

La valeur ajoutée de la numérisation.
Analyse comparative des manuels
numériques et imprimés *J'aime et Voilà !*

Karoliina Aaltonen
Mémoire de maîtrise
Université de Turku
Institut de langues et de traduction
Département du français
Parcours d'apprentissage et d'enseignement des langues
Juin 2018

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

UNIVERSITE DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

AALTONEN KAROLIINA: La valeur ajoutée de la numérisation. Analyse comparative des manuels numériques et imprimés *J'aime* et *Voilà !*

Mémoire de maîtrise, 82 p., 10 p. en annexes.

Département du français, parcours d'apprentissage et d'enseignement des langues
Juin 2018

Dans cette recherche, nous étudions la valeur ajoutée qu'apporte la numérisation des manuels dans l'enseignement-apprentissages de français. Nos questions de recherche sont : Quel type de matériel multimodal contiennent les manuels numériques et les manuels imprimés et quels genres de différences y a-t-il entre les deux types de manuels ? Quelles caractéristiques les manuels contiennent-ils qui pourraient renforcer le rôle actif et soutenir le travail autonome de l'apprenant ?

Pour répondre à nos questions de recherche, nous réalisons une analyse de manuels. Notre recherche est qualitative et, ainsi, nous recourons à une analyse de contenu comme approche méthodologique. Nous analysons les manuels *Voilà ! 2-5*, qui sont des manuels traditionnels imprimés, et les manuels numériques *J'aime 2* et *J'aime 3*. Il s'agit de manuels utilisés dans les lycées finlandais. Nous adoptons également une approche comparative pour savoir ce que la forme numérique des manuels *J'aime* peut offrir de plus dans l'enseignement et l'apprentissage du français.

Nous examinons les thématiques et la structure des manuels aussi bien que les modes utilisés (*image, son, auto-enregistrement* et *vidéo*) et les caractéristiques liées à l'autodirection (l'autocorrection, les exercices de communication et les matériels authentiques).

Nos résultats montrent que la multimodalité a un rôle plus important dans les manuels numériques *J'aime*. En plus, dans ces manuels, les modes sont utilisés de manière plus variée que dans les manuels *Voilà !*. Il nous semble que les thématiques influencent l'utilisation des modes au moins dans la série *Voilà !*, où les thèmes comme le cinéma et la musique semblent renforcer l'utilisation des modes différents.

En ce qui concerne l'autodirection, les manuels *J'aime* contiennent plus d'exercices avec la possibilité d'autocorrection, bien que, même dans cette série, moins de la moitié des exercices aient cette fonction. La série *Voilà !* contient aussi des exercices autocorrigibles, mais dans cette série imprimée les exercices se corrigent à l'aide des réponses incluses à la fin du manuel.

Dans les manuels numériques *J'aime*, les exercices de communication ont un rôle plus important que dans les manuels imprimés *Voilà !*. En revanche, la série imprimée contient un peu plus de matériel authentique que la série numérique. Par 'matériel authentique' nous faisons référence aux matériels qui ne sont pas conçus ou modifiés pour le manuel et dont la source est clairement marquée, aussi bien qu'aux matériels que l'apprenant cherche soi-même par exemple en ligne.

Mots-clés : numérisation, multimodalité, autodirection, enseignement, apprentissage, français

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Les approches contemporaines de l'enseignement-apprentissage.....	4
2.1. Approche communicative et perspective actionnelle.....	6
2.2. La numérisation dans l'enseignement.....	9
3. Les programmes scolaires en Finlande	11
3.1. Le nouveau programme scolaire LOPS2015	12
3.2. La version antérieure LOPS2003.....	13
4. Génération numérique et multimodalité.....	15
4.1. Une nouvelle génération, une nouvelle façon d'apprendre ?.....	15
4.2. La littératie médiatique multimodale	18
4.2.1. Un changement de perspective dans l'enseignement	19
4.2.2. Que faut-il comprendre par un texte multimodal ?	20
4.2.3. La multimodalité en tant que forme de travail	21
5. Apprendre dans des environnements hybrides	22
5.1. La classe inversée	23
5.2. L'authenticité des matériels	26
6. Matériau de recherche.....	27
7. Méthode d'analyse	31
8. Analyse des manuels <i>J'aime 2-3</i> et <i>Voilà 2-5</i>	34
8.1. La structure des manuels.....	34
8.2. Les thématiques des manuels.....	38
8.3. La multimodalité dans les manuels <i>J'aime</i> et <i>Voilà</i>	45
8.3.1. Son	49
8.3.2. Auto-enregistrement.....	52
8.3.3. Image.....	53
8.3.4. Vidéo.....	56
8.4. Les caractéristiques renforçant le rôle actif de l'apprenant	58
8.4.1. L'autocorrection.....	58
8.4.2. Les exercices de communication	61
8.4.3. L'authenticité dans les manuels	64
8.4.2.1. Les matériels authentiques dans les manuels	65
8.4.2.2. Les matériels authentiques recherchés par l'apprenant.....	67
9. Discussion.....	68
10. Conclusion	71
Bibliographie	74
Webographie.....	80
Matériau de recherche.....	81
Annexes 1–5	

Liste des figures

Figure 1. La classe inversée (Bishop & Verleger, 2013, p. 6).....	24
Figure 2. <i>J'aime 2</i> , la table des matières de l'unité 1	36
Figure 3. <i>J'aime 2</i> , la première page de la section 2b, unité 2	37
Figure 4. <i>J'aime 2</i> , la deuxième page de la section 2b, unité 2.....	38
Figure 5. La répartition des 9 catégories identifiées dans les manuels (les catégories étant des modes seuls ou des formes de multimodalité).....	46
Figure 6. Les modes dans <i>J'aime</i> et dans <i>Voilà</i>	48
Figure 7. Les sections contenant le mode <i>son</i>	50
Figure 8. <i>J'aime 2</i> , unité 4, ex. 2b : utilisation de la combinaison modale <i>son et auto-enregistrement</i>	51
Figure 9. L'auto-enregistrement dans <i>J'aime</i>	52
Figure 10. La répartition des sous-modes <i>des images</i> et des combinaisons modales dans les manuels <i>J'aime</i> et <i>Voilà</i>	54
Figure 11. Les illustrations dans les manuels <i>J'aime</i> et <i>Voilà</i>	56
Figure 12. Les vidéos dans <i>J'aime</i>	57
Figure 13. <i>J'aime 3</i> , unité 1, ex. 7c. Exemple d'exercice type AB	59
Figure 14. L'autocorrection dans les manuels <i>J'aime</i> et <i>Voilà</i>	60
Figure 15. Les exercices de communication dans les manuels <i>J'aime</i> et <i>Voilà</i>	62
Figure 16. <i>J'aime 3</i> , unité 5, section 2c : un jeu joué sur un damier numérique.....	63
Figure 17. L'authenticité dans les manuels <i>J'aime</i> et <i>Voilà</i>	65
Figure 18. <i>J'aime 2</i> , unité 6, ex. 2a. Exemple de l'utilisation d' <i>image et son</i>	
Figure 19. <i>Voilà ! 4</i> , p. 106, ex. 2a et b: exemple de l'utilisation du sous-mode <i>carte</i>	
Figure 20. <i>Voilà ! 4</i> , p. 17 ex. 10a et b: l'exemple de l'utilisation d' <i>image et son</i>	
Figure 21. <i>J'aime 3</i> , unité 2, ex. 7b page de gauche, l'exemple d'autocorrection et page de droite, les règles de grammaire	

Liste des tableaux

Tableau 1. Théories et méthodes liées à l'enseignement-apprentissage des langues	5
Tableau 2. La présentation de la série <i>J'aime</i>	30
Tableau 3. Les contenus des modules définis par LOPS2003 et LOPS2015	39
Tableau 4. Les thématiques du module 3 : <i>Voilà 2</i> et <i>J'aime 2A</i>	41
Tableau 5. Les thématiques du module 4 : <i>Voilà 3</i> et <i>J'aime 2B</i>	42
Tableau 6. Les thématiques du module 5 : <i>Voilà 4</i> et <i>J'aime 3A</i>	43
Tableau 7. Les thématiques du module 6 : <i>Voilà 5</i> et <i>J'aime 3B</i>	44
Tableau 8. La proportion des sections contenant des modes.....	47

1. Introduction

Dans les lycées finlandais, les manuels numériques sont de plus en plus utilisés. Surtout le nouveau programme pédagogique (LOPS 2015), qui a été adopté dans les lycées à partir de la rentrée 2016, a fait progresser la numérisation des manuels. Le phénomène est actuel aussi parce que le gouvernement a compté la numérisation dans l'enseignement parmi les projets principaux de l'État et l'objectif est que la société, y compris les écoles, sont en train de faire un grand saut numérique (*digiloikka*). En ce qui concerne les manuels de français, Otava, une grande maison d'édition de manuels pédagogiques, a publié les deux premiers manuels de la série *J'aime* en 2016 et le troisième en 2017 ; le quatrième sera publié en 2018. Ces manuels sont disponibles aussi bien en forme imprimée qu'en forme numérique. En 2017, l'autre grand éditeur, Sanoma Pro, a publié ses premiers manuels de français numériques *Escalier 1* et *2*, et en 2018 a paru le troisième, *Escalier 3*. Ces manuels existent en forme imprimée depuis 2011. L'utilisation des manuels numériques dans l'enseignement du français dans les lycées finlandais est ainsi très récente. Aussi, les manuels numériques n'ont pas eu un accueil seulement favorable de la part des apprenants (STT, 2016 ; El-Khoury, 2015 ; Kaisla, Kutvonen-Lappi & Kankaanranta, 2015, p. 65–66, 68).

Selon Lankshear et Knobel (2011, p. 28–29), c'est grâce à l'utilisation des outils numériques que nous pouvons produire, partager, distribuer et recevoir des textes dits **multimodaux**, c'est-à-dire des textes qui ne se composent pas que de textes traditionnels, linéaires, mais qui contiennent également des images, du son, des vidéos, des animations pris séparément ou combinés. Ces nouveaux types de textes demandent une nouvelle façon de lire : la **littératie médiatique multimodale** (*multiliteracy* en anglais) (Luukka, 2013 ; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p. 76). Les outils numériques permettent, en plus de l'utilisation des textes multimodaux, de travailler d'une nouvelle manière : grâce aux matériels numériques, les apprenants ont la possibilité de s'organiser plus librement en ce qui concerne la place et le temps, et **les technologies de l'information et de la communication (TIC)** peuvent être utilisées pour collaborer avec d'autres établissements (Kaisla et al. 2015, p. 100 ; LOPS, 2015, p. 6–7).

Ainsi, il est intéressant d'étudier ce que la forme numérique des manuels de français apporte de plus dans l'enseignement. Nous posons les questions de recherche suivantes :

1. Quel type de matériel multimodal contiennent les manuels numériques et les manuels imprimés et quels genres de différences y a-t-il entre les deux types de manuels?
2. Quelles caractéristiques les manuels contiennent-ils qui pourraient renforcer le rôle actif et soutenir le travail autonome de l'apprenant ?

Nous nous intéressons donc d'une part à la multimodalité et d'autre part à l'autodirection dans les manuels. Pour répondre à ces questions, nous analysons les manuels numériques et imprimés suivants de langue vivante 3 (LV3)¹ correspondant aux modules² trois, quatre, cinq et six. Tous ces manuels sont publiés par la maison d'édition Otava.

Manuels numériques :

- *J'aime 2* (J2) (Heikkilä, Kivivirta, Kuikka, & Mauffret, 2016), modules trois et quatre ;
- *J'aime 3* (J3) (Heikkilä, Kivivirta, Kuikka, & Mauffret, 2017), modules cinq et six (www1) ;

Manuels imprimés :

- *Voilà ! 2* (V2) (Bärlund, Jokinen, Raitala, Bellotti, & Laspeyres, 2005), module trois ;

¹ Avec le terme langue vivante 3 nous faisons référence aux langues étrangères dont les études commencent au lycée et qui dans LOPS2015 sont appelées « les langues étrangères de cycle B3 » (*oppimäärä B3* en finnois). Le niveau visé à la fin de ces études est A2.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* (LOPS, 2015, p. 125).

² « Au lycée, le programme est conçu pour durer trois ans, mais les étudiants peuvent accomplir leur cursus en 2, 3 ou 4 ans. Les études sont organisées en modules et non en classes d'âge, ainsi les élèves peuvent fixer assez librement le rythme de leurs études. Chaque matière fait l'objet d'une évaluation à la fin du module. Lorsque l'élève a suivi le nombre de modules requis comprenant aussi bien les matières obligatoires qu'optionnelles, il/elle reçoit un certificat de fin d'études d'enseignement général du secondaire. La Direction nationale de l'enseignement décide des objectifs et des lignes générales régissant les contenus des matières enseignées ainsi que les modules d'études pour l'enseignement secondaire supérieur (lycée). Les prestataires de services éducatifs pour leur part préparent les cursus locaux sur la base du programme national cadre. En raison de la structure modulaire de l'enseignement général de second degré, les élèves peuvent combiner des études relevant du programme du lycée et de la formation professionnelle. » (Ministère de l'éducation et de la culture, Direction nationale de l'enseignement, Cimo, 2014, p. 21)

- *Voilà ! 3* (V3) (Bärlund, Jokinen, Raitala, Bellotti, & Laspeyres, 2006), module quatre ;
- *Voilà ! 4* (V4) (Hankala-Perttula, Mauffret, Raitala, Simula, 2006), module cinq ;
- *Voilà ! 5* (V5) (Hankala-Perttula, Kivirinta, Kuikka, Mauffret, Raitala, 2007), module six (www2).

