quant au regard porté sur le manuel selon la zone géographique (qui correspond aussi en Israël au milieu social).

### 18.1.2. Le nombre d'heures d'étude hebdomadaire

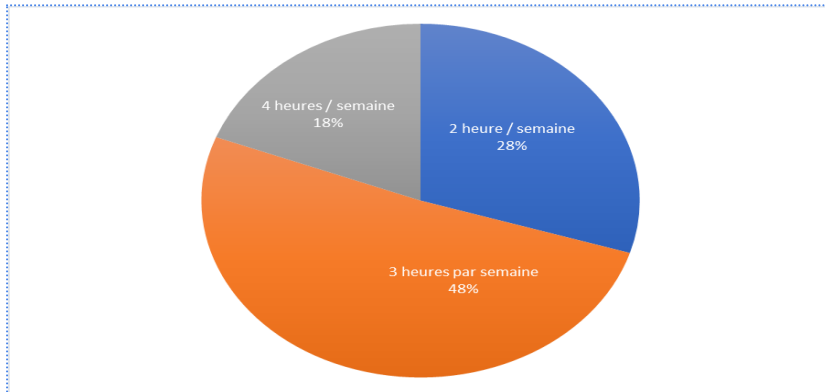


Figure 85: Les heures d'enseignement

Sur ce schéma, en jaune et vert, la majorité des élèves étudient entre deux et trois heures par semaine. En fait, dans la réalité, il faut se rappeler qu'une heure académique en Israël ne dure que 45 minutes.

### 18.1.3. Le français, un choix ?

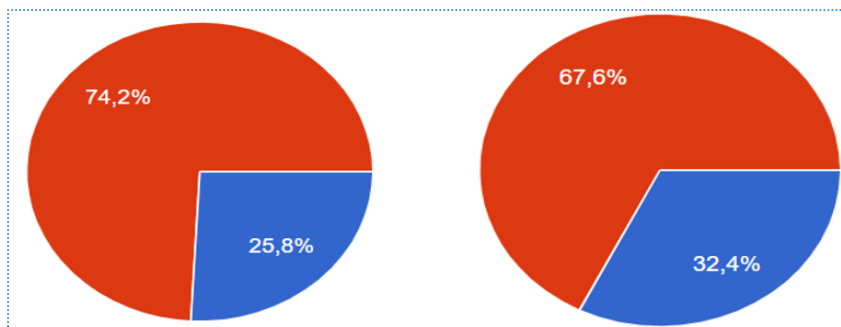


Figure 86: Devoir et plaisir

Le schéma de gauche montre que 74.2% des élèves étudient le français par obligation. Le schéma de droite montre leurs sentiments: ils sont 67.6 % à se réjouir d'apprendre cette langue. On peut, en premier lieu, en accorder le crédit aux enseignants. Parmi les verbatim de ceux qui ont choisi d'étudier le français, on peut citer:

- *C'est facile pour moi !*
- *Je suis bon(ne) en langues.*
- *Dans ma famille, tout le monde sait parler français.*
- *J'ai de la famille en France.*
- *C'est romantique !*



Notre questionnaire a essayé de mettre en lumière la part que jouait leur manuel dans ce sentiment de satisfaction.

#### 18.1.4. Les objectifs des apprenants

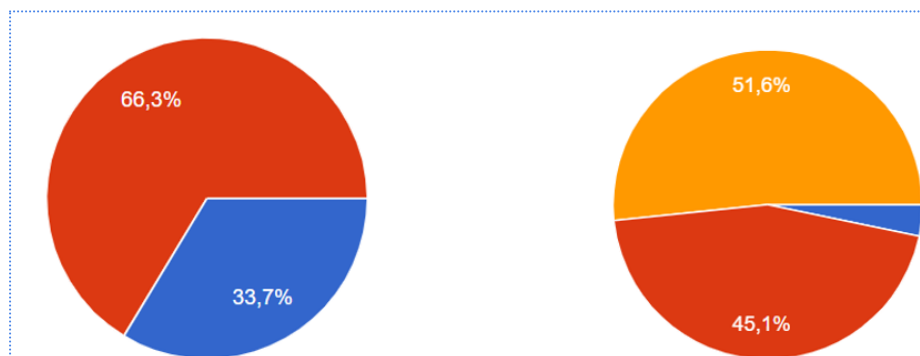


Figure 87: Orientation de l'enseignement

Nous avons interrogé les apprenants sur l'orientation de l'enseignement en classe. Dans le schéma de gauche, les apprenants sont conscients que l'enseignement qu'on leur prodigue est essentiellement tourné vers l'oral. Le schéma de droite montre leurs réponses sur la ou les compétence(s) qu'ils souhaitent acquérir: seulement 45.1% d'entre eux pensent que l'oral est la compétence essentielle. 51.6% d'entre eux considèrent qu'oral et écrit sont également importants. Est-ce à lier au renouveau de l'écrit avec Internet ?

Quand, pendant les entretiens, nous leur avons demandé quels étaient leurs objectifs en étudiant le français, leurs réponses montrent un rapport fonctionnel au français: ils parlent le plus souvent des opportunités de carrière qui peuvent s'ouvrir à des trilingues (hébreu / anglais / français) ou de leur volonté de voyager en France.

#### 18.1.5. Les motivations des apprenants

«La crainte du danger est mille fois plus terrifiante que le danger présent ; et l'anxiété que nous cause la prévision du mal est plus insupportable que le mal lui-même.»

*Robinson Crusoé*, 1719, Daniel Defoe

Viau (2009) explique que la motivation scolaire est intrinsèque à l'élève et qu'elle varie en fonction de plusieurs facteurs extérieurs à lui: ceux relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société, à l'institution ou à la salle de classe. Ce sont les facteurs relatifs à la salle de classe qui jouent un rôle prédominant sur la dynamique motivationnelle: la relation de l'enseignant avec ses élèves, sa gestion de classe, les activités pédagogiques qu'il propose et

ses pratiques évaluatives. (Viau, 2014). Il considère les activités pédagogiques comme prépondérantes car elles « sont au cœur de la vie dans une classe [et que] sans elles, il n'y a pas d'apprentissage » (Viau, 2009, p. 15). Dans le schéma suivant, on voit les trois facteurs de la motivation intrinsèque: la perception de la valeur d'une activité, son utilité pour l'apprentissage, le plaisir qu'elle donne à la réaliser; la perception de sa compétence à la réussir; la perception de contrôlabilité sur son déroulement (le choix, la gestion du temps). Quand il est motivé, l'élève est plus engagé dans son apprentissage et fait plus d'effort. Ce que Steve Bissonnette résume en disant que la réussite (**R**) est la somme des efforts (**E**) multipliés par les stratégies (**S**) avec sa formule:  $R = E \times S$ .

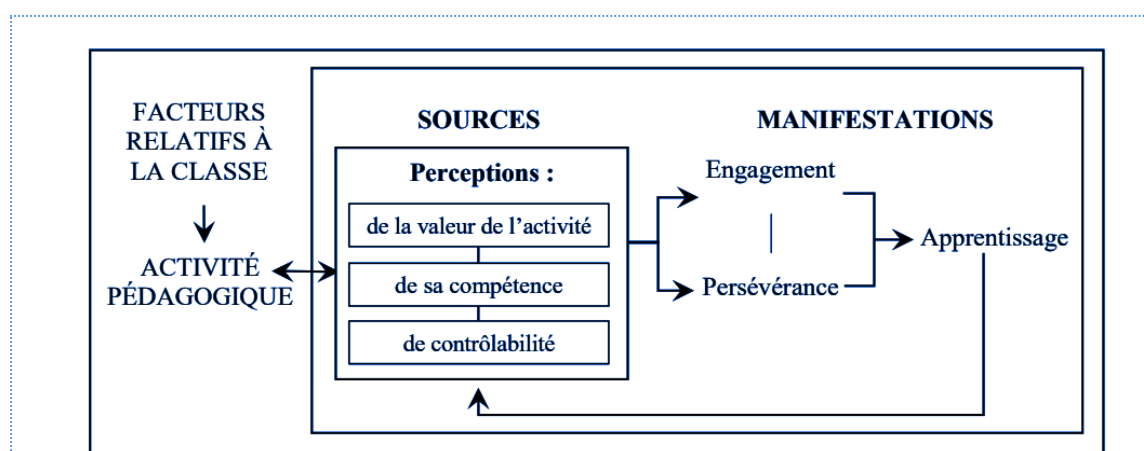


Tableau 53: La motivation à apprendre en milieu scolaire. (Viau, 2009)

## 18.2. Les compétences de communication

Le sentiment de compétence joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle: ce sont les facteurs d'ordre linguistique qui affectent les compétences orales. Quand on demande aux élèves ce qui les gêne dans la prise de parole, la première réponse qu'ils donnent est la maîtrise déficiente phonologique (63.2%) devant les lacunes du vocabulaire (48%), les problèmes de correction grammaticale (45.6%) ou de conjugaison (38.1%).

Avec la centration sur l'oral, la parole des élèves est sans cesse sollicitée. Les enseignants ont le sentiment d'une participation plus active. Les adolescents le confirment: 41.7% d'entre eux déclarent participer très régulièrement et 46.6% souvent. Ont-ils intériorisé de nouvelles stratégies de parole ? Dans le cadre de la classe de français, il semblerait que les échanges soient plus policés et organisés. Cela ne sort pas de ce cadre...

Les études sur l'anxiété au moment de la prise de parole sont nombreuses. On l'explique par la mentalité liée à la culture d'origine des apprenants, par la qualité du climat de classe ou de la relation pédagogique. Les causes sont probablement plurifactorielles. Les jeunes Israéliens n'ont pas de retenue pour s'exprimer: la culture fait une grande part à l'expression de soi, on peut donc éliminer les facteurs sociaux-culturels comme explication aux difficultés de l'oral.

La peur, que ce soit la peur du jugement des autres (19%) ou la peur de ne pas être à la hauteur (34.2%) est contre-productive voire paralysante (24.5%). 46.6% des jeunes Israéliens affirment se sentir à l'aise quand ils interviennent en classe.

Ce n'est pas vraiment étonnant, le ministère a fait de la gestion des émotions une priorité : les enseignants israéliens sont conscients de l'importance du bien-être de leurs élèves pour leur réussite et travaillent à la mise en place d'un climat de classe bienveillant et encourageant où l'évaluation est moins perçue comme une menace et l'erreur comme une faute. De plus, le redoublement n'existe pas et les enfants ont la possibilité de refaire un examen ou de remettre un travail pour améliorer leurs notes. La pression est donc moindre que dans un pays comme la France.

### 18.3. Le manuel et les activités

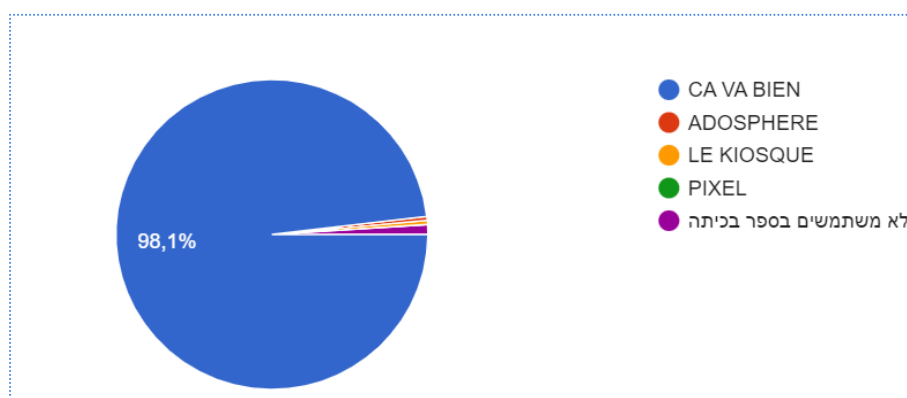


Figure 88: Le manuel utilisé en classe

D'après les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants, un peu plus de 92% ont déclaré utiliser *Ça Va Bien !*.

Comme on peut le voir dans ce schéma, la très grande majorité des élèves ayant répondu au questionnaire travaille avec le même manuel. Cela explique la différence de

pourcentage entre les réponses des enseignants et celles des apprenants. Les utilisateurs qui ne travaillent pas avec un manuel en classe représentent une faible proportion de l'échantillon (1%), identifiable en violet sur le schéma.

Cette unité facilite l'analyse: en effet, *Le Kiosque* est une méthode axée sur l'approche communicative, *Adosphère* et *Pixel* sur l'approche actionnelle et *Ça Va Bien !* sur une approche explicite qui reprend les principes fondateurs de l'approche actionnelle. Notre analyse permettra donc de tirer des conclusions sur une approche explicite de l'enseignement en classe de FLE.

Nous avons demandé aux élèves quelles activités dans le manuel ils avaient l'habitude de pratiquer, quelles activités ils aimaient, ce qu'elles leur apportaient et comment ils évaluaient leurs performances linguistiques.

- La description d'image

Un peu plus de la moitié des élèves déclarent pratiquer la description d'image (alors que plus de 98% des enseignants disent le faire). C'est une activité qu'ils aiment bien car elle permet à tous d'avoir quelque chose à dire.

- Les dialogues

Tous les professeurs ne font pas de lecture expressive ou dramatisée des dialogues mais tous posent des questions: cela reste un travail de base en classe et donne lieu à un jeu de questions-réponses vertical entre le professeur et les élèves. Ces derniers n'ont pas d'opinion sur les dialogues, le travail est scolaire par excellence.

- Les comptines et les chansons

La majorité des élèves aiment apprendre des chansons. Mais plus le niveau s'élève, moins ils en font. Ainsi, les jeunes que nous avons rencontrés se souviennent principalement des toutes premières comptines («*Valérie, j'ai du chocolat*» pour l'apprentissage des voyelles) qu'ils ont apprises en première année ainsi que de quelques chansons particulièrement gaies (comme «*Jean Petit Qui Danse*» pour l'apprentissage des parties du corps). Certains élèves disent ne pas avoir appris de chanson en cours de FLE. C'est dommage car c'est un moyen attrayant et motivant de s'habituer au système phonologique, de retenir du vocabulaire grâce à la répétition qui favorise la mémorisation et de découvrir une autre culture.

- Les activités de compréhension orale  
15% n'en font jamais. Les autres pratiquent les activités de compréhension orale de temps en temps (39%) ou régulièrement (46%). On retrouve quasiment les mêmes chiffres quand on demande aux élèves d'évaluer leur compétence en matière d'écoute.
- La lecture et la prononciation  
Les élèves évaluent leurs compétences phonétiques comme très insuffisantes. 8% des élèves ne lisent jamais ni en classe ni à la maison. La moitié d'entre eux déclarent lire de temps en temps. Cela corrobore les déclarations des enseignants qui ne savent pas trop, de leur propre aveu, comment et quand enseigner la phonétique française très éloignée de l'hébreu.
- La grammaire  
Les élèves n'ont pas vraiment d'opinion sur la grammaire car la majorité des enseignants intègrent son apprentissage dans d'autres activités. Ceux dont les professeurs font beaucoup de grammaire ont le sentiment de la maîtriser mais que cela ne les aide pas à écrire ou à parler. De fait, plus de 25 % des élèves disent ne pas savoir écrire du tout. Il semblerait que le manuel travaille davantage les autres compétences au détriment de l'écrit. Pourtant près de 50% trouvent les activités de production écrite satisfaisantes ou très satisfaisantes.
- Les documents authentiques  
Les documents authentiques intéressent les jeunes, surtout ceux qui ont un rapport avec la culture de la France. Sur les publicités et films, leurs avis sont partagés: il semblerait que tous les professeurs ne les utilisent pas, les trouvant trop difficiles à comprendre. De fait, sans préparation préalable, ces ressources ne sont pas accessibles. Il faudrait peut-être former les enseignants à l'utilisation de documents authentiques didactisés.
- Les activités numériques  
Dans le questionnaire, les QR codes ne suscitent pas l'enthousiasme: dans les entretiens, les élèves expliquent que ce sont «des devoirs déguisés». D'abord perçues comme ludiques voire comme «un gadget», les activités numériques ont, de l'avis général, un impact positif sur leurs apprentissages. Elles permettent à chacun de progresser à son rythme et ne limitent pas le temps d'apprentissage. En revanche, peu d'enseignants utilisent le site-

compagnon (france-web.com) de sorte que les élèves n'ont pas non plus le réflexe d'aller y chercher des activités complémentaires.

De façon générale, 39.8% des élèves trouvent que le manuel les aide beaucoup dans leur apprentissage et 30.2% le trouvent assez satisfaisant. Interrogés, ils expliquent que les explications en hébreu sont rassurantes et que les facilitateurs pédagogiques permettent une rétention des informations plus aisée.

#### **18.4. Les compétences métacognitives**

Les professeurs laissent majoritairement les élèves livrés à eux-mêmes en ce qui concerne les stratégies métacognitives qui permettent de s'assurer que la matière est bien comprise et acquise. Ils utilisent généralement les flashcards pour favoriser la mémorisation par association mot-image ou image-son. Un nombre restreint d'enseignants familiarisent leurs élèves avec l'approche narrative, qui implique la création d'une histoire pour relier les informations à mémoriser.

La méthode des cartes mentales, qui permet d'organiser les informations et de structurer les connaissances sous forme de schémas afin de visualiser les relations entre les différentes informations à mémoriser, n'est pas utilisée par tous les enseignants. Le manuel propose un schéma de départ à compléter et à développer: ainsi, chacun dessine sa propre carte avant de la comparer à celle des autres. Les élèves, au début décontenancés par cette activité, ne savaient pas très bien comment l'aborder. Désormais, ils utilisent cette stratégie dans d'autres matières. Ils comprennent mieux ainsi les relations entre différents mots ou concepts. La carte mentale est une activité d'auto-évaluation.

Quand le professeur n'invite pas ses élèves à s'auto-évaluer dans le livre, ils ne le font pas de leur propre initiative: il semblerait que cela ne fasse pas encore partie du répertoire pédagogique israélien. En revanche, nombreux sont ceux qui font la fiche d'auto-évaluation dans le Cahier avant les examens: son format ludique avec des badges de réussite est plus attrayant. Elle permet de corriger ses erreurs et de savoir où investir ses efforts et son temps.

L'auto-évaluation pourrait offrir aux élèves un sentiment de contrôle sur leur propre apprentissage et une opportunité de prendre en compte leur propre progression. Pourtant, certains élèves ont du mal à s'auto-évaluer de manière réaliste. Ils manquent de compétences

métacognitives ou ne les ont pas développées de manière adéquate. En outre, les élèves ont parfois une perception erronée de leur propre niveau de compétence qu'ils surévaluent ou sous-évaluent en raison d'un manque d'objectivité. Ainsi, les élèves peuvent être soumis à l'influence des biais cognitifs, notamment à l'effet de halo. Par exemple, lorsque la prononciation d'un élève est remarquable, il peut être enclin à croire qu'il possède également d'excellentes compétences en grammaire ou en vocabulaire, même si ce n'est pas forcément le cas.

## 18.5. Les stratégies d'apprentissage

Nous avons interrogé les élèves pour savoir si le manuel les avait aidés à développer des stratégies d'apprentissage. 38.8 % d'entre eux ont répondu tout à fait d'accord et 30.2 % sont assez d'accord avec cette idée. 19% n'ont pas d'opinion sur la question.

Au cours des entretiens, nous leur avons soumis une liste qu'ils pouvaient cocher pour faire le détail des stratégies de mémorisation (associer le mot à l'image, se réciter, s'interroger avec des copains, faire des jeux en ligne) ou d'élaboration (reformuler la matière dans ses propres mots, la résumer, réutiliser des exercices déjà réalisés, faire une carte mentale) qu'ils utilisent pour apprendre ou revoir la matière.

J'utilise	régulièrement	souvent	de temps en temps	jamais	en classe	seul
les flashcards (Quizlet)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
des exercices déjà faits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
la répétition	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
la reformulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les questions entre pairs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les tests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
les activités numériques	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
le manuel que je relis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
les cartes mentales	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
le par coeur	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tableau 54 : Stratégies de mémorisation des élèves

Il apparaît de ce sondage qu'ils utilisent *Quizlet* pour réviser car les enseignants utilisent cette application en classe et ils en connaissent les avantages. Ils se posent aussi des questions entre eux. Ils font généralement seuls les pages d'auto-évaluation dans le cahier et dans le livre pour faire une évaluation de leurs connaissances. Comme ils ont les réponses, ils peuvent développer une stratégie de régulation pour apprendre à corriger leurs erreurs. D'ailleurs, les activités numériques leur servent d'activités auto-régulatrices.

## **18.6. Le travail de classe**

Le manuel incite à mettre en oeuvre des compétences non seulement cognitives mais aussi sociales: en cela, il s'inscrit dans la politique ministérielle de développement des «*SEL skills*» (Social Emotional Learning skills) pour favoriser le bien-être des apprenants en renforçant le sentiment d'appartenance et de cohésion au sein du groupe. C'est pourquoi de nombreuses activités encouragent l'apprentissage collaboratif.

Les élèves y trouvent des avantages et y sont généralement favorables. Certains se montrent sceptiques voire résistants au travail en groupes qu'ils trouvent chronophage et peu fructueux. Ce sont généralement de bons élèves, très ambitieux qui expriment ce genre de crainte. La diversité des activités leur permet néanmoins d'y trouver leur compte. Par exemple, les jeux de rôle sont, de l'avis général, utiles, amusants et sources de plaisir. Comme ils sont au programme de l'examen de fin de collège, le CLEF, tous les professeurs de troisième année les utilisent en classe. Interrogés sur ces activités, les apprenants trouvent qu'ils donnent du sens à l'apprentissage, qu'ils optimisent la rétention des connaissances et qu'ils sont par là-même motivants. Les élèves ont le sentiment d'une acquisition plus solide. C'est grâce à ces simulations qu'un tiers des adolescents a le sentiment de se débrouiller à l'oral. En revanche, en première et deuxième année de français, très peu d'élèves pratiquent le scénario pédagogique.

Peu d'enseignants pratiquent «la répétition espacée»: cette méthode consiste à réviser régulièrement le contenu à mémoriser en augmentant progressivement les intervalles entre chaque révision. Cette technique permet de renforcer la mémoire à long terme. Pourtant, la majorité des professeurs déclare apprécier l'organisation spiralaire du lexique. Ils remarquent que cela favorise la rétention du vocabulaire chez leurs élèves car les mots sont présentés dans



des contextes spécifiques où ils sont utilisés de manière naturelle et appropriée. Lorsqu'ils sont exposés à des exemples concrets, les apprenants sont plus susceptibles de retenir les mots de manière durable, ils comprennent mieux le sens des mots dans diverses situations car les mots sont réemployés dans différents contextes. Cela les aide à intégrer ce vocabulaire dans leurs propres interactions linguistiques.

## 18.7. L'évaluation

« comprendre » est plus important que « réussir », l'erreur n'est pas un échec. »  
*Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs*, 2007, Ph. Meirieu

Le débat reste celui de l'évaluation *de* ou *pour* l'apprentissage pour reprendre le distinguo établi par François Muller. Même si, en classe, le statut de l'erreur a changé, les notes ont toujours la même fonction. Les élèves ont encore le sentiment qu'il s'agit toujours d'une évaluation sommative stressante à cause de son impact sur leur réussite scolaire.

## 18.8. Les devoirs

Le Conseil canadien sur l'apprentissage a publié en 2010 un article intitulé : «*À quel point les devoirs contribuent-ils à la réussite?*» Cette analyse de 18 études menées entre 2003 et 2007 conclut sur la pertinence de donner des devoirs et leur impact positif sur l'apprentissage.

Dans son étude «*Visible Learning*», John Hattie a attribué en 2018 aux devoirs un effet moyen de 0.29 ce qui semble montrer qu'ils ont peu d'efficacité. Pourtant, le chiffre change de façon manifeste quand on prend en considération les devoirs dans le secondaire: ils ont alors un effet de 0.64 c'est-à-dire qu'ils favorisent l'automatisation et la consolidation des connaissances. La condition de leur utilité est liée à la rétroaction qui doit l'accompagner.

En Israël, il existe une différence d'approche entre les enseignants quant à l'utilisation des devoirs. Certains en donnent régulièrement, y compris des devoirs numériques tandis que la majorité ne le fait pas, invoquant une faible motivation des élèves à les réaliser. Dans ce contexte, les élèves tendent à interpréter l'absence de devoirs écrits comme signifiant qu'il n'y a rien à étudier, à mémoriser ou à revoir.

## **En conclusion**

La mise en page du manuel a un impact, selon les propres dires des apprenants, sur l'expérience d'apprentissage. La mise en page leur permet de se repérer facilement dans le manuel. Ils apprécient les encadrés qui soulignent les éléments importants de la leçon et facilitent l'assimilation des connaissances. Ils trouvent agréable le manuel et visuellement stimulant.

Ils comprennent que les entraînements réceptifs sont essentiels en langue et font volontiers des activités numériques qu'ils trouvent moins rébarbatives que les exercices classiques tels qu'ils les pratiquent en anglais par exemple. La rétroaction positive est à double tranchant: d'un côté, elle les encourage. D'un autre côté, elle fausse leur regard sur leurs performances en soulignant toujours les aspects positifs. Ils ont alors tendance à oublier leurs erreurs ou à les minimiser au lieu de les analyser pour les corriger.

Les élèves ont le sentiment d'avoir des compétences communicatives efficaces grâce aux activités telles que les jeux de rôle qu'ils trouvent engageantes et motivantes parce qu'elles leur semblent utiles et significatives.

Leurs stratégies d'apprentissage s'organisent et s'optimisent au fur et à mesure de l'apprentissage et leurs compétences métacognitives se mettent doucement en place.

## 19. L'ENQUÊTE QUALITATIVE

«Le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants. »(1995:43)

*Qualitative Research: Reaching the Parts Other Methods Cannot Reach*, Pope, C. and Mays, N.

### 19.1. Les questions de recherche

#### 19.1.1. Les axes de la recherche

L'approche de Renald Legendre permet d'organiser et de systématiser la connaissance sur l'objet d'étude, offrant ainsi des cadres de référence pour la compréhension et l'analyse ultérieure.

Recherche qui vise la conceptualisation de modèles théoriques (propositions, définitions, typologies, taxonomies, réseaux notionnels, etc.) d'un objet complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques ou d'autres modèles. (2005:17)

Ph. Meirieu s'interroge dans le «*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*» sur la notion de «*méthode*»:

On peut se demander si la notion de «*méthode pédagogique*» est bien pertinente et s'il ne conviendrait pas de lui en substituer un autre ou, au moins, de la compléter par la notion, plus opératoire sans doute, de «*modèle pédagogique*»? (p. 632)

À ce stade notre thèse, nous avons deux axes qui s'offrent à nous: l'un qui consiste à analyser l'impact du manuel sur l'apprentissage, l'autre sur l'enseignement. Dans le premier cas, il s'agit de faire apparaître les traits distinctifs de réussite d'un manuel scolaire de français langue étrangère. Dans ce but, les entretiens seront à la fois informels et semi-directifs. La comparaison des différents manuels utilisés par les professeurs devrait nous aider à trouver des clés. en effet, les conditions de terrain ne nous permettent pas d'observer, d'analyser des groupes de contrôle comme Stanislas Dehaene l'explique pour définir une norme scientifique:

Seule la comparaison rigoureuse de deux groupes d'enfants dont l'enseignement ne diffère que sur un seul point permet de certifier que ce facteur a un impact sur l'apprentissage. (2011:102)

Néanmoins, la variété des expériences sur le terrain devrait nous permettre une analyse rationalisée de l'efficacité du manuel scolaire. Les facteurs suivants assurent à cette enquête une représentativité de qualité.

1. Une grande majorité (supérieure à 70% des enseignants) a participé à l'enquête quantitative.
2. Une trentaine de professeurs ont accepté de nous accorder un entretien et / ou de nous ouvrir leurs classes.
3. La majorité des enseignants enseignent depuis plus de 15 ans. Ils ont donc eu l'occasion d'utiliser plusieurs manuels.
4. La majorité des professeurs travaillent dans le même établissement depuis de nombreuses années.
5. Les enseignants s'adressent à un public peu ou prou similaire.

On conviendra que la seule variante est le manuel utilisé. Cela devrait nous permettre d'identifier les composants didactiques auxquels les enseignants donnent crédit pour voir s'ils sont communs aux pratiques efficaces des uns et des autres. Autrement dit: y-a-t-il un «*effet-manuel*» qui influence les performances des élèves ?

Le deuxième axe de recherche consistera à tenter de discriminer l'influence de l'enseignant de celle du manuel (au moins, aux yeux de l'utilisateur), de préciser les contours d'une image floue. C'est pourquoi, nous interrogerons plus largement les professeurs sur leurs pratiques pédagogiques afin de dégager des lignes directrices communes qui permettront de délimiter l'impact du livre. L'observation de classes devrait aussi être fructueuse. La métaphore du papillon pourrait donner corps à l'aspect le plus délicat de notre recherche.

Zhuangzi rêva une fois qu'il était un papillon, un papillon qui voletait et voltigeait alentour, heureux de lui-même et faisant ce qui lui plaisait. Il ne savait pas qu'il était Zhuangzi. Soudain, il se réveilla, et il se tenait là, un Zhuangzi indiscutable et massif. Mais il ne savait pas s'il était Zhuangzi qui avait rêvé qu'il était un papillon, ou un papillon qui rêvait qu'il était Zhuangzi.<sup>15</sup>

En effet, comment savoir ce qui est de l'ordre de l'agir professionnel, de l'habitus et ce qui est dû au manuel ? Comment être sûr que l'influence du manuel ne tient pas plus du fantasme que de la réalité ? La question est complexe. Comment faire le distinguo ? Là aussi, la

---

<sup>15</sup> Tchouang-tseu, Zhuangzi, chapitre II, « *Discours sur l'identité des choses* »

comparaison devrait nous être utile: les professeurs ont-ils le sentiment d'enseigner différemment selon le manuel qu'ils utilisent ?

### **19.1.2. Le principe hologrammique**

Peut-être faut-il considérer cette dualité comme de nature à obérer nos chances d'élucidation de notre problématique. Peut-être faudra-t-il être prêt à envisager une perspective holistique qui prenne en compte la complexité de l'acte d'enseignement ? Peut-être faut-il en passer par une pensée simplifiante pour dégager l'unité dans la diversité, mettre de l'ordre dans ce qui semble échapper, aller du simple au complexe pour comprendre l'articulation entre les parties et le tout ? La démarche de l'approche explicite n'est-elle pas en soi une première étape permettant de saisir la complexité ? L'effet du manuel n'apparaîtrait-il qu'en interaction avec celui de l'enseignant ? Faudrait-il (ré)concilier une vision épistémologique (une recherche de type cognitif et conceptualisant portant sur les contenus du manuel) et une visée pragmatique ( une recherche de la fonctionnalité permettant d'intégrer tous les éléments de l'acte d'enseignement) ?

L'analyse qualitative devrait aborder des réponses à ces questions majeures.

### **19.1.3. Le principe de reliance**

Le principe de la reliance, selon Edgar Morin, est la nécessité de prendre en compte les relations interdépendantes entre les différents éléments d'un système pour comprendre et agir sur celui-ci. C'est bien l'objet des entretiens avec les enseignants: comprendre les liens, les interactions entre manuel et enseignant, leur synergie (?) pour voir comment ils fonctionnent ensemble. Cela implique aussi une approche participative et une prise en compte des connaissances et des pratiques. Il y a plusieurs interactions forcément interconnectées qui peuvent avoir lieu entre un manuel scolaire et un enseignant : didactique et stratégique puisque le manuel est une source majeure d'informations pour enseigner et que l'enseignant sélectionne ce qui dans le manuel est le plus adapté aux besoins de ses élèves mais aussi pédagogique et évaluative puisque les activités du manuel accompagnent l'apprentissage des élèves. Ce même principe est présent dans le couple enseignement / apprentissage, comme le rappelle justement M. Altet :

enseigner, c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas : l'enseignement-apprentissage forme un couple indissociable. (1993:3)

R. Legendre décrit lui aussi la relation pédagogique par les interactions entre la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement et la relation didactique. La prise en compte de cette interconnectivité est essentielle mais complique notre tâche.

## 19.2. L'échantillonnage

### 19.2.1. Un échantillonnage représentatif

Nous avons rencontré 23 professeures qui ont accepté de participer à cette enquête sur les manuels scolaires. Il s'agit d'un échantillonnage de convenance puisque ce sont des professeurs qui étaient disponibles au moment de la recherche.

Mais vu notre sujet, c'est un échantillon qui est en soi représentatif puisqu'il possède les mêmes caractéristiques que l'ensemble des professeurs israéliens: ce sont toutes des femmes, certaines débutantes dans la profession, d'autres avec une expérience de plusieurs années et enfin quelques-unes avec plus de vingt ans d'ancienneté dans l'enseignement. Certaines sont francophones, d'autres israéliennes. Elles n'ont pas toutes la même formation. Nous avons attribué des codes (E1, E2, E3, etc.) aux enseignantes afin de préserver leur anonymat. Les tableaux suivants permettent d'avoir une vue globale.

Les professeures qui ont moins de 5 ans d'ancienneté:

nom	E 1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
âge	48 ans	35 ans	36 ans	39 ans	49 ans	45 ans	26 ans	50 ans
nationalité	belge	française	française	française	française	française	française	française
formation	professeure des écoles	B.A. (Israël)	B.A. (France)	B. A. (Israël)	B. A. (Israël)	professeure des écoles	B.A. (France)	M.A (Israël)
ancienneté	5 ans	2 ans	3 ans	4 ans	4 ans	3 ans	2 ans	5 ans
manuel utilisé	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !

