

2011g. « Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle ». Intervention du 16 juin 2011 à la IX^e Rencontre internationale du [GÉRES](#) (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), « Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques », Université Grenoble 3, Département LANSAD, 16-17 juin 2011.

« UNE TECHNOLOGIE ANCIENNE PEUT-ELLE ÊTRE RÉNOVÉE ? LE CAS DU MANUEL DE LANGUE DE SPÉCIALITÉ FACE AUX NOUVEAUX ENJEUX DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE »

SOMMAIRE

1. Avertissement	2
2. Principales fonctions assurées par le manuel	2
2.1 Fonctions didactiques	2
2.2 Fonction « professionnelle »	4
2. Difficultés particulières de la conception et de l'utilisation d'un manuel en PA	5
2.1 Contradiction fondamentale entre pré-programmation et les objectifs/exigences de la pédagogie de projet.....	5
2.2 Complexité particulière de la mise en œuvre de la pédagogie du projet	5
2.3 Prise en compte du paradigme de l'adéquation	6
3. Convergences apparaissant entre les (N)TE et la PA	7
4. Modes actuels d'intégration des (N)TE dans les manuels de langue : le cas de quelques manuels sur objectifs spécifiques d'ELE et de FLE	9
Présentation du corpus.....	9
4.1 Les nouveaux supports technologiques	9
4.2 Convergences entre innovations technologiques et innovations didactiques	10
4.3 Simulation professionnelle, réalité scolaire, réalité professionnelle	12
En guise de conclusion : guide d'auto-questionnement.....	13

Sigles

DLC : Didactique des Langues-Cultures
ELE : Espagnol Langue Étrangère
FLE : Français Langue Étrangère
(N)TE : (Nouvelles) Technologies Éducatives
PA : Perspective Actionnelle

1. Avertissement

Ce texte avait pour fonction de servir d'appui à une intervention orale dont l'objectif était d'ouvrir au maximum en un temps limité le débat entre collègues participants. D'où sa forme très peu canonique, avec :

- des chapitres simplement juxtaposés présentant les quelques éléments de la problématique qui m'apparaissaient les plus importants ;
- de nombreux renvois allusifs à mes publications antérieures sur mon site ;
- au lieu de réponses personnelles sur la problématique traitée, des « pistes personnelles de réponses » ;
- enfin, un questionnaire en guide de conclusion...

Tout cela fait assurément de ce texte un excellent contre-modèle de rédaction d'article universitaire pour étudiants apprentis-chercheurs en didactique des langues-cultures (DLC) !...

2. Principales fonctions assurées par le manuel

J'aborderai successivement – la terminologie ne me convient pas parfaitement, mais l'essentiel est ici que l'on me comprenne – quatre fonctions « didactiques », et une fonction « professionnelle » assurées par les manuels de langue.

2.1 Fonctions didactiques

Comme je l'écrivais dans mon résumé, « [le manuel] assure au moins quatre fonctions didactiques de base, les deux premières « en externe », et les deux autres « en interne ». Je vais ici les reprendre brièvement, en les complétant et en les réorganisant.

1. Première fonction « en externe »

C'est d'assurer le découpage du flux du processus d'enseignement-apprentissage en ce que l'on appelle des « *unités didactiques* »¹. Ce découpage est nécessaire

- a) parce qu'on ne peut pas tout enseigner à la fois : il faut **distribuer** la matière tout au long du cours (concept générique de « distribution », que l'on appelle « progression » si l'on fait intervenir des critères rationnels de distribution (tels que des contenus grammaticaux de plus en plus difficiles, des thématiques de plus en plus éloignées de la vie quotidienne des élèves ou de plus en plus abstraites, des niveaux de plus en plus élevés de compétence communicative, ou encore des tâches de plus en plus complexes) ;
- b) et parce que cette distribution ne peut pas se faire sur le mode du continuum : il faut forcément arrêter périodiquement la progression pour évaluer les contenus d'apprentissage travaillés précédemment pendant un certain temps.

La métaphore de la « gradation » (un autre concept utilisé à côté de « distribution » et de « progression ») me semble intéressante, puisqu'elle regroupe ces deux exigences : l'escalier permet de monter, mais cette montée se fait par marches successives. Cette métaphore de l'escalier intègre même deux autres exigences de l'unité didactique :

¹ On parlait auparavant des différentes « leçons » d'un manuel ; les appellations se sont diversifiées pour couvrir les cas, de plus en plus fréquents, d'emboîtement de petites unités à l'intérieur d'unités plus grandes : on trouve ainsi des « dossiers » comprenant plusieurs unités », ou encore des « modules », des « étapes », etc.

a) De même que les marches doivent être égales en hauteur et en largeur, les unités, dans les manuels, sont toujours exactement répétitives, en l'occurrence construites sur le même modèle : on va en règle générale trouver les mêmes types d'activités et les mêmes types de documents en première double page, en seconde double page, etc., d'une unité à l'autre.²

b) De même qu'un escalier peut présenter des types de marche plus larges qui permettent à certains moments d'effectuer un type de déplacement particulier nécessaire (des « paliers », qui permettent de tourner, et non plus de monter), de même, dans beaucoup de manuels actuels, on trouve l'équivalent de ce type d'aménagement, consacré généralement à l'évaluation à la suite d'un certain nombre d'unités didactiques (ce dispositif y est d'ailleurs parfois appelé justement « palier »).

Tout cela concerne, en quelque sorte, la fonction « externe » des unités didactiques, celle qu'elles assurent par rapport à l'ensemble du cours.

2. Seconde fonction « en externe »

C'est d'assurer *la progression collective* (ou plutôt la « montée » collective, pour continuer à filer la métaphore de l'escalier) de l'ensemble des apprenants, les différentes unités indiquant à chaque moment à chacun ce qui est supposé acquis par tous.