Notre hypothèse est que les manuels numériques contiennent plus de matériel multimodal parce que c'est justement là une des caractéristiques de ces manuels, comme ils se trouvent en ligne. Nous supposons aussi que les manuels numériques facilitent l'utilisation des méthodes d'enseignement comme la classe inversée, sur laquelle nous revenons dans la partie 5.1., grâce à leur forme numérique, qui permet par exemple la correction automatique des exercices plus facilement que la forme imprimée.

L'analyse des manuels donne de l'information utile sur l'enseignement scolaire, d'autant plus qu'en Finlande le rôle des manuels dans l'enseignement des langues est très important. Selon un large questionnaire (Luukka et al., 2008), 98 % des 740 enseignants du finnois et des langues étrangères mentionnent le manuel comme l'outil d'enseignement le plus important (Kauppinen et al., 2008, p. 203 ; Luukka et al., 2008, p. 94–95).

Selon Elomaa (2009, p. 31), les enseignants préfèrent les manuels parce que produire le matériel soi-même prend beaucoup de temps et parfois les enseignants n'ont pas suffisamment de compétences pour utiliser des matériels variés. Sans compter que les lieux et les outils offerts par l'école sont insuffisants. Globalement, le manuel représente une base facile à utiliser et à compléter avec d'autres matériels. D'après les apprenants, le manuel est également considéré comme un matériel stable que l'apprenant peut utiliser aussi bien pour apprendre pour la première fois que pour la révision. (Ibid.) Tout cela montre que les manuels donnent une certaine vue sur l'enseignement, car ils sont très utilisés et ils suivent les conceptions du temps. Pourtant, comme Kauppinen et al. (2008, p. 206) et Luukka et al. (2008, p. 65) le notent, le manuel montre seulement un point de vue sur l'enseignement, et pour savoir ce qui se passe réellement dans la classe, il ne suffit pas d'analyser les manuels, mais il faudrait observer le travail en classe.

Dans notre cas, l'analyse des manuels est pertinente comme méthode, parce que, comme la maison d'édition Otava (www1) le souligne, la série *J'aime* se base sur le nouveau programme scolaire LOPS2015. L'analyse des manuels, et elle seulement, peut nous donner de l'information sur la façon dont l'effet du programme scolaire se voit dans les manuels. En outre, vu que nous voulons savoir ce que le format numérique des manuels apporte de plus, l'analyse de manuels comparative peut nous donner des résultats fructueux et contribuer au développement des manuels.

L'enseignement et l'apprentissage sont étroitement liés l'un à l'autre. Comme nous étudions les manuels dans leur utilisation aussi bien pour enseigner que pour apprendre, nous ne faisons pas de différence entre ces deux termes, mais parlons toujours d'enseignement-apprentissage. Pour abrégé ce terme, nous utilisons tantôt le terme d'enseignement, tantôt le terme d'apprentissage, mais ces termes peuvent être vus comme des synonymes faisant référence à l'enseignement-apprentissage.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont aussi au cœur de notre étude. Pourtant, comme nous nous concentrons sur l'environnement scolaire, nous parlons souvent des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Ce dernier terme, TICE, fait ainsi références aux technologies dans l'enseignement, tandis que TIC renvoie aux technologies en général.

Nous commençons par présenter les approches de l'enseignement-apprentissage et le rôle de la numérisation dans l'enseignement (chapitre 2.). Nous continuons avec la présentation les deux programmes scolaires LOPS2003 et LOPS2015 (chapitre 3.) après laquelle nous passons à la génération numérique et à la multimodalité (chapitre 4.) et finalement nous nous concentrons sur l'apprentissage dans des environnements hybrides (5.). Après ces parties théoriques, nous présentons notre matériau de recherche (6.) et notre méthode d'analyse (7.) avant de passer à l'analyse même (8.). Nous finissons avec la discussion (9.) et conclusion (10.).

2. Les approches contemporaines de l'enseignement-apprentissage

Selon Elomaa (2009, p. 61), l'effet des méthodes pédagogiques utilisées dans le passé est visible dans les matériels pédagogiques d'aujourd'hui. C'est pourquoi nous allons jeter un coup d'œil sur quelques théories de l'enseignement utilisées au long du XX^e

siècle. Dans le tableau qui suit, nous présentons les principales méthodes d'enseignement utilisées depuis la fin du XIX^e siècle.

Tableau 1. Théories et méthodes liées à l'enseignement-apprentissage des langues

Méthode Grammaire-traduction (à partir de Germain, 1993, p. 102–107 et Richards & Rodgers 2001, p. 3–7)	
Époque	A partir du XIX ^e siècle, en Finlande jusqu'aux années 1940, même aujourd'hui dans certains milieux sous des formes modifiées
Caractéristiques	Le rôle de la 1 ^{ère} langue et de la traduction est important Utilisation des phrases artificielles et des textes littéraires L'apprentissage de la langue se compose de la mémorisation des règles L'enseignant est le personnage dominant dans la salle de classe L'interaction va de l'enseignant à l'apprenant L'erreur n'est pas tolérée
Méthode directe (à partir de Germain 1993, p. 127–131 et Richards & Rodgers 2001, p. 11–14)	
Époque	A partir des années 1880, surtout en Allemagne, en France et aux États-Unis jusqu'aux années 1920
Caractéristiques	Tout enseignement en L2 La production orale et la prononciation ont un rôle important, la langue écrite est « de l'oral scripturé » Apprentissage de la langue de tous les jours Le but est d'apprendre à penser dans L2 le plus tôt possible Les apprenants ont un rôle actif dans l'apprentissage L'enseignant démontre au lieu d'expliquer ou traduire L'interaction à deux sens : l'enseignant et les apprenants sont comme des partenaires L'enseignant aide les apprenants vers l'autocorrection
Méthode audio-orale (à partir de Neuner & Hunfeld 1993 : 45–46 cité dans Elomaa 2009, p. 62 ; Germain, 1993, p. 141–144 et Richards & Rogers, 2001, p. 50–67)	
Époque	Aux États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale
Caractéristiques	La langue parlée et la communication ont un rôle important Le but est d'apprendre des automatismes linguistiques Les apprenants imitent le modèle de l'enseignant L'enseignant peut être comparé au chef d'orchestre L'interaction entre l'enseignant et les apprenants suit les directives de l'enseignant L'erreur n'est pas tolérée
Méthode audio-visuelle /SGAV (à partir de Neuner & Hunfeld 1993 : 45–70 cité dans Elomaa, 2009, p. 63 et Germain, 1993, p. 153–161)	
Époque	En Europe, surtout en France, en même temps que la méthode audio-orale
Caractéristiques	Les matériels visuels viennent en appui à la langue parlée. L'écoute et la répétition suivent le support visuel Proche de la méthode directe Les apprenants se soumettent aux directives de l'enseignant, pas de possibilité d'influencer le déroulement ou le contenu du cours. L'enseignant est un modèle linguistique La plupart de l'interaction va de l'enseignant aux apprenants Souplesse face à l'erreur : pas de correction, ou correction discrète ou encore l'enseignant note les erreurs et corrige plus tard ou bien donne des exercices de renforcement
Méthode/approche communicative (à partir d'Elomaa, 2009, p. 63–64 ; Germain, 1993, p. 201–212 et Richards & Rodgers 2001 : 153–174)	
Époque	A partir des années 1960–70
Caractéristiques	Les quatre habilités linguistiques (écouter, lire, écrire, parler) Interaction Pour communiquer, il faut apprendre, en plus des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales, les règles d'emploi de la langue Le but est d'apprendre à communiquer de manière efficace L'apprenant est un « communicateur », un partenaire dans la communication Le processus est plus important que le produit L'enseignant a plusieurs rôles : un modèle, un facilitateur, un organisateur, un conseiller ou bien un analyste des besoins des apprenants, un rôle moins autoritaire qu'avant

	Les apprenants interagissent entre eux, l'enseignant n'interagit pas avec eux, en règle générale L'erreur est inévitable
--	---

Le tableau 1 donne une vue générale sur le développement des méthodes qui ont conduit à la naissance de la méthode/approche communicative qui, selon Richards et Rodgers (2001, p. 172), est plutôt une approche qu'une méthode. Les deux auteurs reprennent l'idée du linguiste américain Anthony et font la différence entre les approches et les méthodes en décrivant une approche comme l'ensemble des suppositions et des croyances concernant l'enseignement et l'apprentissage de la langue et une méthode comme la théorie mise en pratique (Id., p. 19). L'approche communicative souligne la nature communicative de la langue et son apprentissage, mais accepte plusieurs manières d'enseignement (Id., p. 172). Ainsi, nous pouvons constater qu'il s'agit effectivement plutôt d'une approche que d'une méthode. Dans la partie suivante, nous allons nous pencher de plus près sur cette approche et son dérivé, *la perspective actionnelle*, car à l'en croire Richards et Rodgers (Id., p. 174, 244), l'approche communicative, qui a connu un grand succès dans les années 1980 en Europe et aux États-Unis, continue d'être la base de l'enseignement des langues et a influencé d'autres méthodes comme la perspective actionnelle, qui, pour sa part, a été adoptée par un document central dans l'enseignement des langues en Europe : *le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* (Conseil de l'Europe, 2001).

2.1. Approche communicative et perspective actionnelle

L'ordre politique a joué un rôle central dans la naissance de l'approche communicative, affirment aussi bien Germain (1993, p. 202) que Richards et Rodgers (2001, p. 153–154). La collaboration croissante entre les pays de l'Europe a rendu nécessaires des changements dans l'enseignement des langues. Afin de répondre à ces nouveaux besoins, le Conseil de l'Europe a créé le *Threshold Level English* pour l'enseignement de l'anglais en 1975 et *Un niveau-seuil* pour l'enseignement du français une année plus tard. (Germain, 1993, p. 202 ; Richards et Rodgers, 2001, p. 154.) Le document s'est basé sur le travail du linguiste britannique Wilkins qui proposait une définition fonctionnelle ou communicative de la langue (Richards et Rodgers, 2001, p. 154). Le travail de Wilkins avec celui du Conseil de l'Europe ont

guidé le développement de l'approche communicative. De plus, *Un niveau-seuil* a influencé les programmes d'enseignement et les manuels pédagogiques en Europe. (Germain, 1993, p. 202 ; Richards et Rodgers, 2001, p. 154–155.)

Selon le Conseil de l'Europe (www3), les exigences de l'enseignement et des certifications ont créé un besoin d'enrichir et de spécifier le concept de niveau, ce qui a pour sa part conduit à l'apparition du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, qui a un effet important aujourd'hui sur l'enseignement des langues en Europe. Le CECR se base en partie sur le travail de Wilkins et sur le *niveau-seuil* et, par conséquent, sur l'approche communicative (Conseil de l'Europe, 2001, p. 24–25, 160, 185, 186, 191). Pourtant, comme approche retenue, le document mentionne la perspective actionnelle, qui

« considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Ainsi, dans l'approche communicative, l'apprenant a déjà un rôle actif en tant que communicateur (Germain, 1993, p. 206), mais la perspective actionnelle élargit le rôle de l'apprenant du communicateur à l'acteur social.

Comme l'indique le nom de l'approche communicative, la communication y joue un rôle central. Le but de l'enseignement des langues est que l'apprenant apprenne à communiquer d'une manière efficace. Il ne suffit pas de maîtriser les règles grammaticales et le vocabulaire, mais il faut savoir adapter les formes linguistiques aux situations de communication (par exemple à l'âge de l'interlocuteur) et à l'intention de communication, c'est-à-dire la fonction langagière (par exemple demander une permission). (Germain, 1993, p. 203.) La perspective actionnelle, quant à elle, prend en compte ces mêmes caractéristiques de la communication, mais les nomme différemment : *la composante linguistique*, *la composante sociolinguistique* et *la composante pragmatique*, la première correspondant « aux savoirs et savoir-faire relatifs aux dimensions du système d'une langue comme au lexique et à la phonétique », la deuxième correspondant « aux paramètres socioculturels de

l'utilisation de la langue » et la troisième, à « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Le CECR est un document qui « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). L'idée de ce document est donc de faciliter la coopération internationale et la mobilité en Europe. Pour atteindre cet objectif, des niveaux de compétences ont été définis. (Ibid.) Le CECR met en place trois niveaux généraux qui à leur tour sont divisés en deux :

- A = Utilisateur élémentaire
 - A1 Introductif ou découverte
 - A2 Intermédiaire ou de survie
- B = Utilisateur indépendant
 - B1 Niveau seuil
 - B2 Avancé ou indépendant
- C = Utilisateur expérimenté
 - C1 Autonome
 - C2 Maîtrise

Les niveaux sont utilisés pour définir le niveau de l'apprenant en compréhension et production. La compréhension se compose de l'écoute et de la lecture et la production prend en compte l'écriture et la parole divisée en « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu ». (Id., p. 24–25.) Le CECR ne préfère donc pas une compétence linguistique aux autres, mais toutes les compétences de langue sont pratiquées et évaluées, ce qui était le cas déjà avec l'approche communicative (Germain, 1993, p. 202).