Tableau 55: **Professeures avec moins de 5 ans d'ancienneté**

Les professeures qui ont entre 6 et 19 ans d'ancienneté:

nom	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
âge	58 ans	44 ans	55 ans	50 ans	48 ans	62 ans	50 ans	51 ans
nationalité	française	suisse	française	française	belge	française	française	française
formation	professeure des écoles	B.A. (France)	B.A. (France)	B.A. (France)	B.A (Belgique)	B.A. (France)	B. A. (Israël)	B.A. (Israël)
ancienneté	10 ans	16 ans	15 ans	17 ans	14 ans	13 ans	14 ans	18 ans
manuel utilisé	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Le Kiosque	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !

Tableau 56: **Professeures avec de 6 à 15 ans d'ancienneté**

Les professeures qui ont plus de 20 ans d'ancienneté:

nom	E 16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23
âge	52 ans	49 ans	60 ans	50 ans	57 ans	50 ans	56 ans	59 ans
nationalité	israélienne	française	française	française	marocaine	israélienne	israélienne	française
formation	M.A (Belgique)	B.A. (France)	B.A. (France)	B.A. (France)	B.A. (Israël)	B.A. (Israël)	B.A. (Israël)	B.A. (France)
ancienneté	25 ans	23 ans	30 ans	20 ans	29 ans	27 ans	24 ans	32 ans
manuel utilisé	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Ça Va Bien !	Adosphère

Tableau 57: **Professeures avec plus de 20 ans d'ancienneté**

### 19.2.2. Les conditions d'entretien

Les entretiens individuels ont duré de quarante à soixante minutes en moyenne selon la volubilité de l'interviewée. Nous nous sommes rencontrés, en face à face, autour d'un café ou en visioconférence. Une partie des entretiens a eu lieu au téléphone. Malgré le tour informel que nous souhaitons donner à ces rencontres pour préserver la liberté de ton et la spontanéité des enseignantes, nous avons préparé une grille de questions : l'objectif étant de recentrer la conversation sur le thème de la recherche.

Nous avons lancé des thèmes, posé des questions générales et des questions très précises, des questions factuelles (sur l'utilisation de telle ou telle activité, pratique...) mais aussi des questions sur leur point de vue, leur analyse personnelle. Les quelques questions fermées avaient pour but de faciliter l'analyse en permettant une comparaison des réponses.

### **19.2.3. Verbatim**

Nous n'avons pas reproduit les verbatims (qui correspondent à plus de vingt-cinq heures d'entretien). Nous les avons synthétisé de façon à faire apparaître les éléments-clés et les conclusions de l'étude. En revanche, nous avons choisi des extraits pour illustrer notre propos, faire comprendre les perspectives et points de vue des enseignantes et faire entendre leurs voix. Pour des raisons pratiques, les citations sont reliées à leur auteur ici anonyme appelé E (comme enseignante) et un numéro.

## **19.3. Les entretiens**

«Ab uno disce omnes»

### **19.3.1. Les leviers et les freins**

Nous avons rencontré près de la moitié des enseignants ayant rempli notre questionnaire. Cette participation massive qui semble attester d'une volonté forte de collaboration n'est pas nouvelle: les enseignants israéliens ont l'habitude que nous les consultations pour élaborer les manuels scolaires et ils nous font confiance. De plus, ils savent que leurs retours d'expérience sont pris au sérieux. Enfin, ils comprennent que le nombre a force de loi ici et que plus la participation est grande, plus les résultats de l'enquête gagnent en fiabilité.

Grâce aux formations que nous assurons depuis de nombreuses années, nous avons acquis une certaine expérience pédagogique et une bonne connaissance du terrain. Travaillant dans un lycée, nous sommes dans la même situation que tout enseignant, ce qui donne à nos ateliers de perfectionnement pédagogique un gage d'efficacité. La relation privilégiée que nous avons avec les enseignants est la clé d'une collaboration exceptionnelle pour la production de manuels.

Cette relation privilégiée peut aussi être un frein dans la mesure où nous pourrions craindre que les professeurs disent ce qu'ils pensent que nous avons envie d'entendre ou bien ce qu'ils pensent devoir être dit. Pour limiter les biais subjectifs, nous utiliserons la triangulation des données en comparant les conclusions de l'analyse quantitative, celles de l'analyse qualitative et celles de l'observation des enseignants en situation, dans leur classe et en croisant les réponses. La relation d'amitié ou de grande familiarité donne aux entretiens un



ton libre, très informel et nous a permis d'adopter un style assez peu directif, en adaptant nos questions en fonction des réponses pour obtenir ici et là des informations plus détaillées, les questions ouvertes donnant aux participants la liberté de répondre sans ambages. L'inconvénient de cette méthodologie est sa chronophagie: les professeures n'ont pas l'habitude qu'on les écoute parler de leur pratique pédagogique. Assurées d'une oreille attentive, elles discourent volontiers, sont souvent volubiles et leur discours abondant et étayé recouvre de nombreuses contradictions, digressions et parenthèses. Autre écueil: même si les enseignantes affirment se tenir au courant de l'actualité pédagogique, lire des articles de recherche théorique et suivre des formations, nous nous sommes rendus compte qu'elles ne possédaient pas de vocabulaire didactique et que peu d'entre elles maîtrisaient les concepts autour des méthodes pédagogiques. Nous avons très souvent dû les inviter à reformuler, à clarifier leur pensée. Leur cadre de connaissances n'est guère ordonné et structuré et certaines questions les ont -semble-t-il- incitées à réfléchir à leur pratique pour la première fois. D'autres les ont laissés de marbre, comme, par exemple, la question: «*D'après toi<sup>16</sup>, le manuel est lié à quelle approche d'enseignement ?*» Les différences entre approche communicative et actionnelle ne sont pas envisagées. Un très petit nombre d'entre elles a lu l'introduction théorique dans le guide pédagogique du manuel. Clermont Gauthier déplorait en 1997 que l'enseignement soit «*un métier sans savoir*» et soulignait l'importance des savoirs pédagogiques.

Les savoirs d'action pédagogique validés par la recherche sont actuellement le type de savoirs le moins développé dans le réservoir des savoirs de l'enseignant et aussi, paradoxalement, le plus nécessaire à la professionnalisation du métier. Il ne pourra vraisemblablement y avoir de professionnalisation tant que ce genre de savoirs ne sera pas plus explicité, étant donné que les savoirs d'action pédagogique constituent un des fondements de l'identité professionnelle de l'enseignant. En effet, en l'absence d'un savoir d'action pédagogique valide, l'enseignant continue à faire appel à l'expérience, à la coutume, au bon sens, etc., pour fonder des gestes, bref, à utiliser des savoirs qui peuvent comporter des limites importantes, mais aussi qui ne le distinguent que peu ou prou du citoyen ordinaire. Or, pour professionnaliser l'enseignement, la détermination de savoirs d'action pédagogique valides et la capacité de faire accepter la pertinence de ces savoirs par les autres acteurs sociaux sont essentielles.(1997:24-25)

Il semblerait que quelque vingt ans plus tard, la situation n'ait guère changé...

---

<sup>16</sup> Le tutoiement est de rigueur en Israël, le vouvoiement n'existe pas en hébreu. Pour preuve de cette familiarité, même dans les journaux télévisés, Benjamin Netanyahu (le premier ministre) est désigné par son surnom «*Bibi*».

### **19.3.2. Le principe de récursivité**

Edgar Morin définit l'approche récursive comme la capacité d'un processus à se développer à partir de lui-même et à intégrer de nouvelles connaissances à celles déjà acquises. Cela a inspiré notre démarche de recherche, à la fois itérative et réflexive, dont l'objectif est d'améliorer les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves en enrichissant la recherche des découvertes du terrain et en intégrant les enseignements de la recherche dans la conception des outils pédagogiques.

L'approche récursive correspond aussi à celle du manuel. Nous considérons que les nouveaux apprentissages doivent être construits sur des bases solides déjà acquises par les apprenants. En décomposant l'acte d'enseignement en petites parties par souci de simplification, en explicitant les contenus, le manuel vise à favoriser la consolidation des contenus ainsi qu'à encourager les apprenants à transférer leurs connaissances dans différents contextes.

Ce découpage a l'avantage d'une avancée dans la compréhension plus progressive de l'interconnectivité des différents éléments pédagogiques, l'inconvénient étant le temps que cela implique. Il s'agit en somme de découvrir une épistémologie de l'enseignement à partir de l'utilisation du manuel scolaire. Le manuel (et le guide pédagogique) est-il utilisé pour la préparation du cours ? D'autres manuels sont-ils utilisés ? Pour la planification de l'enseignement ? Pendant la pratique d'enseignement ? Dans la mise en situation ? Dans le choix des activités ? Cela devrait permettre de dessiner une praxéologie enseignante afin de comprendre l'alliance entre savoir-faire et savoir, la façon dont le manuel est manipulé par les enseignants (et les élèves).

### **19.3.3. Le principe dialogique**

«Expliquer, c'est considérer comme objet ce qu'il faut connaître et lui appliquer tous les moyens objectifs de connaissance. [...] La compréhension humaine dépasse l'explication. [...] Celle-ci comporte une connaissance de sujet à sujet. Ainsi, si je vois un enfant en pleurs, je vais le comprendre, non en mesurant le degré de salinité de ses larmes, mais en retrouvant en moi les détresses enfantines, en l'identifiant à moi et en m'identifiant à lui. [...]

Comprendre inclut nécessairement un processus d'empathie, d'identification et de projection. Toujours intersubjective, la compréhension nécessite ouverture, sympathie, générosité.»

*La tête bien faite*, (1999:105), Edgar Morin

Le principe dialogique de Morin peut être utilisé dans le cadre de notre analyse pour favoriser la réflexion critique sur l'acte d'enseignement et la mise à jour de son ADN. Le choix de l'entretien informel comme maïeutique permet aux enseignants de préciser leur pensée, d'affiner leur analyse mais il diffère du questionnement socratique en ceci qu'ensemble, l'enseignant et nous (à la fois, chercheur, auteur et chercheur) travaillons à une meilleure compréhension. Dans le but d'assurer une égalité entre enseignant et chercheur, nombreuses sont les professeures qui mettent en avant leurs diplômes universitaires (E2, E3, E5, E8, E11, E15, E21, E23) et / ou leur expérience professionnelle (E8, E9, E14, E15, E17, E19, E21, E22, E23). Elles n'hésitent pas à se décrire comme des professeures chevronnées (E7, E8, E9, E22), innovantes (E4, E17, E19), personnalisant leur enseignement (E3, E14, E16) et impliquant leurs élèves dans des projets (E15, E18, E21).

Cette égalité de statut étant posée, elle encourage à poser des questions, à remettre en question certaines normes et à découvrir de nouvelles idées en s'éprouvant dans le regard de l'autre, dont on est assuré de la bienveillance. C'est ce qui permet aux enseignants de verbaliser leur pratique pour en faire émerger le sens et au chercheur de prendre en compte des perspectives parfois contradictoires pour comprendre comment idées et actes s'interpénètrent, comment unité et diversité se combinent, à la fois complémentaires et concurrentes.

#### **19.4. Les observations de classe**

M. Altet et ses collègues (2012) soulignent l'importance de l'observation des pratiques enseignantes.

L'idée selon laquelle le meilleur moyen d'étudier les pratiques enseignantes est de les observer en situation est certainement à la fois simple et judicieuse pour rompre avec les spéculations aussi éloignées du terrain qu'elles se prétendent prescriptives.(Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2012:15)

Ils expliquent qu'elle permet de mieux comprendre les processus d'apprentissage et les interactions pédagogiques qui ont lieu dans la classe. De plus, elle donne la possibilité d'identifier les pratiques les plus efficaces. Selon les chercheurs, cela favorise aussi une meilleure compréhension du processus de transposition didactique, c'est-à-dire la

transformation des savoirs experts en savoirs enseignables. En observant les pratiques enseignantes, on peut identifier les choix pédagogiques des enseignants, leurs représentations et leurs postures, ainsi que les interactions entre les enseignants et les élèves. Ces observations donnent à voir comment les savoirs sont transmis et comment les élèves les reçoivent.

L'observation permet, en outre, de recueillir des informations complémentaires de visu afin de valider ou d'invalider les déclarations des enseignants sur leur pratique. La réflexivité n'est jamais facile et elle est par définition subjective : entre pratique déclarée et pratique constatée, l'écart est parfois considérable. La mission est complexe car il est difficile pour le chercheur de faire la part entre ses propres représentations pédagogiques, didactiques qui le conduisent à attendre un certain type de pratique et la réalité. Le regard extérieur du chercheur devrait permettre d'articuler une plus grande objectivité aux conclusions de l'analyse qualitative. C'est la raison pour laquelle nous avons construit une grille afin de cibler notre observation et de la structurer.

Évaluer l'efficacité de la leçon, mesurer l'adaptabilité du manuel aux besoins des élèves, parvenir à une intelligibilité des relations entre manuel et enseignant pour délimiter le territoire du livre scolaire, tels sont nos objectifs. Même si chaque enseignant a sa propre manière d'utiliser la méthode, il devrait exister des lignes directrices communes aux différentes pratiques utilisant le même manuel. Il est vrai que ce sont les enseignants qui créent l'atmosphère en classe et ajustent leurs stratégies en fonction de leur public.

Les études de B. Hamre et al. (2013) aux États-Unis montrent les trois types d'interactions porteuses d'effet: elles sont relationnelles (pédagogiques), organisationnelles (didactiques) et épistémiques des apprentissages et des savoirs. Nous nous intéressons en priorité à celles qui ont trait à l'utilisation du manuel. Nous avons omis dans le cadre de cette recherche les observations liées à la personnalité de l'enseignant, à sa gestion des comportements, du temps, de l'espace. Nous avons aussi délibérément laissé de côté ce qui touche les interactions, le style d'enseignement pour nous concentrer sur la mise en œuvre didactique à partir des contenus, des propositions du manuel. Nous avons retenu la notion de climat de classe car il nous paraît que le manuel participe à sa création de façon indirecte. Pour ne pas influencer l'enseignant, nous ne lui avons pas montré notre grille.

Voici la grille utilisée:

<b>1. Informations générales</b>	<input type="checkbox"/> nom de l'école:	<input type="checkbox"/> classe:	<input type="checkbox"/> nombre d'élèves	<input type="checkbox"/> date et heure du cours
	<input type="checkbox"/> manuel et page(s) utilisée(s):	<input type="checkbox"/> sujet de la leçon		
<b>2. Le cours est mené en quelle langue ?</b>	<input type="checkbox"/> Plutôt en français	<input type="checkbox"/> Plutôt en hébreu	<input type="checkbox"/> Moitié-moitié	
<b>3. Les objectifs du cours sont-ils en rapport avec ceux prévus par le manuel ?</b>	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Pas complètement	<input type="checkbox"/> Non	
<b>4. Les élèves comprennent-ils les objectifs du cours ?</b>	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Pas complètement	<input type="checkbox"/> Non	
<b>5. Le professeur suit-il la démarche telle qu'elle est expliquée dans le guide pédagogique ?</b>	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Pas complètement	<input type="checkbox"/> Non	
<b>6. Les consignes du manuel sont-elles comprises ?</b>	<input type="checkbox"/> Oui, grâce à l'explication du professeur	<input type="checkbox"/> Sans difficulté	<input type="checkbox"/> Non, c'est compliqué pour les élèves	
<b>7. Les activités sont-elles faisables ?</b>	<input type="checkbox"/> Oui, tout à fait	<input type="checkbox"/> Non, c'est compliqué pour les élèves	<input type="checkbox"/> Oui, grâce à l'explication du professeur	<input type="checkbox"/> Non, pas toutes
<b>8. Les activités sont-elles motivantes?</b>	<input type="checkbox"/> Oui, tout à fait	<input type="checkbox"/> Oui, plutôt	<input type="checkbox"/> Non, ça n'intéresse pas les élèves	
<b>9. Les élèves prennent-ils des initiatives à l'oral ?</b>	<input type="checkbox"/> Non, ils se contentent de faire ce qu'on leur demande	<input type="checkbox"/> Non, c'est le professeur qui parle tout le temps	<input type="checkbox"/> Oui, ils ont l'habitude de parler	
<b>10. Quelle est la participation des élèves ?</b>	<input type="checkbox"/> Plutôt générale	<input type="checkbox"/> Une partie des élèves ne participe pas du tout	<input type="checkbox"/> Plutôt rare	
<b>11. Les activités se situent à un niveau taxonomique ?</b>	<input type="checkbox"/> très simple (répétition / mémorisation)	<input type="checkbox"/> complexe (analyse / synthèse / évaluation)	<input type="checkbox"/> élémentaire (compréhension / application)	
<b>12. Y-a-t-il des activités métacognitives ?</b>	<input type="checkbox"/> oui		<input type="checkbox"/> non	
<b>13. Y-a-t-il une pédagogie de l'erreur ?</b>	<input type="checkbox"/> oui		<input type="checkbox"/> non	
<b>14. L'objectif a-t-il été réalisé ?</b>	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Pas complètement	<input type="checkbox"/> Non	
<b>15. Les facilitateurs pédagogiques sont-ils utilisés?</b>	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Non	
<b>16. Le professeur suit-il l'ordre du livre?</b>	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Non	
<b>17. Le professeur utilise:</b>	<input type="checkbox"/> le cahier d'exercices	<input type="checkbox"/> le site	<input type="checkbox"/> les qr codes	<input type="checkbox"/> une feuille de travail personnelle
<b>18. Les connaissances à la fin du cours sont-elles acquises?</b>	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Pas complètement	<input type="checkbox"/> Non	

**En conclusion:**

L'idée qui ressort de l'analyse qualitative est que le manuel ne doit pas être considéré comme un simple outil, mais plutôt comme un vecteur pédagogique qui engage une démarche didactique. Selon les propos recueillis auprès des parties concernées, il semble que le manuel ait une influence significative sur l'enseignement en Israël.

Cette observation met en évidence la nécessité de reconnaître le rôle important du manuel dans l'enseignement et l'apprentissage. En effet, il ne se limite pas à fournir des informations et des exercices, mais il participe également à la mise en place d'une approche pédagogique globale.

Ainsi, le manuel peut avoir une influence sur la manière dont les enseignants planifient leur enseignement, sur les stratégies pédagogiques qu'ils utilisent et sur la façon dont les élèves apprennent.

## 20. RÉSULTATS-CLÉS DES ENQUÊTES

### 20.1. Un livre élémentaire

«Il faut, en un mot, que des *livres élémentaires*, clairs, précis, méthodiques, répandus avec profusion, rendent universellement familières toutes les vérités, et épargnent d'inutiles efforts pour les apprendre. De tels livres sont de grands bienfaits : la nation ne peut ni trop les encourager, ni trop les récompenser.»

«*Rapport sur l'Instruction publique*», Septembre 1791, Maréchal Talleyrand

Une très large majorité d'apprenants en Israël utilisent le même manuel, *Ça Va Bien!* depuis déjà plusieurs années<sup>17</sup>. Les conditions d'enseignement sont uniformisées par l'emploi du même livre, même si les publics d'adolescents présentent des profils socio-économiques différents ou si le nombre d'heures hebdomadaires varie d'un établissement à un autre. Après avoir mobilisé ressources, stratégies, compétences et analyse de données, pour évaluer l'impact du manuel, nous nous référerons à la modélisation que proposent Figari et Remaud (2014:78):

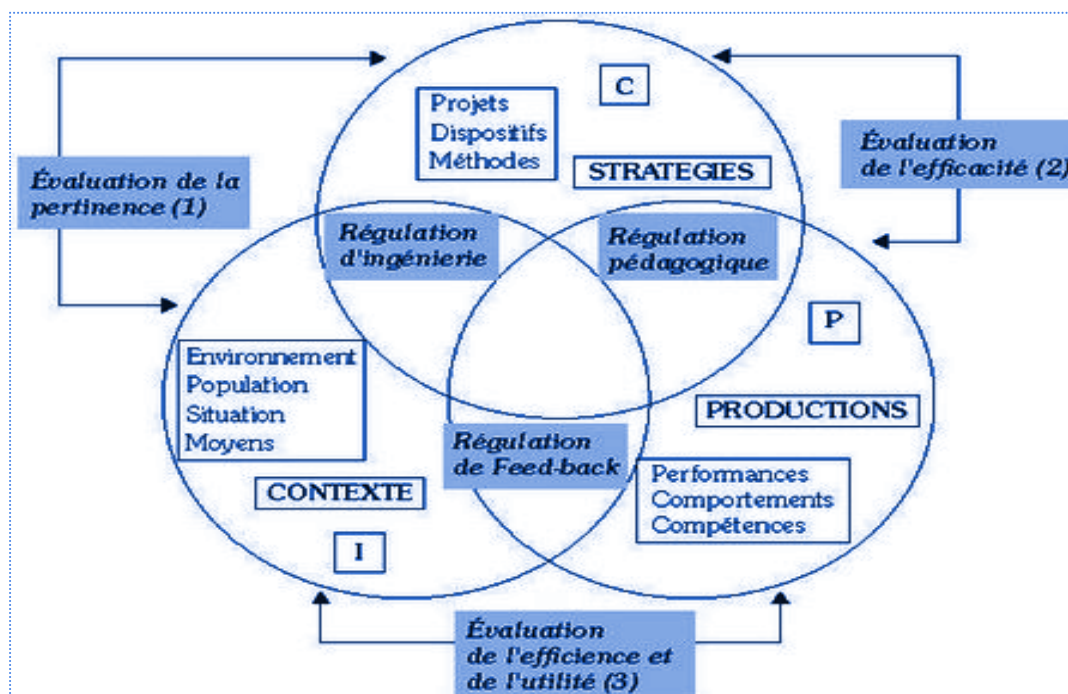


Figure 89: La modélisation selon Figari et Remaud (2014)

<sup>17</sup> Si nous nous référons aux chiffres de vente de la maison d'édition TLG et aux informations recueillies au cours de cette recherche, il semblerait que plus de 95% des élèves apprenant le français utilisent ce manuel.

Ce schéma qui montre les interactions entre contexte, stratégies et productions, entre dispositif pédagogique et acteurs sur le terrain souligne la difficulté de la tâche évaluative. On effectue des choix stratégiques au vu du contexte et d'une réalité de territoire. Ceux-ci conduisent à une production réelle. Enfin, l'efficacité d'un dispositif est évaluée par la mise en relation des enjeux et des résultats obtenus. Si on évalue la pertinence des manuels scolaires en fonction du contexte, il apparaît clairement, d'après les données curriculaires et les acteurs du système, qu'une méthode d'apprentissage contextualisée a plus d'avantages.

Pour évaluer l'efficacité des stratégies mises en place dans les manuels, on peut se référer à des données objectives: les notes au bac dont la correction est faite sur des copies anonymes peuvent être considérées comme des données objectives. Elles semblent être meilleures, attestant de meilleures performances: il est difficile d'en être sûr en raison du manque de chiffres sur les résultats des années 2000-2014.

Selon Michaël Scriven (1967), toute évaluation devrait se concentrer sur les consommateurs, c'est-à-dire les utilisateurs ou bénéficiaires des résultats et prendre en compte leurs besoins, leurs intérêts et leurs perspectives. Cette approche met l'accent sur une évaluation formative et orientée vers l'action, qui cherche à améliorer les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves. Les données subjectives permettent une régulation pédagogique par les feedbacks, les rétroactions des enseignants et des apprenants. On est obligé d'en passer par le ressenti des acteurs en présence (professeurs et élèves) pour savoir ce qui «marche». Notre démarche vise à améliorer non seulement les connaissances et les compétences, mais également le processus d'apprentissage en tant que tel.

La majorité des enseignantes, grâce à leurs nombreuses années d'ancienneté, ont eu l'occasion d'expérimenter des manuels scolaires différents. Elles peuvent donc les comparer, en tirer des enseignements sur leur pratique voire mettre au jour un modèle ontologique. La littérature didactique avait coutume de considérer le manuel comme un outil, une ressource à la disposition de l'enseignant et / ou de la classe, à son service. Or, notre analyse bat en brèche cette croyance et montre clairement que, même lorsque les enseignants revendiquent haut et fort leur liberté pédagogique et affirment avec force leur indépendance, ils reconnaissent aussi que le manuel a changé leur façon d'enseigner.



Quel que soit le regard qu'ils portent sur le manuel, tous les enseignants s'y réfèrent de près ou de loin. L'inspectrice générale, que nous avons aussi rencontrée dans le cadre de cette recherche, parle de «*lien tangible et indispensable*» entre le pédagogique (les enseignants sur le terrain) et l'institutionnel (les exigences ministérielles).

De fait, *Ça Va Bien !* est le fruit d'une collaboration entre l'auteure et le ministère unis dans une même volonté: rénover l'enseignement du français en proposant des stratégies d'apprentissage, l'uniformiser en alignant compétences et connaissances et surtout l'adapter au public israélien en prenant en compte «*l'environnement social de l'enfant*». Doris Ovadia prend pour exemple la mise en place de l'examen de fin de collège, le «*CLEF*» (Certificat de Langue et d'Expression Française) qui a été conçu et élaboré dans le cadre de cette étroite association. Le cahier d'exercices propose des activités aux élèves pour se préparer à cet examen tandis que le guide pédagogique fourmille de ressources pour outiller le professeur. Les formations prodiguées de concert ont confirmé ce travail en symbiose. Cela répond aux besoins des enseignants israéliens qui sont en demande d'instructions. Ce n'est pas la seule raison.

### **20.1.1. Le fil rouge**

Pour décrire cette relation, les professeures font très souvent appel à la métaphore: «*la colonne vertébrale*» (E3), «*l'ossature*» (E19), «*le fil conducteur, la trame*» (E8), «*un point de repère*» (E14). Elles voient dans le manuel un point d'ancrage indispensable, incontournable qui «*empêche de s'éparpiller*» (E18) et qui aide à «*tenir le cap*» (E15). Les jeunes enseignantes abondent dans ce sens car pour elles planifier et préparer un cours, une séquence est extrêmement difficile: «*c'est rassurant le manuel, on sait qu'on est dans le bon sens*» (E3), «*c'est mon fil rouge*» (E5). Comme leur maîtrise des savoirs à enseigner et des démarches pédagogiques est encore insuffisante, le manuel leur donne les clés et la démarche qui leur font défaut. C'est «*la*» référence explique (E10). Celles dont le français n'est pas la langue maternelle ou celles qui ont quitté la France depuis longtemps y trouvent une source d'information (E16, E22).

Elles y trouvent un plan de cours et des ressources qui amorcent et renforcent l'apprentissage. (E11), des outils d'évaluation (E4) et de l'avis général, des activités variées.

Elles construisent souvent (78%) leur cours autour du manuel ou à partir de sa progression: «*Je regarde la leçon et je sais ce que j'ai à faire*» (E17).

En Israël, les enseignants ont la possibilité de choisir le manuel avec lequel ils veulent travailler. S'ils changent d'école, ils sont obligés de garder le livre choisi par l'établissement. Ce n'est qu'au bout de cinq ans qu'ils sont autorisés à changer s'ils en éprouvent le désir. Peut-être est-ce la raison pour laquelle les enseignantes qui ont subi le choix d'un manuel ne l'utilisent pas. Quand celui-ci concorde avec leur vision de l'apprentissage, quand elles le trouvent «*en phase*» (E20) ou «*en harmonie*» (E5) avec leur façon d'enseigner, elles l'utilisent de façon très systématique et bien volontiers. On ne saurait oublier que ce sont les enseignantes qui ont le dernier mot et qui valident (ou non) les choix méthodologiques du manuel qu'elles utilisent en l'achetant, en l'utilisant et en le recommandant à leurs collègues.

Même quand la congruence entre le manuel et leur pratique n'est pas parfaite, même quand leur action pédagogique est d'ordre affectif: «*Je fais ce que je ressens à ce moment-là*» (E18), les professeures reconnaissent les avantages du livre qui classe, répertorie, organise, planifie les connaissances selon une progression qu'elles trouvent souvent efficace, toujours pratique et qu'elles suivent dans ses grandes lignes.

### **20.1.2. «Je t'aime, moi non plus !**

Les enseignantes décrivent leur relation au manuel comme dépendante, naturelle, synergique et dans le même temps indépendante, sans obligation, voire en pointillés, parfois même dans l'antibiose.

Elles s'accordent sur l'utilité du livre scolaire mais elles souhaitent en préciser l'usage, que ce soit pour rendre justice à leur utilisation: «*oui, je me sers du manuel mais pas seulement*» (E11) ou au contraire pour en limiter l'impact: «*oui c'est utile mais c'est moi, le capitaine à bord !*» (E13) qui explique son usage distancié par une comparaison: «*ça va, c'est pas la Bible!*». Une autre (E23) explique que le manuel est «*subordonné*» à son cours: «*tu comprends, c'est un outil.*» En ce sens, elle reprend presque mot pour mot ceux d'Henri Besse qui définissait le manuel comme n'étant:

qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère. (1992:16)

Les enseignantes mettent en avant leur liberté pédagogique. Ainsi (E22), tout en déclarant qu'elle apprécie le manuel, qu'elle l'utilise presque à tous les cours, répète plusieurs fois au cours de l'entretien: «*Moi, je choisis !*» Certaines comme (E9) ressentent le besoin (exprimé à plusieurs reprises) de souligner qu'elles adaptent le manuel à leurs envies et leurs besoins et qu'elles ne suivent pas sa progression. Elles justifient leur démarche phagocytante en expliquant qu' «*il n'y a pas d'ordre dans une langue!*» Pourtant, au cours de l'entretien, elle affirme que «*sans manuel, impossible de déterminer l'objectif du cours*» car c'est le manuel qui «*trace le chemin de la leçon.*» Elle utilise le manuel à chaque cours.

Seules deux enseignantes qui enseignent dans le même établissement, pourtant sans grande expérience professionnelle puisque l'une n'enseigne que pour la deuxième année et que l'autre travaille depuis cinq ans, n'utilisent pas le manuel qui est à leur disposition. Elles mettent au point elles-mêmes leur progression. (E2) explique qu'elle y est réfractaire: «*Je ne suis pas très manuel*» . Pour elle, le livre est un outil pour les élèves qui les aide à s'auto-évaluer ou à apprendre seuls. Elle construit ses cours comme elle le faisait quand elle donnait des cours particuliers. Tout en reconnaissant qu'alors, elle subissait la progression d'un autre enseignant, elle n'a pas changé ses habitudes. Elle ne suit pas les formations pédagogiques et elle ne connaît pas bien le programme (elle ignore par exemple l'existence de l'examen CLEF en fin de troisième année d'étude du français). Le cas de la deuxième enseignante est un peu différent: elle a une longue expérience de professeur de français dans une école française, mais très peu en FLE. Elle, non plus, ne suit pas les formations. Elle n'a pas fait le choix d'utiliser *Ça Va Bien !*, elle préférerait *Adosphère* car un de ses collègues avait élaboré une brochure d'exercices «*comme avant et ça marchait très bien !*». Elle déclare ne pas tout utiliser dans le manuel mais elle «*ajoute beaucoup*». La pratique spiralaire est à ses yeux une perte de temps qui empêche d'avancer, «*on piétine*»: par exemple, elle enseigne en début d'année l'alphabet et tous les sons et n'y revient pas. Elle a une vision très directive de la classe, assez peu participative. De fait, ses élèves ne parlent que dans le cadre de questions-réponses avec l'enseignante. Elle mène, de son propre aveu, le cours entièrement en hébreu «*sinon ils ne comprennent rien*». Elle évite les activités de production libre, les activités numériques. Pour elle, l'écrit est très important. Dans le guide pédagogique, elle reprend les diaporamas et autres ressources annexes mais les présupposés pédagogiques du manuel lui sont étrangers.

Au fond, la posture de ces deux enseignantes est assez compréhensible: «*We Teach How We've Been Taught*<sup>18</sup>» (Owens, 2013), il est difficile de changer... Elles ont toutes les deux un rapport à la note très figé: l'évaluation n'est que sommative, elles notent par rapport aux pairs et non par rapport aux performances d'apprentissage. Le postulat d'éducabilité leur est étranger.

On ne peut que regretter l'absence d'une réflexion épistémologique dans la formation des enseignants qui leur ferait prendre conscience de leurs croyances et de leurs présupposés théoriques et / ou idéologiques afin de les interroger et de les remettre en question. Les entretiens nous ont d'ailleurs permis de nous rendre compte que peu d'enseignantes avaient lu ou utilisaient les guides pédagogiques<sup>19</sup> pourtant gratuits et libres d'accès en ligne. Ce sont généralement les enseignantes (E10, E13) qui «plaquent» sur leur manuel leurs habitudes héritées d'un autre manuel que, selon leurs dires, elles n'avaient pas aimé...

Que la relation au manuel soit «classique», affective ou raisonnée, cette relation est indéniable en Israël.

