

Manuels de langues et risques d'inégalités

Germain SIMONS, Daniel DELBRASSINE et Florence VAN HOOF

Service de Didactique des Langues et Littératures modernes de l'ULg

Remarque liminaire : ce texte est une synthèse de la communication qui a été présentée dans l'atelier « manuels scolaires » à l'Université d'été 2014 à Liège et au symposium de l'AMSE¹ 2012 à Reims. L'article complet a été soumis pour expertise à des fins de publication dans la revue *Recherches en Éducation* (Nantes, 2016).

Le manuel est l'un des supports essentiels du cours de langues étrangères en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), surtout au début de l'apprentissage. Aujourd'hui, toutes les collections se caractérisent par une approche communicative basée sur les quatre macro-compétences et/ou par une approche actionnelle articulée autour de la réalisation de tâches, plus ou moins « complexes ». Si ces supports sont souvent très riches sur le plan de l'input langagier, ils sont également très denses et se caractérisent par leur nature fragmentée, composite et plurisémiotisée (Bautier, Crinon, Delarue-Breton, Marin, 2012). De ce fait, ils ne sont pas directement accessibles à tous les élèves.

L'étude dont nous ne proposons ici qu'un aperçu s'inscrit dans un programme de recherche qui comporte quatre volets : 1) la collecte de données sur l'utilisation des manuels de langues auprès de leurs utilisateurs (enseignants et élèves) ; 2) la mise au point d'une grille d'analyse des manuels avec une attention particulière au critère de l'équité ; 3) l'analyse d'unités tirées de manuels d'allemand, d'anglais et d'espagnol ; 4) l'observation des pratiques des enseignants en matière de manuels. Dans cet article (mars 2015), nous présentons une synthèse des résultats obtenus aux volets 2 et 3.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons conçu un outil qui se présente sous la forme d'une grille d'analyse et dont l'objectif est notamment de fournir une série d'informations susceptibles d'aider nos étudiants, futurs enseignants, à porter un jugement critique sur les manuels, très nombreux, qui leur sont proposés. Les grilles existantes (CAF de la FWB, Gerard & Roegiers, 2009) n'incluent pas ou peu de critères permettant de déceler des risques d'inégalités, et nous avons donc intégré plusieurs items en nous inspirant de la littérature scientifique dans ce domaine.

Les manuels sélectionnés sont fréquemment utilisés par les maîtres de stage qui collaborent avec notre service et couvrent un très large public au niveau international : *Geni@l. Deutsch als Fremdsprache* (Langenscheidt, 2003), *New Headway English Course* (Oxford University Press, 1998), *Gente 1 Nueva Edición* (Difusión, 2004). Dans cette recherche exploratoire, nous nous sommes surtout focalisés sur le manuel de l'élève et sur l'examen détaillé d'une unité. Précisons ici que notre intention n'est pas de procéder à une critique globale des manuels étudiés, mais plutôt d'apporter un éclairage particulier : celui des risques d'inégalités engendrés par les options prises par les auteurs et éditeurs. Ci-après nous reprenons, sous forme synthétique, quelques caractéristiques de ces manuels, susceptibles d'accroître les risques d'inégalités dans l'apprentissage.

Les unités se caractérisent par leur longueur et leur densité, particulièrement dans le manuel *New Headway*. Cette double caractéristique implique que les enseignants fassent des choix, ce qui peut conduire à des parcours assez hétérogènes dans les apprentissages. Et la volonté – louable – de compléter le manuel avec des documents extérieurs au manuel (Internet, films, séries TV, magazines...) ne fait qu'augmenter encore cette variété des parcours individuels. Il en résulte que les élèves regroupés l'année suivante n'auront pas nécessairement acquis les mêmes bases lexicales et grammaticales. Le foisonnement des activités proposées (*New Headway* offre plus de quarante activités en

onze pages !), le manque de clarté et de hiérarchie dans la structure, le lien peu évident entre les savoirs présentés et les tâches proposées, risquent de dérouter l'élève, en l'empêchant de dégager l'essentiel de l'accessoire ou d'établir des liens nécessaires. À minima, il importe donc que les enseignants d'un même établissement scolaire fixent collégalement un socle commun de compétences et de savoirs à traiter prioritairement dans chaque unité et qu'ils procèdent à une phase d'institutionnalisation de ces savoirs souvent éclatés.