Le CECR encourage à l'utilisation de la nouvelle technologie et la mentionne comme une aptitude heuristique (Conseil de l'Europe, 2001, p. 10–11, 86). Nous voyons ainsi que les technologies et leur utilisation dans l'enseignement sont d'actualité depuis presque 20 ans.

2.2. La numérisation dans l'enseignement

En Finlande, la numérisation des matériels pédagogiques compte parmi les projets principaux de l'État. Le projet du gouvernement actuel est de faire un grand saut numérique (*digiloikka*) dans le système scolaire avant l'an 2025(www4). Une partie de ce projet est la numérisation du baccalauréat. Ce projet a commencé en automne 2016 avec les premiers examens numériques et le but est que tous les examens se fassent sous forme numérique au printemps 2019. (www5 ; www6.) Lakkala et Ilomäki (2013) ont affirmé déjà trois ans avant la numérisation du baccalauréat que « les changements dans le baccalauréat nécessitent un changement simultané des pratiques pédagogiques dans les lycées, surtout dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) » (Id., p. 36, notre traduction). Cela s'est aussi passé, ce qui n'est pas surprenant, parce que le baccalauréat influence fortement l'enseignement au lycée (Salmi, 2015, p. 6 ; Salmenkivi, 2013). Un exemple de changement dans l'enseignement consiste des examens qui peuvent être faits sous forme numérique (www7 ; Manner, 2016, p. 17).

Or, l'utilisation des matériels numériques n'est pas sans problèmes (voir, dans ce sens, par exemple Kaisla et al., 2015). Les problèmes les plus grands sont d'ordre technique, ce qui rend les élèves frustrés et mènent à un manque de concentration : cela peut inciter les élèves à parler entre eux et visiter d'autres sites d'internet que ceux sur lesquels on est en train de travailler. En plus, les écoles n'ont pas toujours suffisamment d'ordinateurs pour tous les élèves. Dans la recherche de Kaisla et al. (2015), qui contient des résultats d'une expérimentation menée en 2013–2014 sur l'utilisation des manuels numériques, sur l'utilisation de la plateforme Ubilabs et sur des avis des spécialistes de la plateforme, il est apparu que le plus grand problème dans l'utilisation des manuels numériques était leur rigidité. La réponse devait être donnée avec un mot exact, sous une certaine forme, ce qui frustrait les élèves qui connaissaient les réponses correctes, mais les écrivaient dans leurs propres mots. Par exemple, dans le cours de physique, les élèves devaient décrire comment les ondes partaient du bouchon dans l'eau. La réponse correcte acceptée par la correction automatique du manuel était *ympyrämäisesti* (en cercle) mais l'enseignant aurait accepté aussi d'autres formes comme *kehämäisesti* ou *rengasmaisesti*. (Id., p. 68–69.) De plus, les

connaissances informatiques insuffisantes des élèves et des enseignants posent des problèmes : entre autres, les élèves avaient des difficultés à se connecter à la plateforme sur laquelle se trouvait le manuel, et les enseignants mettaient beaucoup de temps à les aider (Id., p. 65–68). Selon les résultats obtenus par Ilomäki (2012, p.7) à la suite d'observations des cours dans des écoles primaires et des collèges en 2009–2010, la plupart des enseignants utilisent la technologie dans l'enseignement, mais leur niveau de connaissances informatiques n'est pas forcément très élevé et ils ne savent pas varier la façon d'utiliser la technologie. Les résultats de la recherche de Lintunen, Mutta et Pelttari (2017, p. 68–69) soutiennent en partie l'avis d'Ilomäki. Leur enquête numérique menée en 2015 en première année au niveau universitaire a montré que les étudiants étaient favorables à l'utilisation des TICE si l'enseignant avait une formation adéquate. En outre, la moitié des élèves qui avaient utilisé des TICE dans l'apprentissage des langues pensaient que le fait que l'élève sait mieux utiliser les ordinateurs que l'enseignant avait des conséquences négatives.

Ilomäki (2012, p. 8) note que les élèves restent passifs si la méthode pédagogique ne change pas : les élèves doivent avoir un rôle actif et productif au lieu de recevoir passivement de l'information. Ainsi, il est primordial que les matériels numériques soient basés sur les principes pédagogiques adéquats, peut-être différents des principes sur lesquels se basent les matériels traditionnels, si l'on ne veut pas avoir un manuel numérique qui n'apporte rien de plus dans l'enseignement en comparaison avec le manuel imprimé. Les manuels imprimés et l'utilisation de la technologie en soi ne sont pas une base suffisante pour concevoir des manuels numériques. (Id., p. 10.) Toujours selon Ilomäki, un matériel numérique de qualité serait flexible en ce qui concerne le niveau de connaissance, les centres d'intérêt et les besoins des élèves et il permettrait aussi bien de travailler ensemble à long terme que de penser activement. Il serait idéal que le matériel se concentre sur les sujets les plus importants et permette à l'élève d'améliorer sa manière d'apprendre. Le matériel devrait aussi être facile à utiliser. (Id., p. 11.) Kaisla et al. (2015, p. 100) ajoutent que les outils et matériels numériques vont aussi changer le rôle de l'enseignant : quand les élèves peuvent avancer à leur propre rythme et apprendre en produisant et en découvrant, l'enseignant peut se concentrer à aider les élèves qui en ont besoin le plus.

Une des raisons pour lesquelles la numérisation des matériels pédagogiques est une question actuelle en Finlande se trouve dans le nouveau programme scolaire (LOPS 2015) qui souligne leur importance et leur utilisation variée. En général, les conceptions de l'époque sont présentes dans le programme scolaire, et comme le programme a une grande influence sur les manuels pédagogiques, nous allons les étudier de plus près.

3. Les programmes scolaires en Finlande

En Finlande, la direction nationale de l'enseignement donne un programme scolaire national pour chaque niveau pédagogique : l'école primaire et le collège, le lycée et l'éducation professionnelle du deuxième cycle ont chacun leur programme scolaire national. Les établissements ont à leur tour chacun leur propre programme qui se base sur le programme national. L'idée du programme scolaire national est d'assurer l'égalité, l'unité, la qualité et la protection juridique de l'enseignement dans tout le pays. (www8.) En plus, les manuels pédagogiques se basent sur le programme pédagogique, ce qui les rend fiables, et le programme scolaire avec les manuels dirige l'enseignement des langues (Kauppinen et al., 2008, p. 203, 206 ; Luukka et al., 2008, p. 64, 65). Ainsi, le programme scolaire national a une grande influence sur l'enseignement. Par conséquent, dans notre recherche, il est important de jeter un coup d'œil sur les deux programmes scolaires qui ont influencé les manuels que nous analyserons : primo, le nouveau programme scolaire LOPS2015 sur lequel se base la série *J'aime* et secundo, le programme scolaire précédent LOPS2003 qui a été utilisé pendant l'époque où les manuels *Voilà !* ont été conçus. Certes, il faut se rendre compte que même si les manuels *Voilà !* ont été publiés sous l'influence de l'ancien programme scolaire, ils peuvent toujours être utilisés dans l'enseignement, même si maintenant l'enseignement se base sur le nouveau programme LOPS2015. Le choix concernant le manuel utilisé revient à l'enseignant aussi bien que les choix concernant les autres matériels utilisés. L'enseignant peut toujours compléter le contenu offert par le manuel par d'autres matériels, tels que les vidéos, les journaux et la musique.

Les notions que nous allons examiner plus en détail dans ces programmes sont l'utilisation des TIC, le rôle actif de l'apprenant et l'apprentissage par phénomène qui sont au centre de notre recherche.

3.1. Le nouveau programme scolaire LOPS2015

LOPS2015 présente les TIC comme une partie des *Milieus et méthodes d'apprentissages (Opiskeluympäristöt ja –menetelmät)*, mais ils représentent aussi une des thématiques communes à tous les lycées au niveau national sous le nom de *La technologie et la société (Teknologia ja yhteiskunta)* (LOPS 2015, p. 6–7, 26). Les thématiques sont décrites comme des valeurs actuelles qui sont liées à tout l'enseignement et à toutes les activités de l'établissement. D'autres thématiques sont par exemple *les connaissances culturelles et l'ouverture sur le monde (kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys)* et *la littératie médiatique multimodale et les médias (monilukutaito ja mediat)* (Id., p. 26). Ce dernier est un terme central pour notre étude ; nous y reviendrons plus tard dans la partie 4.2.

Le programme encourage donc les enseignants à utiliser des matériels numérisés. Cela n'est pas surprenant, car comme l'affirme LOPS2015, le développement technologique et social sont en interaction constante (2015, p. 30). Ainsi, il s'agit d'un savoir-faire important dans notre société, et il est important d'apprendre aux élèves à utiliser les TIC d'une manière variée. Les matériels et outils numériques pourraient être utilisés pour chercher, évaluer, produire et partager de l'information. (LOPS, 2015, p. 6–7.) De plus, les objectifs de la thématique *la technologie et la société* sont, entre autres, que l'élève apprenne à comprendre le rôle de la technologie dans notre société, à travailler en collaboration avec les autres et à faire des choix raisonnables concernant la technologie en tant que citoyen et consommateur (Id., p. 31). Nous voyons alors que la question de la technologie est supposée être traitée aussi bien de manière abstraite que concrète.

LOPS2015 soulève aussi la question du rôle actif de l'apprenant. Tout d'abord, « le programme scolaire se base sur la conception selon laquelle l'apprentissage est une conséquence de l'action active, déterminée et autodirigée de l'apprenant » (LOPS, 2015, p. 6, notre traduction). D'après LOPS2015, les méthodes d'enseignement-apprentissage sont choisies de telle manière qu'elles permettent aux élèves de travailler activement. L'objectif est que les élèves sachent planifier et évaluer leur apprentissage aussi bien qu'en prendre la responsabilité (Ibid.). Un des buts généraux est que l'élève « compre[nne] l'importance de son engagement dans l'apprentissage, ce qui renforce

son autodirection » (Id., p. 25, notre traduction). De plus, le mot « diriger » apparaît 51 fois, alors que le mot « enseigner » est mentionné seulement 19 fois. Cela indique que la responsabilité de l'apprentissage revient à l'élève et les enseignants sont là pour l'aider et le diriger.

L'apprentissage par phénomène implique le décloisonnement des matières scolaires (www9). Comme l'indique le nom, il s'agit d'étudier des phénomènes, des problèmes ou des thèmes de différents points de vue au lieu de se concentrer sur une matière à la fois. Cela permet à l'élève de comprendre les liens et les rapports entre les questions étudiées aussi bien que de mettre en pratique les connaissances acquises. (Ibid.) Sur le site consacré à l'apprentissage par phénomène (Kekkonen, 2017), le concept est défini comme « l'apprentissage et l'enseignement interdisciplinaire qui étudie des phénomènes globaux et réels du monde ». Les deux sites susmentionnés soulignent le fait que l'idée est de changer le système scolaire où les thèmes sont isolés et étudiés dans le cadre des matières de telle manière qu'il puisse être difficile aux élèves de comprendre les rapports entre ces morceaux d'information.

L'apprentissage par phénomène n'est pas mentionné comme tel dans LOPS2015, mais nous pouvons en voir des indices dans le document. Un des objectifs de l'enseignement dans les lycées est que « l'élève appre[nne] à comprendre les liens complexes qui existent dans la vie et dans le monde aussi bien qu'à analyser les phénomènes étendus » (LOPS, 2015, p. 4, notre traduction). Les thématiques communes à tous les lycées au niveau national sont un exemple des activités qui ont ce but, car d'après LOPS2015, il s'agit de thèmes interdisciplinaires et de savoirs étendus. De plus, une des finalités de toutes les thématiques est que l'élève apprenne à analyser les phénomènes actuels. (Id., p. 26.) LOPS2015 mentionne aussi que chaque matière donne son point de vue sur les phénomènes en question en utilisant son propre langage et ses propres concepts (Id., p. 9).

3.2. La version antérieure LOPS2003

Le nouveau programme scolaire de l'école primaire et du collège (POPS2014) a reçu beaucoup d'attention dans la presse pour ses propositions de changement. Par contre, le nouveau programme scolaire pour les lycées LOPS2015 ne propose pas autant de

changements fondamentaux : les concepts que nous avons parcourus dans la partie précédente se trouvent aussi dans le programme scolaire LOPS2003.

Nous avons vu que LOPS2015 souligne l'importance des TICE. Pourtant, il s'agit d'une dimension déjà mentionnée par LOPS2003. Dans les deux documents, les TICE sont mentionnés comme une des thématiques communes à tous les lycées au niveau national sous le nom de *La technologie et la société* (*teknologia ja yhteiskunta*) aussi bien que dans la partie *Milieus et méthodes d'apprentissage* (LOPS, 2003, p. 14, 24–25 ; LOPS, 2015, p. 6–7, 26). Cependant, en ce qui concerne cette dernière partie, LOPS2003 met les TICE ensemble avec les services offerts par la bibliothèque en disant qu'« on oriente les apprenants à utiliser les TIC et les services offerts par la bibliothèque » (LOPS, 2003, p. 14, notre traduction). De son côté, LOPS2015 présente les TICE seuls, sans mentionner les services offerts par la bibliothèque et décrit plus en détail les possibilités de l'utilisation des TICE (LOPS, 2015, p. 6–7).