### **20.1.3. Le sentiment d'auto-efficacité**

Même si elles mettent un point d'honneur à souligner la quantité de travail qu'elles effectuent, les enseignantes s'accordent sur le fait que le manuel «*ça aide, ça soulage*»<sup>20</sup> car il épargne du temps et des efforts, tant au niveau de la planification que de la recherche de ressources. «*ça fait gagner du temps, je n'ai pas toujours le temps de préparer le cours comme nous toutes*» (E8). Il facilite la vie des professeures. Celles-ci sont débordées par leur charge d'enseignement, prises entre des emplois du temps souvent surchargés, des réunions, des visioconférences, des formations disciplinaires, des formations ou des responsabilités liées à leur établissement: elles ne peuvent pas préparer tous leurs cours dans le détail, reconnaît l'Inspectrice qui voit dans le manuel une solution palliative à ce manque de temps. D'ailleurs, entre le cahier d'exercices, le site et le livre, elles trouvent toutes les activités dont elles ont besoin: «*Il y a tout, tout, tout !*» (E19)

---

<sup>18</sup> «Nous enseignons comme on nous a enseigné. (comme nous avons nous-mêmes appris)»

<sup>19</sup> Il y a un guide pédagogique pour le livre et un pour le cahier.

<sup>20</sup> Les expressions sont revenues de nombreuses fois, souvent accompagnées de remerciements !

Le second point est à leurs yeux essentiel : la quantité d'activités donne son rythme au cours et engage les élèves qui ne peuvent pas rester passifs. C'est un lieu commun de nos jours que de dire qu'il n'y a d'apprentissage qu'actif. Le manuel parvient à juguler les forces du sommeil matinal des adolescents qui ne sont pas livrés à leurs rêveries. Le professeur montre, explique, la classe reprend, répète, refait. La classe est en apprentissage, le professeur en ressent une grande satisfaction. «*C'est la joie en classe*» (E7), «*Ils sont très contents*» (E12), «*Ils adorent ça*» (E8), «*Tout le monde parle*» (E1), «*Ça se passe super bien !*» (E6). Elles ne font pas toutes les activités par manque de temps surtout quand elles ne disposent que de deux heures hebdomadaires, ce qui s'avère être le cas de plus de la moitié des enseignantes que nous avons rencontrées. Seules deux professeurs ont quatre heures par semaine. De fait, elles ne distribuent plus guère de photocopies,<sup>21</sup> les quelques ajouts qu'elles font sont des films (E10, E13, E7) ou des chansons contemporaines (E1, E3, E4, E8, E21...).

Le manuel apporte aussi un sentiment de sécurité aux enseignantes: ainsi, celles qui n'ont pas vécu en France ou dans un pays francophone trouvent par exemple des éléments de réponse concernant la découverte culturelle.

Les enseignantes atteignent leurs objectifs pédagogiques grâce à des activités qu'elles jugent adaptées au niveau de leurs élèves car elles les voient progresser. Elles gagnent en confiance, se sentent efficaces et sont plus motivées. Elles associent leur sentiment d'efficacité professionnelle à leur manuel. Peut-être est-ce la raison pour laquelle elles acceptent de changer leur enseignement, d'innover, de prendre des risques: leur expérience leur a prouvé qu'elles ont tout à y gagner. En ce qui concerne les jeunes professeures, à propos desquelles nous avons vu qu'elles déploraient la faiblesse de l'articulation théorie et pratique, les dispositifs de formation, qu'ils soient en atelier ou dans le guide pédagogique, sont les seuls dont elles disposent pour construire leurs compétences professionnelles. Ce sentiment d'autosatisfaction est hautement motivant et d'autant plus important qu'il contrebalance des problèmes de discipline qu'elles n'arrivent pas toujours à gérer correctement. Les enseignantes avouent qu'elles étaient en difficulté dans leurs classes : de nombreux élèves manifestaient leurs sentiments anti-français, refusaient de participer et souvent dérangent le déroulé du cours. C'est leur désarroi, leur intérêt pour l'innovation et

---

<sup>21</sup> Le manuel de ce point de vue est ressenti d'autant plus salvateur que les établissements scolaires limitent à l'extrême les photocopies.

le bouche à oreille qui les ont convaincus d'essayer une autre méthode qui «marche». Cette efficacité n'est pas toujours simple à définir mais elle peut être rationalisée. En effet, nous ne disposons pas d'une évaluation diagnostique à proprement parler, sur les performances dans les différentes compétences. Mais même s'il s'agissait d'un effet placebo, est-ce pour autant à rejeter ? Certainement pas explique John Hattie<sup>22</sup> :

Je pensais que la réussite des élèves dépendait de qui enseigne, où et comment de même que de ce que les enseignants-es savent et font. Tous ces éléments sont sans conteste importants. Toutefois, je me suis ensuite rendu compte que même si les enseignants-es emploient les mêmes méthodes, leur impact sur l'apprentissage des élèves varie considérablement. Par ailleurs, même si un enseignant ou une enseignante utilise une méthode avec brio, il y aura toujours une poignée d'élèves à qui cette méthode ne conviendra pas. Ce qui découle de cette idée c'est que l'important, ce n'est pas tant ce que les enseignants-es savent et font, mais plutôt ce qu'ils et elles pensent. Cette optique repose entre autres sur les travaux de recherche de Carol Dweck, qui a examiné si les croyances des enseignants-es – par exemple l'intelligence est intrinsèque ou malléable – permettent de prédire le rendement des élèves. Cela est directement lié aux recherches portant sur les attentes. Les enseignants-es qui ont des attentes élevées envers leurs élèves sont plus susceptibles de les pousser à avoir des attentes élevées envers eux-mêmes et leur propre rendement, et ainsi de suite. L'idée d'évaluer l'impact que nous produisons sur l'apprentissage est, selon moi, un élément essentiel du rendement et de la réussite des élèves.

Même si Gauthier (2020) est très sceptique quant à l'efficacité de la pratique réflexive chez les enseignants, il n'en demeure pas moins qu'elle est un premier pas vers un regard critique qui incite le professeur à évaluer son impact sur ses élèves et à se voir comme un agent significatif du changement.

Le manuel utilisé en Israël ne fait que reprendre pour les appliquer et vulgariser les principes avérés par les chercheurs et les sciences cognitives: quand Stanislas Dehaene (2017) explique, preuves à l'appui, quels sont «*les quatre piliers de la réussite*», les professeurs les découvrent dans le guide pédagogique.

---

<sup>22</sup> En conversation avec John Hattie Printemps 2013-Volume IV • Numéro 2  
<https://dokumen.tips/documents/en-conversation-printemps-2015-10-30-laapprentissage-et-le-leadership-entrevue.html?page=1>

## 20.2. Un livre adapté

Les professeures ont confirmé au cours des entretiens les conclusions de l'analyse quantitative, telles qu'elles ressortaient du questionnaire. Un manuel doit être adapté à son public (en prenant en compte sa culture d'origine, son âge, ses besoins, son niveau), au programme (en développant les compétences exigées par le système éducatif, en mettant à disposition des apprenants et des enseignants des activités complémentaires et en donnant les moyens de réussir les examens) et à son époque (en proposant une méthode interactive, des rétroactions, des outils d'auto-évaluation, des stratégies d'apprentissage).

### 20.2.1. C'est de l'hébreu !

La prise en compte de la langue maternelle des apprenants est un acte clé. Toutes les enseignantes le font : l'identification des parentés entre l'hébreu (voire l'anglais) et le français permet des analogies de même que celle des différences détermine les aspects nécessitant des approfondissements pédagogiques. (E6) détaille sa pratique: *«Moi, je compare tout le temps et je leur fais comparer»*.

Les explications en hébreu, dans le livre ou sur la chaîne YouTube ont la vertu d'être rassurantes: d'abord, elles facilitent la compréhension. *«J'aime les explications»* (E21), *«c'est clair»* (E9). C'est probablement la raison pour laquelle toutes les enseignantes que nous avons interrogées avouent (avec plus ou moins d'embarras) enseigner en hébreu les points de langue. Le manuel *Ça Va Bien !* qui prend en compte la langue des apprenants est donc salué par toutes car elles pensent que cela participe au climat de confiance qu'elles veulent instaurer en classe.

Le manuel s'adresse aux adolescents israéliens que l'autrice connaît bien: les thèmes sont adaptés, les loisirs sont ceux des jeunes du pays, la langue aussi. Les élèves voient l'utilité pratique des informations enseignées dans leur propre vie et sont plus motivés et plus engagés car ils peuvent faire le lien entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent. La congruence entre le manuel et les ados israéliens, sa cohésion avec leurs besoins est une idée-force qui revient dans tous les témoignages.

Le graphisme est attrayant, le visuel est beau, il *«parle»* (E4) aux jeunes: il n'est ni trop enfantin ni trop *«sec»* (E11). Il rend l'information visible de l'avis général, *«il est clair»*,

les élèves utilisent de façon assez intuitive (E20) le manuel, les images et les illustrations sont motivantes et stimulent l'intérêt et la curiosité des élèves.

### 20.2.2. L'interculturel

Même si une partie des enseignantes (25%) met surtout l'accent sur la découverte culturelle de la France, la majorité étudie le sujet comme les autres activités: du connu vers l'inconnu. Les professeures partent de la réalité culturelle israélienne pour introduire la culture française ou francophone et inciter à des comparaisons. L'idée est de dégager similitudes autant que différences dans une atmosphère bienveillante afin d'encourager l'empathie pour lutter contre les préjugés.

La langue et la culture sont enseignées de façon interconnectée par toutes les enseignantes, ainsi les expressions idiomatiques qui émaillent les leçons sont-elles l'occasion de développer une certaine aisance à l'oral tout en enrichissant la découverte culturelle. Cela permet de développer des compétences propres à l'oral telles que:

- Apprendre à demander la parole.
- Apprendre à ne pas couper la parole.
- Apprendre à écouter les autres.
- Apprendre à respecter les règles de politesse d'une conversation.
- Apprendre à organiser des informations.
- Apprendre à reformuler un message.
- Apprendre à vérifier qu'on a compris un message.

Autant de compétences qui ne vont pas de soi dans un pays du Moyen-Orient où les règles de politesse ne sont pas les mêmes qu'en Europe: les professeurs mettent l'accent sur la composante pragmatique. Les élèves apprennent la politesse comme stratégie communicative et découvrent des conduites langagières pragmatiques pour gérer le respect de soi et de l'autre. C'est ce que Bruno Maurer (2001) qui reprend l'idée de la «*face*» de Goffman en l'appliquant aux interactions en contexte scolaire explique en montrant que les interactions verbales sont des jeux de «*face*» où les enseignants et les élèves cherchent à maintenir et à protéger leur propre image tout en essayant de dévoiler ou de révéler la «*face*» de l'autre. Elle influence les comportements et les attitudes des enseignants et des élèves en classe. En outre, cela va plus loin que la simple composante pragmatique: l'identité se construit dans le



dialogue avec l'autre. Charaudeau remarque avec une grande justesse dans son article sur l'identité culturelle que:

Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité. (2005:2)

En cela, il reprend ce que Geneviève Zarate notait quelques vingt ans plus tôt:

La classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité: dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit. (1986:39)

On favorise ainsi la rencontre entre deux cultures, l'ouverture à l'autre et l'acceptation et la tolérance de la différence dans l'espoir d'un vivre-ensemble plus harmonieux.

C'est là aussi une spécificité du cours de français par rapport à l'arabe qui n'enseigne pas de contenus liés au monde arabe et à l'Islam qu'au lycée (c'est un cours facultatif). En classe de cinquième, le seul élément extralinguistique enseigné est en rapport avec les pays arabes du bassin méditerranéen: il est extrêmement basique comme l'indique le programme du ministère: les élèves apprennent le nom des pays, les capitales, la monnaie, les noms des chefs d'État et leur titre (Président).

### **20.2.3. La modernité**

Le manuel est accessible en ligne, sur la plateforme utilisée par l'école. Les professeures peuvent projeter les pages du manuel pour concentrer l'attention des élèves sur l'activité en cours. Comme il comprend de nombreuses activités interactives, des quizzes, des jeux auxquels on accède en scannant un QR code imprimé dans le livre, chacun peut participer à son rythme, sur son téléphone portable ou sur sa tablette. L'utilisation de ces supports est à la fois naturel et ludique pour les jeunes, l'expérience d'apprentissage est donc extrêmement attrayante et motivante: quand ils travaillent avec leurs écouteurs en classe, ils mémorisent mieux et ne voient pas le temps passer.

Les théoriciens de la communication nous enseignent que, pour qu'un message exprimé par un «*émetteur*» soit effectivement reçu par un «*récepteur*», l'émetteur et le récepteur doivent utiliser le même code.(1979:132)

Les élèves découvrent que le livre scolaire peut non seulement être une source d'informations utile mais aussi une banque de ressources interactives, immersives et motivantes. Cette méthode innovante de l'avis de la grande majorité permet une grande autonomie d'une part et un apprentissage personnalisé d'autre part. Internet est rentré dans les classes et les productions scolaires en sortent. Les activités de compréhension orale font partie des rituels et développent les stratégies d'écoute ciblée et orientée sur un objectif précis et évaluable.

Les activités sur Internet permettent aux apprenants de travailler en autonomie et d'auto-réguler leur apprentissage grâce à une rétroaction « sans danger » puisqu'elle n'est pas notée. Ils rejoignent en cela les conclusions de la méga-analyse (basée sur 862 études et plus de 200 000 participants) menée par Simard, Gauthier et Richard (2019). Ils montrent que l'utilisation de technologies actuelles et actualisées a un effet positif sur l'apprentissage, d'où l'enjeu d'un manuel qui soit dans l'air du temps des pratiques technologiques les plus modernes.

Les TICE ne font pas partie du répertoire didactique de l'enseignement de l'arabe, essentiellement axé sur l'écrit et la lecture, c'est donc un type de ressource assez nouveau pour les élèves qui se réjouissent de travailler sur des supports numériques. En anglais, les activités sur Internet sont considérées comme «un dessert distractif», plutôt réservé aux derniers cours avant les vacances.

Seules quelques rares professeures de FLE, comme (E2) ou (E8) très réticentes à l'égard des écrans, ne les utilisent pas du tout ni en classe ni en devoirs. Certaines professeures (E9, E12) dont les classes sont particulièrement surchargées (souvent quarante élèves) évitent les activités numériques en individuel à cause des problèmes de discipline que cela engendre car elles ne peuvent plus gérer les comportements qui sont alors trop dispersés.

#### **20.2.4. La flexibilité**

C'est une des qualités que reconnaissent beaucoup d'enseignantes (34%) au manuel: elles peuvent *l'adapter* à leur approche pédagogique et à leurs classes. C'est pourquoi une partie d'entre elles ne fait pas les activités dans l'ordre du livre. «*Je l'accommode à ma propre sauce !*» (E17) De l'enseignante très classique qui privilégie les activités de production écrite

à celle qui ne jure que par l'oral, elles trouvent toutes des supports pour la planification de leurs cours. Dans les classes très faibles, une professeure ajoute des jeux et des quizzes pour renforcer l'apprentissage et pour ralentir le rythme des nouvelles acquisitions: «*J'ajoute une autre étape.*» (E12). Le manuel les guide en douceur mais leur permet de personnaliser leur enseignement.

### **20.3. Un livre efficace**

Il faut aussi répéter pour lever toute confusion que l'enseignement explicite ne peut s'assimiler à l'enseignement magistral traditionnel comme l'expliquent très bien Steve Bissonnette et ses collègues:

La différence entre l'enseignement explicite et l'enseignement traditionnel est importante. La confusion avec l'enseignement traditionnel s'explique par l'équivalence que plusieurs établissent entre la présentation magistrale et le modelage, ainsi que la pratique autonome, qu'ils assimilent à tort avec l'exercisation. Toutefois, c'est dans la deuxième étape de sa démarche, soit la pratique guidée, que l'enseignement explicite se distingue fondamentalement de l'enseignement traditionnel. Alors que l'enseignement magistral est axé sur la transmission du contenu, l'enseignement explicite porte principalement sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire. Tandis que souvent la pédagogie traditionnelle ne permettra de vérifier s'ils ont compris la matière qu'au moment de la correction, à la fin de l'exercisation, l'enseignement explicite permet à l'enseignant de valider le degré de compréhension des élèves dès l'étape de la pratique guidée. Le questionnement et la rétroaction sont donc essentiels et constants tout au long de cette démarche d'enseignement, afin de procurer à l'élève le feedback et l'enseignement correctif dont il peut avoir besoin pour réaliser adéquatement les apprentissages visés. (2005:132)

Et n'en déplaise à Léopold Paquay (2008), l'enseignement explicite, aux dires de la majorité des enseignants israéliens, fonctionne. Le rôle de l'enseignant comme chef d'orchestre est accepté par la majorité. La rétroaction que John Hattie (2009) place en haut de son tableau résumant les facteurs les plus influents sur la réussite des apprenants est un élément essentiel de la pratique pédagogique israélienne désormais.

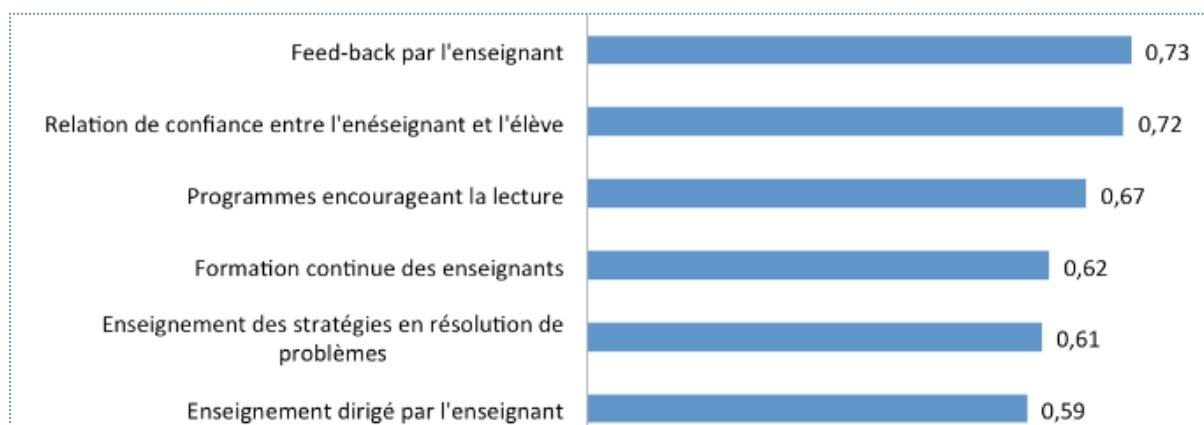


Tableau 58 : Liste des des facteurs de réussite scolaire selon John Hattie

Cela incite les enseignants à troquer leur notation contre une rétroaction plus efficace pour l'apprentissage. Ils trouvent ces enseignements dans le guide pédagogique qui les rappelle à l'occasion de telle ou telle activité, dans les pages « *Préalables* » et dans les formations que nous donnons régulièrement.

Parmi les autres facteurs que relève Hattie dans *Visible learning*, on trouve aussi la clarté de l'enseignant qui annonce ses objectifs et qui fonctionne non comme un facilitateur mais un activateur, la relation de confiance entre l'enseignant et l'élève (qui permet de mettre en classe un climat de classe positif), les stratégies métacognitives et autorégulatrices, l'enseignement entre pairs (d'où l'intérêt de proposer des activités collaboratives) et l'enseignement explicite. Les stratégies d'enseignement qu'on retrouve dans le manuel sont celles qu'il recommande.<sup>23</sup>

1. Selon Hattie, il est important de présenter clairement aux élèves les objectifs d'apprentissage. La mise en situation à partir de l'image permet de les interroger et de faire des prédictions sur ce qu'ils vont apprendre, de mobiliser les informations pertinentes.
2. Il conseille de privilégier un enseignement direct, à l'aide d'exemples et de contre-exemples. C'est prendre ici le contre-pied d'une pédagogie chronophage et peu efficace de la découverte.
3. Pour que l'enseignement soit significatif et qu'il implique les élèves, il doit y avoir un lien entre les acquis antérieurs et les nouvelles acquisitions, lien à réactiver régulièrement au cours de la leçon. C'est la méthodologie utilisée grâce à une démarche spiralaire.

<sup>23</sup> On les retrouve sur le site de Rire, le Réseau d'Information pour la Réussite Scolaire: <https://rire.ctreq.qc.ca/strategies-hattie-marzano/>

4. Il est essentiel de donner des rétroactions pour que les élèves aient conscience de ce qu'ils maîtrisent ou pas afin qu'ils puissent s'améliorer. C'est ce que le guide pédagogique préconise.
5. C'est la phase de pratique guidée et toujours régulée par l'enseignant qui continue de donner des rétroactions. Dans le manuel, cette partie s'intitule « Je pratique ».
6. Il est bon de proposer des activités collaboratives pour que les élèves travaillent ensemble car c'est un des meilleurs moyens de fixer les apprentissages. Le manuel propose de nombreuses activités à réaliser en groupes.
7. Quand l'élève a le sentiment de réussir, cela affecte de façon positive son apprentissage. C'est la dernière partie de la leçon où grâce à l'auto-évaluation, l'élève parvient à son autonomie et auto-régule son apprentissage.

*Ça Va Bien !* a pour objectif de mener l'apprenant à l'autonomie en passant par une auto-orchestration de stratégies d'apprentissage : ce sont des stratégies métacognitives, cognitives, affectives, de gestion et de régulation. Les stratégies qui appartiennent de facto à l'enseignant sont celles qui relèvent de la gestion de classe et de l'affectif. En revanche, le manuel est bien celui qui propose des stratégies d'apprentissage efficaces. Pour cela, le livre progresse telle une leçon explicite<sup>24</sup> :

- Mise en situation : réactivation des notions antérieures (grâce à la démarche spiralaire) et présentation claire de l'objectif.
- Modelage ((les exemples).
- Pratique guidée (les activités) avec l'enseignant et ses rétroactions.
- Pratique individuelle et autonome.
- Objectivation des notions et rétention des informations (auto-évaluation).

On pourrait parler enfin de synergie prospective entre le manuel qui assure toute la planification de l'enseignement et l'enseignant qui lui assure l'exécution, aidé en cela par le guide pédagogique, et qui guide vers la dernière étape, celle de l'«*auto-réflexion*», d'auto-évaluation. Cela n'est pas si différent du modèle en trois phases d'«*apprentissage autorégulé*» de Zimmerman (2002:67). Les déclarations des professeurs indiquent des résultats qui vont dans ce sens:

1. Le livre est attrayant et ludique.

---

<sup>24</sup> Selon le modèle décrit par Gauthier et ses collègues en 2013.

2. Il les aide à mettre en place un environnement bienveillant et un climat de classe détendu.
3. Il les incite aussi à organiser des activités collaboratives qui favorisent les interactions dans la classe.
4. Il propose une progression qui donne le sentiment d'une certaine facilité. Cette conviction est corroborée par les élèves qui disent se sentir à l'aise en classe et ne pas craindre de prendre la parole.

### 20.3.1. Les stratégies des activités

« Une stratégie d'apprentissage doit amener l'élève à développer une conscience de ce qu'il fait, l'autorégulation constituant le but ultime de l'apprentissage »

«*L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves.*»  
John Hattie (2017:12)

D'après le CECRL

est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. (p.15)

Puis, il est expliqué que:

les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible- en fonction de son but précis. (p.48)

La verbalisation des stratégies d'apprentissage a un impact positif, constatent de nombreuses enseignantes qui la systématisent en classe. Elles mettent en place des stratégies d'écoute par exemple qu'elles ont découvertes dans le guide pédagogique et qu'elles se plaisent à expliciter: elles font d'abord identifier le contexte du document pour créer des attentes surtout lexicales et ensuite elles font repérer des indices pour faire des hypothèses. La deuxième ou troisième écoute invite les apprenants à revoir leurs réponses.

Elles agrèent sur l'importance d'une progression spiralaire, condition de l'acquisition de nouvelles connaissances, qui leur permet de s'assurer que l'apprentissage se situe effectivement dans la «*zone proximale de développement*» selon Lev Vygotski. Elles mettent en place des stratégies cognitives comme demander aux élèves de résumer un texte (E16), d'en donner les mots-clés quelques jours plus tard (E18), de reformuler (la majorité d'entre

elles utilisent cette technique). Elles reprennent les moyens mnémotechniques comme aide à la mémorisation (comme, par exemple, «*Lucifer*» pour retenir les lettres finales sonores). Enfin, certaines se servent des cartes mentales pour consolider la mémorisation du lexique.

Begin (2008:53) définit la stratégie d'apprentissage comme une « *une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis* ». Le manuel met en place des stratégies pour réguler et soutenir les apprentissages. De fait, le manuel reproduit, en matière d'activités, le cycle de Kolb (p.288) tel que François Guillemette (2012) l'analyse: la phase d'expérience liée à la mise en situation grâce à l'observation d'une image ou d'un film et la mise en relation avec les acquis précédents. On y trouve la phase de pratique guidée et contrôlée par l'enseignant à l'aide de nombreuses rétroactions puis la phase de consolidation des connaissances qui permet finalement la production autonome et en situation réelle (la réalisation de l'objectif d'apprentissage). Il n'y est pas question de simple transmission, la rétention d'informations est le préalable indispensable à la compétence, de la réflexion émerge l'apprentissage.

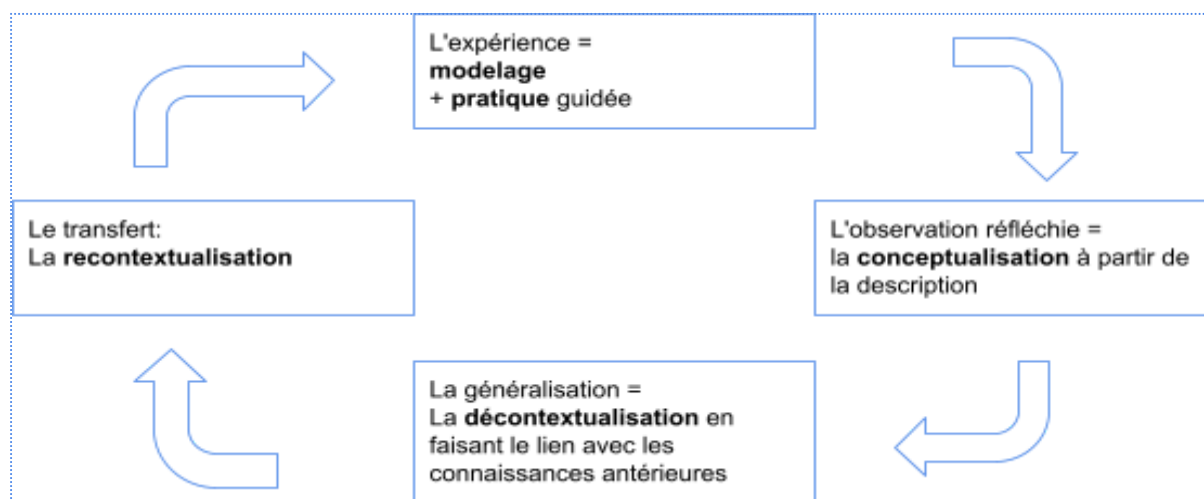


Figure 90 : Le manuel explicite selon le cycle de Kolb

Le manuel de par sa structure invite à une réflexion métacognitive qui trouve son exécution dans les pages d'auto-évaluation. Même si la plupart des enseignantes finissent par demander à leurs élèves de résumer ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont appris, ils sont encore assez rares ceux qui leur demandent de verbaliser leurs stratégies d'apprentissage. On constate donc que les stratégies métacognitives sont encore insuffisamment développées.

Même les activités métacognitives auxquelles les engagent dans le livre les pages «*Je m'évalue*» ne sont pas toujours exploitées. Elles ne savent pas très bien comment travailler les cartes heuristiques de vocabulaire et de façon générale préfèrent garder le contrôle de l'apprentissage de sorte qu'elles transforment les activités d'auto-évaluation en activités d'évaluation à l'exception d'une seule enseignante (E19). Aussi, l'aspect d'autorégulation de l'apprentissage est-il ignoré par toutes.

Les processus cognitifs tels que la taxonomie de Bloom revue par Anderson et Krathwohl (2002) ne font pas partie de leurs préoccupations. Peut-être est-ce la raison pour laquelle certaines professeures, au nom de leur liberté pédagogique, ne tiennent aucun compte de l'ordre du livre et choisissent au hasard de leur cours des activités dont le niveau de complexité n'est pas progressif, n'ayant pas conscience de cette organisation dans le manuel.

Pour Dalie Chrifi Alaoui (2009), la pratique artistique permet une pratique de l'oral authentique et recense «*des pratiques artistiques*» qui permettent aux élèves d'investir réellement leur parole. Parmi elles, figure la lecture expressive qui mène au jeu théâtral que les enseignants systématisent de plus en plus.

La musique est par excellence émotion et il est largement admis aujourd'hui que «*l'émotion est le ciment du souvenir.*»<sup>25</sup> La musique fait partie du quotidien des adolescents, elle les «*prend comme la mer*» pour reprendre le vers de Baudelaire dans son poème «*La Musique*». Les chansons font partie intégrante des leçons de français proposées par le manuel. Le site complète très bien le manuel en actualisant les ressources musicales. La musique est non seulement bonne pour doper la motivation des apprenants mais aussi pour le cerveau. On connaît le rôle crucial de la musique pour le développement cognitif (Gruhn, Galley & Kluth, 2003). Hervé Platel<sup>26</sup>, chercheur en neuropsychologie à l'Université de Caen, explique que:

La musique capte facilement notre attention : dès qu'il y a de la musique dans l'environnement, le cerveau se synchronise très naturellement » (...) Les voies d'entrée de la musique dans le cerveau sont beaucoup plus complexes que celles de la parole, par exemple, et sollicitent différentes régions cérébrales : la musique stimule, relaxe, calme la douleur, mais a aussi la capacité d'augmenter la

---

<sup>25</sup> L'expression est de Martial Van Der Linden et Arnaud D'argembeau, elle vient d'un article publié en juillet 2008 dans le magazine *Cerveau et Psycho* qu'on peut consulter en ligne.

<https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/neurobiologie/l-emotion-ciment-du-souvenir-1891.php>

<sup>26</sup> cité par Suzanne Kubik (2016) dans « *Travailler en musique : qu'en pense la science ?* » sur France musique



plasticité du cerveau et de provoquer les modifications au niveau des connections synaptiques.

Régine Llorca parle de l'existence d'une mémoire musicale , à savoir « *celle qui repose sur les données sonores concrètes, données phonétiques et prosodiques, d'une séquence entendue, indépendamment de leur valeur linguistique : il s'agit de la mémoire des sons perçus et de leur agencement* »(1992:48) . Elle souligne le rôle majeur de cette mémoire qui favorise le processus d'acquisition de la langue étrangère.

Et en effet, interrogées sur la façon dont elles utilisent les chansons, les enseignantes confirment par la pratique cette étude puisqu'elles font régulièrement des exercices à trous qui vérifient avant tout l'écoute et la perception des sons. Il faudrait aussi ajouter l'apport des chansons à l'amélioration phonatoire et leur aide en matière de correction phonétique. Ainsi, l'alphabet est inculqué en chanson et les voyelles ou les jours de la semaine, par exemple, sont enseignés par le biais de la musique (le son u, par exemple, dans «*J'ai demandé à la lune*» d'Indochine) et de comptines.

### **20.3.2. Les compétences**

La démarche actionnelle incite les apprenants à mener des activités de groupe et à régler des problèmes. Comprendre, apprendre et adapter, tel est le modèle qui conduit à transformer l'information en connaissance puis en action. Le manuel développe ces qualités en partie au niveau A1. Les enseignants comme les élèves ont le sentiment d'une plus grande autonomie grâce aux activités numériques intégrées dans le livre qui permettent à chacun de progresser à son rythme, sans stress. Or, d'après M. Linard, l'autonomie serait une métacompétence, à savoir une « *capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel.*» (2003:4)

On pourrait répartir entre le manuel et l'enseignant les “*hard skills*” (les compétences professionnelles dont les savoirs cognitifs et les compétences enseignables) et les “*soft skills*” (les compétences humaines, comportementales et personnelles comme l'empathie, la gestion de classe et le travail en équipes, la mise en place d'un climat de classe bienveillant).