Rédigés exclusivement en langue étrangère, ces trois manuels offrent au lecteur un « bain de langue » maximal... et assurent aussi à leur éditeur une diffusion internationale. Cette présentation unilingue des savoirs enseignés peut poser problème aux élèves lorsqu'ils l'utilisent en autonomie, à l'école ou à domicile. L'approche adoptée, « en spirale », implique de revenir fréquemment sur une même structure en procédant à des affinements successifs. Cette méthode présuppose, encore une fois, que les élèves aient travaillé en amont avec les mêmes manuels et que leurs enseignants aient opéré les mêmes choix au sein de ceux-ci, sans quoi les élèves disposeront d'un bagage grammatical très hétérogène. D'autre part, en évitant le recours à la langue maternelle des élèves, les auteurs se privent de l'apport de l'analyse contrastive, qui, dans certains cas, s'avère plus économique et efficace. Enfin, si les trois manuels offrent un index grammatical, c'est, bien entendu, en langue cible, mais surtout dans une logique qui néglige les besoins de l'utilisateur : abréviations nombreuses et peu limpides (*New Headway*), groupement en fonction des unités et non selon les catégories grammaticales (dans les trois manuels). Ainsi, pour retrouver une notion, il faut que l'utilisateur se souvienne de l'unité dans laquelle elle a été présentée ! À ce niveau, il importe que le professeur prenne conscience de cette difficulté et qu'il présente des synthèses grammaticales dans la langue maternelle des élèves, en s'assurant de la compréhension de la terminologie employée et en recourant à l'approche contrastive chaque fois qu'elle s'avère pertinente.

La quantité et la progressivité des exercices d'application du lexique et de la grammaire posent également quelques problèmes : parfois presque totalement absents (*Gente*), ou sans progression dans leur complexité (*Geni@!*), ces exercices peuvent aussi se révéler trop fermés (*New Headway*) pour permettre un transfert des nouveaux acquis. Ces lacunes ne manqueront pas de pénaliser les

élèves les plus faibles. Quant aux tâches complexes d'aboutissement, elles sont présentes dans le manuel d'espagnol, mais difficiles à identifier dans les deux autres. Dans l'hypothèse où les enseignants cherchent à pallier cette lacune, ils se trouvent exposés à une difficulté majeure : concevoir ou adapter des tâches qui mobilisent toutes les ressources présentées dans ces unités extrêmement denses et riches... ou procéder à des choix en amont, dans l'apprentissage, de préférence de manière collégiale.

Les contenus culturels présentent des divergences importantes. Dans le manuel d'anglais, l'entrée culturelle est très importante, avec deux fables et trois biographies d'artistes. En revanche, les manuels d'espagnol et d'allemand font l'impasse sur la culture savante et académique pour se focaliser sur la culture contemporaine, populaire et médiatique dans une perspective de communication. À propos des contenus culturels plus « académiques », leur absence nous paraît aussi problématique sur le plan de l'équité, dans la mesure où l'école est, pour beaucoup d'élèves, le seul endroit où ils ont accès à cette culture, pour eux, étrangère (Simons, 2012, p. 145).

En conclusion, l'analyse montre – avec des nuances selon les langues – que ces manuels présentent bien des risques d'inégalités. Les résultats de cette étude exploratoire sont néanmoins à prendre avec précaution, car ils doivent encore être complétés par l'analyse d'autres unités et l'examen d'autres supports qui accompagnent le manuel, ainsi que par l'observation des pratiques de ses utilisateurs. Nous souhaiterions clore ce texte par une note positive, en rappelant que l'usage du manuel en classe peut réduire les risques d'inégalités ; mais il importe avant tout de le désacraliser et de prendre conscience des risques d'inégalités qu'il comporte et ainsi les éviter. C'est, entre autres, à cette tâche que nous nous attelons dans le cadre de la formation initiale et continue.

Notes

¹ Association Mondiale des Sciences de l'Éducation.

Bibliographie

Bautier, E, Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45.

CAF, Centre d'Autoformation et de Formation Continue de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles & Inspection des langues germaniques (s.d.). Grille d'analyse de manuels de langues élaborée par le CAF et l'inspection des langues germaniques. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Funk, H., Koenig, M., Koithan, U. & Scherling, T. (2003). *Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A2*. Berlin et München : Langenscheidt.

Gerard, F. M. & Roegiers, X. (2009 : 2^e édition). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.

Martín Peris, E. & Sans Baulenas, N. (2004). *Gente – Curso de Español para Extranjeros (Nueva Edición), Libro del alumno 1*. Barcelona : Editorial Difusión.

Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. Dans J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (Dir.). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Soars, L. & Soars, J. (1998). *New Headway English Course. Intermediate. Student's Book*. Oxford : Oxford University Press.