Les deux documents partagent aussi la notion d'apprenant actif. Pourtant, « l'action autodirigée de l'apprenant » ou bien le terme *autodirection* mentionné par LOPS2015, n'apparaît pas dans LOPS2003, bien que le document affirme que les élèves doivent être aidés à « comprendre, évaluer et, si besoin, corriger leur façon de travailler ». (LOPS, 2003, p. 14.) Ainsi, le concept est déjà inclus dans LOPS2003, mais de manière implicite.

En ce qui concerne l'apprentissage par phénomène, comme dans LOPS2015, le terme n'apparaît pas non plus dans LOPS2003, mais nous en voyons quelques indices. Il est mentionné que toutes les thématiques communes aux lycées « visent à ce que l'élève arrive à observer et analyser les phénomènes actuels » (LOPS, 2003, p. 24, notre traduction). Pourtant, l'apprentissage par phénomène ne fait pas partie des objectifs de l'enseignement comme il le fait dans LOPS2015. Nous pouvons ainsi constater qu'il y a quelques petites différences entre LOPS2003 et LOPS2015, mais en ce qui concerne ces trois concepts, il n'y a pas de changement fondamental.

Dans la partie précédente, nous avons mentionné qu'une des thématiques de LOPS2015 qui est cruciale pour nous est *la littératie médiatique multimodale et les médias* (*monilukutaito ja mediat*). Le terme de **littératie médiatique multimodale**

n'apparaît pas encore dans LOPS2003, ce qui nous montre qu'il s'agit d'un savoir-faire nouveau, issu des changements récents dans notre société, comme c'est aussi le cas avec l'essor d'une nouvelle génération dite « numérique » et d'une nouvelle conception du texte. Nous traiterons les concepts dans ce qui suit.

4. Génération numérique et multimodalité

La numérisation a changé non seulement notre façon d'apprendre et de penser, mais aussi notre façon de lire. Auparavant, les textes se composaient simplement du texte qui était lu de manière linéaire, du début à la fin. Aujourd'hui, la lecture ne se fait plus de la même façon, car les textes que nous rencontrons dans notre quotidien sont parsemés, entre autres, d'images, de figures, d'hyperliens et de vidéos. La numérisation a aussi créé une nouvelle génération, une génération numérique, qui a été entourée par la technologie de l'information et de la communication dès la naissance et qui ainsi est peut-être plus habituée à ces nouveaux types de textes que les autres générations.

4.1. Une nouvelle génération, une nouvelle façon d'apprendre ?

Au début du XXI^e siècle, on a commencé à parler d'une nouvelle génération, la première à avoir grandi avec les nouvelles technologies, qui est parfois appelée la génération numérique ou des « natifs du numérique » (*digital natives* en anglais). Cela veut dire qu'ils sont nés avec le langage numérique, les ordinateurs, les jeux vidéo et l'Internet (Prensky, 2001, p. 1). Selon Prensky, les autres générations seraient alors des « immigrants du numérique » (*digital immigrants*). Il fait remarquer que comme tous les immigrants, les immigrants du numérique ont « un accent différent » de celui des natifs du numérique. Par cela, il veut dire que la façon d'utiliser les outils et les matériels numériques de la génération numérique diffère de celle des générations précédentes. (Id., p. 2.)

Il semble que la vie de tous les jours des jeunes et le système pédagogique se sont éloignés de plus en plus. Dans leur quotidien, les jeunes rencontrent plus d'outils et d'activités numériques qu'avant : les jeux vidéo, les tablettes tactiles et les smartphones, pour n'en nommer que quelques-uns, sont présents constamment dans leur vie. Pourtant, l'enseignement est souvent resté inchangé, ce qui inquiète les

chercheurs. (Prensky, 2010, p. 1–4.) En effet, en 2001, Prensky (2001, p. 3–4) a accusé les enseignants, qui, à l'époque, étaient des immigrants du numérique, de supposer que les apprenants de la génération numérique apprennent avec les mêmes méthodes que les enseignants avaient suivies quand ils étaient des élèves. Il exigeait un changement dans les méthodes d'enseignement, car le cerveau des enfants du numérique, selon lui, peut être différent de celui des immigrants du numérique (ibid).

De même, Carr (2010, p. 115) estime que l'Internet est la technologie qui a le plus changé notre cerveau, hormis l'alphabet et la numérotation. Il fait une synthèse des recherches des psychologues, des neuroscientifiques, des enseignants et des ingénieurs réseaux et soutient l'idée que l'Internet nous incite à la lecture en diagonale, à la réflexion rapide et chaotique ainsi qu'à l'apprentissage superficiel. Il continue que l'Internet n'empêche pas de penser de manière profonde mais il ne nous y encourage pas. En plus, selon lui, l'Internet semble avoir un effet réel sur nos circuits neuronaux, car les stimuli sensoriels et cognitifs transmis par l'Internet ont un effet rapide et important sur le fonctionnement du cerveau. Ces stimuli sont répétitifs, intenses, interactifs et addictifs. (Id., p. 114–115.) L'intelligence a pris, d'après lui, une nouvelle forme : la nouvelle génération résout peut-être plus facilement les problèmes visuels et abstraits que les générations précédentes. Pourtant, la nouvelle génération ne possède pas plus d'informations ou de compétences académiques ni plus de capacités d'expliquer les pensées clairement que les autres générations. (Id., p. 143.) Vähähyppä (2011, p. 18) rend ce changement de niveau plus concret en expliquant que, contrairement aux immigrants du numérique qui ont appris à lire du début jusqu'à la fin pour trouver la réponse à la question posée, les natifs du numérique travaillent d'une autre façon, même plus efficace : ils parcourent le texte commençant par les images, continuant par le corps du texte et finissant par les icônes ; ils utilisent aussi la recherche de mots, demandent des explications via les médias sociaux et assemblent de l'information.

Nous pouvons alors constater que quelque chose a changé chez cette nouvelle génération en comparaison avec les générations précédentes, même si nous ne pouvons pas, sans réserves, parler d'amélioration. Pourtant, d'après Hargittai (2010, p. 108–109), nous ne pouvons pas parler de génération numérique, car il ne s'agit pas d'une

génération homogène : les connaissances numériques varient selon plusieurs facteurs comme la classe socio-économique, le sexe et l'origine. La chercheuse a mené une enquête chez 1 060 étudiants de première année en 2007 aux États-Unis. La plupart (97 %) des sujets étaient âgés de 18 à 19 ans et 55,8 % étaient des femmes. Du point de vue de l'origine, les étudiants représentaient des Blancs (42,7 %), des Asiatiques ou des Américains d'origine asiatique (29,6 %), des Hispano-Américains (18,8 %) et des Noirs américains (7,7 %). Hargittai s'intéressait aussi au niveau d'éducation des parents des sujets pour définir la classe socio-économique. (Id., p. 98–100.) Les résultats de cette étude montrent que les Blancs et les Asiatiques ont de meilleures connaissances et savoir-faire informatiques que les élèves hispaniques. De même manière, les garçons sont plus habiles en ce qui concerne les compétences numériques que les filles et les élèves de classes socio-économiques supérieures plus habiles que ceux venant des classes inférieures. (Id., p. 108–109.)

Lardellier (2016), quant à lui, soutient l'idée d'Hargittai (2010) en disant que

« Les digital natives n'existent pas, si l'on signifie par cette expression qu'une génération dotée d'un cerveau "différent" serait capable de réaliser des choses impossibles pour leurs aînés, par la seule grâce du contact quotidien avec des TIC. »

D'après lui, le fait que les jeunes utilisent les TIC dès l'enfance ne veut pas forcément dire qu'ils savent utiliser les techniques de manière optimale ou qu'ils ont une attitude critique envers leurs utilisations. Le fait d'avoir grandi dans « une société colonisée par les TIC » ne garantit pas les mêmes aptitudes initiales à tous les enfants. (Ibid.)

Nous pouvons donc constater que même la génération numérique a besoin de direction dans l'utilisation des TIC. Ils peuvent être très habiles dans l'utilisation des médias sociaux ou des jeux vidéo, mais s'il leur manque le regard critique, le savoir-lire des textes numériques, ou bien l'habilité d'utiliser les TIC de manière appropriée, ils rencontreront peut-être des problèmes dans notre société. Comme Vähähyppä (2011, p. 18) le fait remarquer, la façon d'apprendre de la génération numérique, différente de celle des générations précédentes, ne marche bien que si l'on a appris aux élèves de

cette génération à avoir une attitude critique et analytique envers l'information et ses sources. Et cela est une des responsabilités de l'école.

4.2. La littératie médiatique multimodale

Comme nous l'avons vu dans la partie 2.2., la numérisation de l'enseignement est un projet d'actualité en Finlande. Cela conduit à l'utilisation plus vaste des TICE dans l'environnement scolaire, vu que le nouveau programme scolaire LOPS2015 y attache beaucoup d'importance (LOPS, 2015, p. 6–7). Luukka (2013) fait remarquer que les TICE sont liées à la **littératie médiatique multimodale** (*multiliteracy* en anglais), car ils ne sont pas, d'après elle, un savoir-faire en soi, mais un nouvel environnement, dont l'utilisation nécessite en fait de savoir lire d'une nouvelle manière. Elle définit la littératie médiatique multimodale comme

« un savoir interpréter et produire des textes différents (...). Il s'agit d'acquérir, de reformuler, de produire, de présenter et d'évaluer l'information sous formes différentes et à l'aide d'outils différents. » (Luukka, 2013, notre traduction)

Si la littératie médiatique multimodale est liée aux TIC, elle est aussi liée au changement du concept de texte, à la multimodalité. D'après Lebrun, Lacelle et Boutin (2013), la littératie médiatique multimodale peut être divisée en trois compétences :

« informationnelle visant la capacité à utiliser des stratégies de recherche efficaces, à analyser, à organiser et à critiquer les sources d'information sur le web ; la compétence technologique visant l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques ; et la compétence multimodale visant la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés. » (Id., p. 76)

Lebrun et al. (2013, p. 77) affirment que pour s'intégrer dans les sociétés actuelles, il faut savoir communiquer d'une nouvelle manière. Pourtant, le changement de la notion de littératie ne se voit pas encore dans le système d'éducation, du moins dans le contexte canadien, en partie parce que les enseignants ne se sentent pas compétents vis-à-vis des nouvelles technologies (Id., p. 77–78, 80–81).

4.2.1. Un changement de perspective dans l'enseignement

En Finlande, ce changement de la notion de la littératie se voit déjà, au moins en termes d'idées, car le nouveau programme scolaire souligne l'importance de la littératie médiatique multimodale. Même si nous ne pouvons pas savoir exactement comment cette idée est mise en pratique dans les lycées, nous voyons dans LOPS2015 qu'elle devrait déjà avoir un rôle important dans le quotidien des établissements. Selon LOPS2015, la littératie médiatique multimodale se réfère « à l'interprétation, à la production et à l'évaluation des textes sous différentes formes et dans différents contextes » (LOPS, 2015, p. 30, notre traduction). Comme nous l'avons déjà indiqué, elle est mentionnée comme un des buts généraux de l'enseignement au lycée et comme une des thématiques communes à tous les lycées finlandais (Id., p. 25–26). L'idée est que l'ensemble de l'enseignement, dans toutes les matières, soutient l'apprentissage de ce savoir-lire, qui est d'ailleurs lié aux autres nouvelles idées de LOPS2015, comme la collaboration entre les matières scolaires, les environnements d'apprentissage variés, le rôle actif des élèves et la collaboration avec les milieux hors de l'école, aussi bien que l'utilisation des TICE. La littératie médiatique multimodale est importante aussi parce qu'elle permet aux élèves d'améliorer leur savoir-penser et savoir-apprendre ainsi qu'à apprendre à avoir un regard critique envers l'information acquise. (Id., p. 25, 29–30.)

LOPS2015 (LOPS, 2015, p. 30) souligne que la littératie médiatique multimodale se base sur l'idée élargie des textes. Avec cela, LOPS2015 parle d'ensembles formés par « des mots, des images et/ou des systèmes symboliques audio, numériques (*numeerinen* en finnois) ou cinesthésiques » (Ibid., notre traduction). Ainsi, LOPS2015 fait référence à la *multimodalité*, même si le terme en soi n'apparaît dans le document que deux fois.

Le terme *multimodalité* (*multimodality* en anglais) vient du mot *mode* (*mode* en anglais) signifiant « un moyen de créer des significations qui est socialement déterminé et issu de la culture » (Kress, 2009, p. 54). Kress donne l'image, l'écriture, la mise en page, la musique, les gestes, la parole, les images en mouvement et les bandes sonores comme exemples de modes en expliquant qu'il s'agit des manières de représentation et de communication qui offrent différentes possibilités d'interprétation

(Ibid.). Jewitt (2009, p. 14), pour sa part, explique que la multimodalité consiste en des formes de communication. L'interaction entre les modes, d'après lui, est une des conditions centrales pour créer des significations (Id., p. 15) Les modes sont strictement liés à la culture, ce qui fait que pour communiquer une certaine chose, le mode utilisé change selon la culture (Kress, 2009, p. 57 ; Jewitt, 2009, p. 15, 57). Nous voyons donc que même si, comme le dit Kress (Id., p. 54), la multimodalité est liée à la langue, soit à l'écriture et à la parole, il ne s'agit pas de simples « textes ». Ce phénomène sera abordé dans ce qui suit.