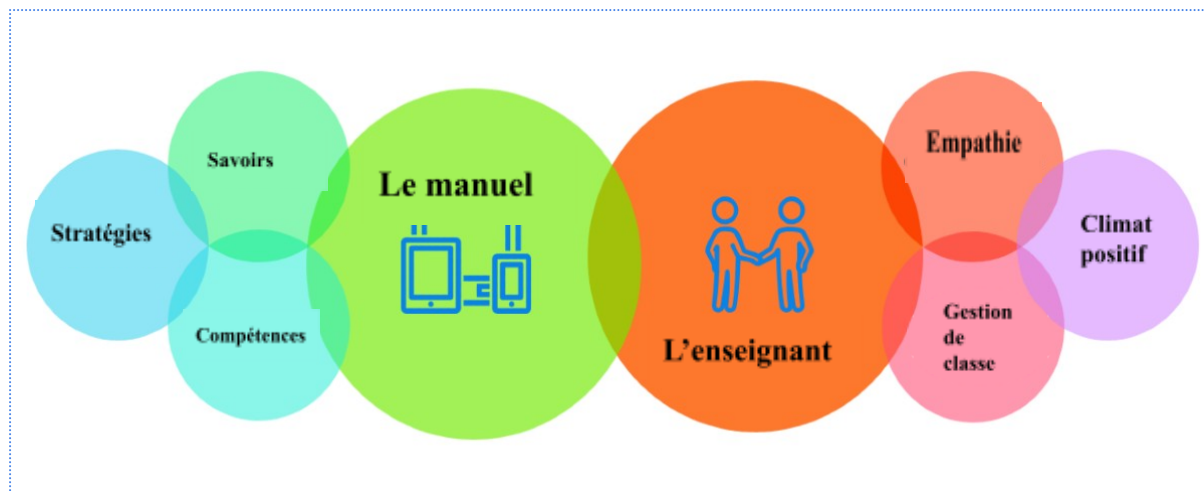


Figure 91: Les domaines d'expertise du manuel et de l'enseignant

### 20.3.1. La motivation

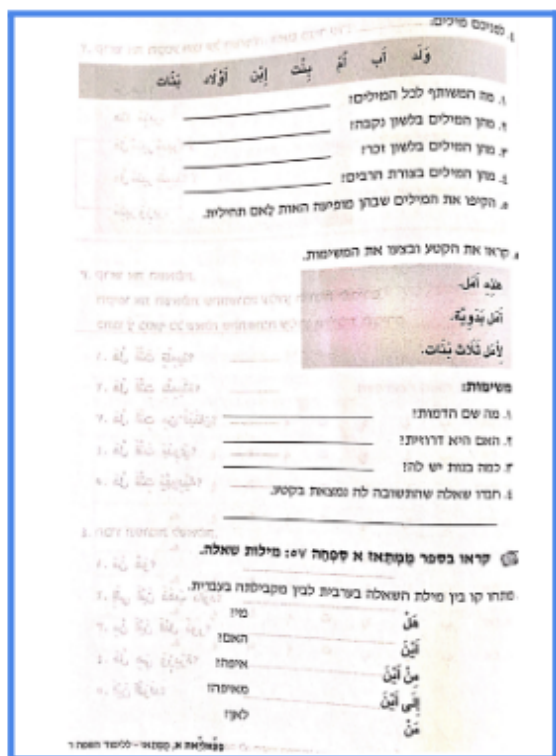
Aux dires des enseignants, il est facile de reconnaître la motivation chez les élèves. François Guillemette (2004) définit le signe de la motivation par l'implication de l'élève en classe:

Le principal indice de la motivation intrinsèque chez un apprenant est son engagement, sa participation et sa persévérance dans ses tâches d'apprentissage. Cet engagement peut se manifester sous différentes formes; par exemple, par le questionnement de l'apprenant, par la créativité dans ses démarches, par la prise d'initiative en dehors des cadres prévus, par la recherche autonome, par la proposition de projets ou d'activités, par la coopération avec d'autres apprenants ou par le travail non-obligatoire à la maison.

Le guide pédagogique qui insuffle aux enseignants les théories de plasticité cérébrale et de « *growth mindset* » permet de sortir des catégories « bon » ou « mauvais » et de donner un autre statut à l'erreur. Cela crée aussi un climat de classe positif, les professeurs valorisent les efforts et aident à trouver des stratégies permettant d'atteindre de meilleurs résultats. Les élèves se sentent plus motivés car ils réussissent. C'est une des conclusions qui s'imposent de l'analyse quantitative des élèves: bien que la majorité d'entre eux n'aient pas fait le choix d'apprendre le français et que cela leur a été imposé par l'établissement dans lequel ils étudient, ils sont plus de 60% à se réjouir de cet apprentissage.

Les élèves n'oublient pas leur livre. Ils l'exhibent avec fierté devant leurs camarades qui étudient l'arabe. Les manuels scolaires d'arabe sont en noir et blanc, assez austères: ils

ressemblent plus à un recueil de feuilles de travail qu'un enseignant aurait mis en forme lui-même. Le papier est de mauvaise qualité, il est très fin de sorte qu'on voit à travers.



Extrait du manuel d'arabe de Ruthy Nissimi



Extrait du manuel de français

«*Beau*», «*couleurs*, *attrayant*, *cool*» sont les termes qui sont régulièrement revenus dans la bouche des enseignantes concernant le livre de français. Quand nous leur avons demandé si c'était important et pourquoi, la réponse a toujours été la même: «*ça motive les élèves.*» Certaines (E9, E15, E18, E22) ont ajouté que cela «*rassurait*» les élèves de voir un livre coloré et très illustré car cela dédramatisait l'apprentissage d'une langue réputée difficile. (E21) a repris la même idée en disant que le livre «*donne le ton*» et induit un climat de classe déstressé.

Le cours de français fait partie des cours considérés comme innovants pour plusieurs raisons. D'une part, grâce à l'insertion, dans le corps même du livre, d'activités numériques facilement accessibles avec le téléphone portable. Le manuel de français est le seul qui propose une version combinée papier-numérique assortie d'un site-compagnon. Les manuels d'arabe ne proposent aucune activité numérique. Ceux d'anglais renvoient vers un site compagnon auquel on accède en activant un code.

Cette motivation induite par le manuel et relayée par l'enseignante conduit les élèves à s'engager dans des projets, à envoyer au professeur des enregistrements faits à la maison, à rencontrer des camarades de classe, après l'école, pour filmer un dialogue en situation, à participer aux jeux, en groupe ou en individuel. Sans en avoir totalement conscience, les élèves font des efforts, apprennent, mémorisent et réemploient. Leur réussite les motive et les conduit à la réussite.

En arabe, par exemple, les élèves de cinquième consacrent l'année à apprendre les lettres de l'alphabet. L'accent est mis sur la dimension écrite et la lecture. La vie et la culture des Arabes israéliens ne sont pas au programme des classes de collège.

NOUNS	ADJECTIVES
action	central
advantage	Christian
adventure	cool
arrival	impossible
church	Jewish
cinema	Muslim
conversation	ordinary
country	real
couple	recent
credit card	simple
difficulty	useful
Earth	wonderful
effect	OTHER
energy	although
experience	anyhow
flight	anymore
flower	anyone
guy	anyplace
hero	anytime
line	

Figure 92: Extrait de «*Teamwork*»

Les livres d'anglais sont de meilleure qualité graphique. En ce qui concerne les contenus, tout en s'inscrivant dans une perspective actionnelle, et malgré le titre prometteur de «*Travail d'équipe*», le manuel utilisé en cinquième propose encore des listes de mots contextualisés.

### 20.3.2. La prise de parole

S'il reste difficile d'évaluer avec précision les progrès de la compétence linguistique, on peut en revanche saluer la plus grande interactivité qu'a introduite le manuel dans le cours de français. Ainsi que Vigner (dans Pécheur & Vigner, 1995:128) l'écrit:

le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe, à partir de supports variés, déclencheurs de prise de parole, interactions que le professeur aura à organiser, gérer, faire évoluer.

Grâce à un climat de classe plus détendu, les interactions prennent plusieurs configurations: verticales par le jeu des questions professeur-élèves et horizontales, en binôme, en groupes de trois-quatre élèves, elles sont plus nombreuses qu'avant.

Le français est objet d'enseignement, il n'est jamais médium d'apprentissage. Les enseignantes parlent hébreu en classe, dans le meilleur des cas, 50% du cours. «*On n'y arrive pas*», «*ils comprennent pas*», «*ils comprendraient pas*» disent-elles. Il est par ailleurs intéressant de constater que les professeures qui ont l'usage le plus distancié du manuel sont aussi celles qui parlent le plus hébreu en classe. Ce sont celles avec le plus d'ancienneté qui voient les différences avec les autres manuels qu'elles ont eu l'occasion d'utiliser: les élèves se sentent en confiance et participent plus volontiers: c'est plus facile car le manuel met l'accent sur l'expression et l'interaction orales.

Comme l'a relevé (E20): «*Dans ce manuel, la description arrive très tard et au début, je ne comprenais pas pourquoi. En fait, à la place, il y a des verbes, donc les enfants peuvent très vite dire ce qu'ils font, ce qu'ils aiment faire. Ils parlent, quoi !*»

(E11) explique: «*par exemple, ils apprennent seulement le singulier au début. Mais c'est logique: quand ils font des dialogues, ils ne disent pas "nous", ils disent on et ça va très bien ! Du coup, ils connaissent plein de verbes !*»

L'enseignement explicite des contenus facilite l'acquisition des connaissances. L'expérience israélienne confirme les recommandations du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (CSEN) qui sont de mettre en place une démarche explicite et d'éviter une pédagogie basée sur la découverte.<sup>27</sup>

Les activités fournissent des indices motivationnels forts. «*Elles leur parlent*» (E9) Comme les thèmes les intéressent, les apprenants ont envie de parler. Comme l'enseignement est explicite et explicité par le professeur et par le manuel, ils parviennent à s'exprimer. ils se lancent d'autant plus facilement dans l'imitation puis la création de dialogues qu'ils le font depuis le premier cours.

(E15) ajoute: «*Et quand il leur manque un mot, ils cherchent dans le dictionnaire du livre ou sur Google, ils se débrouillent !*»

(E12) souligne que le manuel les incite non seulement à répondre à des questions mais aussi à en poser: «*l'exercice 13 avec des questions sur des mots-clés est super parce que même les très faibles peuvent inventer une question et ça les habitue à poser des questions.*» Cette mobilisation des connaissances est perçue par beaucoup de professeures. (E15) et (E17)

---

<sup>27</sup> Ces recommandations datent de janvier 2023:  
[https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/CSEN\\_Boite\\_a\\_idees\\_2023\\_web.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Boite_a_idees_2023_web.pdf)

apprécient aussi qu'on habitue les élèves à poser des questions dans l'activité d'évaluation du cahier d'exercices.

Les dialogues permettent aux élèves de s'exprimer quand ils jouent les personnages. Beaucoup d'enseignantes les font théâtraliser, avec un certain succès car cela amuse les jeunes. De plus, cela facilite la créativité au moment de la décontextualisation:

*«Ils font des dialogues rigolos»*(E1).

*«Ils savent inventer des trucs à partir de leur vocabulaire»* (E16).

On assiste à un développement très net de la compétence orale. *«À un moment donné, ils parlent, mais vraiment !»* (E19). Les enseignantes ont intégré l'idée (grâce aux nombreuses formations sur la question ?) qu'on ne recherche pas la perfection mais l'efficacité communicative de sorte qu'elles présentent à leurs élèves les erreurs comme autant d'étapes normales et attendues de l'apprentissage.

Les activités numériques sont l'occasion de pratiquer la compréhension orale dans de nombreuses classes. Ou bien la professeure les utilise en frontal avec tout le groupe classe, ou bien, quand elle ne craint pas de les faire travailler en autonomie, elle laisse ses élèves se connecter, chacun avec ses écouteurs. L'un des intérêts pédagogiques est de permettre à l'élève de progresser à son rythme, sans vivre l'erreur comme une menace ou un échec. Les documents authentiques qui suscitent la parole ont aussi la faveur des professeures qui y voient outre l'aspect culturel et contemporain un atout pour la prise de parole. Les publicités, les films, les bandes-annonces plaisent à la majorité d'entre elles: *«Ça marche !»* (E8)

Elles ajoutent des chansons souvent à partir du site pour compléter la leçon et lui donner une couleur plus actuelle et moderne. Elles notent de nets progrès en compréhension orale qu'elles ne travaillaient guère avant d'utiliser *Ça Va Bien!*. La régularité de l'écoute renforce les compétences de compréhension, automatise certains réflexes et conduit à une certaine autorégulation: *« c'est vrai qu'au début, c'est dur mais, petit à petit, ils y arrivent»* (E22). (E6), par exemple, apprécie que les élèves puissent aussi s'exprimer en continu: *«Il y a toujours un moment dans la leçon où un élève doit se présenter et ça les habitue à parler à leur rythme, après avoir préparé leur petit exposé sur leur origine, sur leurs loisirs etc.»*

Nombreuses sont les classes où la pratique de l'interaction entre pairs est habituelle dans le cadre de l'activité du manuel. Les enseignantes qui n'ont pas de problème de

discipline, laissent plus de liberté à leurs élèves qui s’expriment en français et commencent de véritables échanges verbaux malgré leur petit niveau. Les autres ont du mal et restent surtout à l’échange enseignant-élèves, moins satisfaisant.

Beaucoup de professeurs disent faire assez régulièrement les activités de lecture (lecture guidée, lecture partagée, lecture en autonomie): elles s’en servent comme des moments de détente. Certaines comme (E7), (E10) ou (E11) (ce ne sont pas les seules) trouvent que c’est une activité difficilement praticable dans une classe surchargée. En revanche, elles n’utilisent pas vraiment les stratégies de prononciation et d’association son-graphie. La conscience phonologique n’est pas assez développée, comme nous avons pu le constater dans les classes ou en écoutant les enregistrements de leurs élèves. Pourtant, tout à la joie d’entendre des adolescents s'exprimer en français , elles ne sont généralement pas sensibles à la prononciation défectueuse et ne corrigent pas les erreurs phonétiques. On ne s’étonnera pas qu’aucune ne fasse appel à une grille d’évaluation des compétences de leurs élèves.

### En conclusion

Le schéma présenté ci-dessous synthétise les principales conclusions dérivées des entretiens et des observations en classe.

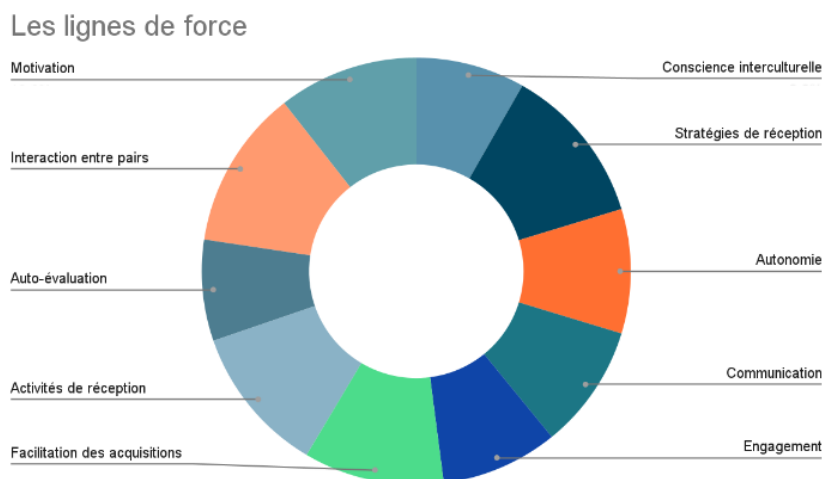


Figure 93: Les lignes de force des entretiens

Le manuel présente une lacune dans le développement des compétences de production écrite, ce qui constitue l'un de ses points faibles. Les recherches actuelles indiquent qu'il est

préférable d'enseigner l'expression orale avant l'écrit. L'enseignement de la compétence orale comprend des activités de communication orale contextualisées dans des situations de la vie quotidienne. En revanche, la compétence écrite, qui implique des activités d'écriture, est moins naturelle pour les adolescents de niveau A1, qui ne ressentent pas le besoin de produire des écrits. Il serait intéressant d'explorer si, aux niveaux supérieurs, les adolescents parviennent à intégrer les deux compétences et sont capables de produire et d'interagir à l'écrit ainsi qu'à l'oral.





## CONCLUSION

*«Peut-être y a-t-il du masochisme dans l'apprentissage réfléchi, dans l'étude et la remise en question permanente de ses propres pratiques et de ses idées, dans la vérification critique constante de valeurs et de vérités personnelles auxquelles on tient profondément et que l'on garde jalousement. Cela implique la force de vivre avec des incertitudes, des questions sans réponse, des doutes, des hésitations. Cela rend la vie plus difficile. Peut-être que les manuels ou les programmes des conférences devraient comporter un avertissement semblable à celui figurant sur les paquets de cigarettes : « La réflexion peut nuire gravement à la santé, ou du moins à la paix de l'esprit ». Mais en même temps, je crois fermement (et mes expériences ont confirmé cette croyance profonde) que cette curiosité, cette remise en question, cette recherche est le chemin le plus réaliste vers l'apprentissage professionnel et c'est aussi celui qui prépare le mieux à la complexité du métier d'enseignant. Et la réussite devrait être comprise à la fois en termes de réussite des élèves et en termes de satisfaction professionnelle personnelle. Cela nous garde du réductionnisme irréaliste et de la technicité superficielle qui déçoivent à longue échéance. Et surtout, cela préserve la passion d'enseigner.»*

*Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation, (2001 : 64), G. Kelchtermans*



*Les Cahiers pédagogiques* en mai 2022 se demandaient encore «Que nous apportent les méthodes ? »<sup>1</sup> tout en précisant tout de suite qu'elles «*assurent et rassurent* mais qu'*elles ne font pas de miracle !*» Leur dossier est consacré aux méthodes en général et non à celles de l'enseignement de langues vivantes. Il est conçu à partir du témoignage d'enseignants qui s'interrogent sur la faisabilité de ces méthodes à partir de leur expérience personnelle. Dans sa présentation générale, Céline Walkowiak annonce qu'*elles ne demandent certainement qu'à être dépassées*». Elles sont assimilées tantôt à des produits de consommation, tantôt à de simples supports de connaissances, vues comme des instruments pédagogiques et envisagées comme des vecteurs culturels discriminatoires. La conclusion des *Cahiers* étant «*qu'aucune méthode n'est bonne en soi* » même si elle est structurante.

Ce dossier en soi justifie notre travail de recherche. Il nous a fallu des années de travail, des heures d'entretiens avec de nombreux enseignants et apprenants, des centaines de questionnaires à analyser pour comprendre comment se poser la question de l'impact des manuels sur l'enseignement / apprentissage. C'est dire que régler la question des méthodes d'enseignement à partir de l'expérience d'enseignants, fussent-ils chevronnés, nous paraît relever de l'amateurisme.

On pourrait rétorquer que penser introduire du neuf en matière de manuel scolaire est irréaliste mais l'école comme le monde ne peut évoluer et s'améliorer que par la force de conviction des utopistes et de leurs idées innovantes ou novatrices...

Mener une recherche suppose que nous sommes dans l'ordre du questionnement, principe premier de toute approche herméneutique. Si l'on se réfère au schéma de Biémar et al. (2015), on entre dans une démarche d'expertise telle que le «*Scholarship of Teaching and Learning* » (SoTL) le propose quand on s'interroge sur les pratiques d'enseignement et qu'on amorce une réflexion sur celles qui soutiennent le plus efficacement l'apprentissage.

---

<sup>1</sup> <https://www.cahiers-pedagogiques.com/webinaire-que-nous-apportent-les-methodes/>

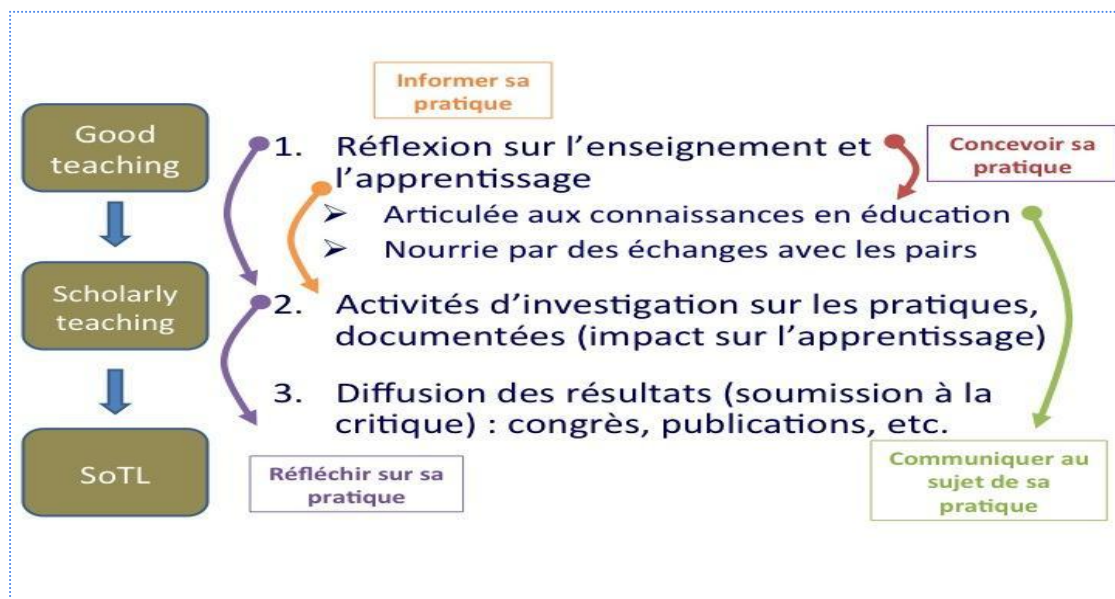


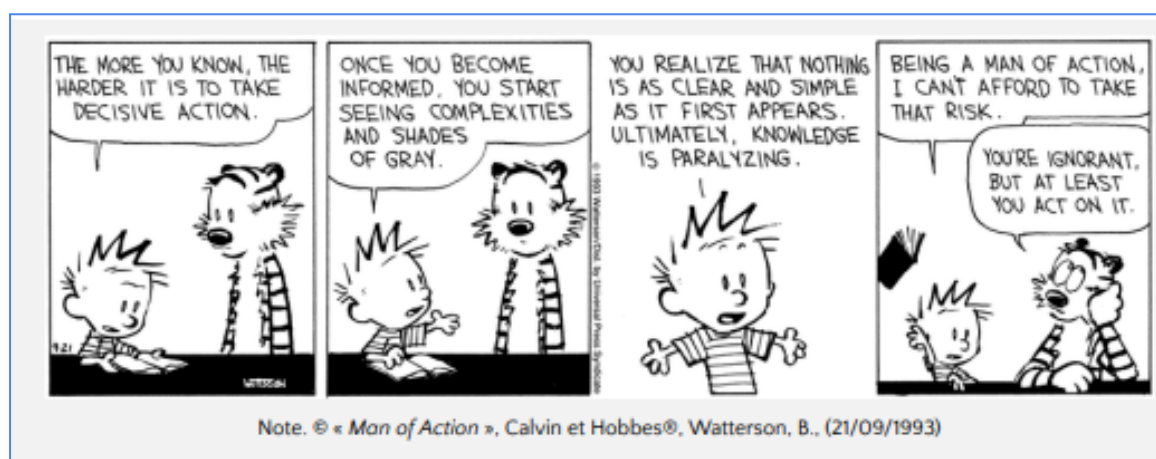
Figure 94: **Scholarship of learning and teaching (2015)**

Telle fut bien notre démarche : la première étape a consisté en une réflexion sur l'enseignement (nourrie par les préoccupations, les interrogations des collègues et les échanges) qui a abouti à l'élaboration du manuel *Ça Va Bien !*. La deuxième et la troisième étapes ont été constituées par la documentation sur l'impact du manuel, sur l'apprentissage et la rédaction de cette thèse autour de la communication des résultats. Nous sommes donc passées du statut de « *praticien réfléchi* » à celui de « *praticien réflexif* » puis de « *praticien-chercheur* » (Biémar et al : 2015), même si la complexité de la tâche retarde la production de résultats concluants et immédiats.

Devenir un *praticien réflexif*, c'est être capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats, se poser la question du sens des actions menées, s'interroger sur ses propres conceptions, s'auto-analyser, identifier ses propres réussites et échecs et ajuster ses actions à venir (Cattonar & Maroy, 2000: 25). Ce réajustement, construit par un va-et-vient entre pratique et théorie, ce savoir d'expérience systématique, explicite et communicable à partir d'une « *réflexion sur et dans l'action* » (Cattonar & Maroy, 2000: 26) est ce qui permet de passer au stade de « *praticien-chercheur* ».

En d'autres termes, il s'agit de concilier l' « *homo academicus* » (avec les qualités qui sont les siennes comme la lecture intensive, la critique raisonnée et argumentée, une langue

précise et rigoureuse, la recherche de la vérité scientifique, la quête de l'excellence académique) tel que l'avait défini Pierre Bourdieu avec l'«*homo pedagogicus*», ce professionnel de l'éducation, capable de concevoir et de planifier des programmes d'enseignement, des outils pédagogiques innovants, d'évaluer des résultats d'apprentissage, de favoriser la motivation et l'engagement des apprenants tout en réfléchissant à sa pratique et en s'adaptant à son contexte éducatif. En effet, réfléchir à l'enseignement, au «faire apprendre» implique se poser la question non seulement des contenus à enseigner mais aussi de la manière de le faire et nécessite une analyse de la façon dont les adolescents apprennent. C'est pourquoi, on ne saurait opposer approche transmissive et approche par compétences, les activités cognitives et les activités de régulation et de métacognition ou les activités émotionnelles et sociales. De même qu'on ne saurait opposer le didacticien qui réfléchit à l'art d'enseigner et à la construction du savoir par l'élève et le pédagogue qui s'occupe de gérer le groupe-classe.



Dans ce travail, nous nous sommes posé de nombreuses questions, tant sur la méthodologie à suivre que sur les hypothèses de départ et les résultats escomptés. Il ne s'agissait pas pour nous de féconder in vitro une recherche stérile coupée de son terreau. Au contraire ! Nous souhaitons penser le manuel scolaire dans une perspective qui tenait compte de son contexte, de son système éducatif et de son public israélien. Toute méthodologie est à la fois un projet, un outil et une pratique. Nous avons cherché à comprendre comment cette triple nature était perçue par les utilisateurs eux-mêmes, les enseignants et les apprenants.

Certaines méthodes, qui paraissent aujourd'hui désuètes, furent autrefois efficaces. Le temps est probablement l'ennemi le plus grand d'une méthode de FLE et nous ne sommes pas à l'abri de critiques jugeant a posteriori les présupposés et les mises en œuvre actuelles.

C'est la réflexion sur les pratiques pédagogiques, leurs réussites et leurs insuffisances qui permet de dépasser l'intuition pragmatique du praticien et qui conduit à innover. La modernité n'est évidemment pas un gage de qualité mais elle prend en compte les avancées technologiques, les découvertes en sciences cognitives, les nouvelles priorités de l'enseignement comme par exemple, celle de la langue orale, parlée, authentique sur la langue écrite ou la place accordée au plurilinguisme et à l'interculturalité. On sait aujourd'hui que le citoyen responsable de demain a besoin de compétences et de connaissances. Il n'y a pas là contradiction ou opposition mais complémentarité.

### **Une recherche-action**

Au cours de ce travail, il nous est clairement apparu que la recherche-action était la méthode de recherche la mieux adaptée à notre sujet justement en raison de notre connaissance du terrain d'application et de notre implication.

D'abord, parce que notre statut d'enseignante, d'utilisatrice de manuel, nous a mise en situation d'égalité avec les autres enseignants : cela a permis de mener l'analyse de façon véritablement collaborative, étant donné que nous sommes collègues depuis de nombreuses années. Cette familiarité, due à des relations personnelles, nous a fait gagner du temps car les professeurs se sont sentis, peut-être par empathie sinon par sympathie, impliqués dans ce projet qui les concernait au premier plan. Cette démarche a induit un point de vue réflexif tant de leur part que de la nôtre.

De plus, notre qualité de formatrice nous a aidée à développer la qualité de notre écoute, à être attentive au langage corporel et aux expressions des professeurs de sorte que nous avons développé pour ainsi dire un radar de détection d'éléments significatifs qui paraissaient accessoires à première vue. Nous avons aussi appris à stimuler les échanges dans un climat bienveillant grâce à l'absence de tout jugement, de regard surplombant ou de ton condescendant.

Ensuite, notre implication en tant qu'auteurice s'est avérée une source objectivante car nous avons triangulé les résultats des analyses qualitatives et quantitatives des enseignants et des apprenants et nous avons ainsi pu mesurer comment les intentions du manuel étaient réellement perçues par ceux qui en faisaient usage. Nous avons un point de départ à l'analyse comparative et nous pouvions prendre du recul par rapport à notre projet d'écriture et de conception du livre.

Enfin, théorie et pratique étaient « échevelées », entremêlées de façon inextricable même si certains ne possédaient pas le vocabulaire didactique adéquat. C'est ce que disent Nicole Rege Colet et ses collègues :

La pratique d'enseignement devient à la fois champ de réflexion et champ d'action de haut niveau. (2011 ; 95)

En fin de compte, nous avons les uns et les autres un but commun, celui de faire apprendre le français à notre public d'adolescents. Cela nous a aidés à nous comprendre et à nous mettre d'accord dans une dynamique d'innovation pédagogique. Pour influencer sur une pratique, encore faut-il pouvoir la décrire, chercher ses aspects lacunaires et vérifier les réponses qu'apporte dans ce cas le manuel. Pour la changer, encore faut-il voir comment le manuel est agent de changement.

Réalité et expérience sont séparables, car ce facteur hétérogène s'interpose et *fait* leur différence. C'est *cela*, non la réalité, qui est responsable de la transformation ; c'est *cela* qui, d'une certaine manière, modifie la réalité et en tire l'expérience, l'expérience résultante étant hétérogène à la réalité dans la mesure où l'esprit, le sujet ou la substance qui intervient est interjective par nature, et soudaine ou erratique dans ses opérations. (Dewey, cité par Truc, 2005 :)

John Dewey souligne le continuum entre expérience humaine, entendons ici dans le cas présent pratique pédagogique, et réalité scientifique, à savoir ici, la recherche didactique en sciences de l'éducation et en sciences du langage. Il souligne leur interdépendance : la recherche ne peut être séparée de la pratique pédagogique et cette dernière ne peut être comprise sans tenir compte des contributions de la recherche scientifique. Selon lui, la connaissance ne peut pas être dissociée de l'expérience, et la théorie doit être testée et appliquée dans la pratique pour être validée. Il soutient que l'expérience pratique est le fondement de la théorie et la théorie s'enrichit à travers l'expérience pratique. C'est ce que nous avons découvert au cours de ce travail.

### **Les données probantes**

La révolution scientifique qui a profondément transformé la médecine, l'agriculture, les transports, la technologie et d'autres champs au cours du XX<sup>ème</sup> siècle a laissé complètement intact le champ de l'éducation.

C'est ce qu'écrivait Robert Slavin (2002 :16). Ces propos n'ont pas vraiment vieilli. Nous avons essayé avec nos humbles moyens de réunir le plus grand nombre de données pour



aboutir à une recherche qui fasse sens. Près de 80% des enseignants et 950 élèves ont participé à cette recherche, ce qui, à l'échelle du petit pays qu'est Israël, est assez considérable.

S'opposer au paradigme dominant dans l'enseignement qui consiste à penser que les connaissances acquises par la résolution de problèmes sont plus utiles que les mêmes connaissances présentées explicitement par l'enseignant et donc exiger des élèves qu'ils découvrent des connaissances par eux-mêmes ne va pas de soi. Et pourtant, l'auteure d'un manuel scolaire ne peut que proposer une méthode structurée et directive centrée sur l'enseignant : en effet, le livre ne peut impacter l'apprenant directement. C'est via l'enseignant qui systématise et oriente l'enseignement du simple vers le complexe, qui met en place des stratégies pour favoriser l'apprentissage en utilisant la planification prévue par le livre en fonction de sa classe et du temps dont il dispose que le manuel joue son rôle. Or, de nombreuses études (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005; Brophy & Good, 1986; Chall, 2000; Kirschner, Sweller & Clark, 2006 ; Rosenshine, 2002 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Swanson & Hoskyn, 2001) montrent que les stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant sont celles qui favorisent un enseignement efficace des matières de base (lecture, écriture, mathématiques) auprès des élèves en difficulté. Il était donc intéressant de vérifier si c'était aussi le cas pour l'enseignement du français langue étrangère. Christian Puren (2012) cite J.F. Cahen (1956 : 266) qui remarque déjà à l'époque :

Une langue ne s'invente pas, elle se répète. Le brillant élève de mathématiques pourra découvrir seul des théorèmes qui n'ont pas encore été démontrés dans le cours, mais le plus brillant élève d'anglais ne trouvera pas tout seul que «l'échapper belle» se dit to have a narrow escape, ni même que «faire un rêve» se dit to have a dream, «range», put away et «sans parler de», let alone ».

Vérité incontestable s'il en est ! Aujourd'hui, en Israël, nous pouvons dire que l'enseignement explicite fait ses preuves en français langue étrangère, nonobstant la préséance idéologique constructiviste. Il redonne à l'enseignant sa place centrale et à l'école sa mission première qui est d'enseigner. Le manuel, lui, mène la danse.

## **Les résultats**

Les enseignants israéliens s'accordent à penser que le manuel qu'ils utilisent en classe depuis quelques années a changé leur façon d'enseigner. Il a d'abord légitimé leur sentiment

qu'une pédagogie de la découverte menée comme paradigme d'enseignement était à la fois chronophage et inefficace en langues. Ils ont aussi intégré l'idée d'une progression spiralaire comme étant indispensable pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Alors qu'au départ, ils avaient le sentiment de « piétiner », l'expérience leur a prouvé que les acquis sont consolidés grâce à cette approche.

Ils se déclarent heureux de constater une plus grande autonomie de leurs élèves. Ils ont le sentiment que le dispositif pédagogique qu'ils mettent en place participe à un environnement d'apprentissage de qualité et change le rapport de leurs élèves au savoir. Désormais, ces derniers ont une attitude et un regard de moins en moins « *scolaires* »: ils sont moins passifs, moins superficiels. Ils ne se contentent pas de mémoriser. Ils ont une approche en profondeur: ils apprennent pour comprendre. Les enseignants les incitent à faire leurs révisions avec des activités numériques qui fournissent des rétroactions immédiates et non-stressantes. Ils leur demandent de préparer des questions sur les nouveaux points de langue, de se tester à l'aide des pages d'autoévaluation ou de s'interroger entre pairs. Autant de techniques d'apprentissage dont la littérature spécialisée s'accorde à reconnaître l'efficacité.