Les deux autres fonctions sont assurées « en interne ». L'objectif est toujours le même, celui de la plus grande efficacité possible du processus d'enseignement-apprentissage, appliqué cette fois aux différents domaines d'activité. Le découpage de l'objet d'enseignement-apprentissage a évolué au cours de l'histoire ; nous en sommes actuellement à dix éléments différents : activités langagières (CO/CE/ EE/ EO – celle-ci subdivisée en expression orale interactive et en expression orale en continu dans les documents officiels pour l'enseignement scolaire), plus la médiation » introduite par le CECRL), grammaire, le lexique, la graphie-phonie, la culture et enfin le processus d'enseignement-apprentissage lui-même – travail sur les méthodes ou stratégies d'apprentissage –):

3. Première fonction « en interne »

C'est d'assurer *la gradation* (la « progression interne » à l'unité didactique, donc), avec historiquement les principes suivants :

- la procédure du « modèle PPP » ; en anglais : *presentation, practice, production* ;
- le passage des activités de compréhension (considérées comme plus faciles et assurant l'input, l'apport de nouveaux contenus langagiers et culturels) à des activités d'expression (considérées comme plus difficiles, et assurant la réutilisation de l'input) puis à des activités d'(auto-)évaluation ;
- le passage d'activités plus guidées à des activités plus libres ;
- le passage de la langue à la culture (la langue va être considérée comme un moyen d'accès à la culture, à travailler d'abord, par conséquent).

4. Seconde fonction « en interne »

C'est d'assurer *la cohésion* (la « cohérence interne » à l'unité didactique, donc), qui va porter sur les contenus culturels (d'où le choix pour chaque unité d'une thématique particulier) et sur les contenus langagiers (les documents introduits en présentation vont fournir une densité particulière des mêmes formes grammaticales et lexicales qui vont être abordées en

² En toute fin de conclusion de mon article de [2011d](#), j'attirais l'attention sur cette caractéristique : « Jusqu'à présent les éditeurs, pour des raisons qui leur sont propres, ont toujours exigé que toutes les leçons d'un même manuel reproduisent à l'identique le même modèle d'unité didactique. Il serait temps qu'ils fassent sauter ce verrou, pour permettre aux enseignants de minimiser les coûts et maximiser les bénéfices, en les faisant profiter des préparations de cours tout en leur offrant la plus grande diversification possible des formes de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative. » (p. 13)

compréhension, reprises dans des exercices ciblés, et que l'on va demander enfin aux apprenants de reprendre pour leur expression personnelle : on joue en quelque sorte la « synergie » entre les différents documents et les différentes activités, ce qui va impliquer une certaine sélection et une certaine limitation des contenus langagiers ; il en est de même avec les contenus culturels, dans les « dossiers thématiques » ou « dossiers de civilisation », le manuel proposant ainsi une articulation aussi délicate³ qu'indispensable d'articulation entre le travail sur la langue et le travail sur la culture.

J'ai montré ailleurs⁴ comment plusieurs principes de cohérence se sont succédé au cours de l'histoire de la DLC : le point de grammaire, le thème lexical, le document support unique, le dossier de civilisation, la situation de communication, et enfin, actuellement, l'action (avec la « tâche finale » ou le projet uniques).

2.2 Fonction « professionnelle »

Outre ces quatre fonctions didactiques, le manuel assure une fonction « professionnelle » (au sens large du terme) tout à fait importante, qui est de proposer aux enseignants une sorte de « prêt à enseigner-apprendre » qui lui économise un énorme travail de programmation et de préparation personnelles (tout le travail qui a dû être fait pendant des mois par toute une équipe d'auteurs pour un seul niveau) avec les garanties (normalement !) d'une certaine qualité, d'une certaine conformité aux objectifs institutionnels (si le manuel a été choisi ou du moins accepté par l'institution)... et du respect des droits d'auteurs.

Je ne crois guère, personnellement, à la possibilité pour un enseignant, même en équipe, d'élaborer ses propres matériels dans ses différentes classes en y assurant lui-même ces différentes. En tout cas dans l'enseignement scolaire, où il me semble que l'autonomie de l'enseignant tend à se limiter au choix de documents qu'il va faire travailler – isolés ou groupés en dossiers thématiques – en intégration didactique⁵ plus ou moins forte, en veillant simplement à ce que la thématique soit intéressante, et le niveau global de difficulté langagière acceptable. C'est d'ailleurs cette intégration didactique qu'il est souvent proposé aux candidats CAPES de langue de mettre en œuvre dans la « Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée » (qui remplace désormais l'ancienne « Épreuve préprofessionnelle sur dossier »), sur des documents présélectionnés par le jury.

La question se pose par contre dans l'enseignement universitaire à niveau avancé pour des étudiants motivés et autonomes, particulièrement s'ils travaillent par projets.

³ Elle y est d'ailleurs très « artisanale », dans le sens où elle se fait surtout empiriquement, au fur et à mesure du montage par les auteurs de chacune des unités didactiques.

⁴ Voir [2004c](#). « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" » ou [2005a](#). « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres ».

⁵ Sur ce concept d'« intégration didactique », je renvoie par ex. à mon article [2099g](#). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de *Rond-point 1* (Difusión, 2004) », dans lequel je l'utilise à plusieurs reprises.

2. Difficultés particulières de la conception et de l'utilisation d'un manuel en PA

Ces difficultés me semblent être de trois ordres, que j'aborderai successivement dans les trois sous-chapitres ci-dessous 2.1, 2.2 et 2.3.