4.2.2. Que faut-il comprendre par un texte multimodal ?

Selon Karlsson (2007, p. 20), notre conception du texte a été élargie. Auparavant, on faisait la différence seulement entre les textes écrits et les énoncés oraux, mais ce n'est plus si simple aujourd'hui, où les images, les signes, les figures aussi peuvent être vus comme du texte. Or, quand on parle des textes en y incluant tous ces éléments visuels et sémiotiques, on parle précisément de multimodalité et de textes multimodaux. (Karlsson, 2007, p. 20–21 ; Ojanen, 2014, p. 6–7.) Ojanen complète cette idée en disant qu'« il ne suffit plus de savoir lire sa langue maternelle, on doit savoir lire des textes, des images, des médias, des graphiques, des signes et des figures et plusieurs langues » (2014, p. 1, notre traduction). Ainsi, la notion de texte ne se réfère plus seulement aux textes traditionnels, mais aussi aux textes visuels, même audio, soit aux textes multimodaux combinant plusieurs modes.

Lankshear et Knobel (2011, p. 28–29) continuent cette idée en affirmant que c'est surtout grâce à la numérisation que nous rencontrons des textes nouveaux d'un point de vue ontologique (*ontologically new texts*). Les textes d'aujourd'hui consistent en d'autres types de contenu que les textes traditionnels, d'où le terme *ontologique*. En outre, l'utilisation des outils numériques a permis de produire, de partager, de distribuer et de recevoir des textes multimodaux qui contiennent des images, du texte, du son, des vidéos, des animations pris séparément ou ensemble. (Ibid.) Pourtant, l'Internet se compose de toute sorte de types de textes : de textes traditionnels mais aussi de nouveaux types de textes comme les blogs et les sites d'entreprises et d'associations, comme le rappelle Kotilainen (2009, p. 38). Ainsi, l'internet n'est pas un genre de texte en soi, mais il nous permet d'utiliser différents genres textuelles. De

la même manière, quant au manuel électronique, il ne s'agit pas non plus d'un texte différent, mais il permet d'utiliser des types de textes qui ne peuvent pas être utilisés si l'on travaille avec les manuels imprimés, par exemple en utilisant des liens d'hypertextes.

Vaarala et Jalkanen (2010, p. 71–72), quant à eux, avancent l'idée du chevauchement de la lecture et de l'écriture avec l'apparition des textes multimodaux et surtout avec l'Internet et les médias sociaux. Comme exemple, ils donnent l'écrivain qui peut être en contact avec ses lecteurs via Twitter. Ils vont même plus loin en disant que « la multimodalité brouille les frontières d'un texte individuel » (Id., 95). En outre, les auteurs affirment que les cultures, elles aussi, se rencontrent et se mélangent avec ces nouvelles formes de média, ce qui est intéressant du point de vue de l'enseignement. Ainsi, les nouvelles pratiques sont nécessaires dans l'enseignement d'autant plus que les élèves sont d'origines plus variées qu'avant. (Id., p. 71–72.) Les auteurs laissent entendre que le changement de vision sur ce qu'est un texte ensemble avec ces changements culturels brouillent les rôles de l'enseignant et de l'élève et causent des difficultés à la pédagogie des langues (Id., p. 95). Ainsi, ces changements culturels sont liés aux changements des modes de travail en classe.

4.2.3. La multimodalité en tant que forme de travail

En parlant de différents modes utilisés par l'enseignant pour enseigner certains sujets aux élèves, Kress (2001, p. 44) introduit le terme d'environnement multimodal. Le même terme pour Vaarala et Jalkanen (2010, p. 72, 77) signifie une combinaison de l'environnement physique et virtuel. Dans leur recherche expérimentale menée à l'Université de Jyväskylä en cours de finnois langue étrangère à laquelle participaient 12 étudiants de niveau B1–B2 et qui a été complétée par une enquête, les deux chercheurs (2010) se sont intéressés à ce que la multimodalité apporte dans la situation d'apprentissage. Avec la multimodalité, ils faisaient référence à la multimodalité des formes de travail et non pas à la multimodalité des textes : les différents médias étaient explorés hors cours et les cours servaient comme des « points de contrôle » pendant lesquels ces explorations et observations étaient analysées pour que l'apprentissage soit contrôlé tout en étant flexible (Id., p. 78–80, 93). Les résultats ont montré que cette forme de cours améliorerait en effet la flexibilité en ce qui concerne le temps, le lieu, le

contenu et le niveau de compétence. Par exemple, en termes de temps et de lieu, ce n'était que pendant le cours, une fois par semaine, que les étudiants devaient travailler dans la classe, car les tâches pouvaient être complétées/effectuées où et quand cela convenait aux étudiants. (Id., p. 93). Effectivement, la multimodalité apporte de nouveaux éléments à l'apprentissage ; elle permet surtout aux apprenants d'être plus autonomes et de faire des choix personnels concernant leur apprentissage (Id., p. 94).

Dans notre analyse des manuels, nous nous basons avant tout sur l'idée que les matériels multimodaux combinent entre autres des textes traditionnels, des images, des matériels audio et audio-visuel, des symboles, des figures et des signes, et que ces types de matériels peuvent apparaître seuls ou ensemble. Pourtant, cette idée de la multimodalité de l'environnement d'apprentissage nous intéresse aussi, car il nous semble qu'elle est liée à l'idée des environnements d'apprentissages hybrides, qui sera traitée par la suite.

5. Apprendre dans des environnements hybrides

Selon Coste (2002, p. 1–2), la distinction s'est faite entre l'acquisition artificielle de la classe et l'acquisition naturelle ou bien entre le milieu institutionnel et environnement non institutionnel. Pourtant, il propose de faire la distinction plutôt entre l'acquisition « guidée » et « non guidée ». Il explique que surtout les approches communicatives ont fait des classes de langue des milieux potentiels d'acquisition. Ceci est devenu possible à l'aide « des activités de simulation, de la pédagogie du projet, de la valorisation des activités ludiques et des tâches “communicatives” ». (Id., p. 3.) Germain (1993, p. 211) en donne comme exemple les jeux, les jeux de rôle, les simulations et les résolutions de problèmes. L'idée de ces tâches est qu'elles permettent une véritable communication (Ibid. ; Richards & Rodgers, 2001, p. 165–166). Ainsi, l'apprentissage en classe se rapproche de la vie en dehors de la classe.

En même temps que les méthodes d'enseignement se transforment pour ressembler de plus en plus à l'acquisition non guidée, la technologie rend l'apprentissage « guidé » possible aussi en dehors de l'école. Kaisla et al. (2015, p. 100) affirment que, grâce à la numérisation des manuels pédagogiques, les élèves peuvent étudier quand cela leur convient, ce qui leur permet de progresser à leur propre rythme. Elles encouragent les

enseignants à développer des façons d'utiliser les manuels numériques afin que les élèves puissent améliorer leurs compétences en autodirection, par exemple en leur donnant simplement plus d'exercices comme devoirs à la maison et en travaillant plus ensemble en classe. (Ibid.) (cf. 5.1.)

Dans LOPS2015 aussi on fait le lien entre la technologie et l'apprentissage informel en proposant qu'à l'aide des TICE, l'apprentissage peut être étendu en dehors de la classe et de l'école. LOPS2015 ne parle pas seulement des matériels pédagogiques numériques mais aussi de la possibilité d'utiliser les TIC afin de collaborer avec d'autres établissements comme les universités, les bibliothèques et les centres culturels. (LOPS, 2015, p. 6–7.)

Ayant vu tout cela, nous pouvons constater qu'en effet, les frontières entre l'apprentissage et l'acquisition, entre le formel et l'informel, sont devenues de plus en plus vagues. Au fait, plutôt que du formel ou de l'informel, nous parlons des environnements d'apprentissage hybrides, comme décrivent Lintunen et al. (2017, p. 61) l'apprentissage qui prend place aussi bien dans des environnements formels qu'informels. Nous pouvons constater aussi que la numérisation a eu un grand effet sur ce changement dans la définition des environnements et des types d'apprentissage. Mais pouvons-nous supposer que grâce aux manuels et autres matériels pédagogiques numériques, l'acquisition naturelle ou « non guidée » et l'apprentissage artificiel ou « guidé » en milieu institutionnel se chevauchent encore plus et que les environnements d'apprentissage deviennent hybrides ? Si les manuels sont utilisés surtout pour le travail personnel (hors classe), et le temps en classe est utilisé pour faire des exercices communicatifs et dites authentiques, les différents types d'acquisition sont en effet en train de se mélanger de plus en plus, surtout si le contenu des manuels intéresse davantage les élèves et les incite à apprendre la langue de manière plus libre qu'auparavant. Bishop et Verleger (2013) proposent une méthode d'enseignement qui représente ce type de travail. Il s'agit de la *classe inversée*.

5.1. La classe inversée

D'après Bishop et Verleger (2013), nous sommes en ce moment les témoins de l'essor de deux mouvements qui sont étroitement liés l'un à l'autre : un mouvement

technologique, à savoir la numérisation, et un mouvement idéologique. Ils comparent ces deux mouvements à l'encyclopédie : le mouvement technologique se voit dans la numérisation des encyclopédies imprimées et le mouvement idéologique se voit dans l'essor de Wikipédia, une encyclopédie où tous les utilisateurs ont accès au contenu et peuvent le modifier. (Id., p. 2–3.) Ainsi, dans le changement des méthodes d'enseignement, il ne s'agit pas que de la numérisation, mais aussi d'une nouvelle idée de l'accès : quel type d'information devrait être accessible à qui, et qui a le droit de produire et modifier cette information. Toujours selon eux, ces changements ont mené le système de l'éducation dans une situation où de nouvelles méthodes d'enseignement apparaissent : ils en mentionnent l'Apprentissage par Résolution de Problèmes, l'ARP, (*Problem-Based Learning, PBL*), et les TIC. Ces changements posent parfois des problèmes dans les établissements scolaires. Pourtant, ils affirment que les TIC peuvent aussi résoudre une partie de ces problèmes, et là nous arrivons au mot clé : la classe inversée. (Id., p. 4.) Bishop et Verleger (Id., p. 4–5) notent que le concept de classe inversée est relativement ambigu et est souvent compris de différentes façons. Pourtant, ils la définissent comme la méthode d'enseignement où, dans la classe, les élèves travaillent en groupe de manière interactive et, hors classe, ils travaillent sur l'ordinateur, individuellement. Ils illustrent le concept à l'aide de la figure suivante :

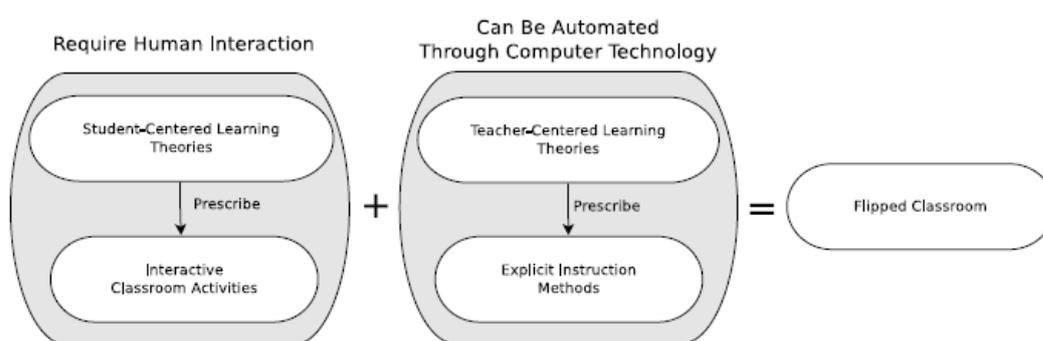


Figure 1. La classe inversée (Bishop & Verleger, 2013, p. 6)

Comme nous pouvons le constater, dans leur modèle, les méthodes centrées sur le professeur ont été remplacées par le travail individuel à l'aide des TIC. Le travail interactif en classe représente les méthodes centrées sur l'apprenant. Selon Bishop et Verleger (2013, p. 6), l'idée centrale dans l'utilisation de la méthode de la classe

inversée est souvent justement de ne pas perdre du temps en classe à délivrer de l'information : les apprenants ont comme devoir d'apprendre de nouveaux sujets et le temps en classe s'utilise pour faire des exercices. En effet, Toivola, Peura et Humaloja (2017) définissent la classe inversée comme une méthode d'enseignement où les apprenants étudient les sujets individuellement hors classe et les devoirs se font en classe. Nous pouvons alors constater que la classe inversée fait effectivement partie d'un plus grand phénomène, l'enseignement centré sur l'apprenant et l'apprentissage autodirigé. En utilisant ce type de méthodes, les rôles des enseignants et des apprenants changent : le rôle de l'apprenant devient plus important, parce qu'il doit travailler de manière plus autonome et responsable. L'autodirection est ainsi étroitement liée à ces changements des environnements d'apprentissage.