Ils ont commencé à développer des réflexes de nature à favoriser la métacognition en demandant à leurs élèves en fin de cours, en fin de leçon ou en fin de séquence de reprendre ce qu'ils ont appris, de reformuler ou de donner des exemples. Ce faisant, les enseignants ont le sentiment d'impacter l'apprentissage de façon positive.

Plus que tout, les professeurs se réjouissent du climat de classe bienveillant que le manuel les a aidés à mettre en place. Et, en effet, c'est la première remarque que font les apprenants : le cours de français est convivial, parfois ludique et différent des autres matières. Ils y prennent du plaisir. D'ailleurs, alors qu'ils apprennent le français souvent par obligation, ils se disent finalement contents. De fait, les effectifs sont en régulière augmentation depuis cinq ans.

On peut donc dire que les enseignants israéliens sont en train de développer une voix professionnelle collective qui reflète leurs valeurs, leurs objectifs et leur pratique pédagogique. Cette thèse a permis de renforcer les liens entre tous les professionnels de

l'éducation qui prennent l'habitude de partager, d'échanger : on devrait pouvoir escompter de meilleures performances pédagogiques... Une amélioration des résultats aux examens, même légère, indique de meilleures performances linguistiques.

Sans remettre en question la liberté pédagogique des enseignants, se profile un manuel scolaire d'un autre type, produit d'interactions entre les enseignants sur le terrain et l'auteur : de la simple collaboration pour analyser les besoins de leur public à la mise en pratique, en passant par la participation à l'élaboration de contenus ou leur évaluation. Le livre de français, forcément conforme au programme, adapté à son environnement éducatif et modelé pour un public spécifique présente toutes les caractéristiques qu'on peut attendre pour atteindre des objectifs d'apprentissage: il permet de donner un sens à l'apprentissage par l'apprenant qui peut interconnecter ses connaissances et les évaluer, de mobiliser les acquis et d'être créatif.

De plus, les sciences cognitives donnent un éclairage qui va dans le même sens. Steve Masson, dans son livre «*Activer les neurones*»,(2020) recommande de multiplier les tests et les rétroactions, qui insistent sur l'importance de relier les nouvelles connaissances aux acquis précédents, de réactiver régulièrement, de façon spiralaire les savoirs.

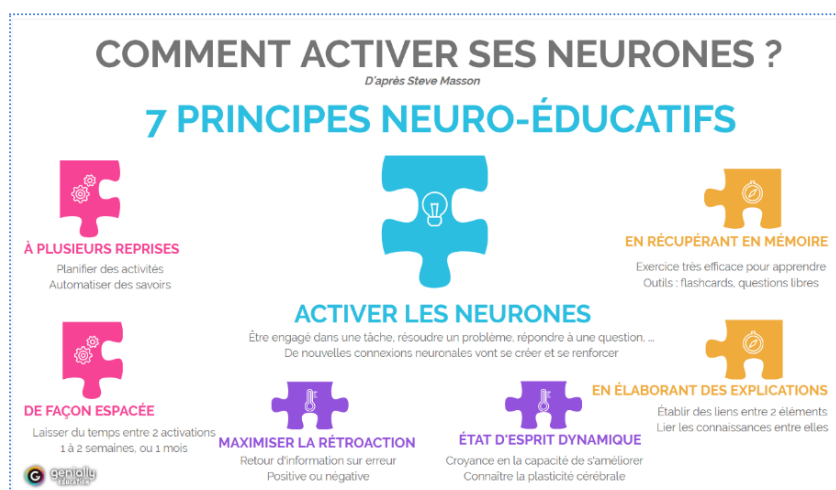


Figure 95: **Comment activer ses neurones ? (2020)**  
Source : Tableau tiré du blog **Sciences co et pédagogie** <sup>2</sup>

<sup>2</sup> <https://sciencescoetpedago.wordpress.com/2020/05/10/comment-activer-ses-neurones/>

La méthode d'apprentissage explicite favorise une compréhension approfondie et une mémorisation durable des informations, en utilisant des explications claires, des exemples concrets et des répétitions et renforcements appropriés. Le manuel organise les contenus d'enseignement de manière claire et structurée. Le cerveau humain est plus efficace pour traiter les informations lorsqu'elles sont présentées de manière structurée et organisée. Les exemples l'aident à traiter les informations en les présentant dans un contexte concret et familier. La pratique guidée, pas à pas, est essentielle pour consolider les connexions neuronales et pour favoriser l'apprentissage à long terme. Pascal Benquet, dans sa conférence sur « *Émotions, fonctionnement cérébral et apprentissages* »<sup>3</sup> explique qu'il faut expliciter ce qui est important car cela focalise l'attention. Les sciences neurocognitives ont apporté de nombreux éclairages sur les mécanismes impliqués dans l'apprentissage des langues qui sont ceux que l'enseignement explicite met en avant. Les limites de cette méthode sont celles de l'environnement éducatif: tant que l'évaluation demeurera «classique», vérifiant des savoirs mémorisés ou compris de façon superficielle, et non des compétences, un rapport actif au savoir qui crée des liens entre les différentes connaissances, l'effet du manuel sera bridé. On sait depuis Spillane et Marsh (2007) que l'apprentissage est toujours organisé en fonction de l'évaluation.

## **Les perspectives**

Mettre un point final à un travail de recherche doctorale réveille des sentiments contradictoires. Du soulagement d'abord car ce projet semblait relever de la gageure et sa réalisation n'était pas acquise par avance : des kilomètres de bibliographie à avaler, des centaines de pages à écrire, à réécrire puis à jeter, et finalement une thèse. On passe sans arrêt de l'optimisme au pessimisme, de la satisfaction au découragement, de la confiance au doute, on touche le fond, puis on rebondit sur l'espoir et inversement. De la déprime aussi car comment retourner au monde après avoir passé des heures solitaires sans autre échange ou presque qu'avec des « *êtres de papier* » si intelligents, si profonds, si présents et si irréels à la fois ? Comment ne pas éprouver le complexe de l'imposteur, celui du perfectionnisme et accepter de ne plus rien modifier ? Comment retrouver sa zone de confort après s'être engagée dans une posture réflexive dont il est difficile de se détacher et qui jette une lumière critique sur toutes les certitudes remises en question ?

---

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=OZgEqPE9Yfs&t=3s&ab\\_channel=EspaceDesSciences](https://www.youtube.com/watch?v=OZgEqPE9Yfs&t=3s&ab_channel=EspaceDesSciences)

La mise à distance qu'implique la position de chercheuse, la formalisation d'une méthodologie d'analyse, la mise en perspective de savoirs théoriques et de pratiques pédagogiques sont des compétences que nous avons développées au cours de ce travail. Quels savoirs utilisables construire à présent, une fois l'environnement didactique analysé, une fois les pratiques pédagogiques explorées ? Comment construire désormais un manuel transférable à d'autres contextes didactiques ? Comment prendre en compte des enjeux internationaux, d'autres programmes, d'autres publics pour que les enseignants puissent facilement adopter un enseignement explicite du FLE ? Ce sont les nouveaux enjeux que cette recherche a révélés.

Les « Cassandre » ont eu beau prévoir la mort des manuels, ils sont là plus présents que jamais. Qu'on discute leurs qualités, leur utilité ou leur impact, ni les enseignants ni les apprenants ne songent à les jeter au rebut. Ils ont probablement encore de beaux jours devant eux. Grâce à l'intégration des outils numériques, on peut imaginer qu'ils seront à la fois adaptés au contexte collectif de la classe mais aussi individualisés en donnant une réponse personnelle à chaque élève quant à son rythme de progression ou aux compétences à travailler.

Il semble prévisible aussi, n'en déplaise aux grandes maisons d'éditions, qu'ils soient obligatoirement contextualisés pour permettre un enseignement adapté à un public spécifique en proposant des sujets liés à la diversité: les apprenants pourront ainsi développer une compétence interculturelle interactive qui dépasse le stade de la comparaison et chacun sera à même de réfléchir sur sa propre identité et sur le respect de l'autre.

Enfin, malgré les errances des dernières années, les manuels renouent avec leur vocation première et essentielle : enseigner à communiquer, à agir en langue étrangère grâce à la transmission de contenus et de valeurs. Les liens entre contenus d'apprentissage et processus opératoires, démarches d'apprentissage assureront la mise en pratique sur le terrain.

Nous n'en sommes qu'aux balbutiements de l'Intelligence Artificielle (I.A.). Les développements en sont probablement inimaginables aujourd'hui. La principale devrait être une véritable différenciation de l'enseignement grâce à un enseignement «tailor-made», sur mesure; l'I.A. saura analyser les données d'apprentissage et proposer des activités

progressives correspondant exactement au profil de chaque apprenant, elle pourra fournir des rétroactions précises sur les erreurs de prononciation et faciliter leur correction.

Elle facilitera l'apprentissage en autonomie: les chatbots sont déjà aujourd'hui capables de dialoguer et d'aider chacun à progresser à son rythme.

On pourrait aussi envisager qu'elle soit capable d'analyser à un tel degré les compétences et les besoins des apprenants de sorte qu'elle puisse adapter des stratégies d'enseignement complètement personnalisées sans contrainte de lieu ou de temps.

Le manuel de demain sera sans aucun doute révolutionnaire !



## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**





- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France
- Agnès, Y., (2002) *Manuel de Journalisme* Collection Grands Repères Guide Édition La Découverte
- Aguilar Río, J. I. (2016). "L'éthique dans la formation des enseignants de langues." *Les Langues Modernes*, 4, 47-56.8
- Allard, M., (2001) *Étude des relations entre l'actualisation des enseignants du secondaire et leur type de rapport au travail* Thèse (psychologie) Université de Montréal, <https://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ65334.pdf>
- Altet M. (1993) "Styles d'enseignement, styles pédagogiques" in In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Altet, M. (2001). "Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser." Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (éds.) *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (27-40). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01.0027>
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C., (2012), *Observer les pratiques enseignantes : pour quels enjeux ?* Paris : L'Harmattan.
- Andersen, I. G. et Andersen, S. C. (2017). "Student-centered instruction and academic achievement: linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy." *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533-550. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>
- Appelfeld, A., (2004) *Histoire d'une vie* (Sippur Hayyim Jérusalem, Keter, 1999) trad. V. Zenatti, Paris, Éditions de l'Olivier
- Arborio, A. et Fournier, P. ( 2015) "L'observation directe" <https://shs.hal.science/halshs-01174856/>
- Ardoino, J. (2003), "La recherche-action, une alternative épistémologique, une révolution copernicienne ", in Missote P. Mesnier P-M (2003), *La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris :L'Harmattan, p.41-67
- Ariely, D. (2021) *Les ressorts de la motivation, sens, engagement, efficacité* Dan Ariely ,Presses universitaires de Grenoble, UGA Éditions
- Aslanov, C. (2010) "Langues européennes et dynamiques identitaires en Israël, 1948-2008" Dans *Langage et société* 2010/2 (n° 132), pages 101 à 116 <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-2-page-101.htm>
- Astolfi J.P. (2020). *L'erreur, un outil pour enseigner* ESF éditeur.
- Baccino T, et Draï-Zerbib, V. (2011) *La lecture numérique*, PUG
- Bachy, S. (2014). "Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants." *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2), 2-23. <https://journals.openedition.org/ripes/821>
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. et Ruel, V. (2010) "La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue" [http://www.myenglishpages.fr/docs\\_a\\_telecharger/dida/perspective\\_actionnelle\\_bagnoli.pdf](http://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf)
- Baillauques, S, (2012 ) "Le travail des représentations dans la formation des enseignants" in *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* De Boeck supérieur <https://www.calameo.com/read/000015856ae5c56381035>
- Balboni P. et Caon, F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Venezia : Marsilio p. 145-160 <https://www.edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-607-7/978-88-6969-607-7-ch-08.pdf>
- Baldwin. T. , Ford J. K, 1988 : "Transfer of training: A review and directions for future research", *Personnel Psychology*, vol. 41, (P63-105). <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>

- Bamford, A., (2001) "The grammar of visual literacy within the world of interactive media"  
[https://www.researchgate.net/publication/234662887\\_The\\_Grammar\\_of\\_Visual\\_Literacy\\_within\\_the\\_World\\_of\\_Interactive\\_Media](https://www.researchgate.net/publication/234662887_The_Grammar_of_Visual_Literacy_within_the_World_of_Interactive_Media)
- Bange, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *AILE*, 1, 53–85
- Bardin, L. (2013) *L'analyse de contenu*. (2e éd.). Paris : PUF
- Baumgarten J., (2002) *Le Yiddish, histoire d'une langue errante*, Albin Michel, Paris
- Beacco Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours*, Paris, Hachette
- Beacco, J.-C. et Moirand, S. (1995). "Autour des discours de transmission de connaissance." *Langages*, 117, 32-53  
[https://www.persee.fr/doc/lege\\_0458-726x\\_1995\\_num\\_29\\_117\\_1704](https://www.persee.fr/doc/lege_0458-726x_1995_num_29_117_1704)
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide Pour L'élaboration Des Curriculumms Pour Une Éducation Plurilingue Et Interculturelle*. Strasbourg: Conseil De L'Europe.  
<https://rm.coe.int/coerpubliccommonsearchservices/displaydctmcontent?documentid=09000016806ae64a>
- Beaune A. (2013) *Manuels numériques, TICE au collège. Compte-rendu synthétique d'une recherche*. France .  
<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article239>
- Beaune A., Bento M. & Riquois E. (2015). "The Authenticity of Resources for the Teaching of Foreign Languages and Cultures in France: Variable Geometry Notion". *ARTEM e-Journal*, 7(3), 1-24.  
<http://biriwa.com/iartem/ejournal>
- Bédard, D. (2017). "L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : Les habitus des homo pedagogicus" In P. Pelletier & A. Huot (dir.): *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences* (pp. 9-30). Montréal : Presses de l'Université du Québec.  
[https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3117\\_9782760548121.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3117_9782760548121.pdf)
- Ben-Rafael E., Sternberg Y., Levy J. (2009) *La communauté franco-israélienne : composition, disposition et structuration*, Services culturels de l'Ambassade de France en Israël, le Consulat général de France à Tel-Aviv et l'Université de Tel-Aviv, mars 2009
- Ben-Rafael, E. & Ben-Rafael, M. (2011) "Une francophonie plurielle: le cas d'Israël" in *Alternative francophone* vol.1, 4: 74-98
- Ben-Rafael, E. & Ben-Rafael, M. (2014) « La francophonie dans une société non-francophone d'immigrants : Israël », *Éducation et sociétés plurilingues*, 36 | 2014, <http://journals.openedition.org/esp/287>
- Ben-Yéhouda, E., (1998) *Le Rêve traversé*, traduit de l'hébreu par Gérard et Yvan Haddad, notes de Gérard Haddad, (nouvelle traduction révisée), suivi de Ithamar Ben-Avi Mémoires du premier enfant hébreu. Textes précédés de La psychose inversée par Gérard Haddad, Paris, Desclée de Brouwer, coll. « Midrash »,
- Bento M. (2019) "Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle", *Lidil* <http://journals.openedition.org/lidil/6465>
- Bento, M. (2014) "Les auteurs de manuels : transpositeurs à l'interface entre savoirs savants et savoirs à enseigner", in *La transposition en didactique du FLE et du FLS, Recherches et Applications*, Clé international, n°55: pp.109-110)
- Bento, M. (2015). "Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants." in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°122|2015. <http://journals.openedition.org/rdlc/739>
- Berenguer L.E. (2015) "Le manuel numérique : un nouveau défi pour le professeur de FLE" in *Synergie, Argentine* n° 3, 2015, p. 25-33 <https://gerflint.fr/Base/Argentine3/berenguer.pdf>
- Berger G. (2003), "Recherche-action Épistémologie historique " in Missotte P. Mesnier P-M (2003) *La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan,
- Berger, C. (2009). "Les moyens d'enseignement. Editorial." In *CIIP, Politiques de l'éducation et innovations : bulletin de la CIIP*, 23, 1. [https://edudoc.ch/record/35987/files/BulletinCIIP\\_23.pdf](https://edudoc.ch/record/35987/files/BulletinCIIP_23.pdf)

- Berrier, A. (1999). "Enseigner avec un manuel ou sans?" *Québec français*, (113), 38–39.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1999-n113-qf1201247/56216ac.pdf>
- Berthier N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*, 4 e éd. Paris, Armand Colin
- Bérubé, G. (2018, 31 janvier). "Plus de quatre milliards d'internautes dans le monde." *Le Devoir*.  
<https://www.ledevoir.com/economie/518912/le-monde-compte-plus-de-quatre-milliards-d-internautes>
- Besse H., (1992), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Credif, Saint-Cloud
- Besse, H. (1995) "Méthodes, méthodologie, pédagogie, petit dictionnaire des méthodes ", dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dir.), *Méthodes et méthodologies, Recherches et applications Le Français dans le monde*, Hachette, Paris, 192 pages, pages 96 à 107.
- Besse, H. (2010) "Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant" in *Gerflint Chine*  
<https://gerflint.fr/Base/Chine5/besse.pdf>
- BIEF (2005) *Synthèse de la réflexion avec les éditeurs sur les relations avec les postes*  
<https://www.bief.org/fichiers/operation/3287/media/7060/Synth%C3%A8se%20de%20la%20r%C3%A9flexion%20des%20%C3%A9diteurs%20de%20FLE.pdf>
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. et Oger, L. (2015). "Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques." *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.966>
- Bigot, V., Ollivier, C., Soubrie, T., & Nous, C. (2021), "Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde." *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63.  
<https://journals.openedition.org/lidil/8568>
- Bissonnette St. & Gauthier, Cl. (2021) *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Presses de l'Université du Québec
- Bissonnette, S. (2008) *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*,  
<https://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2008a.pdf>
- Bissonnette, S. et Boyer, C. (2018). "Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21e siècle." *Formation et profession*, 26(3), 131-133. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a154>
- Bissonnette, S. et Boyer, Ch.(2021). "The mirage of a meta-analysis on the positive effects of mobile devices." *Iniciativa Educação*. <https://r-libre.telug.ca/2461/>
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). "Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés." *Revue française de pédagogie*, (150), 87-141.  
[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_150\\_1\\_3229](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3229)
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy : Presses Université Laval
- Bissonnette, S., Richard, M., et Gauthier C., (2010) "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse", *Revue de Recherche Appliquée*, Vol. 3, article 1, 2010  
<https://www.researchgate.net/publication/281674487>
- Blanchet P. (2009). "Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ?" *Le Français à l'université*.  
<http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/>
- Blanchet Ph., (2013), « Standardisation linguistique, glottophobie et prise de pouvoir », *Cahiers de linguistique, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 39/1, p. 93-108.
- Blanchet, A., Gotman, A. & de Singly, F. (1992) *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* Paris, Nathan
- Blanchet, P. (2009). "La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale." *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14 (1). 145-152.

- Blanchet, P. (2011). "Nécessité d'une réflexion épistémologique". In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines
- Blanchet, Ph et Chardenet, P. (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, [Montréal], Agence universitaire de la francophonie, 2011. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>
- Blanchet, Ph, (2000) *La linguistique de terrain Méthode et théorie* Presses Universitaires de Rennes
- Blanchet, Ph, (2005-2006) *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères (l'exemple du français langue étrangère)* [https://www.academia.edu/8447752/Blanchet\\_metho\\_enseign\\_lang\\_etrang](https://www.academia.edu/8447752/Blanchet_metho_enseign_lang_etrang)
- Blanchet, Ph, 2007, "Développer le plurilinguisme dans une approche interculturelle", in Olga Maria Diaz et Philippe Blanchet (Dir.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, *Revue Synergies Chili* Numéro 3, GERFLINT/Institut FrancoChilien, pages 21 à 27. <http://cla.univfcomte.fr/gerflint/chili3/chili3.html>
- Blanchet, Ph. (2009). "Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? " in *Le Français à l'Université*, 14e année, numéro 2, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>
- Blanchet,A., & Gotman,A. (2007). Série «L'enquête et ses méthodes»: L'entretien , Paris:Armand Colin.
- Bleichenbacher, L. Rossner, R., Schroeder-Sura, A., Goullier, F. (2019) *Compétences enseignantes pour les langues pour l'éducation: Conclusions du projet* <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRILT-conclusions-FR.pdf?ver=2019-11-29-150323-533>
- Blommaert(J.), (2012) "A sociolinguistics of globalization", *Journal of Sociolinguistics* 7 (4), 2003, p. 607-623. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bocquillon M. (2020) Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite. Education. Université de Mons, 2020. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814/document>
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmeasure, A. (2020). "Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité?" in *Formation et profession*, 28(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Bogaards Paul, (1991) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier.
- Boniwell, I et Reynaud, L, (2018) *Peps ! Parcours d'éducation positive et scientifique* Edition Leduc
- Booth, J. L., Mcginn, K. M., Barbieri, C., Begolli, K. N., Chang, B., Miller-Cotto, D.,Davenport, J. L. (2017). "Evidence for Cognitive Science Principles that Impact Learning in Mathematics." In *Acquisition of Complex Arithmetic Skills and Higher-Order Mathematics Concepts* (p. 297-325). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-805086-6.00013-8>
- Borg, S, (1997) *La notion de progression en didactologie des langues et des cultures. Observations centrées sur la didactique du Français Langue Etrangère* Thèse Université de Rouen
- Borg, S, (1999) "Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou La notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation" in *ADCUEF* <http://fle.asso.free.fr/adcuef/borg1.pdf>
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire. Programme de travail 1997-1998*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Inspection générale de l'éducation. [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/994000490.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/994000490.pdf)
- Borne,D., Chopin,A., Elie,A., Fis, Ph., Loin,B., Pierrot, A., Pouts-Lajus, S. &Quéau, Ph. (2000) *Livre blanc: l'école peut-elle sortir du manuel ?* Editronics [https://edition.fr/e-education-before-import/livre\\_blanc\\_manuel\\_scolaire-before-import/](https://edition.fr/e-education-before-import/livre_blanc_manuel_scolaire-before-import/)
- Bornes-Varol MC, Szulmajster A., Sibony J. (2020) *Les langues juives de diaspora* <http://www.inalco.fr/itineraires/9/langues-juives-diasporas>
- Boulet A. (2011) "Le manuel scolaire numérique, produit éditorial et outil documentaire à valeur ajoutée : anatomie d'un concept en développement, enjeux et perspectives de son intégration" in *Les pratiques éducatives*. France [https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem\\_00679415/document](https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem_00679415/document)
- Bourdieu, P. , (1980) "Le sens pratique" Les éditions de Minuit, Paris

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourgeois-Gironde S., « Choix officiels et choix réels dans les politiques linguistiques israéliennes », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2021/3 (N° 203), p. 271-283. <https://www.cairn.info/revue-ela-2021-3-page-271.htm>
- Bourguignon V. (2006). "La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre européen commun de référence." *Association des Professeurs de Langues Vivantes*.  
[www.aply-languesmodernes.org/article.php?id\\_article=655](http://www.aply-languesmodernes.org/article.php?id_article=655)
- Bowen N. (2011) "Introduction to language policy in Israël" in *Academia education*  
[https://www.academia.edu/1802906/Introduction\\_to\\_Language\\_Policy\\_in\\_Israel\\_2011](https://www.academia.edu/1802906/Introduction_to_Language_Policy_in_Israel_2011)
- Boyer, N., Ehri L.C. (2011), "Contribution of Phonemic Segmentation Instruction With Letters and Articulation Pictures to Word Reading and Spelling in Beginners ", *Scientific Studies of Reading*, 15(5), 440-470.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2010.520778>
- Boyer, Christian et Bissonnette, Steve (2020). "Les Nouvelles pédagogies du 21e siècle" in *Formation et profession*, 28 (2), 113-116. [https://r-libre.telug.ca/2053/1/v28\\_n02\\_a202.pdf](https://r-libre.telug.ca/2053/1/v28_n02_a202.pdf)
- Braslavsky, C. (2000) Le curriculum de l'enseignement secondaire en Amérique latine : nouvelles tendances et évolution. Rapport final du séminaire organisé par le Bureau international d'éducation et l'Institut international de planification de l'éducation, 2-3 septembre, Buenos Aires. BIE/UNESCO, Genève.
- Bressoux, P. (2019) "Comment sait-on que des pratiques sont efficaces ? " Conférence à l'université de Mons  
<http://bernardappy.blogspot.com/2020/03/pascal-bressoux-comment-sait-on-que-des.html>
- Bressoux, P., (2002) "Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction"  
<http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1984). "Teacher behavior and student achievement". In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.), (pp. 328-375). New York, NY: Macmillan.  
<https://belmontteach.files.wordpress.com/2015/09/brophy-good-teacher-behaviour-and-student-achievement.pdf>
- Brousseau, G. (1986). "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques". *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 7(2), 33-115. <https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/>
- Brown, P.C, Roediger, H. L. & Daniel, M. (2016) *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives* Éditions Markus Haller
- Bru, M. (2015) *Les méthodes en pédagogie* Collection : Que sais-je ? PUF
- Brullard, E. (2010) *Les manuels scolaires questionnés par la recherche*  
[http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2019/03/Intro\\_manuels\\_CRDP.pdf](http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2019/03/Intro_manuels_CRDP.pdf)
- Bruner, J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.  
<https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant-2011--9782130589686.htm>
- Bucheton, D. (1999). "Les manuels : un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs", dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie, p. 41-50.
- Bucheton, D. (2014). "Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements »." Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (25-50). Toulouse : Octarès éditions
- Bunget M-M (2017) "[Le Manuel De Fle Au Fil Du Temps : Un Parcours Methodologique De Plus D'Un Demi-Siecle](https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant-2011--9782130589686.htm)," in *Annals of the University of Craiova. Series Psychology. Pedagogy. Teacher Training Department*, University of Craiova, vol. 35(1), pages 177-183, December.  
[https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2019/02/Bunget-Madalina\\_pp.-177-183.pdf](https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2019/02/Bunget-Madalina_pp.-177-183.pdf)
- C21 Canada (Canadiens pour l'apprentissage et l'innovation au 21e siècle). (2012). *Transformer les esprits : L'enseignement public du Canada – une vision pour le XXIe siècle*. <https://bit.ly/34ktmnR>
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER (2022) Volume complémentaire  
[https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/interlangues/Contenus\\_et\\_pratiques/CECRL/2022-CECRL-Volume\\_comple%CC%81mentaire\\_FR.pdf](https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/interlangues/Contenus_et_pratiques/CECRL/2022-CECRL-Volume_comple%CC%81mentaire_FR.pdf)

- Calderhead James. (1992) "Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants." In: *Recherche & Formation*, N°11, 1992. Théorie et pratique:matériaux pour les IUFM. pp. 51-63, [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1992\\_num\\_11\\_1\\_1083](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1992_num_11_1_1083)
- Cambier, A. (1994) *Le Rôle de l'université dans la formation des enseignants* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112413?2=null&queryId=96c204f2-0362-41ca-a924-28d09ee0fd93>
- Capul, J.Y. et al. "Manuel scolaire et numérique". *Actes du séminaire*. France, 2008. [https://eduscol.education.fr/chrgrt/Actes\\_seminaire\\_manuel\\_scolaire\\_numerique\\_23\\_24oct08.pdf](https://eduscol.education.fr/chrgrt/Actes_seminaire_manuel_scolaire_numerique_23_24oct08.pdf)
- Cardinal, O. et Morin, A. *La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ?* [http://www.arianesud.com/bibliotheque/recherche\\_action\\_recherche/cardinal\\_morin\\_la\\_modelisation\\_systemique\\_peut\\_elle\\_se\\_concilier\\_avec\\_la\\_recherche\\_action\\_integrale](http://www.arianesud.com/bibliotheque/recherche_action_recherche/cardinal_morin_la_modelisation_systemique_peut_elle_se_concilier_avec_la_recherche_action_integrale)
- Carette, V. (2008) " Les caractéristiques des enseignants efficaces en question", *Revue française de pédagogie*, n. 162, p.81-93, <https://doi.org/10.4000/rfp.851>
- Carré, J-M, et Talarico K. (1983) *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*, <https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/jeux-techniques-expression-classe-conversation.pdf>
- Carrère d'Encausse H., *La présence de la langue française, discours tenu à l'Université de Pékin le 16 décembre 2014* [http://www.academie-francaise.fr/la-presence-de-la-languefrancaise\\_01/10/18](http://www.academie-francaise.fr/la-presence-de-la-languefrancaise_01/10/18)
- Castellotti, V., Debono, M. et Huver, E. (2017), "Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en didactique des langues", *TRANEL - Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°65, pp. 113-129. [http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/113-130\\_Varia\\_def.pdf](http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/113-130_Varia_def.pdf)
- Castellotti, V. et De Carlo, M. (1995) *La formation des enseignants de langue*. Paris, France : CLE International. [https://www.researchgate.net/publication/283301954\\_LA\\_FORMATION\\_DES\\_ENSEIGNANTS\\_DE\\_LANGUES](https://www.researchgate.net/publication/283301954_LA_FORMATION_DES_ENSEIGNANTS_DE_LANGUES)
- Cebe, S.(2000) *Apprends-moi à comprendre tout seul !* [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier\\_11\\_pro.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier_11_pro.pdf)
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2008). *Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation* (Deuxième Édition) – Une sélection de 130 termes clés. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. [www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)
- CENTRE D'ANALYSE STRATEGIQUE (2011). "Que disent les recherches sur l'effet-enseignant?" *Note d'analyse n° 232 au Premier ministre, République française*. <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/que-disent-lesrecherches-sur-leffet-enseignant-note-danalyse-232-juillet-2011.html>
- Centre Alain Savary. (2016). Enseigner plus explicitement. Un dossier ressource. Université de Lyon (France) : Institut français de l'éducation. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/01\\_Janvier/32/9/DP-Refonder-leducation-prioritaire\\_294329.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/32/9/DP-Refonder-leducation-prioritaire_294329.pdf)
- Centre for Education Statistics and Evaluation (CESE). (2017). Cognitive load theory: Research that teachers really need to understand. [https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/cognitive-load-theory-VR\\_AA3.pdf](https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/cognitive-load-theory-VR_AA3.pdf)
- Cerletto, A. " La politique du maître ignorant: la leçon de Rancière ", *Le Télémaque*, 2005/1 (n° 27), p. 81-88. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2005-1-page-81.htm>
- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2013) "La qualité de l'éducation dans le discours des organisations internationales. Exigences du point de vue de la professionnalisation de l'enseignement" in *Initio*, n.3 [https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_initio/documents/volume\\_1\\_numero\\_3/Cerqua\\_et\\_Gauthier\\_INITIO\\_no.3\\_automne\\_2013.pdf](https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/volume_1_numero_3/Cerqua_et_Gauthier_INITIO_no.3_automne_2013.pdf)
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge. What really works in the classroom*. New York, NY: Guilford Press.
- Charaudeau, P. (2005) "Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue", in Gabry J. et alii, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.html>

- Chetty, R., Friedman, J.N., Rockoff, J.E., (2013) Measuring the impacts of teachers : evaluating bias in teacher value-added estimates" in National Bureau of Economic Research Working Paper 19423  
<http://www.nber.org/papers/w19423>
- Chevallard Y. (1971-2010) *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique* <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip>
- Chevallard, Y., (1991) *Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Aubenas, Pensée sauvage, <https://documentation.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/22/2019/01/Chevallard.pdf>
- Chi, M.T.H. (1978). *Children's thinking : what develops ?* Edition Robert Siegler
- Chi, M.T.H. (2009). "Active-Constructive-Interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities." *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Chiss J-L (2001a.), « La « bivalence » dans la didactique des langues », dans JeanLouis Chiss, Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil, Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures n°121 janvier-mars 2001, Didier Érudition, Paris, pages 7 à 8. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-7.htm>
- Chiss J-L, Cicurel F, (2005) "Présentation générale. Cultures linguistiques, cultures » éducatives et didactique", dans Jean-Claude Beacco, JeanLouis Chiss, Francine Cicurel et Daniel Véronique (Dirs.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, 276 pages, pages 1 à 9.
- Chiss J-L. (1997) "Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones." In *Enseigner en classes hétérogènes*. Paris: Nathan.  
<http://casnav2.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/chiss.pdf>
- Chiss J.-L., (2010) "Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage", in Schaffner I., Bertrand O., *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, éditions de l'École Polytechnique, Paris, p. 11-18
- Chiss JL, (2018) *La Culture du langage et les idéologies linguistiques*, Limoges, Lambert Lucas.
- Chiss, J-L, (2005) "Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues." in In A.-M. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L Chiss et alii, *Plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste, Lyon, ENS Editions p. 39-48.
- Chiss, J-L. (2000). « La progression : un problème typiquement didactique ». In : Coste D. & Véronique D. (dirs), *La notion de progression*. Fontenay-aux-Roses : ENS éditions, p. 67-70.
- Chiss, J-L. (2002) "Débats dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire , Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère" *Cahiers de l'ILSL* N°13 , 2002, p.5-16  
<https://www.unil.ch/files/live/sites/clsl/files/shared/clsl13.pdf>
- Chiss, J,L, (2001b), "Relations entre l'étude de l'oral et l'étude de l'écrit à l'école primaire et au collège en France" in *MOARA – Journal électronique du programme d'études supérieures en littérature*  
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3130/3590>
- Chiss, J.-L. (2014). "La didactique des langues comme discipline : Contextualisation et historicité." In R. éditions (Éd.), *Langues, cultures, société : Interrogations didactiques* (p. 299-313).  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01427569>
- Chiss, J.-L. (2019)." Didactique des langues, idéologies linguistiques et désir de français." *Revue TDFLE*, (actes n°1). [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1325](https://doi.org/10.34745/numerev_1325)
- Choppin A. (1980) "L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale." In: *Histoire de l'éducation. n° 9 pp. 1-25. DOI : https://doi.org/10.3406/hedu.1980.1017*
- Choppin A. (1996) *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris : Hachette éducation
- Choppin A. (2008) "Le manuel scolaire, une fausse évidence historique" in *Histoire et Education* p, 7-56  
<https://journals.openedition.org/histoire-education/565>
- Choppin Alain, (1998) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université