2.1 Contradiction fondamentale entre pré-programmation et les objectifs/exigences de la pédagogie de projet

Le projet, en pédagogie, est fondamentalement un outil de **Mobilisation, Autonomisation et Responsabilisation** des apprenants, les trois exigences étant fortement liées les unes aux autres.⁶ Or il y a une contradiction structurelle entre l'autonomie des apprenants et la fonction didactique principale assurée par les manuels à l'intérieur des unités didactique, qui est, comme nous venons de le voir, de préprogrammer les contenus langagiers et culturels et les activités sur ces contenus : plus l'autonomie des apprenants est grande au niveau de la conception de leur projet, et moins il est possible de prévoir à l'avance ces contenus.

J'ai déjà tiré à plusieurs reprises ce constat dans mes publications antérieures. À la fin d'une analyse comparative de deux manuels, par exemple ([2011d](#). « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la "tâche finale" dans deux manuels de FLE » Latitudes 1, p. 37 & Version originale 1) je concluais :

Les tâches finales sont entièrement préconçues par les auteurs du manuel. Il ne s'agit donc pas de véritables « projets », lesquels impliquent par définition une certaine marge d'autonomie des apprenants au niveau de la conception même de la tâche. Cette préconception s'explique dans les deux manuels par la volonté (par ailleurs compréhensible) de guider étroitement les apprenants dans le réemploi des formes linguistiques préalablement présentées et travaillées dans l'Unité. (p. 4)

Dans une autre publication ([2010d](#). « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle »), j'ai abordé « la question du degré de guidage » des tâches finales, en montrant les deux cas extrêmes d'un guidage très fort (*Tandem 2*, Didier 2003) et d'un guidage très faible (*Édito B2*, Didier 2006), et un exemple de la solution de compromis que constitue le « scénario de conception de projet » (*Gente 2*, Difusión 2004) : voir Point 4 4, diapositives 72-76.

2.2 Complexité particulière de la mise en œuvre de la pédagogie du projet

Dans la version écrite de ma conférence [2010e](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », j'écrivais ceci :

L'une des implications pédagogiques de la PA les plus importantes – qui n'a pas encore été pris en compte dans les manuels récents – se trouve être la nécessité d'articuler la pédagogie du projet avec deux autres types de pédagogie elles aussi connues heureusement depuis longtemps :
– La première – la pédagogie du contrat – va être nécessaire en particulier pour la gestion collective de la relation L1 et de la L2⁷, pour éviter que le projet ne devienne un but en soi alors qu'il doit rester principalement une occasion d'apprentissage, pour maintenir un équilibre entre le travail collectif et le travail individuel, etc. (liste non exhaustive).⁸

⁶ Les étudiants qui s'impliquent dans un projet doivent donc « lanzarse al M-A-R »... ☺

⁷ Apprenants et enseignants vont se mettre d'accord sur les activités et les moments où par exemples seule la L2 sera utilisée par tous, où L1 et L2 pourront être utilisées par les uns et les autres à leur convenance, etc. : on peut imaginer des activités où l'enseignant parlerait en L1, et les apprenants en L2, ou encore des activités où on pourrait faire appel à une L3...

⁸ Sur la pédagogie du contrat, voir aussi [1994b](#). « Éthique et didactique scolaire des langues : « La gestion simultanée de la responsabilité de l'enseignant et de celle de chaque apprenant passe nécessairement par quelque chose de semblable à ce que certains ont appelé la "pédagogie du contrat" ou "la pédagogie de la négociation". » [note de mai 2011]

– La seconde – la pédagogie différenciée – va être nécessaire en particulier pour l'exploitation des productions collectives : à partir du moment où les documents étudiés et les documents produits par les différents groupes sont au moins en partie différents, l'exploitation et la remédiation correspondantes devront forcément se faire de manière différenciée. (pp. 19-20)

Il faut rajouter bien entendu la pédagogie de groupe : un projet collectif d'une certaine complexité va forcément demander, à certains moments, une certaine répartition des tâches par groupes. On pourra être amené de même, si l'on veut intégrer une évaluation régulière (unité par unité) des compétences en fonction des niveaux du CECRL, à recourir à ce que certains appellent, sur le modèle de l'ancienne « pédagogie par objectifs », une « pédagogie par compétences ».⁹

Du point de vue de l'étayage pédagogique de la perspective actionnelle, on se retrouve donc avec un ensemble d'orientations pédagogiques diversifiées dont la mise en œuvre dans les manuels est d'autant plus problématique que certaines – la pédagogie du contrat et la pédagogie différenciée – ne font guère partie de la culture des éditeurs et des auteurs français :

- pédagogie de projet ;
- pédagogie du contrat ;
- pédagogie différenciée ;
- pédagogie de groupe ;
- pédagogie par compétences¹⁰.

2.3 Prise en compte du paradigme de l'adéquation

Comme je le rappelle régulièrement dans mes publications de ces dernières années (je reprends par exemple un passage de mon article de [2004a](#). « De l'approche par les tâches à la perspective actionnelle »),

nous devons désormais passer en didactique des langues - comme d'autres l'on fait avant nous, en particulier en management d'entreprise - d'un paradigme de l'optimisation - où l'on recherche les meilleurs procédés dans l'absolu - à un paradigme de l'adéquation - où l'on recherche pour chaque configuration apprenants-environnement-dispositif le procédé le plus efficace parmi tous ceux qui sont disponibles dans la panoplie disciplinaire (pp. 16-17)

Pour ce faire, comme je l'explique dans mon article [2011b](#)¹¹, il apparaît actuellement difficile de se passer des quatre grandes orientations méthodologiques disponibles (que je donne ci-dessous avec à la suite entre parenthèses leur(s) activités langagières de prédilection :

1. Méthodologie des documents authentiques (CE & EO).¹²
2. Approche communicative (EO en interaction).
3. Perspective actionnelle (toutes activités langagières, y compris EO en continu & EE).
4. « Approche plurilingue » : s'appuyer non seulement sur le français, mais (sans doute pour la plupart des étudiants) sur l'anglais (médiation), voire enseigner conjointement plusieurs langues (on parle alors de « didactique intégrée »).¹³

⁹ L'expression la plus fréquemment utilisée est « approche par (les) compétences ».