Quant aux avis des apprenants concernant la classe inversée, Bishop et Verleger (2013, p. 10–12) font une synthèse de 24 recherches concernant la classe inversée et affirment qu'ils étaient plutôt positifs. De plus, les apprenants avaient l'habitude de regarder les cours magistraux en vidéos hors classe quand c'était demandé, et même volontairement.

Dans la partie précédente, nous avons proposé l'idée selon laquelle les différents types d'acquisition – c'est-à-dire l'acquisition guidée et non guidée – sont de plus en plus difficiles à séparer, quand on organise l'enseignement de telle manière que les manuels sont réservés au travail personnel hors classe et l'apprentissage en classe se compose d'activités interactives. Cette idée correspond à l'idée de classe inversée de Bishop et Verleger (2013). En outre, comme leurs observations concernant les avis des apprenants le laissent entendre, si le matériel pédagogique permet l'apprentissage autonome hors classe, l'utilisation de la méthode de la classe inversée est tout à fait possible. Nous supposons que les manuels numériques facilitent l'utilisation de ce type d'enseignement, s'ils contiennent du matériel qui facilite l'apprentissage autonome et intéresse les apprenants. Mais quels types de matériel sont intéressants ? Selon certaines sources (par exemple Lakkala & Ilomäki, 2013 ; Opetushallitus, 2006), c'est justement l'authenticité des matériels qui les rend intéressants.

5.2. L'authenticité des matériels

Selon Germain (1993, p. 207) et Richards et Rodgers (2001, p. 170), dans l'approche communicative, présentée dans la partie 2.1., les matériels pédagogiques authentiques ont un rôle important. Pour eux, il s'agit de matériels qui ne sont pas conçus pour l'enseignement des langues étrangères. Ces matériels peuvent être par exemple des articles de journaux, des publicités, des menus de restaurant, des cartes, des images, des symboles ou des programmes à la radio. Pourtant, selon Kauppinen et al. (2008), les manuels des langues étrangères contiennent beaucoup de matériels qui semblent être authentiques, mais qui en réalité sont soit conçus pour le manuel, soit adaptés. Il s'agit donc de textes authentiques en apparence. (Id., p. 228.)

La technologie a ouvert des possibilités que nous n'avons jamais eues avant dans l'enseignement : l'Internet nous offre des vidéos, de la musique, des textes et des images sans limites. La langue authentique parlée et écrite nous est disponible derrière un simple clic. Il est aussi plus facile que jamais de créer des matériels comme des vidéos soi-même. En plus, les élèves utilisent des médias quotidiennement, souvent dans d'autres langues. L'accès aux matériels authentiques offre ainsi des possibilités d'apprendre des langues étrangères hors classe, pendant le temps libre, de manière « non guidée ».

Selon Lakkala et Ilomäki (2013, p. 21), une caractéristique de l'enseignement qui met en valeur l'authenticité des matériels est que les thématiques et sujets des exercices sont tels qu'ils intéressent les élèves et qu'ils leur sont familiers. De même, un des critères de qualité des matériels pédagogiques numériques mis en place par la direction nationale de l'enseignement, Opetushallitus (2006, p. 14), est l'authenticité. Par cela, la direction nationale veut dire que le matériel doit être significatif et authentique pour les élèves. Les matériels numériques peuvent aider l'élève à apprendre à mettre en pratique les connaissances si les problématiques sont authentiques (Id., p. 17). En effet, il serait important que l'on permette aux apprenants d'apprendre comment se comporter dans les situations de la vie de tous les jours en dehors de l'école au lieu de leur apprendre de produire des phrases bien correctes (Vaarala & Jalkanen, 2010, p. 82). Ainsi, nous pouvons constater qu'il y a un lien étroit entre les centres d'intérêts des élèves et la notion d'authenticité.

L'intérêt des exercices est une caractéristique strictement liée d'une part à l'authenticité et d'autre part à l'autodirectivité. Dans leur étude sur l'utilisation des manuels numériques dans les collèges finlandais, Kaisla et al. (2015) présentent des opinions des collégiens sur ce qui est intéressant et motivant dans les manuels. D'après les élèves, les exercices sont intéressants quand ils sont faciles et clairs. Les élèves apprécient également la rapidité – l'exercice doit être rapide à faire et à corriger – et la correction automatique. De plus, le côté ludique doit être pris en considération, tout comme la possibilité de travailler en groupe. En ce qui concerne les matériels offerts par les manuels, les élèves apprécient les vidéos et les images aussi bien que l'utilisation des sens, notamment l'ouïe. (Id., p. 85–86.) Les enseignants souhaitent que les manuels contiennent plus de diversité et de possibilités de travailler ensemble (Id., p. 92–93). Ainsi, dans notre étude, nous prendrons en compte ces types de caractéristiques, car nous supposons que quand le matériel intéresse les apprenants, ils sont plus motivés pour travailler de la manière autonome et responsable. Nous supposons aussi que, si les exercices sont liés à la vie et aux centres d'intérêt des élèves, ils s'y intéressent plus ; d'ailleurs, le nouveau programme pédagogique fait remarquer que le choix et le développement des méthodes pédagogiques et de l'environnement d'apprentissage devraient se baser sur les centres d'intérêt des élèves aussi bien que sur leurs ressources, conceptions et besoins personnels (LOPS2015, p. 14). Certes, pour savoir si les matériels intéressent réellement les élèves, il faudrait faire une enquête. Pourtant, l'analyse des manuels peut déjà nous donner des indices si les exercices et les autres matériels sont rendus intéressants aux apprenants, et cette méthode nous semble pertinente étant donné que nous nous intéressons aux différences entre les matériels numériques et imprimés.

Dans notre recherche, nous suivons la définition de Germain (1993) et Richards et Rodgers (2001) de l'authenticité. Nous prenons en compte aussi l'idée que le matériel authentique est plus intéressant pour les élèves que le matériel conçu pour l'enseignement.

6. Matériau de recherche

Tous les manuels que nous analysons sont publiés par la maison d'édition Otava.

Manuels numériques (www1) :

- *J'aime 2* (J2) (Heikkilä, Kivivirta, Kuikka, & Mauffret, 2016), modules trois et quatre ;
- *J'aime 3* (J3) (Heikkilä, Kivivirta, Kuikka, & Mauffret, 2017), modules cinq et six ;

Manuels imprimés (www2) :

- *Voilà ! 2* (V2) (Bärlund, Jokinen, Raitala, Bellotti, & Laspeyres, 2005), module trois ;
- *Voilà ! 3* (V3) (Bärlund, Jokinen, Raitala, Bellotti, & Laspeyres, 2006), module quatre ;
- *Voilà ! 4* (V4) (Hankala-Perttula, Mauffret, Raitala, Simula, 2006), module cinq ;
- *Voilà ! 5* (V5) (Hankala-Perttula, Kivirinta, Kuikka, Mauffret, Raitala, 2007), module six.

Dans ce qui suit (chapitres 6., 7. et 8.), nous faisons référence aux manuels en utilisant les abréviations J2, J3, V2, V3, V4 et V5 ; quand nous parlons des séries entières, nous utilisons les noms des séries, mais sans point d'exclamation pour la série *Voilà !*.

Nous avons choisi les manuels J2 et J3 d'Otava, car ce sont les premiers manuels numériques de français conçus surtout pour le lycée et ils suivent le nouveau programme scolaire LOPS2015. Pour savoir ce que la forme numérique apporte de plus en comparaison à la forme imprimée, nous analysons aussi quatre manuels imprimés, à savoir les manuels V2, V3, V4 et V5. Nous avons considéré ces manuels comme le meilleur point de comparaison parce qu'il s'agit d'une série traditionnelle, sous forme imprimée, qui est fréquemment utilisée dans les écoles partout en Finlande ; en outre, les deux séries sont publiées par la même maison d'édition, Otava. Pour les deux séries, nous avons choisi de laisser de côté le premier manuel, car le premier manuel des deux séries peut être utilisé aussi bien au collège qu'au lycée, alors que les suivants sont surtout destinés au lycée. En effet, étant donné que nous nous intéressons au nouveau programme scolaire du lycée finlandais, il nous est important d'analyser des manuels conçus pour le lycée. Les manuels de LV3 (voir note de bas de page 1, dans l'introduction) que nous avons choisis correspondent aux modules 3–6 (voir note de bas de page 2). Pour pouvoir comparer les manuels de deux séries, nous avons dû prendre en compte quatre manuels de la série *Voilà*, même si nous n'avons que deux manuels numériques de la série *J'aime*, car les manuels de cette dernière série contiennent toujours le matériel pour deux modules, tandis que les manuels *Voilà*

n'en contiennent que pour un module chacun. Cela signifie que J2 correspond aux manuels V2 et V3 et J3 aux V4 et V5.

Au lieu de la série *Voilà*, nous aurions pu choisir la série *Escalier* de Sanoma Pro comme point de comparaison, une autre série très utilisée en Finlande. Or, cette série est publiée au format numérique et, ainsi, ces manuels ne peuvent plus être considérés comme des manuels purement traditionnels imprimés. Nous aurions également pu comparer les manuels numériques de la série *J'aime* aux manuels imprimés de la même série, mais comme les matériels supplémentaires liés aux matériels imprimés, à savoir entre autres les enregistrements audio, sont disponibles sur le site de la maison d'édition Otava, la forme est la seule différence entre ces manuels numériques et imprimés. En conséquence, à notre avis, cette comparaison ne nous apporterait pas l'information que nous tentons d'obtenir dans cette recherche.

En outre, la série *J'aime* présente un bon exemple de l'enseignement du français dans les lycées finlandais aujourd'hui, parce qu'elle a été conçue en même temps que le programme scolaire LOPS2015. Sur son site d'Internet, Otava (www10) présente la série *J'aime* du point de vue du nouveau programme scolaire en expliquant que cette nouvelle série se base totalement sur LOPS2015 (www10, traduit par nous-même en résumant).

Tableau 2. La présentation de la série *J'aime*

La série *J'aime* suit le programme LOPS2015 et a comme base la même conception d'apprentissage qui souligne **le rôle actif de l'apprenant**. L'apprenant se fixe **des objectifs concrets** et suit son progrès à l'aide des parties de révision et d'auto-évaluation. Pour aider l'étudiant dans cela, les manuels contiennent, à la fin de chaque module, des grilles d'évaluation qui se basent sur les niveaux de compétences définis par le CECR.

Tout n'est plus donné, mais c'est à l'élève de faire des remarques et de tirer des conclusions. **Les savoir-réfléchir** et **les savoir-apprendre** ont un rôle important. Les projets différents sont utilisés pour apprendre à résoudre des problèmes et à mettre en pratique des connaissances.

La série accorde de l'importance à l'authenticité aussi bien qu'au langage moderne. Les exercices se basent sur **les situations de communication de la vie de tous les jours**.

Les activités et les matériels sont plus variés qu'avant, en représentant **une idée étendue du texte**. Les matériels ne consistent plus seulement en des textes traditionnels, mais le manuel contient des textes, des documents audio et audio-visuels, des images, etc.

De plus, **les TICE** sont prises en compte : le manuel est publié au format numérique en plus du manuel imprimé, et Otava offre aussi, sous forme numérique, des matériels supplémentaires ainsi que des examens.

Bref, selon le programme et la série *J'aime*, l'élève a un rôle actif et autonome. Les manuels *J'aime* orientent l'élève vers l'auto-évaluation et l'autodirection. En ce qui concerne les matériels, la série suit l'idée de la multimodalité en mettant à profit, dans la conception des exercices et du matériel, tous les types de modes : les textes, les images, les vidéos, les enregistrements, etc. En plus, nous trouvons dans cette présentation également l'idée de l'authenticité des matériels. Comme le format numérique de cette série permet déjà de le supposer, la série oriente l'enseignement vers l'utilisation des TICE.

En plus du manuel numérique, Otava offre d'autres matériels numériques aussi : les enregistrements sont disponibles en ligne ([www1](#)) et *Otavan sanastot* – l'application liée au vocabulaire est téléchargeable gratuitement depuis les boutiques d'applications. Les matériels numériques supplémentaires, conçus premièrement pour ceux qui utilisent le manuel imprimé, peuvent être achetés dans les boutiques en ligne, tout comme les examens numériques. ([www1](#), [www11](#).)

Quant à la série *Voilà*, il s'agit d'une série traditionnelle qui se compose de manuels imprimés. Pourtant, la numérisation se voit dans cette série aussi : les matériels audio

sont disponibles sur le site internet d'Otava ainsi que des exercices supplémentaires (www2). Il faut noter que cette série ne suit pas le nouveau programme scolaire LOPS2015, car elle a été conçue à l'époque où le programme précédent (LOPS2003) venait d'être introduit. V2 a été publié pour la première fois en 2005, V3 et V4 en 2006 et V5 en 2007. Dans notre analyse, nous utilisons les éditions révisées les plus récentes : V2 a été révisée en 2009, nous utilisons donc l'édition de cette année, et les autres n'ont pas été révisées après leur première parution, alors nous utilisons ces premières éditions : V3 et V4 de l'année 2006 et V5 datant de 2007.