- Choppin, A. (1996). *Choisir un manuel : Un enjeu pédagogique*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. , Paris, Éditions Éducation
- Chouinard, R. (1999). "Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe." *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497–514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Christodoulou, D. (2014). *Seven myths about education*. Londres : Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315797397>
- Cicurel F. ( 2019) "Pour une archéologie des pratiques enseignantes" in *Education et Didactique* 13-1 | 2019 p. 117-121 <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3913>
- Cicurel, F. (2002). *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16) : 145-164. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cicurel, F. (2011). "De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action." *Pratiques*, (149-150). 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cicurel, F. (2016). "Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif." *Phronesis*, 5(3-4), 16–27. DOI : <https://doi.org/10.7202/1039083ar>
- Clark, R., Kirshner, P. & Sweller, J. (2012) "Putting students on the path to learning. The case for fully guided instruction" in *American educator* <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Clark.pdf>
- CNESCO (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse. <https://www.unesco.fr/fr/langues-vivantes/>
- COLLOQUE (2001) " Constructivisme: usages et perspectives en éducation" Université de Genève in *SRED Cahiers* 8 Sept. 2001 <https://docplayer.fr/136240870-Constructivismes-usages-et-perspectives-en-education.html>
- COMMISSION AU PARLEMENT EUROPEEN (2009) "Les compétences clés dans un monde en mutation" in *Communication du 25 novembre 2009* de la Commission européenne au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?ri=COM:2009:0640:FIN:FR:PDF>
- Commission européenne, 1995, *Le Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr>
- Conférence de consensus de la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères, (2019) *Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves* ?[http://www.Cnesco.Fr/wp-content/uploads/2019/04/190408\\_cclv\\_note\\_experts-1.Pdf](http://www.Cnesco.Fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_cclv_note_experts-1.Pdf)
- Connac, S. (2018). "Neuroéducation et pédagogie". *Éducation et socialisation*, 49 <https://journals.openedition.org/edso/3556>
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer. Didier. <http://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2006) *Recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Europe du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Conseil de l'Europe, *Recommandation CM/Rec(2022)1 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*. [https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/International/Conseil\\_de\\_lEurope/CM\\_Rec20221F.pdf](https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/International/Conseil_de_lEurope/CM_Rec20221F.pdf)
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel - « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe. [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_fr.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf)
- Conseil de l'Europe. (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses* strasbourg : éd. du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc08>

- Conseil de l'Europe. (2018). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (Conseil de l'Europe).  
<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Conseil de l'Europe. (2021). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire (Conseil de l'Europe).  
[https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/interlangues/Contenus\\_et\\_pratiques/CECRL/2022-CECRL-Volume\\_comple%CC%81mentaire\\_FR.pdf](https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/interlangues/Contenus_et_pratiques/CECRL/2022-CECRL-Volume_comple%CC%81mentaire_FR.pdf)
- Conseil Supérieur de l'Éducation canadienne (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*,  
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Cordier-Gauthier, C. (2002) "Les éléments constitutifs du discours du manuel", *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2002/1 (no 125), p. 25-36. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-25.htm>
- Cordier, A. (2017). "Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales." *Hermès, La Revue*, 78(2), 179-186.  
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-179.htm>
- Coste, D. (1975), "Les piétinements de l'image", *Études de linguistique appliquée*, 17, 5-29.
- Coste, D. (2013). *Une histoire des origines. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 50, <http://journals.openedition.org/dhfiles/366>
- Crahay, M. (1996) "Tête bien faite ou tête bien pleine? Recadrage constructiviste d'un vieux dilemme." in *Perspectives*, 26(1), 59-89.
- Crahay, M. (2006) "Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation" *Revue française de pédagogie* 154 janvier-mars 2006, <http://journals.openedition.org/rfp/143>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousands Oaks, CA : Sage Publications.
- Crusoe, D. (2016). "Data literacy defined pro populo: to read this article, please provide a little information." in *The Journal of Community Informatics*, 12(3), 27-46.  
<https://openjournals.uwaterloo.ca/index.php/JoCI/article/view/3276/4299>
- CSEN, Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (2022) *Quelques bonnes idées d'innovation pédagogique*  
[https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/CSEN\\_Bonnes\\_idees\\_Dec2022.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Bonnes_idees_Dec2022.pdf)
- Cuq (J.-P.) & Gruca (I.),(2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle édition revue et augmentée), Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Cusset, P.-Y. (2011). "Que disent les recherches sur l'effet enseignant ?" *Centre d'analyse stratégique. Note d'analyse*, 232, juillet 2011: <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/na-qsociales-232.pdf>
- Cusset, P.-Y. (2014). *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes*. Document de travail n°2014-01. France  
Stratégie.[https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc\\_de\\_travail\\_12aout\\_vupyc-11-09.pdf](https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc_de_travail_12aout_vupyc-11-09.pdf)
- Cyr, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage* Clé international  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4904571/mod\\_resource/content/1/Cyr%20strategies%20apprentissage.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4904571/mod_resource/content/1/Cyr%20strategies%20apprentissage.pdf)
- De Ketele, J.-M. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Revista portuguesa de pedagogia*, 7-24.  
<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5342/1/4%20-%20L%20innovation%20pedagogique%20dans%20l%20enseignement%20superieur.pdf>
- De Singly F, (2020)*Le questionnaire*, éditeur Armand Colin

- Deardorff, Darla K. *Manuel de développement des compétences interculturelles: les cercles d'histoires UNESCO* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372192>
- Debysier, F. (1973) "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique" in *Le Français dans le monde* <https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/la-mort-du-manuel/index.html>
- Deci E. L. (1987). "The Support of Autonomy and the Control of Behavior." *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dehaene S. (2018), *Apprendre ! les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., Kolinsky, R. (2015), "Illiterate to Literate: Behavioural and Cerebral Changes Induced by Reading Acquisition", *Nature Reviews. Neuroscience*, 16(4), 234–244. <https://doi.org/10.1038/nrn3924>
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes F, G., Jobert, A., Cohen, L. (2010), "How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language", *Science*, 330(6009), 1359–1364. <https://doi.org/10.1126/science.1194140>
- Dehaene, S., (2012): *Les grands principes de l'apprentissage* <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm>
- Dehaene, S. (2017). "Les quatre piliers de la réussite." *Le Monde de l'éducation*, (465), 34-38. [http://cpe.ac-dijon.fr/IMG/pdf/les\\_quatre\\_piliers\\_de\\_l\\_apprentissage\\_stanislas\\_dehaene.pdf](http://cpe.ac-dijon.fr/IMG/pdf/les_quatre_piliers_de_l_apprentissage_stanislas_dehaene.pdf)
- Demaizière, F. et Narcy- Combes, J-P. (2007) *Pourquoi en CAP ? "Du positionnement épistémologique aux données de terrain* [https://www.researchgate.net/publication/228742005\\_Du\\_positionnement\\_epistemologique\\_aux\\_donnees\\_de\\_terrain/fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/228742005_Du_positionnement_epistemologique_aux_donnees_de_terrain/fullTextFileContent)
- Demougeot-Lebel, J., Perret C, (2010) "Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université", *Savoirs*, 2010/2 (n° 23), p. 51-72. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-51.htm>
- Denise Vaillant (2005) " Relire Cécilia: l'éducation et l'enseignant" in *Perspectives* 136 Vol. XXXV, n°4 [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146410\\_fre/PDF/146410fre.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146410_fre/PDF/146410fre.pdf.multi)
- Denizot, N. (2016) "Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires" in *Le français aujourd'hui* 2016/3 (N° 194), pages 35 à 46 <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-3-page-35.htm#no9>
- Derouet F. (2014) *La comparaison des manuels d'histoire du primaire de l'enseignement public et privé sous la IIIe République*. <https://core.ac.uk/download/pdf/52996667.pdf>
- Develay M. (1982) *Pour une épistémologie des savoirs scolaires* [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/develay\\_07\\_1.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/develay_07_1.pdf)
- Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2018). "Prédicteurs internes et externes à l'apprenant de la volonté de communiquer dans la classe" in *Journal de l'Association européenne des langues secondes* , 2 (1), 24–37. DOI : <http://doi.org/10.22599/jesla.37>
- Dewey, J. (2005) *La réalité comme expérience* traduction de Pierre Saint-Germier et Gêrôme Truc <https://journals.openedition.org/traces/204>
- Didau, D.(2019) *The distorting lens of perspective (and why teachers need to be professionally sceptical)*, <https://learningspy.co.uk/featured/the-distorting-lens-of-perspective-and-why-teachers-need-to-be-professionally-sceptical/>
- Dieckhoff A. (1994) "La communauté juive de Palestine entre deux guerres" in *Cahiers de la Shoah* numéro 1 <http://www.anti-rev.org/textes/Dieckhoff94a/>
- Dominguez, E. & Rivière, V. (2015). ""Les consignes en classe de langue : Activité polyfocalisée et rôle du regard. Quel apport des discours réflexifs et quels enjeux de formation ? " *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.715>

- Dotan, I. (2015). *Learning French in Israel today : decline or renaissance ? Love or interest ?* Communication présentée au *The 14th Annual Congress of the Israeli Association for the Study of Language and Society*, Tel Aviv. PDF en ligne en hébreu, p. 13.  
[http://sfilev1.f-static.com/image/users/287377/ftp/my\\_files/%D7%97%D7%95%D7%91%D7%A8%D7%AA\\_%D7%AA%D7%A7%D7%A6%D7%99%D7%A8%D7%99\\_%D7%9B%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%A1\\_2015.pdf?id=23325720](http://sfilev1.f-static.com/image/users/287377/ftp/my_files/%D7%97%D7%95%D7%91%D7%A8%D7%AA_%D7%AA%D7%A7%D7%A6%D7%99%D7%A8%D7%99_%D7%9B%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%A1_2015.pdf?id=23325720)
- Dubois, A., & Carette, V. (2010). "Le retour des manuels scolaires : pour quelles utilisations ?" in *Education & Formation*, 292(e), 25-34.  
<http://revueeducationformation.be/index.php?revue=8&page=3>
- Dumais, F. (2010) *L'Appropriation d'un objet culturel* Presses de l'Université du Québec
- Dumford, A.-D., Cogswell, C.-A. et Miller, A.-L. (2016). "The who, what, and where of learning strategies." *The Journal of Effective Teaching*, 16(1), 72-88. [http://scholarcommons.usf.edu/ehe\\_facpub/273](http://scholarcommons.usf.edu/ehe_facpub/273)
- Eisenberg E. & Omer-Selivansky, E., (2019) "Préparer le système scolaire aux challenges du 21ème siècle", *Institut israélien pour la démocratie*, numéro 130  
<https://www.idi.org.il/media/13079/adapting-israel-s-education-system-for-the-challenges-of-the-21st-centur.pdf>
- Elliot, Maier, Binsler, Friedman & Pekrun. (2009) "The effect of red on avoidance behavior in achievement contexts" in *Personality and Social Psychology Bulletin* 35(3):365-75  
[https://www.researchgate.net/publication/24021439\\_The\\_Effect\\_of\\_Red\\_on\\_Avoidance\\_Behavior\\_in\\_Achievement\\_Contexts](https://www.researchgate.net/publication/24021439_The_Effect_of_Red_on_Avoidance_Behavior_in_Achievement_Contexts)
- Favre, D (2016) *Modèle complexe des motivations humaines, valeurs et incertitude* - <https://youtu.be/jiCfIIA9v84>
- Ferre, P., Sanchez-Casas, R., & Fraga, I. (2013). "Memory for emotional words in the first and the second language: Effects of the encoding task." in *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 495–507.  
<https://doi.org/10.1017/S1366728912000314>
- Feyfant, A. (2011). "Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages." *Dossier d'actualité veille et analyse*, 65, 1-14. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf>
- Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou l'enquête évaluative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Fillietaz, L. (2009) "Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle", *Éducation et didactique* 3-1 | mars 2009 <http://journals.openedition.org/educationdidactique/445>
- Formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles (2001) Québec  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Fourgous, J. M. (2010). *Réussir l'école numérique*. Rapport de mission parlementaire  
<https://www.vie-publique.fr/rapport/30937-reussir-lecole-numerique-rapport-de-la-mission-parlementaire-de-jean>
- Freinet C. "Plus de manuels scolaires ! Plus de leçons !" in *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* n° 7  
<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15562>
- Freinet C. (1969), *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro.
- Freinet, C, (1950) "Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation", in *Œuvres pédagogiques*, 1964, Ed. Seuil. Paris
- Freinet, C, (1964) *Les invariants pédagogiques* Code pratique d'école moderne  
<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>
- Freinet, C., (1952) *Les dits de Mathieu* Editions de l'École moderne française  
[http://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-73/benp\\_73.pdf](http://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-73/benp_73.pdf)
- Gaaland, B.(2006). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* avril juin 2006 <http://journals.openedition.org/rfp/59>
- Galisson, R, et Coste, D. (1976 ) *Dictionnaire de didactique des langues* Paris, Hachette

- Ganier, L. & Heurley, F., (2006) "L'utilisation des textes procéduraux : lecture, compréhension et exécution d'instructions écrites" in *Intellectica*, 2006/2, 44, p. 45-62
- Gaonach, D. *Apprendre une langue à l'école n'a rien de naturel* <https://www.snes.edu/IMG/pdf/Gaonach.pdf>
- Gauthier C., Bissonnette S. (2014) *L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements* <https://core.ac.uk/download/pdf/83655619.pdf>
- Gauthier, C. (2016). "L'analyse réflexive et la bavette de boeuf [Chronique]". *Formation et profession*, 24(3), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>
- Gauthier, C., (2020), *Propos d'un pédagogue* *Clermont Gauthier s'entretient avec Stéphane Martineau* Presses de l'Université Laval <https://www.pulaval.com/libreaccs/9782763748214.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette S. & Bocquillon, M. (2019). "L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école." *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8 (2), 6-10.  
<https://www.formapex.com/etudes/1359-lenseignement-explicite-une-approche-pedagogique-efficace-pour-favoriser-lapprentissage-des-contenus-et-des-comportements-en-classe-et-dans-lecole>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2009). "Passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan." *Les Actes de la recherche*, 7 (13), 239-271.  
[https://doc.rero.ch/record/234560/files/DC\\_ActesRecherche\\_7\\_La\\_recherche\\_au\\_service\\_de\\_la\\_formation\\_des\\_enseignants\\_240\\_272.pdf](https://doc.rero.ch/record/234560/files/DC_ActesRecherche_7_La_recherche_au_service_de_la_formation_des_enseignants_240_272.pdf)
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Montréal : E.R.P.I.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Clermont et Bocquillon, M. (2021). "Instruire ou étourdir les élèves ? Réflexion critique sur l'idée qu'« il faut varier son enseignement". *Educação & Formação*, 6 (3), 1-20.  
<https://doi.org/10.25053/redufor.v6i3.5404>
- Georges-Daniel V. (2019) *L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes*  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01968803/document>
- Gerard, F.M., Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre – Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Germain, C, (2022) *Les manuels de FLÉ, un mal nécessaire ?* Conférence  
[https://www.youtube.com/watch?v=En4m3\\_j1E3Q&ab\\_channel=CiFRAN](https://www.youtube.com/watch?v=En4m3_j1E3Q&ab_channel=CiFRAN)
- Germain, C. et Netten, J. (2011) "Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement", *Synergies Chine*, n° 6, p. 25-36 <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/germain.pdf>>
- Germain, Cl., Netten, J. (2013), "Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL)", *Synergies Mexique*, 3, 15-29 [https://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain\\_netten.pdf](https://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain_netten.pdf)
- Goffman, E, (1967) *Les Rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit
- Goigoux, R. (1998) "Sept malentendus capitaux". *Forum pour l'école maternelle*. 28 janvier 1998  
[http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost\\_files/Les\\_7\\_Malentendus\\_capitaux\\_En\\_Maternelle.pdf](http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost_files/Les_7_Malentendus_capitaux_En_Maternelle.pdf)
- Goigoux, R. (2016), « Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages », université de Lyon, Institut français de l'Éducation, ENS de Lyon.  
<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lireecrire>
- Gruhn W., Galley N, & Kluth Ch, (2003) "Do Mental Speed and Musical Abilities Interact?" in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1): 485-496, November 2003.  
[https://www.researchgate.net/publication/8954786\\_Do\\_Mental\\_Speed\\_and\\_Musical\\_Abilities\\_Interact](https://www.researchgate.net/publication/8954786_Do_Mental_Speed_and_Musical_Abilities_Interact)
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). "La recherche-action." In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (4e édition revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>

- Guedjiba, A. (2019) Le manuel scolaire de la variante chaouïe : Un regard critique.  
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/244/11/1/102950>
- Guichon N., Soubrié Th., (2013), « Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu », dans *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris : Français dans le monde, n54, pp.131-142  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00870132/document>
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Langues & didactique*. Paris: Didier
- Guide pour l'enseignement des langues vivantes (2019) *Oser les langues vivantes étrangères à l'école* Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse <https://eduscol.education.fr/document/347/download?attachment>
- Guillemette, F. (2017). *Théorie de l'apprentissage Apprentissage expérientiel*  
<https://www.innovation-pedagogique.fr/article6342.html>
- Guillemette, F., (2004), *Favoriser l'apprentissage en favorisant la motivation intrinsèque*  
[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/Motivation\\_intrinseque\\_motivation\\_extrinseque.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/Motivation_intrinseque_motivation_extrinseque.pdf)
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2016). Introduction : passer de la séquence théorie-pratique à la séquence pratique-théorie. *Approches inductives*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1037911ar>
- Guilmois, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : quelle alternative pour apprendre les mathématiques?* Thèse de doctorat  
<http://www.theses.fr/2019ANTI0398>
- Hall, M., Ainsworth, K., et Telling, S. 2012. *Training and assessment in intercultural competence, A critical review of contemporary practice in business education*. Aston Business School.  
[www.heacademy.ac.uk/system/files/aston\\_interculturalcompetence\\_criticalreview.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/system/files/aston_interculturalcompetence_criticalreview.pdf)
- Hamel, J. (2000) "À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point" in *Recherches qualitatives*, Vol. 21, 2000, pp.3-20  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero21/21Hamel.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero21/21Hamel.pdf)
- Hameline, D. (1979) "Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue" Paris, Entreprise Moderne d'édition
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S., Steinmetz, N., Lubell, S., Reis, Y., Tessler, R., & Habib, J. (2016). *Jeunes en Israël : santé, bien-être émotionnel et social et modèles de comportement à risque chez les jeunes en Israël 2014*. Myers-JDC-Brookdale Institute. (Hébreu)  
<https://brookdale.jdc.org.il/en/publication/youth-israel-health-emotional-social-wellbeing-patterns-risk-behavior-among-youth-israel-2014/>
- Hary, B.& Bunin Benor, S. (1975) *Languages in Jewish Communities, Past and Present* De Gruyter Mouton
- Hattie, J., (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge Taylor and Francis Group, London & New York
- Hattie, J., (2017) *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'université du Québec. Collec. Education-Intervention
- Henry, A. & Thorsen, C. (2018). "Teacher–Student Relationships and L2 Motivation." *The Modern Language Journal*, 102(1), 218-241. <https://doi.org/10.1111/modl.12446>
- Heutte J. (2008) "Influence de l'habitude à l'usage de l'outil informatique sur l'apprentissage et les résultats scolaires d'élèves du cycles 3 de l'école primaire" – *SPIRAL-e* 2008 (31-47) :  
<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article845>
- Hilton H. (2019 )." Apprendre une langue, le rôle du lexique."  
[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/03\\_Hilton.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/03_Hilton.pdf)
- Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues*.  
[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409\\_Hilton-1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Hilton-1.pdf)

- Himbert, C. & Poletti, M-L., (2011) Adosphère 1, le livre du professeur, Hachette FLE
- Himbert, C., Rastello, C., Gallon, F.,(2007) Le Kiosque 1, guide pédagogique, hachette FLE
- Himbert, C., Rastello, C., Gallon, F.,(2007) Le Kiosque 1, méthode de français, hachette FLE
- Himbert, C.& Poletti, M-L., (2011) Adosphère 1, méthode de français A1, Hachette FLE
- Hopkins, A, (1996) *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique* in *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* Guide pour les utilisateurs, Conseil de l'Europe <https://rm.coe.int/168069782b>
- Hopkins, J, et alii (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer « *Guide pour les utilisateurs* » <https://rm.coe.int/168069782b>
- Horst, M., White, J., Bell, Ph. (2010) "First and second language knowledge in the language classroom" in *International Journal of Bilingualism* Volume 14, Issue 3 <https://doi.org/10.1177/1367006910367848>
- Huberman M, (1989) *Le cycle de vie des enseignants* Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75524>
- IGEN – IGAENR (2013). *La structuration de la filière du numérique éducatif : un enjeu pédagogique et industriel. Rapport 2013-073*. Les rapports de l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche <https://www.education.gouv.fr/la-structuration-de-la-filiere-du-numerique-educatif-un-enjeu-pedagogique-et-industriel-2204>
- Institut Mofet *Littératie* [https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/7B380B4F-DA2E-4A6E-994B-590D6C94FB76/193684/resource\\_917544977.doc](https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/7B380B4F-DA2E-4A6E-994B-590D6C94FB76/193684/resource_917544977.doc)
- Jadin, B, (2005) "Le retour des manuels" in *Le Ligueur* n°31 <https://www.changement-egalite.be/Le-retour-des-manuels>
- Jeanneret, T. & Zeiter, A.-C. (2020). "L'avènement de la didactique des langues étrangères: Entre humanisme et néolibéralisme" in *Études de lettres*, 312, 47-50. <https://doi.org/10.4000/edl.2339>
- Joshua S. (2017) *La formation des maîtres, une critique de l'approche par compétences* Conférence SNESup de l'ESPE d'Aix-Marseille [https://www.youtube.com/watch?v=kMjXIbIQOtUs&ab\\_channel=SNES-FSUAix-Marseille](https://www.youtube.com/watch?v=kMjXIbIQOtUs&ab_channel=SNES-FSUAix-Marseille)
- Kahn, S. (2012). "Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ?" in *Questions Vives*, (6) 18, 55-72. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1150>
- Karsenti, T. (2006) "Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3.0." in *Formation et Profession*. Octobre, p.2-5. Méthodologie de recherche [https://www.researchgate.net/publication/267035065\\_Pragmatisme\\_et\\_methodologie\\_de\\_recherche\\_en\\_sciences\\_de\\_l\\_education\\_passons\\_a\\_la\\_version\\_30](https://www.researchgate.net/publication/267035065_Pragmatisme_et_methodologie_de_recherche_en_sciences_de_l_education_passons_a_la_version_30)
- Karsenti, T. (2016). *32 stratégies pour agir sur la motivation scolaire des jeunes*. Montréal : CRIFPE <https://stms.ac-versailles.fr/spip.php?article741>
- Karsenti, T. Fievez, A. (2013). "Les tablettes tactiles à l'école primaire : avantages, défis et recommandations pour les enseignants." in *AQEP: Vivre le primaire - Motivation et apprentissage*, vol. 26, n°4, automne 2013 [https://www.academia.edu/5034450/Les\\_tablettes\\_tactiles\\_%C3%A0\\_l%27%C3%A9cole\\_primaire\\_avantages\\_d%C3%A9fis\\_et\\_recommandations\\_pour\\_les\\_enseignants](https://www.academia.edu/5034450/Les_tablettes_tactiles_%C3%A0_l%27%C3%A9cole_primaire_avantages_d%C3%A9fis_et_recommandations_pour_les_enseignants)
- Kelchtermans, G., Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation (2001) in *Recherche et formation pour les professions de l'éducation* numéro 36 INRP, Paris
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1986) "Nouvelle communication et "analyse communicationnelle" in *Langue Française* [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1986\\_num\\_70\\_1\\_6368](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6368)
- Ketele (de) J-M., (2016) "Éducation permanente" in *Signal* <https://signal.sciencespo-lyon.fr/numero/41824/Apprendre-a-evaluer>

- Kirschner, P & van Merriënboer J, J.G. (2013) "Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education" in *Educational Psychologist*, 48:3, 169-183  
[https://www.researchgate.net/publication/256537666\\_Do\\_Learners\\_Really\\_Know\\_Best\\_Urban\\_Legends\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/256537666_Do_Learners_Really_Know_Best_Urban_Legends_in_Education)
- Kirschner, P. A. et De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. et Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Kirschner, PA (2002). "Théorie de la charge cognitive : implications de la théorie de la charge cognitive sur la conception de l'apprentissage." in *Apprentissage et instruction*, 12 , 1–10.  
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00014-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00014-7) .
- Kohn, R., (2001), "Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur" in *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Mackiewicz Marie-Pierre (coord.), Paris, Éd. L'Harmattan, 2001, pp.15-38
- Koren, R., (2013) "Ni normatif ni militant : le cas de l'engagement éthique du chercheur" in *Argumentation et Analyse du Discours*  
[https://www.academia.edu/32089578/Ni\\_normatif\\_ni\\_militant\\_le\\_cas\\_de\\_l\\_engagement\\_%C3%A9thique\\_du\\_chercheur](https://www.academia.edu/32089578/Ni_normatif_ni_militant_le_cas_de_l_engagement_%C3%A9thique_du_chercheur)
- Krathwohl, D. R. (2002). *A revision of Bloom's taxonomy : An overview. Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.  
<https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Kubik, S, (2016), "Travailler en musique : qu'en pense la science ? ", *francemusique.fr*; <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/travailler-en-musique-qu-en-pense-la-science-790>
- Kupferberg, I. (1999) The Cognitive Turn of Contrastive Analysis: Empirical Evidence, *Language Awareness*, 8:3-4, 210-222, <https://doi.org/10.1080/09658419908667130>
- L'école maternelle (2011) Rapport - n° 2011-108* Ministère de l'éducation nationale française  
[http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed\\_prioritaire/wp-content/uploads/2015/01/2011-108-IGEN-IGAENR\\_215545.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2015/01/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf)
- Lacan, J, (1970) *Allocution sur l'enseignement* in *Autres écrits*, Paris, Le Seuil, 2001
- Lahire, B, (2007) *Rapport au langage et apprentissages* , XYZep, n°28, Septembre 2007, dossier page I à IV  
[http://centre-alain-savary.enslyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/20072008/dossier\\_28\\_pro.pdf](http://centre-alain-savary.enslyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/20072008/dossier_28_pro.pdf)
- Laskow, V. (2020) *Ça Va Bien ! Le cahier*, Éditions TLG
- Laskow, V. (2020) *Ça Va Bien ! Le cahier, guide pédagogique*, Éditions TLG  
[https://docs.google.com/presentation/d/1vnBGZ-18\\_jHP5MTJkz7383nPKEYFn357EWpwxhcrVMw/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/presentation/d/1vnBGZ-18_jHP5MTJkz7383nPKEYFn357EWpwxhcrVMw/edit?usp=share_link)
- Laskow, V., (2016) *Ça Va Bien ! Le livre, guide pédagogique*, Éditions TLG  
[https://docs.google.com/presentation/d/1bm4nTWH3-YUmUfIeiWYxQ2R4LrgFQJyAowL3pzc1Do/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/presentation/d/1bm4nTWH3-YUmUfIeiWYxQ2R4LrgFQJyAowL3pzc1Do/edit?usp=share_link)
- Laskow, V., (2016) *Ça Va Bien! Le livre*, Éditions TLG
- Laurin S. (1998) "Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines" in *Pédagogie collégiale* vol, 11 n,3 [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/laurin\\_11\\_3.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/laurin_11_3.pdf)
- Lavarenne C., "Lazar Zamenhof (1859-1917). Du sionisme au hilléisme et de l'hébreu à l'espéranto" in *Tsafon* 76 | 2018, <http://journals.openedition.org/tsafon/1379> <https://doi.org/10.4000/tsafon.1379>
- Le Gal, D, (2010) *Contextualisation didactique et usage des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*, Thèse Université Européenne de Bretagne,  
<https://theses.hal.science/tel-00576486/document>



- Lebrun, M. (2006) *Le manuel scolaire, un outil à multiple facettes Québec* : Presses de l'Université du Québec
- Lebrun, M., Lison, C., & Batier, C. (2016). "Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel." in *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1). <http://journals.openedition.org/ripes/966>
- Lebrun, Monique (2007) *Le manuel scolaire: D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain Québec* : Presses de l'Université du Québec
- Legendre, M.-F. (1998). "Review of [Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France. / Chalon-Blanc, A. (1997). Introduction à Jean Piaget. Paris : Éditions l'Harmattan.]" in *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 673–677. <https://doi.org/10.7202/031980ar>
- Legrand, G. (1995). "Les débats relatifs à un savoir scolaire : l'exemple de la grammaire." *Spirale*, 14, 27-57. [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/2\\_LEGRAND\\_Spi14.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/2_LEGRAND_Spi14.pdf)
- Leibovici, F. (2003) "Esquisse d'une histoire des Français en Israël, Vingtième Siècle." in *Revue d'histoire* 2003/2 (no 78), p. 3-17. <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2003-2-page-3.htm>
- Leibowitz Y. (1996) *Israël et judaïsme, ma part de vérité* Edition Desclee de Brouwer
- Leloup, S. (2004 ) "Le cours ennuyeux : de la différence des attentes à la déception partagée." in *Spirales* numéro 33 p. 153-165  
[https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/LELOUP\\_Stephane\\_Le\\_cours\\_ennuyeux\\_-\\_de\\_la\\_diff%C3%A9rence\\_des\\_attentes\\_%C3%A0\\_la\\_d%C3%A9ception\\_partag%C3%A9e\\_-\\_Spirale\\_33\\_2004\\_.pdf](https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/LELOUP_Stephane_Le_cours_ennuyeux_-_de_la_diff%C3%A9rence_des_attentes_%C3%A0_la_d%C3%A9ception_partag%C3%A9e_-_Spirale_33_2004_.pdf)
- Leroy, M. (2012) *Les manuels scolaires : situation et perspectives Rapport de l'IGEN n° 2012-036*  
<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/rapport-igen-2012-036-les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives-225073-pdf-32072.pdf>
- Lévi-Strauss (1988) *De près et de loin*. Ed.Odile Jacob.
- Levinas, E. "Quand les mots reviennent de l'exil" *Cahiers de l'Alliance*, n° 32, août 1949
- Levinas, E. (1991). *Entre nous : Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Lhommeau , C., (2015) "Faut-il avoir peur des Mooc ?" in *Technologies* 50-55  
<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/8434/8434-195-p50.pdf>
- Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie." in B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Hermès / Lavoisier.  
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/document>
- Lipiansky E., "La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?" in *Actes du colloque 2007 Unesco Mevlana Yilinda*.  
<https://www.ofaj.org/media/n-14-la-formation-interculturelle-consiste-t-elle-a-combattre-les-stereotypes-et-les-prejuges.pdf>
- Lissak, M. (1951) "The Large-Scale Immigration of the 1950s", 68-72 in *Ben Gurion Government Yearbook*
- Liu, M. (2006) "Epistémologie de la démarche holistique" in *Epistémologie*  
[http://cedrea.net/IMG/pdf/epistemologie\\_de\\_la\\_demarche\\_holistique.pdf](http://cedrea.net/IMG/pdf/epistemologie_de_la_demarche_holistique.pdf)
- Llorca, R. (1992). "Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère." In *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 102, P. 45-68.
- Louveaux, F. (2019). "La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ?" in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <http://journals.openedition.org/ries/7672>
- Luna Scott, C. (2015) "Les apprentissages de demain 1 : pourquoi changer les contenus et les méthodes d'apprentissage au xxième siècle ?" [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807\\_free](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807_free)
- Lynch, L. (2009) "Three Mistakes Foreign Language Teachers Make That Cause Learners to Fail" in *ESL base*  
<https://www.eslbase.com/teaching/three-mistakes-cause-learners-fail>
- Macaire D., Castellotti V. (2017) *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Éditions Didier, Collection Langues et didactique, Paris <http://journals.openedition.org/rdlc/4193> ;