¹⁰ En DLC, l'expression plus courante est « approche par compétences ».

¹¹ [2001b](#). « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », chap. 4. Éléments disponibles d'ingénierie didactique en didactique des langues-cultures, pp. 7-8.

¹² La matrice historique de cette méthodologie en didactique scolaire est l'« explication de textes à la française », qui constitue encore de nos jours le modèle d'évaluation en langue au baccalauréat français, et dont je fais une « analyse actionnelle » (i.e. une analyse en termes de typologie des tâches) dans un article de [2006\(e\)](#). Les activités langagières privilégiées y sont la compréhension écrite et l'expression orale : le travail collectif de compréhension du texte du texte en classe se fait en expression orale.

¹³ L'« approche plurilingue » est la seule à être considérée par les auteurs du CECRL eux comme un « retournement de paradigme » dont « restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences ». Ils considèrent en effet que dans cette nouvelle approche « le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime

Il y a au contraire tout intérêt à chercher à les articuler, non seulement pour couvrir au mieux les différentes activités langagières, mais pour s'adapter à la diversité des besoins des apprenants et à la complexité des objectifs institutionnels. L'approche communicative (2) n'a d'ailleurs jamais abandonné la méthodologie des documents authentiques (1). Et c'est très logiquement que les manuels les plus récents se réclamant de la PA (3) combinent à leur tour celle-ci avec les deux orientations précédentes (1 & 2).

Ainsi, il peut y avoir des environnements où la PA n'est pas adéquate. C'est le cas dans les pays où les apprenants ne peuvent pas imaginer – à juste titre – avoir un jour besoin par exemple du français langue étrangère pour travailler. Certains apprenants adultes peuvent vouloir apprendre une langue uniquement pour communiquer au cours de voyages (c'est alors l'approche communicative qui sera la plus rapidement efficace), voire pour lire dans le texte de la littérature étrangère (auquel cas c'est l'orientation 1 qui est la plus adaptée). Même dans le cas de l'enseignement scolaire en France, on peut imaginer des séquences relativement longues uniquement en approche communicative, pour préparer un séjour touristique à l'étranger, par exemple, ou encore en méthodologie des documents authentiques si le projet en cours demande à un certain moment d'analyser de manière approfondie un certain nombre de documents littéraires (pour constituer un recueil de poèmes, par exemple).

En ce qui concerne la quatrième orientation méthodologique (dans ses deux grandes variantes : « approche plurilingue » et « didactique intégrée »), elle est encore largement à construire, excepté au niveau de l'initiation, où les démarches dites d'« éveil aux langues » sont d'ores et déjà parvenues à maturité.¹⁴ Et l'activité de référence de cette approche plurilingue, la médiation, continue à être très peu mise en œuvre dans les manuels récents.

Elle n'apparaît pas dans les manuels de langue de spécialité que j'analyserai plus avant, alors même que les activités de médiation (en particulier sous la forme de la traduction) est très présente dans les entreprises. C'est même le cas dans le manuel *iNatural ! Naturally ! et Natürlich !* (Dijon : Educagri éditions, 2011), bien qu'il s'agisse d'un manuel conçu sur le même modèle que deux autres, d'anglais (*Naturally !*) et d'allemand (*Natürlich !*), et que des activités de médiation recourant à ces trois langues (en plus du français) auraient pu y être plus aisément conçues. Les instructions officielles françaises mettent pourtant l'accent depuis quelques années sur la nécessaire dimension internationale de l'enseignement agricole.¹⁵

3. Convergences apparaissant entre les (N)TE et la PA

Dans ma conférence de [2009\(e\)](#), « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? », je soutiens l'idée qu'une innovation technologique n'est durable, au-delà des expérimentations localisées ou des modes passagères, que si elle « rencontre » une innovation didactique, que si l'une vient en quelque sorte se combiner avec l'autre pour s'appuyer réciproquement (d'où le terme de « convergence »).

Pour aller vite et ne pas me répéter inutilement, je me contente, en ce qui concerne ce constat, de reproduire ci-dessous l'énumération que je faisais dans ce texte des convergences

modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (p. 11)

¹⁴ Voir par exemple CANDELIER Michel (dir.), *Janua Linguarum, La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003, 216 p. <http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf> consulté 12 juin 2011.

¹⁵ L'éditeur de cette série parallèle de manuels d'allemand, d'anglais et d'espagnol a ainsi publié en 2008 un ouvrage d'Alain MARAGNANI intitulé *La mission de coopération internationale de l'enseignement agricole : histoire, structuration et évolution*.

repérables actuellement entre la perspective actionnelle (PA) et les « (nouvelles) technologies éducatives », (N)TE :

Convergence 1

PA : Passage de l'interaction communicative à la co-action

(N)TE : Wikis, plateformes collaboratives

Convergence 2

PA : Les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé), et non plus les tâches mises au service des documents (comme dans le commentaire de textes et autres documents « authentiques »).

(N)TE : Internet, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.