Pour faire cette recherche et les analyses, Otava nous a offert une licence d'utilisation des manuels numériques J2 et J3 pour une année. Ainsi, nous avons facilement accès aux manuels numériques. Même si les manuels *J'aime* existent sous forme imprimée, il nous est important d'utiliser les manuels numériques pour savoir ce que la forme numérique apporte de plus en comparaison avec les manuels imprimés de la série *Voilà*.

7. Méthode d'analyse

Notre recherche est qualitative et, ainsi, nous recourons à une analyse de contenu comme méthode d'analyse. Nous analyserons les manuels *Voilà 2-5*, qui sont des manuels traditionnels imprimés, les manuels *J'aime 2* et *J'aime 3* étant des manuels numériques. Nous adoptons également une approche comparative pour savoir ce que la forme numérique des manuels *J'aime* peut offrir de plus dans l'enseignement et l'apprentissage du français. Comme nous avons constaté dans le chapitre 6, la numérisation est présente dans la série *Voilà* aussi. Pourtant, dans notre analyse, nous supposons que la valeur ajoutée qu'apporte la numérisation des manuels est quelque chose de plus varié que les enregistrements audio ou des exercices au format numérique.

Nous analyserons :

- les thématiques des manuels et des modules correspondants présentés par les programmes scolaires ;
- les modes des matériels offerts aux élèves (texte, image, vidéo, son, etc.) ;

- les caractéristiques renforçant le rôle actif de l'apprenant, dont
 - l'autocorrection,
 - les exercices de communication,
 - l'authenticité des matériels.

Nous analysons les thématiques des manuels et des modules pour pouvoir ensuite examiner si l'utilisation des modes dans les deux séries est liée aux thématiques traitées. En plus, dans la partie 5.2., nous avons traité la question de l'intérêt des matériels. L'analyse des thématiques peut nous donner des indices sur le degré d'intérêt des thèmes traités dans les deux séries.

En ce qui concerne les modes, Kress (2009, p. 54) énumère l'image, l'écriture, la mise en page, la musique, les gestes, la parole, les images en mouvement et les bandes sonores comme exemples de modes. Notre classification diffère légèrement de la classification de Kress (Ibid.) :

- Image
- Son
- Auto-enregistrement
- Vidéo

De la liste de Kress (2009), nous prenons la catégorie *des images en mouvement*, soit *des vidéos*, telle quelle. Selon la classification de Kress (Ibid.), la catégorie *son* contiendra probablement aussi notre catégorie *auto-enregistrement*. Nous faisons la différence entre ces deux catégories parce que le *son* est quelque chose que l'apprenant écoute et *auto-enregistrement* fait référence à la possibilité d'enregistrer sa propre voix. Avec cette fonction, l'apprenant peut sauvegarder par exemple des conversations, des répétitions ou des exercices de prononciation. L'*auto-enregistrement* pourrait être vu comme partie de *son*, parce qu'après avoir sauvegardé sa voix, l'apprenant peut écouter l'enregistrement. Pourtant, le fait de s'enregistrer contient la nécessité de parler, et comme Kress (2009) présente la parole comme un des modes, nous considérons que l'*auto-enregistrement* doit être traité comme un mode à part.

En ce qui concerne *les images*, nous avons compté les dessins et les images aussi bien que les cartes qui ont un rôle central dans l'activité en question. En plus de ces images,

les manuels contiennent aussi *des illustrations*, qui peuvent de même manière être des images, des dessins, des symboles ou des cartes mais qui n'ont pas d'autre rôle qu'illustrer les activités et les textes. Nous revenons à cette division dans la partie 8.3.

Quant aux caractéristiques renforçant le rôle actif de l'apprenant, nous voulons surtout savoir si les exercices et autres matériels des manuels permettent le travail autonome hors classe et sans présence de l'enseignant. Nous avons trois critères d'autodirection : le premier critère est la possibilité de corriger les exercices soit par correction automatique, ce que pourrait permettre le format numérique, soit par correction faite par l'élève lui-même à l'aide des corrigés donnés à la fin du manuel. Nous nous intéressons à cela, car si l'apprenant a la possibilité de corriger les exercices sans l'aide de l'enseignant, il peut avancer de manière plus autonome dans ses études. Deuxièmement, nous analysons les exercices authentiques de communication faits en classe dont parle Germain (1993, p. 211) en mentionnant les jeux, les jeux de rôle, les simulations et les résolutions de problèmes. Si les manuels offrent des activités de communication à faire en groupe aussi bien que des exercices autocorrigeables, l'enseignant peut facilement organiser le travail de telle manière que ces exercices de communication soient faits en classe et les exercices écrits soient faits individuellement à la maison. La troisième caractéristique que nous voulons prendre en compte est l'authenticité. Par ce terme, nous faisons référence aux matériels qui ne sont pas conçus pour le manuel et qui n'ont pas été modifiés. Les matériels ne peuvent pas être définis comme des matériels authentiques si les sources ne sont pas marquées. Ainsi, pour nous, les matériels authentiques sont des textes ou d'autres types de matériels qui ont été pris tels quels de sources préexistantes clairement indiquées, par exemple un extrait d'un livre ou une chanson. On peut parler également de matériels authentiques si dans les consignes de l'exercice, on enjoint par exemple à l'élève de visiter un site d'internet ou de lire des articles de journal, autrement dit si l'élève doit chercher lui-même des matériels authentiques. Dans ce cas, où les matériels incitent les élèves à approfondir leurs connaissances hors classe notamment en renvoyant à des chanteurs, des livres, des sites d'internet ou d'autres sources où l'élève peut apprendre le français de manière informelle, nous pouvons parler d'une caractéristique renforçant le rôle actif de l'apprenant. Nous voyons ainsi que l'authenticité est en fait liée à l'autodirection, et c'est pour cela que nous nous intéressons à l'authenticité des

exercices. Comme nous pouvons le constater, ces critères sont aussi liés à l'intérêt des matériels défini dans la partie 5.2.

8. Analyse des manuels *J'aime 2-3* et *Voilà 2-5*

Nous commençons par la structure des manuels (8.1.), suivie par la présentation et l'analyse des thématiques des manuels et des modules correspondants aux manuels présentés par les programmes scolaires (8.2.). Ensuite nous passerons à l'analyse des modes (8.3.–8.3.4.) et des caractéristiques renforçant le rôle actif de l'apprenant (8.4.–8.4.3.). Dans le chapitre 9 nous discuterons les résultats avant de conclure dans le chapitre 10.

Nos questions de recherche étaient :

- Quel type de matériel multimodal contiennent les manuels numériques et les manuels imprimés et quels types de différences y a-t-il entre les deux types de manuels?
- Quelles caractéristiques les manuels contiennent-ils qui pourraient renforcer le rôle actif de l'apprenant ?

En répondant à ces questions nous supposons obtenir de l'information sur les valeurs ajoutées que peut offrir l'utilisation des manuels numériques. En plus de ces questions, nous avons aussi parlé de l'authenticité. Comme nous l'avons fait remarquer, cette caractéristique est dans notre analyse liée au rôle actif de l'apprenant et est ainsi traitée dans la partie 8.4.2. Les différences entre les manuels sont traitées au cours de l'analyse aussi bien que le rôle des thématiques.

8.1. La structure des manuels

La série *Voilà* se compose d'unités dont le cœur est toujours un texte. Les textes peuvent être de types différents, mais systématiquement, au début de chaque unité il y a un texte, suivi du vocabulaire qui s'y réfère. Ensuite, après des exercices liés au texte, on présente des structures grammaticales accompagnées d'exercices dont le but est de faire apprendre la structure. A la fin de chaque unité nous trouvons des exercices qui

sont liés à la thématique de l'unité, mais qui sont de nature plus appliquée. Les unités se composent donc de différents types de matériels qui sont faciles à classer :

- Le texte principal
- Le vocabulaire
- Les exercices
- La/les partie(s) grammaire

Avec la catégorie 'exercices', nous faisons référence aux exercices liés aussi bien au texte et au vocabulaire qu'à la grammaire. Les parties grammaire sont les passages où on explique des règles de la grammaire. En plus de ces matériels, les manuels *Voilà* contiennent chacun une partie révision à la fin de manuel aussi bien qu'un vocabulaire thématique.

La structure des manuels *J'aime* est très différente de celle des manuels *Voilà*. Les unités ne sont pas construites autour d'un texte, mais elles sont divisées en deux ou trois sous-chapitres suivis par un vocabulaire et une partie de révision. Les sous-chapitres se composent d'exercices (1a, 1b, 2a, 3a, etc.). Ces exercices ont des consignes générales comme « écris et discute », « prononce et complète » et « lis et réponds ». En plus, les exercices sont divisés en sept catégories, marquées après le numéro et les consignes de l'exercice dans la table de matière :

- Objectifs (*tavoitteet*)
- Révision (*kertaus*)
- Prononciation (*ääntäminen*)
- Activité (*aktiviteetti*)
- Vocabulaire (*sanasto*)
- Vidéo (*video*)
- Structures (*rakenteet*)

L'image suivante montre comment les catégories sont marquées sur la première page du manuel *J'aime 2*.

Unité 1 : Un projet francophone, ça te dit ?

- ✓ Enchanté ! (1-2)
 - Un project francophone, ça te dit ? TAVOITTEET
 - 1 Tutustutaan a) Kysy ja vastaa KERTAUS
 - 1 b) Kirjoita ja keskustele KERTAUS
 - 1 c) Kuuntele ja merkitse ÄÄNTÄMINEN
 - 1 d) Kirjoita ja lue ÄÄNTÄMINEN
 - 2 Grammaire : kertausta a) Äännä ja täydennä RAKENTEET
 - 2 b) Yhdistä RAKENTEET
 - 2 c) Järjestä RAKENTEET
- ✓ À la recherche des partenaires (3-6)
 - 3 Verkostoidutaan a) Lue ja vastaa AKTIVITEETTI
 - 3 b) Etsi ja täydennä AKTIVITEETTI
 - 3 c) Kirjoita AKTIVITEETTI

Figure 2. *J'aime 2*, la table des matières de l'unité 1

Comme nous pouvons le voir, les unités sont divisées en sections que l'apprenant peut ouvrir pour voir les exercices. Chaque unité commence par la catégorie *Objectifs*, mais autrement les catégories peuvent apparaître dans l'unité dans n'importe quel ordre selon ce que l'exercice contient. Par exemple, toujours quand l'exercice contient une vidéo, la catégorie *vidéo* est marquée après les consignes de l'exercice, comme dans *J'aime 2*, unité 1, 5d) *écoute et prononce VIDÉO* (notre traduction). De même quand il s'agit d'un exercice lié au vocabulaire, cela est marqué : *cherche et complète VOCABULAIRE* (*J'aime 2*, unité 8, 7b, notre traduction). Cette catégorisation a un rôle très pratique : l'utilisateur du manuel a la possibilité de filtrer les sections selon ces catégories. Au-dessus de la table des matières, il y a un bouton « filtrage », et là l'utilisateur peut choisir la catégorie voulue pour voir seulement les sections appartenant à la catégorie choisie. De cette manière, il devient plus facile de se déplacer entre les sections du manuel.

Les différences entre les structures des manuels ont posé quelques difficultés dans l'analyse. La différence la plus grande est le fait que dans la série *Voilà*, les parties consacrées à la grammaire sont faciles à compter à part, alors que dans la série *J'aime*, la grammaire est incluse dans les exercices. De même, dans la série *Voilà*, chaque unité commence par un texte, alors que dans la série *J'aime*, les textes font partie des exercices. Pour résoudre ce problème, nous avons décidé de compter *les sections* dans les deux séries. Avec les sections nous faisons référence aux exercices, parties grammaticales et textes dans *Voilà*, et aux exercices dans *J'aime*. Dans la dernière série, un exercice, soit une section, consiste en l'ensemble du matériel qui est présenté sous le numéro et la lettre de l'exercice, par exemple 1a. Ce matériel peut alors être constitué de l'activité soi-même, du vocabulaire lié à l'activité, de texte, des matériels audio ou vidéo, de grammaire entre autres. Parfois tout le matériel n'est pas sur la même « page », mais il faut cliquer « suivant » pour trouver le reste du matériel. Cela est souvent le cas quand on présente des structures grammaticales comme par exemple dans l'exercice 2b) *examine et complète*, unité 2 dans *J'aime 2*, illustré dans la figure 3 suivante.

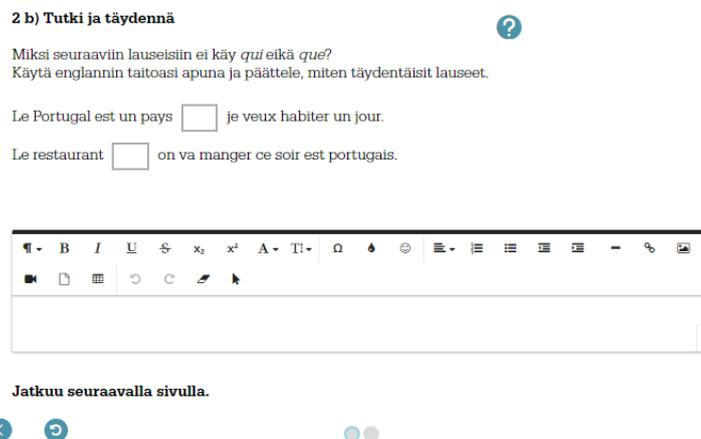


Figure 3. *J'aime 2*, la première page de la section 2b, unité 2

Comme nous pouvons le constater, sur cette première « page », il y a deux phrases et l'apprenant doit les compléter par « où » et expliquer pourquoi « qui » et « que » ne sont pas correctes dans ces phrases. A la fin de la « page » on lit « continue sur la page suivante » (notre traduction). La figure 4 suivante illustre cette page.