- Macaire, D. (2007). "Didactique des langues et recherche-action." in *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 4. 93-119.
- Macaire, D. (2011). "Recherche-action en didactique des langues et des cultures : Changer les pratiques et pratiquer le changement." In Molinié, M. (Dir.) (Éd.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : Enjeux de formation par la recherche action*. 113-124. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541>
- Maingueneau, D. (2005). "L'analyse du discours et ses frontières." In : *Marges linguistiques*, 9, pp. 64-75. M.L.M.S. éditeurs. [http://www.revuetexto.net/Parutions/Marges/00\\_ml092005.pdf](http://www.revuetexto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf)
- Maingueneau, D. (2014) *Discours et analyse du discours Paris, Armand Colin*  
[https://moodle2.units.it/pluginfile.php/430969/mod\\_resource/content/2/discours%20et%20analyse%20du%20discours.pdf](https://moodle2.units.it/pluginfile.php/430969/mod_resource/content/2/discours%20et%20analyse%20du%20discours.pdf)
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. PUR Presses Univ. de Rennes.
- Martine Joly, (2001) *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, Paris
- Martyniuk, W. et Noijs, J., (2007) *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe* <https://rm.coe.int/168069b7ae>
- Masseron, C, "Présentation, Pratiques des manuels" in *Pratiques*, n°82, juin 1994  
[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1994\\_num\\_82\\_1\\_2362](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1994_num_82_1_2362)
- Masson S., & Blanchette-Sarazin, J. (2015). "Neuromythes et enseignement. Connaître les mythes sur le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner." in *Education Canada*, septembre 2015, 32-35.  
<https://static1.squarespace.com/static/510c0d84e4b0cdc785fa72c5/t/59bab8414c326d0c595cfcf4/1505409090932/Blanchette2017.pdf>
- Masson, S. (2020) *Activer ses neurones: pour mieux apprendre et enseigner: les sept principes neuro éducatifs*. Ed. Odile Jacob
- Maurer B.(2001) *Une didactique de l'oral - du primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste, Paris.
- Maurer B. (2016) *Le cadre européen commun pour les langues et les manuels de français langue étrangère : non prescriptif ou double-contrainte ?* 12e journées Pierre GUIBBERT sur les manuels scolaires, L'Europe et les Européens dans les manuels scolaires, Montpellier, Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier, 3 février 2016, 2016, Montpellier, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03185329/document>
- Maurer, B. et Puren, , Ch. (2019), *CECR : par ici la sortie !*, Editions des archives contemporaines, France,  
<https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522> <https://eac.ac/publications/9782813003522>
- Mayer RE. (2004) Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *Am Psychol*. 2004 Jan;59(1):14-9. DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.14  
<http://tictrabalhodesprojecto.pbworks.com/f/Should%20There%20Be%20a%20Three-Strikes%20Rule%20Against%20Pure.pdf>
- Mayer, R. E. (2014). *Cognitive Theory of Multimedia Learning*. In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 43-71). New York, NY: Cambridge University Press.  
[http://files.onearmedman.com/fordham\\_2009s/mayer2005ch3.pdf](http://files.onearmedman.com/fordham_2009s/mayer2005ch3.pdf)
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C., Turcotte, D., et al (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin éditeur
- Medioni, M.A. (2022 ) "Apprendre des apprenant-e-s ? (Comment) pourrait-il en être autrement ?" in *Journal de l'Alpha* n. 226  
[http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article\\_files/apprendre\\_des\\_apprenantes\\_comment\\_pourrait-il\\_en\\_etre\\_autrement\\_pdf](http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/apprendre_des_apprenantes_comment_pourrait-il_en_etre_autrement_pdf)
- Meirieu, P (1999) *Un nouvel art d'apprendre ?* <https://www.meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>
- Meirieu, P. (1996) *La formation à l'autonomie*. Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, volume 29, numéro 3.  
[tps://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm](https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm)

- Meirieu, Ph, (2014) *Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs*, [https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogie\\_innovation\\_finalites.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogie_innovation_finalites.pdf)
- Meirieu, Ph, (2015a,) "Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner" (Conférence) [https://www.youtube.com/watch?v=LpJSCDLiAPc&ab\\_channel=Canop%C3%A9Innovation](https://www.youtube.com/watch?v=LpJSCDLiAPc&ab_channel=Canop%C3%A9Innovation)
- Meirieu, Ph,, (2019) "Bonheur d'apprendre et d'enseigner" [www.meirieu.com/ARTICLES/BONHEURS\\_CAFE\\_PEDAGOGIQUE.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/BONHEURS_CAFE_PEDAGOGIQUE.pdf)
- Meirieu, Ph. (1996) *Frankenstein pédagogue* ESF éditeur Paris
- Meirieu, Ph. (2012). *Apprendre...Oui mais comment ?* Collection Pédagogie. Éditeur, ESF. Paris. <http://cucep.univ-lille1.fr/pedagogie/uc9/Meirieu.htm>
- Meirieu, Ph. (2019) *Ce que je crois* [https://www.meirieu.com/ARTICLES/CE\\_QUE\\_JE\\_CROIS\\_PH\\_MEIRIEU.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/CE_QUE_JE_CROIS_PH_MEIRIEU.pdf)
- Meirieu, Ph. (2020) *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020* UNESCO <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>
- Mias, Ch., (2003) «Praticien et chercheur, le problème de la double posture» In Mesnier, P.M. & Missotte, P. (Ed.), *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, Coll. Recherche-action en pratiques sociales, 291-306
- Mignot, A. et Médioni, M. (2018) *Comment mobiliser les élèves à l'apprentissage d'une langue étrangère ?* <https://75.snuipp.fr/?Intervention-de-A-Mignot-et-MA>
- Miller, J-A, (2011) "L'enfant et le savoir" in Institut-enfant,fr, <https://institut-enfant.fr/orientation/jacques-alain-miller-lenfant-et-le-savoir/>
- Milner, J-C, *Les penchants criminels de l'Europe démocratique* Paris, Editions Verdier, 2003
- Minczeles, H., (2005)"Yiddish, une civilisation quasi anéantie" in *Le Monde diplomatique* août-septembre 2005 <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/82/MINCZELES/56307>
- Ministère de l'éducation nationale israélien, *Stratégies cognitives* [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Portal/Kishurim/Chashiva.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/Kishurim/Chashiva.htm)
- Ministère de l'éducation nationale israélien, *TICE et pédagogie* [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Portal/Kishurim/Meidaanut.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/Kishurim/Meidaanut.htm)
- Ministère de l'éducation nationale israélien, *Compétences, horizons 2030* [https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/MadaTechnologva/vesodi/boger2030.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/MadaTechnologva/vesodi/boger2030.pdf)
- Ministère de l'éducation nationale israélien, *Enseignant et apprenant* <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/mashmautit/Mahi.htm>
- Ministère de l'éducation nationale israélien, *Enseignement significatif* <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/mashmautit/>
- Ministère de l'éducation nationale israélien, *Inclusion et Intégration*, <https://pop.education.gov.il/hahala-hishtalvot/>
- Ministère de l'éducation nationale israélien, *Métacognition* <https://edu.gov.il/mazhap/Development/education-thinking/ekronot-new/Pages/explicitinstruction.aspx>
- Ministère de l'éducation nationale israélien, *Programme d'étude en arabe* [https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/arabic\\_7-12.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/arabic_7-12.pdf)
- Moirand, S. (1990) *Enseigner à communiquer en langue étrangère* éd,Hachette FLE Paris
- Montagne-Macaire, D. (2007) "Didactique des langues et recherche-action" in *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acéde* <https://journals.openedition.org/rdlc/5071>
- Montessori M. (2007), *Pédagogie scientifique. Tome 2 - Education élémentaire*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Morandi, F, (2005) "Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des enseignants" in *Spirale*, numéro spécial, Représentations en formation, juillet 2005. DOI : [10.3406/spira.2005.2024](https://doi.org/10.3406/spira.2005.2024)

- Morandi, F. (2005). Cognition, conation, théories de l'esprit et « connaissance » professionnelle des enseignants, *Éduquer*, 10. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.359>
- Morin A., Cardinal P (2004), "La recherche-action intégrale systémique", in *Questions vives* n°3, Lambesc, p.27-36 [http://www.arianesud.com/bibliotheque/recherche\\_action\\_recherche/cardinal\\_morin\\_la\\_modelisation\\_systemique\\_peut\\_elle\\_se\\_concilier\\_avec\\_la\\_recherche\\_action\\_integrale](http://www.arianesud.com/bibliotheque/recherche_action_recherche/cardinal_morin_la_modelisation_systemique_peut_elle_se_concilier_avec_la_recherche_action_integrale)
- Morin, E. (1994). "Sur l'interdisciplinarité" in *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires* n° 2. <http://cirettransdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>
- Morin, E. (2004). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Editions du Seuil.
- Morin, E. (2015). *Penser global : L'homme et son univers*. Paris : Robert Laffont : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Recherches participatives*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Muller, C et Carlo, C, (2015) "La fabrique de l'action enseignante" in *Les Cahiers de l'Acedle Recherche en Didactique des Langues et des Cultures* <https://doi.org/10.4000/rdlc.608>
- Muller, F. (2017) *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent. Le développement professionnel des enseignants*. Éditeur : ESF Sciences humaines
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, J., Leclère, M. & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- O,I.F, *La langue française dans le monde* édition 2019 [https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde\\_VF-2020-.pdf](https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf)
- O.I.F. *La langue française dans le monde* synthèse édition 2022 Gallimard, [https://www.francophonie.org/sites/default/files/2022-03/Synthese\\_La\\_langue\\_francaise\\_dans\\_le\\_monde\\_2022.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2022-03/Synthese_La_langue_francaise_dans_le_monde_2022.pdf)
- OCDE (2011) *Elaborer une stratégie en faveur des compétences* <https://www.oecd.org/fr/education/48128846.pdf>
- OCDE (2003). *Compétences clés pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société. La définition et la sélection des compétences clés* [www.oecd.org/pisa/35693273.pdf](http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf)
- OCDE (2005) *Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité* <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>
- OCDE (2016), *Education Policy Outlook: Israel*, [www.oecd.org/education/policyoutlook.htm](http://www.oecd.org/education/policyoutlook.htm)
- OCDE (2022) *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris,
- OCDE, (2018). *Gestion de la classe : Comment les enseignants développent-ils leurs connaissances et leur confiance ? : Observations tirées d'une étude pilote. L'enseignement à la loupe*, 19, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/e85395dd-fr>
- OCDE. (2016). *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr>
- Office des publications de l'Union européenne (2015) *Livre blanc sur l'éducation et la formation: enseigner et apprendre vers la société cognitive* <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4cee-904c-98fa541108d8/language-fr>
- Ollivier, Ch. (2012) "Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social" in *ALSIC VOL. 15, N°1 | 2012* disponible sur: <https://journals.openedition.org/alsic/2402>
- Ouaknin, M.-A., (2011) "La belle au bois drogman", *Tenoua*, n° 146, « Traduire, l'entre-deux du judaïsme », Hiver 2011-2012
- Ouaknin, M.-A. & F.-A. Ménager, (2005) *Bar-mitsva. Un livre pour grandir*, Paris, Éditions Assouline

- Outils de formation pour le développement du curriculum (2014) Banque de ressources publié par le Bureau international d'éducation pour l'ONU [https://inee.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-2014\\_fre.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-2014_fre.pdf)
- Owens, S, (2013) "We Teach How We've Been Taught" in *Journal of Sustainability Education* Vol. 5, May 2013 <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/Stephanie-Owens-finalproof-May20131.pdf>
- Paas, F., Juhani, E., Tuovinen, J., Van Merriënboer, J.G. Darabi, A. (2005). "A motivational perspective on the relation between mental effort and performance : optimizing learner involvement in instruction." in *Journal of Educational Technology, research and Development*, 53, 5-113. [https://www.researchgate.net/publication/227307370\\_A\\_motivational\\_perspective\\_on\\_the\\_relation\\_between\\_mental\\_effort\\_and\\_performance\\_Optimizing\\_learner\\_involvement\\_in\\_instruction](https://www.researchgate.net/publication/227307370_A_motivational_perspective_on_the_relation_between_mental_effort_and_performance_Optimizing_learner_involvement_in_instruction)
- Paillé P., (2004) "Recherche qualitative"», dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 223 à 227.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). "The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings." in *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Peralta, C. F., Saldanha, M. F. & Lopes, P. N. (2019). "Emotional expression at work : The effects of strategically expressing anger and positive emotions in the context of ongoing relationships." in *Sage Journal* vol,73 issue 11 <https://doi.org/10.1177/0018726719871995>
- Peraya, D., Nyssen, M-C. (1994) "Les illustrations dans les manuels scolaires : vers une théorie générale des paratextes." in *M scope revue*, 1994, no. 7, p. 8-12 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17348>
- Peraya, D., Nyssen, M-CI. (1985). "Les paratextes dans les manuels scolaires de biologie et d'économie : une étude comparative." Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1995. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39889>
- Peretz, H, (2004) *Les méthodes en sociologie: l'observation*. Editions La découverte
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). "Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel?" <https://www.cairn.info/conflits-de-savoirs-en-formation-des-enseignants--9782804156350-page-7.htm>
- Perrenoud, Ph., (1993) "Curriculum: le formel, le réel, le caché" in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html)
- Perrenoud, Ph., (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrenoud, Ph., "Qu'est-ce qu'apprendre ?", in *Enfances & Psy*, 2003/4 (no24) . <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4-page-9.htm>
- Perrenoud, Ph., (2007) " La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences" in *Revue des sciences de l'éducation* Volume 24, numéro 3, 1998, p. 487–514 <https://id.erudit.org/iderudit/031969ar>
- Piaget, J, (1931) *L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale*, in *De la pédagogie* (1997), p. 59-77.
- Piaget, J, (1954) *Le droit à l'éducation dans le monde actuel*, in *Épistémologie des sciences de l'homme* (1972), p. 41-133.
- Piaget, J, (1988) *Où va l'éducation? comprendre, c'est inventer*, Paris, Gallimard [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000006133\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000006133_fre)
- Piccardo, E. (2013) "Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions" in *Lidil* <https://doi.org/10.4000/lidil.3310>
- Piccardo, E., Yaiche, 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 [https://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=ELA\\_140\\_0443](https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_140_0443)

- Pingel F. (2013) Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220958?12=null&queryId=e0a52f57-5e0b-4846-8dd3-bc6a27800c11>
- Pluskwa, D. Willis, D. et Willis, J. (2003). "L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite !", in P. Liria (Ed.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 205-232), Paris : Editions Maison des Langues.
- Porcher, L. (2004) *Les nouveaux visages de l'interculturalité*. Parcours de l'interculturalité. BNF-Actes du colloque Chemins d'accès  
[https://plone.unige.ch/art-adr/cases-affaires/affaire-manuscrits-coreens-2013-france-et-coree-du-sud-1/bnf-actes-du-colloque-chemins-daccés-les-nouveaux-visages-de-linterculturalite-18-novembre-2004/at\\_download/file](https://plone.unige.ch/art-adr/cases-affaires/affaire-manuscrits-coreens-2013-france-et-coree-du-sud-1/bnf-actes-du-colloque-chemins-daccés-les-nouveaux-visages-de-linterculturalite-18-novembre-2004/at_download/file).
- Porquier, L. (2001) "La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes." In D. Coste & D. Véronique (éd.), *La notion de progression. Notions en question* n° 3., 89- 101.
- Puren, Ch. (2006). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle." in *Le français dans le monde*, 347, 37-40. CECRL, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)
- Puren, Ch. (2013). "Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ?" in Ollivier, C. et Puren, L. (dirs.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues*. Recherche et applications, Le français dans le monde, n°54,  
[pp.122-130.www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k/](http://pp.122-130.www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k/)
- Puren, Ch., (2015) «*La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques* <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/>
- Ramus, F. (2019). *Qu'est-ce que la recherche scientifique peut apporter aux enseignants ?* Université de Mons : conférence (12 février 2019). <https://www.youtube.com/watch?v=FPFwqQ6CfUU>
- Ramus, F., (2018) *Les neurosciences peuvent-elles éclairer l'éducation ?* Conférence à l'École normale supérieure — PSL, 16 mars 2018, <https://youtu.be/2j11IMgvXR4>
- Ranchon, G. (2016). *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel FLE, discours et réalisations*. Thèse de doctorat. Université de Lyon <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01537196>
- Raviv, N. (2012) " Altérité « chez soi » : la migration et l'intégration des Juifs français en Israël cette dernière décennie" in *Frontières identitaires et Représentations de l'altérité*, Paris.  
<https://shs.hal.science/halshs-00808804/document>
- Raviv, N., (2012) « "Juifs" en France et "Français" en Israël : la construction identitaire au miroir de l'autre », dans revue *Interrogations ?*, N°15. Identité fictive et fictionnalisation de l'identité (I), décembre 2012  
<http://revue-interrogations.org/Juifs-en-France-et-Francais-en>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997) *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF
- Référentiel des compétences des enseignants (2013) Education nationale française  
<http://www.ac-grenoble.fr/ien.paysderomans/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-des-comp%C3%A9tences-des-enseignants.pdf>
- Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation (2022)  
<https://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/File/CoreDownload/329/r%C3%A9f%C3%A9rentiel-de-comp%C3%A9tences-formation-initiale-des-enseignants-du-niveau-primaire.pdf>
- Référentiel de formation (2019) *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle - master meef-professeur des lycées et collèges*  
[https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/85/1/prof\\_colleges\\_lycees-Annexe\\_referentiel\\_formation\\_-\\_MEEF\\_post\\_CT\\_1151851.pdf](https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/85/1/prof_colleges_lycees-Annexe_referentiel_formation_-_MEEF_post_CT_1151851.pdf)
- Référentiel des compétences professionnelles pour les enseignants de français en Israël  
[https://docs.google.com/document/d/1gdC0xDZPgWlorYXn6bjCrPw21BvJdIBCwzIIIGCO5ZE/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1gdC0xDZPgWlorYXn6bjCrPw21BvJdIBCwzIIIGCO5ZE/edit?usp=share_link)

- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). "Le concept de Scholarship of Teaching and Learning" in *Recherche et formation*, 67, 91-104.  
[https://www.researchgate.net/publication/271149151\\_Le\\_concept\\_de\\_Scholarship\\_of\\_Teaching\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/271149151_Le_concept_de_Scholarship_of_Teaching_and_Learning)
- Reid, L., (2009) "*Philosophy and the Theory and Practice of Education*" Routledge
- Reuter, Y. (1984). « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques*, n°44, 117-129.  
[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1984\\_num\\_44\\_1\\_2469](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2469)
- Richaudeau, F.,(1979) *Conception et Production des Manuels Scolaires: Guide Pratique*. Paris,Unesco
- Ricoeur, P, (1961) *Civilisation universelle et cultures nationales* in *Esprit* 29/10  
<https://www.jstor.org/stable/24256134>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Riquois, E. (2010) "Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE" in *Education & Formation*, Université de Mons pp.129-142.  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557>
- Riviere, V. (2006) *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat Université de la Sorbonne nouvelle -Paris III  
[https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/file/These\\_V\\_RIVIERE\\_2.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/file/These_V_RIVIERE_2.pdf)  
[https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/file/These\\_V\\_RIVIERE\\_1.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/file/These_V_RIVIERE_1.pdf)
- Riviere, V. (2008) "Dire de faire, consignes, prescriptions. Usages en classe de langue étrangère et seconde." in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International / Français dans le monde, 2008, 44, pp.51-59. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376888/document>
- Robbes, B. (2019) "Qu'est-ce qu'apprendre ? "  
[https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES\\_APPRENDRE.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf)
- Robert J-P, Rosen É, (2010) *Dictionnaire Pratique du CECR*, Ophrys, Paris, 2010,
- Robillard, D. (de). (2007). "La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas." in *CAS, 1, 50 ans après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, Université de Picardie, 81-228
- Robin, R., (1984) *L'amour du yiddish. Ecriture juive et sentiment de la langue* (1830-1930) Editions du Sorbier
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why*. Wellington : Ministry of Education.  
[https://www.researchgate.net/publication/242493851\\_School\\_Leadership\\_and\\_Student\\_Outcomes\\_Identifying\\_Wh\\_at\\_Works\\_and\\_Why\\_Best\\_Evidence\\_Synthesis\\_Iteration\\_BES](https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_Wh_at_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES)
- Rocher, G. (2006) *Le manuel scolaire et les mutations sociales*, Conférence d'ouverture du *Colloque international sur le manuel scolaire*. Montréal: UQÀM, le 11 avril 2006.  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher\\_guy/manuel\\_scolaire\\_et\\_mutation\\_soc/manuel\\_scolaire\\_mutation\\_soc\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/manuel_scolaire_et_mutation_soc/manuel_scolaire_mutation_soc_texte.html)
- Rochex J-Y. (2014) *Une pédagogie explicite pour un pédagogie non distinctive*.  
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-video-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite>
- Rodet, J. (2004). "La rétroaction, support d'apprentissage?" in *Distance S 2000*  
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482/document>
- ROEGIERS, Xavier. Une pédagogie de l'intégration (Livre en ligne). Bruxelles: Boeck & Larcier, 2003, Bruxelles: Boeck & Larcier,
- Rosen, E. (2022) *Faire classe en fLE: une démarche actionnelle et pragmatique* Collection F Hachette Langue étrangère
- Rosenshine, B. (2010). "Principes d'enseignement." in *Série pratiques éducatives*, (21).  
[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ressources/edu-practices\\_21\\_fre.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ressources/edu-practices_21_fre.pdf)
- Rosenshine, B. (2012) "Principles of Instruction Research-Based Strategies That All Teachers Should Know" in *American Educator* <http://www.formapex.com/barak-rosenshine/504-principles-of-instruction->

- Rosenshine, B. V. (1997). "The Case for Explicit, Teacher-led, Cognitive Strategy Instruction. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. March 24-28.  
<https://www.formapex.com/barak-rosenshine/616-the-case-for-explicit-teacher-led-cognitive-strategy-instruction>
- Rosenshine, B. V. (2008). "Systematic instruction" in T. L. Good (dir.), *21st century education: A reference handbook* (p. 235-243). Thousand Oaks, CA : SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412964012.n25>
- Roux, P-Y, (2014) "L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme"  
[https://www.academia.edu/16645334/Enseignement\\_du\\_fran%C3%A7ais\\_langue\\_%C3%A9trang%C3%A8re](https://www.academia.edu/16645334/Enseignement_du_fran%C3%A7ais_langue_%C3%A9trang%C3%A8re)
- Roux, P, Y "L'oral en classe de langue : de la production à l'expression" in LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, N°327 p 36.
- Rozier, B. (2017) *La transmission de la langue française dans les familles de migrants français en Israël : le point de vue des parents*. RJC2017 - 20èmes Rencontres des jeunes chercheurs en Sciences du Langage, Jun 2017, Paris, France. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-02023636/document>
- Sanchez, E. (2012). "Technologies numériques : un nouveau référentiel pour l'école." in *Les cahiers pédagogiques*, (498), 15-16.  
[https://edunum.unige.ch/sites/default/files/2017-05/Unknown\\_2012\\_Apprendre%20avec%20le%20nume%cc%81rique\\_court.pdf](https://edunum.unige.ch/sites/default/files/2017-05/Unknown_2012_Apprendre%20avec%20le%20nume%cc%81rique_court.pdf)
- Saussez F. & Lessard C. (2009). "Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve "in *Revue française de pédagogie*, n° 168, p. 111–136. <http://rfp.revues.org/1804>
- Sauvage Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). "La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage." in *Phronesis*, 1(1), 102–117. <https://doi.org/10.7202/1006488ar>
- Sauvage, L. et Tupin, F.(2012) *La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage* <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006488ar/>
- Savavibool, N., Gatersleben, B. et Moorapun, C. (2018) "Les effets de la couleur dans l'environnement de travail : Une revue systématique" in *Asian Journal of Behavioural Studies* 3(13):149  
[https://www.researchgate.net/publication/327504773\\_The\\_Effects\\_of\\_Colour\\_in\\_Work\\_Environment\\_A\\_systematic\\_review](https://www.researchgate.net/publication/327504773_The_Effects_of_Colour_in_Work_Environment_A_systematic_review)
- Schleicher A. (2015). *Schools for 21st-century learners: strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Schleicher, A. (2021) *Learning from the Past, Looking to the Future EXCELLENCE AND EQUITY FOR ALL*  
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f43c1728-en.pdf?expires=1648577781&id=id&accname=guest&checksum=9B634C44A72030980BB9F1CD5C6FCD14>
- Schneuwly, B. (2015). *À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles* in *Le français aujourd'hui* 2015/1(n°188), pages 29 à 38 Éditions Armand Colin  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-29.htm>
- Schneuwly, B. (2012). "Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement." in M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation* (73-91). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Schoeb, G, , Lafreinière Carrier, B, Lauzier, M, Courcy, F, (2021) "La mesure du transfert des apprentissages: état des lieux et perspectives" in *Revue canadienne des Sciences de l'administration* volume 38 issue 1 mars 2021, p,0-13 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/cjas.1588>
- Schön D. A., dir. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. (The reflective turn. Case studies in and on educational practice) (Trad. fr. J. Heyneman et D. Gagnon) Montréal, Les éditions Logiques
- Schön, D, (1996), "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes", in Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 201-222.
- Scott C.L.. (2015). *Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle?* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996F.pdf>



- Scriven, M., (1967). "La méthodologie de l'évaluation". in *Stake, RE (éd.). Évaluation du curriculum*. Chicago : Rand McNally. American Educational Research Association (série de monographies sur l'évaluation, n° 1).
- Segev, T., (2019) " *A State at Any Cost. The Life of David Ben-Gurion* Farar, Straus and Giroux Publisher, New York,
- Seguin R. (1989) "L'élaboration de manuels scolaires::Guide méthodologique" in *Rapport mondial de suivi sur l'éducation — document de référence 23* Paris, Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086964\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086964_fre)
- Sensevy, G. (2015). "Apprendre: Faire apprendre." in *Revue Française de Pédagogie*, 192(3), 109–120. <https://doi.org/10.4000/rfp.4846>
- Sere, A., et Bassy , A.M, (2010) *Le manuel scolaire à l'heure du numérique, une « nouvelle donne » de la politique des ressources pour l'enseignement* Rapport IGEN 2010-087 <https://eduscol.education.fr/educnet/numerique/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf>
- Serres, M, *Petite Poucette* (2011) Séance solennelle *Les nouveaux défis de l'éducation* [https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/idf\\_serres\\_2011.pdf](https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/idf_serres_2011.pdf)
- Shavit Y. (1991) "Spirit of France' and french culture' in the jewish yishuv in Eretz Israël (1882-1914)" / "רוח צרפת' 1882-1914) ו'תרבות צרפת' ביישוב היהודי בארץ-ישראל" in *Cathedra: For the History of Eretz Israel and Its Yishuv / להגות* no. 62 (1991): 37–53. <http://www.jstor.org/stable/23402331>.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.
- Simard, Y., Gauthier, C. et Richard, M. (2019). "L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire : une méga-analyse." in *Canadian Journal of Higher Education*, 49(2), 17-36. <https://doi.org/10.7202/1063777ar>
- Slavin, R. (2019) "What Works in Professional Development" in Robert Slavin's blog <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2019/12/19/what-works-in-professional-development/>
- Slavin, R. E. (2002). "Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research." in *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21. [https://www.researchgate.net/publication/33041005\\_Evidence-Based\\_Education\\_Policies\\_Transforming\\_Educational\\_Practice\\_and\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/33041005_Evidence-Based_Education_Policies_Transforming_Educational_Practice_and_Research)
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 Ministère de l'éducation nationale [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid\\_bo=87834#socle\\_commun](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834#socle_commun)
- Spaeth, V. La situation paradoxale du français en Israël [https://bibliothèque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=305](https://bibliothèque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=305)
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. & Roy, G.-R.(2001). "Modèle d'intervention éducative : pratiques et pensées enseignantes." In C. Spallanzani & al., *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire* (pp.135-160). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP. [http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/S/Spallanzani+alii\\_2001\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/S/Spallanzani+alii_2001_A.html)
- Spolski et Shohamy (2009) "Language in israeli society and education" in *International Journal of the Sociology of Language* <https://doi.org/10.1515/ijsl.1999.137.93>
- Spolsky, B. (1969). "Attitudinal aspects of second language." in *Language Learning*, 19, 271-283. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031701.pdf>
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stabback Ph, (2016) *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?* BIE Unesco [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_fre)
- Standing, E,M (1957). *Maria Montessori, sa vie, son œuvre*. Editeur Desclée de Brouwer
- Swain, M. (2013). "The inseparability of cognition and emotion in second language learning." in *Language Teaching* 46(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Sweller, J. (1988). "Cognitive load during problem solving: Effects on learning." in *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. [http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)

- Sweller, J. (2003). "Evolution of human cognitive architecture." In B. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 43, pp. 215-266). San Diego, CA: Academic Press.  
<https://www.pafec.org/wp-content/uploads/2020/09/Human-Cognitive-Architecture.pdf>
- Sweller, J. (2009). "What human cognitive architecture tells us about constructivism?" In S. Tobias & T. Duffy (Eds.), *Constructivism theory applied to instruction: Success or failure?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sweller, J. (2021). "Why Inquiry-based Approaches Harm Students' Learning" in *The Centre for Independent Program* <https://www.cis.org.au/wp-content/uploads/2021/08/ap24.pdf>
- Sweller, J., Kirschner, P. A. et Clark, R. E. (2006). "Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries." in *Educational Psychologist*, 41(2), 115-121. : [https://doi.org/10.1207/s15326985Sep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985Sep4102_1)
- Sweller, J., Kirschner, P. A. et Clark, R. E. (2007). "Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries." *Educational Psychologist*, 42(2), 115-121. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520701263426>
- Taddéi, F. (2017) *Compétences du 21ème siècle et innovation pédagogique. Entretien avec Marc-André Gitrard*  
[https://www.youtube.com/watch?v=sVH05u2pQio&t=50s&ab\\_channel=L%27%C3%89colebranch%C3%A9](https://www.youtube.com/watch?v=sVH05u2pQio&t=50s&ab_channel=L%27%C3%89colebranch%C3%A9)
- Taddéi, F. (2017) *Vers une société apprenante in L'Étudiant*  
[https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU\\_EDU/6/5/1454765-2017-rapport-taddei-synthese-original.pdf](https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/6/5/1454765-2017-rapport-taddei-synthese-original.pdf)
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Taguieff, P.-A. (2013). *Dictionnaire historique et critique du racisme*. Paris : PUF.
- Talleyrand-Périgord. Ch-M, (1791) *Rapport sur l'instruction publique fait au nom du Comité de Constitution, les 10, 11 et 19 septembre 1791*. Paris, 1791, p. 115 <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1041885f/f14.item>
- Tannenbaum, M, (2019), Shoami, E. *Politique éducative multilingue innovante en Israël* Ministère de l'éducation nationale, <https://edu.gov.il/sites/ChiefScientist/ongoingresearches/Knowledge-base/Pages/foreignlang.aspx>  
[https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/agafsafot/MechkareiSafa2019.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/agafsafot/MechkareiSafa2019.pdf)
- Tardieu, Claire (2014). "Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France" in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII, n° 2, 12-33. <https://doi.org/10.4000/apliut.4373>
- Tardif, J. (1993) "Pour un enseignement de plus en plus stratégique" in *Québec français*, n° 89, 35-39, <http://id.erudit.org/iderudit/44595ac>
- Tardif, J. (1998) "La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques" in *Pédagogie collégiale*, 11(3). [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/tardif\\_11\\_3.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/tardif_11_3.pdf)
- Testard-Vaillant Ph. et Bettayeb, K, (2009) "La lecture change nos cerveaux aussi" in *Science et Vie*, n°1104, septembre 2009, p. 42-57. <http://pvevent1.immanens.com/fr/pvPage2.asp?puc=2232&pa=1&nu=1>
- Tochon, F. (2002). "L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire" in *Recherches et éducations* <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.285>
- Touboul, A., (2007) "Le Poids de l'expertise et de l'expérience Dans Les Pratiques d'enseignement En Éducation Physique et Sportive : Étude de Cas Contrastés En Savate Boxe Française" in *Recherches en didactiques* Numéro 2011/2 (N° 12) <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques1-2011-2-page-47.htm>
- Tricot, A., Chanquoy, L. (1996). "La charge mentale : "vertu dormitive" ou concept opérationnel ?" in *Psychologie française*, 41, 313-318 [http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotChanquoy\\_chargementale.pdf](http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotChanquoy_chargementale.pdf)
- Tricot, A & Chesné, J.-F. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : rapport de synthèse*. Paris :Cnesco.  
[https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015\\_Cnesco\\_Numerique\\_Tricot\\_Chesne\\_Rapport\\_synthese.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Numerique_Tricot_Chesne_Rapport_synthese.pdf)
- Tricot, A, (2020) "Qu'est-ce que la charge cognitive ?" in *Synapses*  
<https://synapses-lamap.org/2020/01/07/interview-quest-ce-que-la-charge-cognitive>