Convergence 3

PA : Donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe

(N)TE : Publication sur Internet des productions des apprenants

Convergence 4

PA : Passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle

(N)TE : Outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information

Convergence 5

PA : Pédagogie du projet

(N)TE : Logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés

Convergence 6

PA : Compléments nécessaires de la pédagogie du projet : la pédagogie du contrat (pour gérer l'autonomie des élèves) et la pédagogie différenciée (pour gérer le travail collectif à partir du moment où les élèves peuvent travailler sur des documents différents et réaliser des productions différentes)

(N)TE : Fiches individuelles de suivi de travail, exercices¹⁶

Convergence 7

PA : Les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe

(N)TE : Technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif

Dans un article de [2004\(d\)](#), « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? », j'ai affirmé que le paradigme d'adéquation (cf. supra chap. 2.3) devait aussi s'appliquer aux différentes technologies :

En didactique des langues-cultures étrangères, par conséquent, les technologies n'ont plus à être différenciées entre les nouvelles et les anciennes, mais entre celles qui sont adéquates et celles qui ne le sont pas, c'est-à-dire entre celles qui sont pertinentes ou non, efficaces ou non dans tel ou tel environnement complexe où elles ne représentent jamais que l'un des multiples paramètres en jeu. La véritable « nouveauté », en didactique des langues-cultures, c'est qu'il n'y a plus et qu'on ne croit plus à la « nouveauté » avec sens ou le pouvoir qu'on lui attribuait jusqu'à présent, celui de représenter en tant que telle ou de provoquer à elle seule un progrès décisif de l'ensemble du système. (p. 5)

Sept ans après la rédaction de cet article, il serait intéressant que je reprenne les quatre « scénarios prévisionnels différents que j'avais dans ma conclusion (p. 6). Si je me base

¹⁶ Exercices de manipulation linguistiques (grammaire ou lexique) à l'ordinateur, avec correction automatique.

sur l'analyse des manuels que j'ai ici réalisée, j'ai l'impression que c'est mon scénario dit « tendanciel » qui se confirme.

La liste des convergences entre (N)TE et PA peut être utilisée comme grille d'évaluation pour analyser le degré d'intégration de ces technologies dans les manuels de langue se réclamant de l'approche par les tâches ou de la perspective actionnelle. C'est ce que je vais faire dans le chapitre suivant (point 4.2).

4. Modes actuels d'intégration des (N)TE dans les manuels de langue : le cas de quelques manuels sur objectifs spécifiques d'ELE et de FLE

Présentation du corpus

Les manuels d'espagnol et de français langues étrangères (ELE & FLE) sur objectifs spécifiques que j'ai analysés dans cette optique sont les suivants, classés par année de publication, et précédés du sigle que j'utiliserai désormais pour les désigner :

- **HR** CORBEAU Sophie, DUBOIS Chantal, PENFORNIS Jean-Luc, SEMICHON Laurent, *Hôtellerie-restauration.com. Méthode de français professionnel de l'hôtellerie et de la restauration*. Paris : CLE international-SEJER, 2006, 128 p.
- **OD** RIELH Laurence, SOIGNET Michel, AMIOT Marie-Hélène, *Objectif diplomatie. Le français des relations européennes et internationales, A1-A2*. Paris : Hachette-FLE, 2006, 192 p.
- **SO** GONZÁLEZ Marisa, MARTÍN Felipe, RODRIGO Conchi, VERDÍA Elena, *Socios 1, A1-A2. Curso de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Barcelona : Difusión, nueva edición 2007, 180 p.
- **EX** TANO Marcelo, *Expertos. Curso de español orientado al mundo del trabajo, B2. Libro del alumno*. Barcelona : Difusión, 2009, 160 p.
- **NA** FELICE Janine, GALINDO Antoine, GUARDIOLA Philippe, *iNatural! Livre d'activités*, Dijon : Éducagri éditions, 2011, 120 p.

Sur ces manuels, seuls les trois plus récents (de 2007, 2009 et 2011) proposent dans chaque unité non plus seulement des situations de communication, mais une tâche finale, sans pour autant se réclamer explicitement (du moins dans leur Avant-propos ou *Presentación*) de l'approche par les tâches ou de la perspective ou approche actionnelle.

Cette sélection de manuels est le fruit du hasard (ce sont les quelques ouvrages que j'ai actuellement chez moi sous la main...), et le corpus n'a donc aucune prétention à la représentativité. Bien qu'il soit très limité, je pense qu'il permet malgré tout de faire apparaître, concernant les modes d'intégration des (N)TE dans les manuels actuels de ce type, un nombre d'exemples suffisant pour mon analyse qualitative.

4.1 Les nouveaux supports technologiques

Tous les manuels proposent un cd-rom joint au manuel pour les documents oraux, et l'un deux en fournit même un autre (**SO**) pour le cahier d'exercices. **EX** propose en outre un DVD pour les documents vidéo. L'éditeur de **NA** a fait le choix de mettre les documents audio et vidéo seulement sur son site compagnon, de même que des documents complémentaires de différents types (transcriptions, documents écrits, copies d'écran de sites Internet, etc.).¹⁷ On retrouve très logiquement dans les manuels les mêmes moyens technologiques que ceux en usage dans les milieux professionnels : courriers électroniques, pages de sites web, journaux et revues en ligne.

Très logiquement, les auteurs recourent intensivement à ce type de supports technologiques tant en compréhension qu'en production dans les milieux professionnels où ils sont d'usage

¹⁷ Je n'entre pas dans la question de l'exploitation didactique des documents, sensiblement différente par exemple entre **EX** et **NA** pour les documents vidéo.

intensif : le courrier électronique pour les contacts entre administrations européennes dans **OD** ; ou encore, autre exemple, les combinaisons entre courrier électronique, téléphones et formulaires sur Internet pour les demandes de renseignements, les réservations, les demandes de remboursement, les réclamations... dans les documents-supports et pour les productions en simulation proposés par les auteurs de **HR**. On remarque aussi dans **EX** l'arrivée des formes de web 2.0 avec les blogs et les forums d'entreprise sur lesquels on va demander aux étudiants, en simulation, de poster eux-mêmes des messages.

Cette diversification des supports technologiques n'implique pas en elle-même une quelconque innovation didactique. Comme on le voit ci-dessus, ce sont d'ailleurs des technologies de l'information *et de la communication*, qui vont être mises tout naturellement au service de l'approche communicative.¹⁸

4.2 Convergences entre innovations technologiques et innovations didactiques

Si l'on reprend la grille d'analyse des « convergences » présentée plus haut, on constate que les manuels analysés exploitent exclusivement les convergences 2 et 4.

4.2.1 Convergence 2

PA : Les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé), et non plus les tâches mises au service des documents (comme dans le commentaire de textes et autres documents « authentiques »).

(N)TE : Le Web, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.

Internet est un outil de recherche d'abord pour les auteurs des manuels, et la tendance ne fait que se renforcer, pour autant que je puisse en juger sur mon corpus restreint¹⁹. C'est en particulier le cas de la plupart des documents proposés dans **NA**.

– Dans les deux manuels les plus récents (**NA** et **EX**), il est fréquent de trouver aussi des consignes de recherche Internet adressées aux étudiants :

Épisodiquement, dans **NA** :

- pour alimenter un débat par des idées ou des exemples (p. 29) ;
- pour illustrer leur production écrite par des images (p. 35).

Systématiquement, dans chaque unité de **EX** :

- pour élargir les informations dans les rubriques « Cultura » (**EX** p. 69, 71, 107)
- pour chercher les informations nécessaires pour remplir une fiche sur l'entreprise qui va faire l'objet de chaque reportage vidéo.

On voit que les recherches sur Internet proposées dans ces deux manuels portent exclusivement sur des contenus d'information thématique. La seule exception que j'aie rencontrée est un exercice dans **EX** (point 6, p. 89), où l'on suggère aux apprenants de

¹⁸ On constate déjà le même phénomène à l'intérieur de la méthodologie active (méthodologie officielle pour l'enseignement scolaire de toutes les langues en France des années 1920 aux années 1960, jusqu'à l'arrivée de la méthodologie audiovisuelle). Les technologies de reproduction du son, des images et photos, puis de la vidéo, ne font que diversifier des supports auxquels sont appliqués les mêmes démarches méthodologiques. Cf. le chap. 3.4.4, pp. 259-263 de mon ouvrage de [1988\(a\)](#).

¹⁹ Mais aussi sur mon expérience actuelle de conseiller pédagogique pour un manuel de FLE et un manuel d'ELE en cours d'élaboration. Je pense qu'aucun éditeur, maintenant, ne serait disposé à financer en partie les auteurs pour des voyages de recherche de documents authentiques sur le terrain, comme l'a fait Nathan, dans les années 90, pour l'équipe d'auteurs des manuels *¿Qué pasa?* second cycle, dont je faisais partie...

rechercher sur Internet des exemples de constructions verbales ; sur la même page, à droite, l'auteur propose, dans un *post-it* intitulé « Estrategia », d'en faire une méthode habituelle pour le travail en grammaire et en vocabulaire :

Los buscadores de internet son una herramienta muy potente para saber cómo se usa una palabra o una expresión en español, ya que muestran miles de ejemplos de uso aunque, lógicamente, entre esos ejemplos habrá algunos incorrectos, poco frecuentes o atípicos.

4.2.2 Convergence 4

- PA : Le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle
- (N)TE : Outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information

Le fait que dans les manuels les plus récents, l'information soit à la fois mise au service de l'action et en partie prise en charge par les apprenants eux-mêmes, y fait mécaniquement émerger des activités informationnelles autres que celle de la communication, comme la recherche, le repérage, la sélection, la hiérarchisation et la mise en forme de l'information en fonction de l'action à réaliser. On retrouve dans les consignes des manuels la plupart des activités qui sont énumérées dans un document publié en 2008 par l'UNESCO comme constituant la chaîne de la « maîtrise de l'information »:²⁰

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/supports appropriés/ utilisables.
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.

Dans les manuels, seules les deux activités post-communicatives n° 10 et 11 ne sont pas travaillées, et cela vient du fait que, comme le veut la tradition éditoriale, les unités didactiques sont isolées les unes des autres : une fois la tâche finale d'une unité didactique

²⁰ FOREST WOODY HORTON Jr., *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO, 2008, 112 p. Disponible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf> (consulté le 1^{er} février 2009). Sur la question des activités informationnelles en perspective actionnelle, cf. mon article [2009c](#). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », où je présente (p. 4) ce même document.

réalisée, les apprenants passent à une thématique différente elle aussi autonome. Ces deux dernières activités post-communicatives (et d'autres possibles, comme je le signale dans mon article cité à la note 12) ne se révèlent nécessaires que dans le cadre des projets pédagogiques (en raison de la répartition des tâches, et de l'articulation de ces tâches les unes aux autres dans une durée plus longue), mais elles pourraient aussi être travaillées dans le cas où on demanderait aux apprenants, sur le site compagnon, de mettre en ligne des informations susceptibles d'intéresser ailleurs et à d'autres moments d'autres apprenants utilisant le même manuel, à l'étranger bien sûr, si possible, mais pourquoi pas dans le même établissement avec le même enseignant, mais avec les apprenants des années suivantes ?²¹ La numérisation des manuels, si elle ne se limite pas à proposer une simple version pdf du manuel papier, mais si elle fournit un produit actif et ouvert (c'est-à-dire offrant à l'enseignant et aux apprenants la possibilité d'ajouter des liens, des contacts, des documents, des suggestions d'activités, leurs propres productions, etc.) permet d'ores et déjà d'envisager un manuel s'enrichissant ainsi de manière collaborative et durable. Certains éditeurs proposent déjà des clés USB intégrant la version numérique du manuel ainsi que des supports et activités complémentaires, en particulier pour un usage collectif sur un TBI.²²

4.3 Simulation professionnelle, réalité scolaire, réalité professionnelle

Logiquement, la perspective actionnelle amène les manuels les plus récents à faire agir les apprenants avec leur identité et dans leur réalité, c'est-à-dire entre eux en classe.