- Tricot, A. (1998) "Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller." in *Revue de Psychologie de l'Education* (1998), 1,37 - 64  
[https://www.researchgate.net/publication/36380930\\_Charge\\_cognitive\\_et\\_apprentissage\\_Une\\_presentation\\_des\\_travaux\\_de\\_John\\_Sweller](https://www.researchgate.net/publication/36380930_Charge_cognitive_et_apprentissage_Une_presentation_des_travaux_de_John_Sweller)
- Truc, G. (2005). "Introduction. In Dewey, J. La réalité comme expérience." in *Tracés*, (9). 83-91.  
<https://doi.org/10.4000/traces.204>
- UK Department of Education (2016). *Standards for teachers' professional development: Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers*. London.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/537031/160712\\_-\\_PD\\_Expert\\_Group\\_Guidance.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_-_PD_Expert_Group_Guidance.pdf)
- UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Rapport mondial de l'UNESCO. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2007) *Penser et construire la paix par la conception de manuels scolaires novateurs* 14-15 juin 2007 sur le site de l'Unesco: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161254\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161254_fre)
- UNESCO (2011). TIC UNESCO. *Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966>
- UNESCO (2014) Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014 –*Enseigner et apprendre*. Paris : UNESCO  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226157> .
- UNESCO (2016) Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_fre)
- UNESCO (2021) *Repenser nos futurs ensemble. Un nouveau contrat social pour l'éducation*  
[https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2\\_1\\_196&id=p::usmarcdef\\_0000379705&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_4ef84741-396f-4bb0-8fad-c810333ba05e%3F\\_%3D379705fre.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000379705/PDF/379705fre.pdf#925\\_21\\_ED\\_FR\\_Int\\_inidd%3A.87371%3A1205](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2_1_196&id=p::usmarcdef_0000379705&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_4ef84741-396f-4bb0-8fad-c810333ba05e%3F_%3D379705fre.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000379705/PDF/379705fre.pdf#925_21_ED_FR_Int_inidd%3A.87371%3A1205)
- Vargas, (2006) "Les manuels scolaires, Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes" in *Le Manuel, un outil à multiples facettes, Actes du colloque 2006*, Québec  
[https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1446\\_9782760518827.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1446_9782760518827.pdf)
- Verdelhan-Bourgade M. (2002) "Le manuel comme discours de scolarisation" in *Éla. Études de linguistique appliquée* 2002/1 (no 125), pages 37 à 52 <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm>
- Verdelhan-Bourgade M. , JM., "Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique" in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* Année 2000 22 pp. 61-81  
[https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_22\\_1\\_2343](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343)
- Verdelhan-Bourgade Michèle, Auger Nathalie, 2011, "Les manuels et supports pédagogiques : catégorisation, in Blanchet P., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 307-312.  
[https://www.academia.edu/25698864/Guide\\_pour\\_la\\_recherche\\_en\\_didactique\\_des\\_langues\\_et\\_des\\_cultures](https://www.academia.edu/25698864/Guide_pour_la_recherche_en_didactique_des_langues_et_des_cultures)
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007) "Les manuels de français langue seconde. Quelques problèmes actuels", in Michèle Verdelhan-Bourgade (Dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 252 pages, pages 190 à 195.
- VIALON, V. *Images et apprentissages, Le discours de l'image en didactique des langues*, collection Espaces discursifs, l'Harmattan, Paris, 2002
- Viau, R. (2000) "Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves"  
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/correspondance-connaître-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant-des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves-.pdf>
- Viau, R. (2014). "Savoir motiver les étudiants" in L. Ménard et L. St-Pierre (éd.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 235-250). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection PEFORMA

- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). "La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques novatrices" in *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1) 163-176. doi: 10.7202/011775ar  
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n1-rse962/011775ar/>
- Vigner, G., (1984) *L'exercice en classe de français*, Paris, Hachette
- Vincent-Smith, B., (2013) *Éducation et système des neurones miroirs : le Système Miroir Neuroéducatif*  
<http://www.neuroeducation-ini.fr/wp-content/uploads/2013/12/ArticleBvSmithNeuronesMiroir.pdf>
- Vincent, F., Dezuttier, O., Lefrançois, P. "Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ?" in *Québec français*, n° 170, 2013, p. 93-94. <http://id.erudit.org/iderudit/70522ac>
- Vincent, F. (2014) "Étude comparative d'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1re secondaire : le cas du complément du nom "  
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5451>
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : Effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* [Phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III].  
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076/document>
- Wagnon S. (2019) Faut-il supprimer les manuels scolaires ? in *Slate*  
<http://www.slate.fr/story/178953/education-fin-manuels-scolaires-profs-eleves-numerique-pedagogie>
- Waring, H. Z. (2013). "Doing Being Playful in the Second Language Classroom." in *Applied Linguistics*, 34(2), 191-210.  
<https://doi.org/10.1093/applin/ams047>
- Watrelet, P. (2017). *Innover pour une école plus juste et plus efficace. Synthèse des travaux du Cniré* (Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative).  
[https://inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/medias/Rapport\\_Cnire\\_2016\\_2017\\_743970.pdf](https://inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/medias/Rapport_Cnire_2016_2017_743970.pdf)
- Weinstein, C. E., Schulte, A, & Palmer, D. (2016). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H& H Publishing. <https://www.hhpublishing.com/lassimanual.pdf>
- Wentzel, B. (2010). "Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel et M. Mellouli (éds.)" in *Recherche et formation à l'enseignement*. Bienne : Editions Bejune, 15-35.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/43661772.pdf>
- WILLINGHAM, D. T. (2007). "Critical thinking : why is it so hard to teach?" in *American Educator*, 31(3), 8-19.  
[https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit\\_Thinking.pdf](https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf)
- WILLINGHAM, D. T. (2010) *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école?* Librairie Les écoles
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Ya'ar E. (2005) "Continuity and Change in Israeli Society: The Test of the Melting Pot" in *Israel Studies* Vol. 10, No. 2 (Summer, 2005), pp. 91-128 (38 pages) Published By: Indiana University Press  
<https://www.jstor.org/stable/30245886>
- Yaiche, F., (2002) *Photos-expressions* Hachette FLE
- Yanni-Plantevin, E. 1997. "Métacognition et rapport au savoir" In Grangeat, M. (coord.) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF éditeur
- Zakhartchouk J-M. (1999) *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP de Picardie
- Zakhartchouk, J-M. (1996), "Aider les élèves à décoder" in *Pratiques* Année 1996 90 pp. 9-25  
[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-389\\_1996\\_num\\_90\\_1\\_1771#:~:text=Il%20ne%20fait%20pas%20faire,conceptions%20m%C3%A0mes%20de%20l'apprentissage](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-389_1996_num_90_1_1771#:~:text=Il%20ne%20fait%20pas%20faire,conceptions%20m%C3%A0mes%20de%20l'apprentissage)
- Zakhartchouk, JM., "Consignes: aider les élèves à décoder" in *Pratiques* Année 1996 90 pp. 9-25  
[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1996\\_num\\_90\\_1\\_1771](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1771)
- Zarate G, (1993), *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier

Zarate Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986.

Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). "La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire" in *Recherche et formation*, 70, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>

## **ANNEXES**



## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: La méthode SMART	24
Tableau 2: Les connaissances primaires et secondaires. (André Tricot, 2015)	51
Tableau 3: La différence entre approche communicative et perspective actionnelle	52
Tableau 4: Objectifs ciblés de l’approche communicative et de la perspective actionnelle.	53
Tableau 5: Le Kiosque et le CECR	54
Tableau 6: Adosphère et le CECR	54
Tableau 7: Ça Va Bien! et le CECR	55
Tableau 8: Annexe C (CECR)	64-65
Tableau 9: Le modèle de Puentedura	68
Tableau 10: 32 stratégies pour agir sur la motivation scolaire des élèves (Karsenti, 2016).	74
Tableau 11: Les principaux avantages de l’usage de la tablette (Karsenti et Fievez, 2013	89
Tableau 12: Élèves de l’enseignement en langue hébraïque, par catégorie de supervision du Ministère de l’Éducation	113
Tableau 13: Les francophones en Israël (ODSE, 2018)	119
Tableau 14: Les établissements AEFÉ en Israël	122
Tableau 15: Les présupposés du curriculum (Stabback, 2016)	129
Tableau 16: Un curriculum de qualité (Stabback, 2016)	129
Tableau 17: Les composants essentiels du curriculum	132
Tableau 18: La prise en compte de l’élève dans l’enseignement traditionnel et dans l’enseignement significatif	133
Tableau 19: La place du professeur dans l’enseignement traditionnel et dans l’enseignement significatif	134
Tableau 20: Le curriculum d’anglais en résumé (2020)	138
Tableau 21: Les composants d’un curriculum de qualité	140
Tableau 22: Programme d’étude de troisième –A1.2	143
Tableau 23: Syllabus de la classe de seconde	145
Tableau 24: Influences relatives sur l’apprentissage (Wang, Haertel et Walberg)	151
Tableau 25: Facteurs d’influence sur l’apprentissage (Hattie, 2012)	152
Tableau 26: Les compétences de l’enseignant (Bleichenbacher, 2019)	156
Tableau 27: Valeurs et principes professionnels (Bleichenbacher, 2019)	160
Tableau 28: Les contenus de formation selon le Référentiel israélien	168
Tableau 29: Calendrier des rencontres de Tel Aviv 2021-2022	172
Tableau 30: Liste des manuels homologués	183



Tableau 31: Fiches signalétiques des manuels du corpus	189
Tableau 32: Les choix méthodologiques dans <i>Le Kiosque</i>	191
Tableau 33: Les choix méthodologiques dans <i>Adosphère</i>	191
Tableau 34: Le tableau de contenus dans les manuels du corpus	192
Tableau 35: Les tâches dans les manuels actionnels	195
Tableau 36: La récapitulation du vocabulaire dans <i>Adosphère</i>	197
Tableau 37: La récapitulation du vocabulaire dans <i>Le Kiosque</i>	197
Tableau 38: Une carte mentale dans <i>Ça Va Bien !</i>	198
Tableau 39: Stratégie de mémorisation dans <i>Adosphère</i>	202
Tableau 40: Les annexes dans les manuels du corpus	202
Tableau 41: Les encadrés pédagogiques	203
Tableau 42: Activités de réception	209
Tableau 43: Activités de coopération à visée fonctionnelle (CECR, p. 83)	210
Tableau 44: Niveau pré-A1 et A1   Conversation (CECR, p. 79)	210
Tableau 45: Les documents authentiques dans les manuels du corpus	212
Tableau 46: Les thèmes culturels dans les manuels du corpus	225
Tableau 47: Correspondances entre les étayages de Bruner et les actions pédagogiques	235
Tableau 48: Les paratextes dans les manuels	262
Tableau 49: Les pictogrammes dans <i>Ça Va Bien !</i>	269
Tableau 50: Les illustrations dans les manuels	273
Tableau 51: Le modèle de triangulation de Creswell et Plano	288
Tableau 52: Analyse qualitative et analyse quantitative	289
Tableau 53: La motivation à apprendre en milieu scolaire. (Viau, 2009)	337
Tableau 54: Stratégies de mémorisation des élèves	342
Tableau 55: Professeures avec moins de 5 ans d'ancienneté	349
Tableau 56: Professeures avec de 6 à 15 ans d'ancienneté	350
Tableau 57: Professeures avec plus de 20 ans d'ancienneté	350
Tableau 58: Liste des des facteurs de réussite scolaire selon John Hattie	371

## TABLE DES FIGURES

Figure 1: La double nature du manuel (Gérard & Roegiers, 2003)	33
Figure 2: Le tétraèdre de Faerber (2002)	36
Figure 3: La transposition didactique selon Chevallard	66
Figure 4: Le modèle PTED (Bachi, 2014)	69
Figure 5: Relation entre l'effort mental, la performance, la motivation et l'efficience	72
Figure 6: Les lois de la proximité	76
Figure 7: La compétence démocratique	78
Figure 8: La compétence interculturelle	83
Figure 9: Le pourcentage de la population qui utilise Internet en Israël (2020)	88
Figure 10: Les pratiques numériques en Israël	88
Figure 11: Le niveau de maîtrise des enseignants	90
Figure 12: Modèle de la théorie cognitive de l'apprentissage multimédias (Mayer, 2014)	93
Figure 13: Comparaison des activations cérébrales entre novices et experts en navigation Internet dans les tâches de lecture et recherche d'information	94
Figure 14: « <i>Der groysser kundes</i> » (Le Grand Farceur), New York, 27 mars 1914	103
Figure 15: Panneau de stationnement	110
Figure 16: Plaque de rue (Tel Aviv)	110
Figure 17: Logo de la ville de Tel Aviv	115
Figure 18: Les points principaux des curricula israéliens	132
Figure 19: Le principe hologrammatique de la progression (S. Borg)	136
Figure 20: Table des matières « <i>Étudier le français en Israël</i> »	147
Figure 21: « <i>Le cycle de vie des enseignants</i> » (Huberman, 1989)	154
Figure 22: Les compétences professionnelles selon les référentiels québécois et israéliens	162
Figure 23: Le cours de FLE pour la formation des nouveaux enseignants	168
Figure 24: Pourquoi suivez-vous une formation ?	175
Figure 25: Les salaires des enseignants israéliens par rapport à ceux de l'OCDE	177
Figure 26: La pénurie d'enseignants dans les établissements scolaires	178
Figure 27: Les démissions d'enseignants	179
Figure 28: La place de la mémorisation en langue	200
Figure 29: La métacognition au service de la mémoire	200
Figure 30: Les pictogrammes d'oral dans <i>Ça Va Bien!</i>	206
Figure 31: L'interrogation dans <i>Ça Va Bien!</i>	213
Figure 32: Communication dans <i>Adosphère</i>	217
Figure 33: «Jouer à» dans <i>Ça Va Bien!</i>	218

Figure 34: Les indéfinis dans <i>Adosphère</i>	218
Figure 35: La conceptualisation dans <i>Adosphère</i>	219
Figure 36: La question dans <i>Le Kiosque</i>	219
Figure 37: La conceptualisation dans <i>Le Kiosque</i>	220
Figure 38: Les déterminants dans <i>Ça Va Bien !</i>	220
Figure 39: La conceptualisation dans le livre de l'élève de <i>Ça Va Bien !</i>	221
Figure 40: La conceptualisation dans le guide pédagogique de <i>Ça Va Bien !</i>	221
Figure 41 : Enseignement et contextualisation (Tupin et Sauvage, 2012)	223
Figure 42: La compétence communicative interculturelle (Balboni et Caon, 2015)	224
Figure 43: La Pyramide de l'apprentissage	227
Figure 44: En classe, vous préférez enseigner du simple vers le complexe ou de la tâche?	237
Figure 45: Les actes de parole dans <i>Le Kiosque</i> et <i>Adosphère</i>	264
Figure 46: Les contenus dans le guide pédagogique	265
Figure 47: <i>Explore</i>	270
Figure 48: Une tâche dans <i>Ça Va Bien !</i>	271
Figure 49: Le cycle de Kolb (1984)	288
Figure 50: L'expérience professionnelle des sondés	296
Figure 51: Les diplômes détenus par les enseignants	297
Figure 52: Les effectifs dans les classes	298
Figure 53: Le français, facultatif ou obligatoire ?	298
Figure 54: Combien d'heures d'enseignement hebdomadaire par classe ?	299
Figure 55: Dans quel cas parlez-vous hébreu en classe ?	300
Figure 56: Quel matériel utilisez-vous en classe ?	301
Figure 57: L'utilisation des tablettes / smartphones en classe	301
Figure 58: La prise de parole des apprenants en classe	302
Figure 59: Les représentations du bon élève	303
Figure 60: Les tâches hors de la classe	307
Figure 61: L'utilisation du manuel en classe	308
Figure 62: Qu'utilisez-vous dans le manuel ?	308
Figure 63: Quel manuel utilisez-vous en classe?	309
Figure 64: Les manuels utilisés entre 2010 et 2020	309
Figure 65: Les thèmes des manuels	311
Figure 66: Les activités et la vie des adolescents	312
Figure 67: La prise de parole	315
Figure 68: Les qualités d'un bon manuel	317
Figure 69: La variété des supports	317
Figure 70: La progression	319
Figure 71: Utilisez-vous le tableau des contenus ?	319

Figure 72: L'utilisation des activités du manuel	319
Figure 73: Les objectifs	320
Figure 74: Les progrès des élèves selon le manuel	320
Figure 75: L'explicitation de la matière dans un manuel	322
Figure 76: Approche inductive et déductive de la grammaire	323
Figure 77: Faut-il des règles de grammaire dans le manuel ?	325
Figure 78: Les valeurs dans le manuel	326
Figure 79: Intérêt des élèves pour les contenus culturels	326
Figure 80: La France et la Francophonie dans les contenus culturels	326
Figure 81: Le manuel véhicule des stéréotypes ?	327
Figure 82: Des activités créatives.	328
Figure 83: Le travail sur la phonétique en classe	331
Figure 84: Le transfert de l'apprentissage	334
Figure 85: Les heures d'enseignement	335
Figure 86: Devoir et plaisir	335
Figure 87: Orientation de l'enseignement	336
Figure 88: Le manuel utilisé en classe	338
Figure 89: La modélisation selon Figari et Remaud (2014)	358
Figure 90: Le manuel explicite selon le cycle de Kolb (1984)	374
Figure 91: Les domaines d'expertise du manuel et de l'enseignant	377
Figure 92: Extrait de « <i>Teamwork</i> », le manuel d'anglais	379
Figure 93: Les lignes de force des entretiens	382
Figure 94: « <i>Scholarship of learning and teaching</i> » (2015)	388
Figure 95: Comment activer ses neurones ? (2020)	394

## INDEX DES PRINCIPAUX AUTEURS CITÉS

- Abdalla-Pretceille, Martine 80  
Aguilar José 25  
Astolfi Pierre 238-9  
Bagnoli Paola 49-50  
Ben Rafael, Eliezer 118 124  
Bento, Margaret 63  
Bérard Evelyne 94  
Bissonnette, Steve 152 234 240 370  
Blanchet Philippe 286-7  
Borg, Serge 121 122 136  
Borne Dominique 36 64  
Brousseau Guy 193  
Bucheton Dominique 37 63  
Castellotti, Véronique 19 20 150 154  
Chevallard Yves 66  
Chi, Michelene T,H, 47  
Chiss, Jean-Louis 55 136 211 216 235 240 268 313  
Choppin, Alain 14 32  
Cicurel Francine 166 302 313  
Coste Daniel 241 274  
Cuq, Jean-Pierre 151 158 305 314  
Debyser Francis 30 332  
Dehaene Stanislas 149 226 346  
Dweck Carol 234  
Freinet, Célestin 39-41  
Gauthier, Clermont 152 240 365  
Geary, David 150  
Germain, Claude 31 67 163 202  
Hattie, John 148 152 221 344 365 371 373  
Karsenti Thierry 71  
Ketele de, Jean-Marie 246  
Kirschner, Paul 225  
Leroy Michel 34 36 83 94  
Masson Steve 71 305 395  
Meirieu Philippe 68 94 150 160 199 270 231 305 346  
Montessori, Maria 38-40  
Morin Edgar 21  
Paillé Pierre 18  
Perrenoud Philippe 26 146 150 166 245  
Piaget, Jean 42-47  
Piccardo, Erika 31 53  
Porcher Louis 78 327  
Puren Christian 130-5 172  
Rocher Guy 37  
Schön Donald 22  
Seguin Roger 35  
Small Gary 90-91  
Sweller, John 225 233 237  
Tardif, Jacques 26 149 151 156 161 165 171  
Tricot, André 47 88-89 221 237  
Vargas Claude 33 37  
Viau, Roland 69-70  
Vignier Gérard 52 379  
Vygotski Lev 43 235 373  
Wang Margaret 151-2  
Wentzel Bernard 22  
Willingham Daniel 236-238  
Yaiche Francis 31 53 276  
Zakharthouk, Jean-Michel 53 265-270  
Zarate, Geneviève 54 327

## INDEX DES PRINCIPALES NOTIONS

- AEFE 122
- Arabe 115-116
- Carte mentale 193
- Charge mentale 47 88-89 221
- Consigne 265-269
- Contextualisation 56-57
- Curriculum 130-132 138 148
- Effet-enseignant 148 150-152
- Enseignement explicite 227-235
- Flam 119-120
- Formation 153-157 167-8
- Francophonie 118-120
- Grammaire 216-221 325
- Graphisme 198 251 254 272-280
- Inspection Générale 125-147
- Innovation 64
- Interculturel 80-85
- Métacognition 194-197
- Motivation 69-76 255
- Multilinguisme 98 104
- Oral 199-202
- Pandémie 179 215
- Perspective actionnelle 186 188-190 221
- Politique linguistique 108-112
- Progression 126-128 136-137
- Référentiel 155-159
- Salaire 172-174
- SEL 163
- Tâche 193-5 271
- Transposition didactique 66
- TICE 67-69 89-90
- Valeurs 77-80 159-161 325



## **TABLE DES MATIÈRES**





Dédicace	p. 3
Remerciements	p. 4
Résumé et mots-clés	p. 6
Abstract and key-words	p. 7
Table des abréviations	p. 8
Sommaire	p. 9
<b>INTRODUCTION</b>	<b>p. 11-30</b>
Les critiques à l'égard du manuel	p. 13
Les missions du manuel	p. 14
Le sujet de la thèse	p. 15
La problématique	p. 17
Une recherche-action	p. 18
Les choix méthodologiques	p. 22
L'organisation du travail	p. 24
<b>PREMIÈRE PARTIE: Regards sur le manuel</b>	<b>p. 31-98</b>
<b>1. UN OBJET DE DÉBAT</b>	<b>p. 33-40</b>
1.1. L'ère du soupçon	p. 33
1.2. Un objet à facettes	p. 35
1.3. Les rapports officiels	p. 38
1.4. Tutelle ou curatelle ?	p. 40
<b>2. MANUEL ET ÉDUCATION</b>	<b>p. 41-55</b>
2.1. Maria Montessori	p. 41
2.2. Célestin Freinet	p. 43
2.3. Jean Piaget	p. 46
2.4. Des manuels actionnels ?	p. 52
<b>3. MANUEL ET CULTURE</b>	<b>p. 56-61</b>
3.1. Ethnocentrisme	p. 56
3.2. Manuels généralistes	p. 58
3.2.1. La vocation universaliste	p. 58
3.2.2. La question du contexte	p. 59
3.3. Le statut du manuel en Israël	p. 61
<b>4. LES FONCTIONS DU MANUEL</b>	<b>p. 62-85</b>
4.1. Le CECR	p. 63
4.1.1. Une fonction référentielle	p. 63
4.1.2. Une fonction pédagogique	p. 66
4.1.3. Une fonction technopédagogique	p. 67

4.2. La fonction motivationnelle	p. 69
4.2.1. La motivation intrinsèque	p. 69
4.2.2. Les facteurs externes	p. 72
4.2.3 Les lois de proximité	p. 75
4.3. La fonction axiologique	p. 77
4.3.1. Des valeurs démocratiques	p. 77
4.3.2. Des valeurs universelles	p. 79
4.3.3. L'interculturalité	p. 80
<b>5. MANUEL ET MUTATION</b>	<b>p. 86-98</b>
5.1. Le monde en mutation	p. 86
5.2. Internet	p. 87
5.2.1. Les équipements	p. 87
5.2.2. Les pratiques numériques	p. 89
5.2.3. La lecture numérique	p. 91
5.3. Les effets sur le manuel	p. 95
<b>DEUXIÈME PARTIE: Etat des lieux linguistique et institutionnel</b>	<b>p. 99-186</b>
<b>6. L'HÉRITAGE LINGUISTIQUE</b>	<b>p. 101-107</b>
6.1. Les langues diasporiques	p. 101
6.2. Les langues juives	p. 102
6.3. «Quand les mots reviennent de l'exil»	p. 104
<b>7. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE CONTEMPORAINE</b>	<b>p. 108-125</b>
7.1. Vers le plurilinguisme	p. 108
7.1.1. Du monolinguisme au plurilinguisme	p. 108
7.1.2. Les plans d'action	p. 109
7.2. Les secteurs minoritaires	p. 112
7.2.1. Le secteur juif ultra-orthodoxe	p. 112
7.2.2. Le secteur arabe	p. 113
7.3. Le statut des langues dans la société israélienne	p. 114
7.3.1. L'anglais	p. 114
7.3.2. L'arabe	p. 115
7.3.3. Les langues étudiées à l'école	p. 117
7.4. Le statut du français	p. 118
7.4.1. La francophonie	p. 118
7.4.2. La vie culturelle française	p. 120
7.4.3. L'enseignement du français jusqu'en 2015	p. 120
7.4.4. Les établissements de l'AEFE	p. 122
7.4.5. Les groupes FLAM	p. 123
7.4.6. L'enseignement du français depuis 2015	p. 124

<b>8. « L'ANTICHAMBRE DIDACTIQUE DE TOUTE PROGRESSION »</b>	<b>p. 126-141</b>
8.1. Définitions et attentes	p. 126
8.2. Les curricula en Israël	p. 130
8.2.1. Des curricula organisés et structurés ?	p. 130
8.2.2. «Sur un pied d'égalité» ?	p. 131
8.2.3. Et la métacognition ?	p. 134
8.2.4. Des contenus de qualité ?	p. 135
8.2.5. Et la progression ?	p. 136
8.2.6. Les contenus et les manuels	p. 137
8.3 Le cas du français	p. 139
<b>9. LE CECR ET PISA</b>	<b>p. 142- 148</b>
9.1. Mention du CECR	p. 142
9.2. Une apparition en filigrane	p. 143
9.3. Les valeurs de PISA	p. 143
<b>10. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS</b>	<b>p. 149-179</b>
10.1. Le rôle du professeur dans l'enseignement	p. 149
10.1.1. «L'effet-enseignant»	p. 150
10.1.2. «Le waza»	p. 153
10.2. Le Référentiel de compétences	p. 155
10.2.1. Le cas d'Israël	p. 158
10.2.2. Un métier moral	p. 159
10.2.3. La polysémie du verbe enseigner	p. 161
10.3. La certification	p. 165
10.3.1. Le diplôme	p. 165
10.3.2. Le programme de formation	p. 167
10.3.3. Le terrain	p. 168
10.4. Le Développement Professionnel Continu	p. 171
10.4.1. Les modalités	p. 171
10.4.2. Savoir savant et savoir professionnel	p. 174
10.4.3. Un métier en crise	p. 177
<b>11. L'ENSEIGNEMENT DANS LE SECONDAIRE</b>	<b>p. 180-186</b>
11.1. Les établissements	p. 180
11.1.1. Une matière obligatoire	p. 180
11.1.2. Une matière facultative	p. 180
11.2. Les horaires	p. 180
11.2.1. Au collège	p. 180
11.2.2. Au lycée	p. 181
11.3. Les épreuves de français	p. 182
11.3.1. Au collège	p. 182
11.3.2. Au lycée	p. 182
11.4. Les manuels scolaires	p. 183
11.4.1. Les contraintes ministérielles	p. 184

11.4.2. Le processus d'évaluation	p. 185
11.4.3. Le contrôle politique	p. 185
<b>TROISIÈME PARTIE: Le territoire pédagogique</b>	<b>p. 187-280</b>
<b>12. LE CORPUS</b>	<b>p.189-240</b>
12.1. Présentation générale	p. 189
12.1.1. Les couvertures	p. 190
12.1.2. Le CECR	p. 191
12.1.3. Le tableau des contenus	p. 192
12.1.4. Les tâches	p. 193
12.1.5. Le lexique	p. 196
12.1.6. Les stratégies métacognitives	p. 199
12.1.7. Les annexes	p. 202
12.2. La pédagogie de l'oral	p. 204
12.2.1. L'oral dans les manuels	p. 204
12.2.2. Les documents authentiques	p. 207
12.2.3. Les registres de langue	p. 211
12.3. L'ancrage théorique et la réalité: le dire et le faire	p. 213
12.3.1. Les trompettes de la compétence	p. 213
12.3.2. La grammaire	p. 216
12.3.3. La compétence interculturelle	p. 222
12.4. Quand la théorie émerge de la pratique	p. 226
12.4.1. La perspective actionnelle	p. 226
12.4.2. Le constructivisme en question	p. 229
12.4.3. Les avantages de l'enseignement explicite	p. 234
12.4.3.1. Du simple au complexe	p. 236
12.4.3.2. «Le haut-parleur sur la pensée»	p. 238
12.4.3.3. Le questionnement régulier et multiforme	p. 238
12.4.3.4. Le travail autonome	p. 239
<b>13. LE CADRE OPÉRATOIRE</b>	<b>p. 241-248</b>
13.1. Un espace de recherche	p. 241
13.2. Un espace de collaboration	p. 243
13.3. Un espace de formation	p. 246
<b>14. UN ESPACE PLURISÉMIOTIQUE</b>	<b>p. 249-258</b>
14.1. Le code du codex	p. 249
14.2. La couverture	p. 251
14.3. La mise en scène	p. 252
14.3.1. La séduction	p. 252
14.3.2. La motivation	p. 255

<b>15. LES FACILITATEURS PÉDAGOGIQUES</b>	<b>p.259-280</b>
15.1. Les titres	p. 259
15.1.1. La typographie	p. 259
15.1.2. Le lien avec la méthodologie	p. 260
15.2. L'espace ergonomique	p. 261
15.2.1. Les encadrés	p. 261
15.2.2. Le paratexte	p. 262
15.2.2. Les consignes et les pictogrammes	p. 265
15.3. L'iconographie	p. 272
15.3.1. Une fonction intersémiotique	p. 274
15.3.2. Une fonction documentaire et culturelle	p. 274
15.3.3. Une fonction propédeutique	p. 275
15.3.4. Une fonction narrative	p. 276
15.4. Les personnages	p. 278
15.4.1. Illustrations et photos	p. 278
15.4.2. Le style graphique	p. 279
<b>QUATRIÈME PARTIE: Les enquêtes de terrain</b>	<b>p. 281-382</b>
<b>16. MODALITÉS D'ENQUÊTE</b>	<b>p. 283-294</b>
16.1. La méthodologie	p. 283
16.2. L'enquête quantitative	p. 289
16.3. L'enquête qualitative	p. 290
16.3.1. Les entretiens	p. 290
16.3.2. L'observation de classes	p. 292
16.4. L'analyse des données	p. 293
<b>17. L'ENQUÊTE QUANTITATIVE (AUPRÈS DES ENSEIGNANTS)</b>	<b>p. 295-332</b>
17.1. L'échantillon	p. 295
17.2. Le profil des sondés	p. 295
17.2.1. La répartition genrée	p. 295
17.2.2. L'expérience	p. 295
17.2.3. La langue maternelle	p. 296
17.2.4. Les diplômes détenus	p. 297
17.3. Le contexte professionnel	p. 297
17.3.1. La taille des classes	p. 297
17.3.2. Le volume horaire	p. 299
17.3.3. La langue parlée en classe	p. 299
17.3.4. Le matériel utilisé en classe	p. 300
17.3.5. Les difficultés	p. 301
17.4. Les représentations de l'enseignement	p. 302
17.4.1. Le bon élève	p. 303
17.4.2. Le « <i>cronope</i> »	p. 304
17.4.3. L'objectif de fin d'année	p. 306

17.5. L'utilisation du manuel	p. 308
17.5.1. Quel manuel ?	p. 309
17.5.2. Le « <i>Sluagh-gairm</i> »	p. 310
17.5.3. L'atmosphère	p. 310
17.5.4. Le conatus enseignant	p. 314
17.5.5. La « <i>constante macabre</i> »	p. 316
17.6. Les qualités du manuel	p. 317
17.6.1. Cheminement et progression	p. 318
17.6.2. Premier ministre ou souverain absolu ?	p. 321
17.6.3. « <i>Hors de soi</i> » ?	p. 325
17.6.4. <i>L'intelligence s'amuse</i> ?	p. 328
17.6.5. Faites vos jeux !	p. 329
17.6.6. « <i>Au son du FLE</i> »	p. 331
<b>18. L'ENQUÊTE QUANTITATIVE (AUPRÈS DES ÉLÈVES)</b>	<b>p. 333-345</b>
18.1. Le profil des apprenants	p. 334
18.1.1. Le niveau d'étude	p. 334
18.1.2. Le nombre d'heures d'étude hebdomadaire	p. 335
18.1.3. Le français, un choix ?	p. 335
18.1.4. Les objectifs des apprenants	p. 336
18.1.5. Les motivations des apprenants	p. 336
18.2. Les compétences de communication	p. 337
18.3. Le manuel et les activités	p. 338
18.4. Les compétences métacognitives	p. 341
18.5. Les stratégies d'apprentissage	p. 342
18.6. Le travail de classe	p. 343
18.7. L'évaluation	p. 344
18.8. Les devoirs	p. 344
<b>19. L'ENQUÊTE QUALITATIVE</b>	<b>p. 346-357</b>
19.1. Les questions de recherche	p. 346
19.1.1. Les axes de la recherche	p. 346
19.1.2. Le principe hologrammique	p. 348
19.1.3. Le principe de reliance	p. 348
19.2. L'échantillonnage	p. 349
19.2.1. Un échantillonnage représentatif	p. 349
19.2.2. Les conditions d'entretien	p. 350
19.2.3. Verbatims	p. 351
19.3. Les entretiens	p. 351
19.3.1. Les leviers et les freins	p. 351
19.3.2. Le principe de récursivité	p. 353
19.3.3. Le principe dialogique	p. 353
19.4. Les observations de classe	p. 354

<b>20. RÉSULTATS CLÉS DES ENQUÊTES</b>	<b>p. 358-384</b>
20.1. Un « <i>livre élémentaire</i> »	p. 358
20.1.1. Le fil rouge	p. 360
20.1.2. « <i>Je t'aime, moi non plus</i> »	p. 361
20.1.3. Le sentiment d'auto-efficacité	p. 363
20.2. Un livre adapté	p. 366
20.2.1. C'est de l'hébreu !	p. 366
20.2.2. L'interculturel	p. 367
20.2.3. La modernité	p. 368
20.2.4. La flexibilité	p. 369
20.3. Un livre efficace	p. 370
20.3.1. Les stratégies des activités	p. 373
20.3.2. Les compétences	p. 376
20.3.3. La motivation	p. 377
20.3.4. La prise de parole	p. 379
 <b>CONCLUSION</b>	 <b>p. 385-398</b>
 <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	 <b>p. 399-428</b>
 <b>ANNEXES</b>	 <b>p. 429-438</b>
Table des tableaux	p. 431
Table des figures	p. 433
Index des principaux auteurs	p. 436
Index des principales notions	p. 437
 <b>TABLE DES MATIÈRES</b>	 <b>p. 439-447</b>