On constate donc (mais il faudrait confirmer cette évolution en élargissant le corpus des manuels disponibles... et en poursuivant l'analyse dans les années à venir) un recul de la simulation communicative (dans laquelle on donne aux apprenants une identité fictive de professionnels dans une situation professionnelle fictive) au profit d'activités qui du coup, même si elles portent sur des thématiques professionnelles, se limitent forcément à de simples échanges d'information, les apprenants ne pouvant pas agir professionnellement entre eux en dehors de la simulation. C'est d'ailleurs exactement de cette orientation dont se réclame explicitement l'auteur de **EX** dans son texte de présentation (p. 3), je cite : « El aula, espacio social de coaprendizaje, es el contexto ideal para la realización de actividades centradas en el intercambio significativo de información, que los alumnos llevan a cabo desde su propia identidad ». L'enseignement ne s'appuie plus sur l'homologie entre la situation simulée et la future situation professionnelle, mais sur l'homologie entre les compétences travaillées dans la situation réelle scolaire et les compétences qui devront être mobilisées dans la situation réelle professionnelle.²³ Je continue à citer l'auteur de **EX** : « Este tipo de actividades permite desarrollar estrategias de comunicación que el aprendiente podrá aplicar en contextos reales y que, en definitiva, promueve[n] su autonomía. » Il y a là deux options fondamentales, **NA** et **EX** se retrouvant sur la seconde, mais j'ai l'impression que cela est dû dans **NA** au maintien implicite d'une tradition scolaire pré-communicative, alors qu'il s'agit dans **EX** d'une logique post-communicative qui est, comme nous venons de le voir, explicite et clairement assumée en tant que telle.

Si l'on veut maintenir la position de l'auteur de **EX**, qui me semble cohérente avec la perspective actionnelle (*actividades [...] que los alumnos llevan a cabo desde su propia identidad*), mais sortant la communication du seul cercle des apprenants et du seul espace de

²¹ Dans la pédagogie Freinet, on avait ainsi imaginé que des fiches de grammaire avec exercices, élaborées par les élèves d'une classe, soient utilisées les années suivantes par d'autres élèves.

²² C'est le cas par ex. d'[Éditions Maison des Langues](#) pour *Together 6^e* (anglais langue étrangère pour le collège français) et *Bitácora 1* (espagnol langue étrangère). Tous les éditeurs se mettent progressivement aux « sites compagnons », dont l'hébergement sur les serveurs de l'éditeur permet de proposer des activités de type Web 2.0 (échanges ou activités collectives entre classes) : c'est le cas, pour prendre l'exemple du même éditeur, pour le manuel de FLE *Version Originale*.

²³ J'avais développé l'idée d'une homologie naturelle entre les compétences d'apprentissage d'une langue-culture étrangères et les compétences professionnelles dans une conférence de [1998\(g\)](#) intitulée « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres ».

la classe (où elle risque de paraître artificielle, quoi que l'on fasse), je vois *a priori* les trois grands types de dispositifs possibles :

1) On implique, dans la communication sur les thématiques professionnelles, des étudiants de la même filière professionnelle natifs (hispanophones) ou parlant d'autres langues étrangères que le français (l'espagnol étant pris alors comme la langue de communication commune). Les convergences 1 et 3 peuvent alors être systématiquement exploitées :

Convergence 1

PA : Passage de l'interaction communicative à la co-action

(N)TE : Wikis, plateformes collaboratives

Convergence 3

PA : Donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe

(N)TE : Publication sur le Web des productions des apprenants

Notons que la dimension sociale externe peut être donnée, sur le site compagnon ou sur le site de l'université, par des pages qui seraient laissées, par les étudiants d'une promotion, à ceux de la promotion de l'année suivante.

2) Des séances de formation professionnelle sont organisées en langue étrangère, avec la participation de formateurs d'autres disciplines (dispositif un peu semblable à celui que l'on connaît en France, dans l'enseignement secondaire, sous le nom de « DNL », « Disciplines Non Linguistiques » : l'enseignement d'une partie des matières scolaires se fait en langue étrangère). On peut alors mettre en place une exploitation systématique de la convergence 7 :

Convergence 7

PA : Les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe

(N)TE : Technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif

3) On met en place de véritables projets pédagogiques impliquant des relations avec des professionnels natifs, comme lorsqu'il s'agit de préparer collectivement en classe des visites ou des stages qui vont ensuite réellement se réaliser sur le terrain. La convergence 5 peut alors être mise en œuvre avec les autres :

Convergence 5

PA : Pédagogie du projet

(N)TE : Logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés

En guise de conclusion : guide d'auto-questionnement

N.B.

1) Les cases du questionnaire ci-après (pages 15 à 16) ne peuvent être cochées électroniquement que dans la version ici proposée de ce fichier (Word 2010, extension « .docx »).

2) Si vous utilisez ou faites utiliser une version antérieure de Word (extension en « .doc »), le plus simple est de (demander de) surligner les bonnes cases par un enrichissement bien visible (par exemple + gras + rouge).

3) Vous pouvez aussi, bien entendu imprimer ces pages pour les (faire) remplir manuellement. Dans ce dernier cas (utilisation d'une version papier, donc), veillez avant impression à ajouter des espaces après chaque demande de « Remarques éventuelles », pour laisser de la place aux remarques écrites.

Voir guide d'auto-questionnement pages suivantes

GUIDE D'AUTO-QUESTIONNEMENT

Objectifs

- 1° Auto-évaluer ses connaissances en didactique des langues-cultures (concepts et problématiques) : ce questionnaire a cependant été prévu pour être utilisé *après* lecture au moins de l'article dont il constitue la « conclusion », voire de certains autres articles auxquels il renvoie.
- 2° Fournir des outils pour la problématisation par soi-même de sa pratique d'enseignement.
- 3° Fournir une occasion et une base d'échanges et de réflexions communes avec des collègues.

Modes d'utilisation

- 1° Vous pouvez utiliser ce questionnaire dans une perspective :
 - descriptive : vous cochez la case « **R** » si c'est ce que vous faites **R**éellement ;
 - normative : vous cochez la seule case « **S** » si vous considérez que ce serait **S**ouhaitable (mais vous ne le faites pas, pour une raison ou une autre) ;
 - ou les deux : **R** **S** : vous le faites réellement et vous considérez que c'est souhaitable.
- 2° Les réponses ne sont exclusives les unes des autres que dans le groupe n° 1 (« Manuel or not manuel ». Dans les autres groupes (2 à 6), vous pouvez être amené à cocher plusieurs réponses à la fois.
- 3° Vous pouvez – c'est même préférable !... – ne rien cocher pour les items que vous ne comprenez pas (cf. objectif n° 1).
- 4° Vous disposez, pour chaque groupe de questions, de la possibilité d'ajouter toutes les remarques que vous souhaitez, ce qui vous permettra d'alimenter ensuite les échanges avec les collègues.
- 5° Après ces échanges, vous pouvez répondre à nouveau au questionnaire... puis comparer vos réponses.

N.B. Les cases ne peuvent être cochées électroniquement que la version docx (Word 2010) de ce questionnaire. Si vous utilisez une version antérieure, le plus simple est de surligner les bonnes cases par un enrichissement bien visible (en les passant par exemple en gras + rouge).

1. Manuel or not manuel

- S Utilisation du seul manuel
- S Combinaison entre un manuel et :
- S des documents complémentaires apportés par vous-même et/ou les étudiants
 - S des activités proposées par vous-même ou les étudiants; lesquelles? : Cliquez ici pour taper du texte.
- S Pas d'utilisation du manuel.
- Dans ce cas quel est/serait votre utilisation des documents authentiques ? :
- Vous travaillez/travaillerez
 - S par documents isolés
 - S par groupements thématiques de documents
 - Ces documents sont/seraient choisis
 - S par vous-même
 - S par les étudiants
 - Ces documents sont/seraient choisis
 - S pour leur intérêt thématique
 - S en fonction des besoins générés par les tâches ou projets
 - Comment assurez-vous/assurerez-vous les fonctions didactiques de :
 - gradation : Cliquez ici pour taper du texte.
 - cohésion : Cliquez ici pour taper du texte.
 - gestion de l'enseignement collectif : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

2. Orientations méthodologiques

- Méthodologie des documents authentiques (traitement d'informations, analyses, interprétations,...)
- Approche communicative (interactions en simulation)
- Approche plurilingue (recours à d'autres langues étrangères pour l'enseignement-apprentissage de l'une d'entre elles, « médiation ») ou « didactique intégrée » (enseignement-apprentissage simultané de plusieurs langues)
- Perspective actionnelle (projet, ou « tâche finale »)
- Autre(s) : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

3. Dispositifs didactiques

- Simulations professionnelles
- Échanges entre les étudiants du cours en tant que tels sur des thématiques professionnelles
- Utilisation de la langue étrangère pour la formation professionnelle, en collaboration avec des collègues non linguistes chargés de cette formation
- Projets pédagogiques (impliquant des échanges avec des professionnels natifs)
- Échanges ou projets impliquant des étudiants natifs ou d'autres langues maternelles suivant une formation professionnelle de même type
- Autre(s) : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

4. Orientations pédagogiques

- Pédagogie de projet
- Pédagogie du contrat
- Pédagogie différenciée
- Pédagogie de groupe
- Pédagogie par compétences
- Autre(s) : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

5. Modes de mise en œuvre de la version « forte » de la perspective actionnelle : la pédagogie du projet

- Haut degré d'autonomie collective des apprenants dans la phase initiale de conception du projet
- Mise en œuvre systématique d'activités métacognitives (réflexion sur le projet en cours, évaluation en cours de projet, rétroactions)
- Priorité à une « logique de documentation » (les apprenants cherchent eux-mêmes les documents nécessaires à leur projet) par rapport à une « logique de documents » (on fournit dès le départ aux apprenants les documents-supports)
- Mise en œuvre systématique d'activités post-communicatives
- Dans l'espace et le temps de la classe, priorité à des activités « réelles » (les apprenants agissent en tant que tels entre eux, sur des activités simulées (les apprenants font semblant d'être des professionnels sur le terrain))
- Travail conscient et explicite sur l'homologie entre les éléments de culture d'apprentissage par projet et la culture professionnelle
- Intégration dans l'évaluation
- de critères collectifs
- du critère « réussite du projet »

Autre(s) : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

6. Mise en œuvre des convergences possibles entre innovations didactiques et innovations technologiques

R S *Convergence 1*

PA : Passage de l'interaction communicative à la co-action
(N)TE : Wikis, plateformes collaboratives

R S *Convergence 2*

PA : Les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé), et non plus les tâches mises au service des documents (comme dans le commentaire de textes et autres documents « authentiques »).

(N)TE : Internet, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.

R S *Convergence 3*

PA : Donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe
(N)TE : Publication sur le Web des productions des apprenants

R S *Convergence 4*

PA : Passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle
(N)TE : Outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information

R S *Convergence 5*

PA : Pédagogie du projet
(N)TE : Logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés

R S *Convergence 6*

PA : Compléments nécessaires de la pédagogie du projet : la pédagogie du contrat (pour gérer l'autonomie des élèves) et la pédagogie différenciée (pour gérer le travail collectif à partir du moment où les élèves peuvent travailler sur des documents différents et réaliser des productions différentes)

(N)TE : Fiches individuelles de suivi de travail, exerciciels

R S *Convergence 7*

PA : Les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe

(N)TE : Technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif

R S Autres convergences : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.