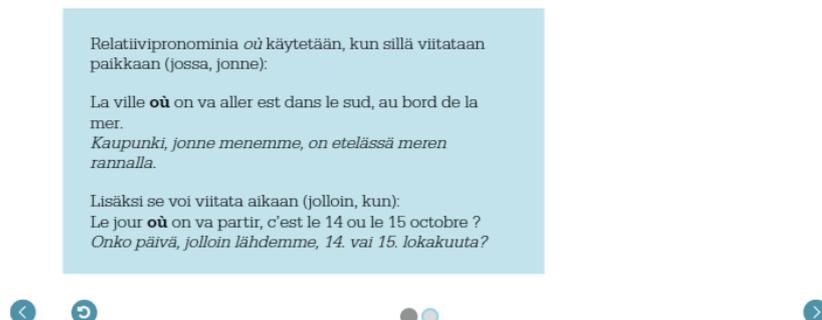


Figure 4. *J'aime 2*, la deuxième page de la section 2b, unité 2

Nous voyons alors que sur cette page on trouve un tableau qui explique l'utilisation du pronom relatif « où ». Ainsi, l'apprenant réfléchit d'abord soi-même au phénomène et ce n'est qu'ensuite qu'on donne l'explication.

8.2. Les thématiques des manuels

Étant donné que nous comparons deux séries différentes, il est important de jeter un coup d'œil sur les thématiques que contiennent les manuels des deux séries avant de les analyser, pour pouvoir ensuite examiner si les thématique influencent l'utilisation des modes. Mais tout d'abord, nous examinerons le contenu de ces modules défini par les programmes scolaires LOPS2003 et LOPS2015 afin de pouvoir comparer les thématiques des manuels avec les contenus des modules en question. Les manuels analysés correspondent aux modules trois, quatre, cinq et six de LV3, dont les contenus sont présentés dans le tableau suivant (LOPS, 2015, p. 125–126 ; LOPS, 2003, p. 105–106).

Tableau 3. Les contenus des modules définis par LOPS2003 et LOPS2015

LOPS2003	LOPS2015
Module 3 : Le temps libre et les passe-temps <ul style="list-style-type: none"> - Thématiques et situations liées à la vie de tous les jours des jeunes et à leurs centres d'intérêt - Compréhension et production orale - Exprimer son opinion 	Module 3 : Les choses importantes dans la vie <ul style="list-style-type: none"> - Voyages et situations de la vie de tous les jours - Stratégies de compensation et de communication
Module 4 : Chez nous et ailleurs <ul style="list-style-type: none"> - Les gens, la géographie, les attractions et les vacances en Finlande et dans les pays francophones - Compréhension et production orale - Pratique de l'écriture dans les situations de communication simples 	Module 4 : Différentes façons de vivre <ul style="list-style-type: none"> - Codes sociaux et leurs différences dans l'interaction - Communication écrite simple - Communication entre la culture finlandaise et les cultures étrangères
Module 5 : Avant et maintenant <ul style="list-style-type: none"> - La vie personnelle et la société avant et maintenant - Une des thématiques est la santé et le bien-être - Communication orale - Pratique de l'écriture à l'aide d'exercices communicationnels 	Module 5 : Le bien-être et les soins <ul style="list-style-type: none"> - Avoir une conversation et écouter l'autre via différentes réseaux de communication et dans des situations d'interaction différentes - Exprimer opinion et négocier au quotidien - Textes et conversations liés au bien-être, aux relations avec les autres et aux époques de la vie - Effet de la technologie et de la numérisation sur l'interaction et sur le bien-être
Module 6 : Les études et les projets d'avenir <ul style="list-style-type: none"> - Thématiques liées à l'école, aux études supérieures, à la vie professionnelle et aux projets d'avenir des jeunes - Communication orale et écrite liée à ces sujets 	Module 6 : Les cultures et les médias <ul style="list-style-type: none"> - Littérature médiatique multimodale - Les phénomènes culturels et les médias francophones - Point de vue des jeunes

Même si les titres des modules ont changé de manière assez significative, nous pouvons trouver des similarités entre les descriptions. Dans les deux programmes, le module 3 se concentre sur la vie de tous les jours, le module 4 sur les différences culturelles entre la Finlande et les autres pays et le module 5 sur le bien-être, entre autres. Le module 6 est le seul dont le contenu a changé considérablement. Nous pouvons constater aussi que les deux programmes accordent de l'importance à la communication orale dans les premiers modules et seulement un peu plus tard à la communication écrite. Certes, il y a des différences aussi. Le nouveau programme LOPS2015 prend en compte les stratégies de communication aussi bien que les technologies et la numérisation, ce que ne fait pas LOPS2003. Il faut néanmoins prendre en considération le développement important dans le cadre de la technologie

qui s'est passé pendant la décennie séparant les deux programmes. Finalement, nous pouvons supposer qu'à part le module 6, les contenus des manuels des deux séries se ressemblent. Jetons donc un coup d'œil sur les thématiques des manuels.

Dans les manuels numériques *J'aime*, il y a une partie intitulée *Uniteiden sisällöt* (*Les contenus des unités*) où toutes les unités sont présentées de manière méticuleuse : les thèmes principaux, les types de textes, les points de vue culturels, les stratégies de communication et d'apprentissage et la compétence langagière, comme les structures et la prononciation. Ce n'est pas le cas pour la série *Voilà*, où seuls les situations, les structures et les verbes centraux dans chaque unité sont mentionnés. Cela se fait dans la table des matières, car il n'y a pas de section spéciale pour la présentation des thématiques comme dans les manuels de la série *J'aime*. Dans les tableaux 4, 5, 6 et 7 nous présentons les thèmes de chaque unité de chaque manuel module par module. Comme les manuels de la série *J'aime* contiennent toujours le matériel pour deux modules, ces manuels sont divisés dans deux tableaux chacun, pour correspondre aux manuels *Voilà*, qui n'en contiennent que pour un module chacun. Ainsi, dans toute l'analyse, nous divisons *J'aime 2* en *J'aime 2A* et *J'aime 2B*, et de même *J'aime 3* est divisé en *J'aime 3A* et *J'aime 3B*. Dans ce qui suit, le tableau 4 présente les thèmes du module 3, à savoir les thématiques de V2 et J2A, le tableau 5 présente les thématiques de V3 et de J2B, correspondant donc au module 4. Le tableau 6 présente les thématiques des deux manuels correspondant au module cinq, à savoir V4 et J3A. Et finalement, le tableau 7 présente les thématiques de V5 et de J3B, qui correspondent au module 6. Dans ces tableaux, la série *Voilà* se situe à gauche et *J'aime* à droite pour correspondre au tableau 3 qui présente les contenus des modules définis par LOPS2003 (programme selon lequel a été conçue la série *Voilà*) et LOPS2015 (suivi par la série *J'aime*).

Tableau 4. Les thématiques du module 3 : Voilà 2 et J'aime 2A

Voilà 2	J'aime 2A
1. Au cinéma - Aller au cinéma - Fixer un rendez-vous - Chercher de l'information	1. Un projet francophone, ça te dit ? - Faire un projet - Se préparer le matin et le soir - Les tâches ménagères - Les épithètes temporelles
2. Paris-Plage - Passer une journée à la plage - Le temps libre	
3. Bon anniversaire - Préparer une fête - Le vocabulaire lié à la nourriture - Parler des goûts	2. Allez, au boulot ! - Le bonheur, la joie, l'ennui - Du vocabulaire lié au bonheur - La collecte des fonds : la journée des restaurants - Les plats
4. Chacun ses goûts musicaux - Parler des goûts musicaux - Des informations bibliographiques des chanteurs	
5. Fanas de football - Succès dans le sport - Le match de football	3. L'appel du sud - Le sud de la France - Le passé - À l'aéroport - Du vocabulaire lié aux cartes
6. Au marché aux puces - Vendre des affaires au marché aux puces - Le marchandage	
7. Randonnée en Corse - Les expériences sportives - Passer les vacances - Récit au passé	4. Souvenirs d'Antibes - Les voyages - Le carnet de voyage - Les expériences en vacances - Du vocabulaire lié aux vacances
8. Le festival d'Angoulême - L'entretien - La lecture - Les BD - Le festival d'Angoulême	

Selon les deux programmes scolaires, au centre du module trois il y a la vie de tous les jours et la communication orale. Même s'il y a des différences entre les thématiques des manuels, les thématiques sont toutes liées à la vie des jeunes. LOPS2003 donne la priorité aux centres d'intérêts des jeunes, d'où peut-être les thématiques de V2. Quant au nouveau programme LOPS2015, les voyages sont pris en compte en plus de la vie quotidienne, ce qui se voit dans les thématiques de J2A. Cela peut être parce que les gens voyagent de plus en plus : les voyages font alors aujourd'hui partie de la vie quotidienne.

Tableau 5. Les thématiques du module 4 : *Voilà 3* et *J'aime 2B*

<i>Voilà 3</i>	<i>J'aime 2B</i>
1. À la finlandaise ! - L'hiver - Visiter un chalet finlandais - Le sauna	5. Des coups de cœur - Les centres d'intérêt - Les passe-temps - Les animaux familiers - Les projets ensemble : l'art urbain et la flash mob
2. Aland et la Guadeloupe : d'une île à l'autre - Partir en échange - « Un chat » - Les archipels - Parler des études de langue	
3. À Bruxelles, la vie est belle ! - Chercher un appartement et des colocataires quand les études commencent - Visiter les attractions	6. Bienvenue en Finlande ! - Du vocabulaire lié à la Finlande - Qu'est-ce que l'on peut faire en Finlande ? - Les premières impressions sur les finlandais - Les plats finlandais - Les souvenirs d'enfance
4. La Suisse à vélo carnet de voyage de Lucie - Décrire le milieu et les voyages - Les paysages - Décrire les caractéristiques d'un pays	
5. Le Québec au fil des saisons - Décrire les caractéristiques, les animaux et attractions touristiques d'un pays (style d'un guide touristique)	7. Une journée inoubliable - Les curiosités touristiques d'Helsinki - La promenade à Helsinki - Un jeu-concours sur la Finlande
6. À la découverte de Volubilis, site archéologique marocain - Le bénévolat sur un site archéologique - Décrire les arrangements - Le travail concret sur le site	
7. Le Cameroun et la Finlande - Parler de son pays - Comparer les pays avec la Finlande	8. Et si je tournais la page... - Évoquer le passé - Les relations avec les autres - Echanger des nouvelles

Le thème principal du module quatre, selon les deux programmes scolaires, ce sont les différences culturelles entre la Finlande et les autres pays, comme nous pouvons le constater aussi en observant le tableau 5. Les deux manuels ont la Finlande comme thématique, et V3 présente aussi des pays francophones. Certes, il est possible que les autres cultures soient prises en compte dans J2B également, mais cela ne se voit pas dans les descriptions des unités. Il faudrait alors analyser les matériels du manuel de plus près pour savoir si cela est le cas et ce type d'analyse ne fait pas partie de notre étude.

Tableau 6. Les thématiques du module 5 : Voilà 4 et J'aime 3A

Voilà 4	J'aime 3A
1. Un esprit sain dans un corps sain - Le pain, le chocolat, l'alcool et leur effet sur la santé - Pour ou contre l'eau en bouteille	1. C'est bon pour la santé ! - Décrire une personne - La santé et la condition physique - Se détendre - Le sport - Les parties du corps - Les accidents et les maladies - Des conseils pour les voyages au soleil
2. Les pieds sous la table ! - Conversation sur les tâches ménagères et les différences entre les générations - Préparations de mariage	
3. Mieux vaut prévenir que guérir - Émission de radio sur la fatigue : les raisons et les traitements - Le quotidien des jeunes à la maison - Les sports	2. Ça va, les jeunes ? - La vie dans les médias sociaux - A la recherche de l'identité - La beauté et l'apparence
4. Urgences ! Entre fiction et réalité - Conversation sur la correspondance entre l'émission de télévision sur l'hôpital et la réalité - Accident et comment survivre - Chez le dentiste	
5. La Révolution française et ses symboles - Un texte en prose sur la Révolution française et les symboles français	
6. Croire ou ne pas croire – telle est la question - Lycéens français discutent des religions, leurs caractéristiques et leurs symboles en classe de philosophie	3. Ado ou adulte ? - Les droits et les responsabilités - L'argent - Les chambres et les meubles - Chercher un appartement - À l'auto-école ? - Au service militaire ?
7. Jules Verne, l'écrivain visionnaire - Présentation de l'écrivain Jules Verne - Des expériences à l'auto-école	4. C'est la vie ! - Les familles et les fêtes en famille - Fonder une famille - Un compagnon/une compagne des rêves - Les générations et la vie en commun

Les thématiques du module 5 dans LOPS2003 et LOPS2015 diffèrent déjà plus que les thématiques des deux modules précédents. LOPS2003, sur lequel se base V4, mentionne les changements dans la vie personnelle et dans la société comme le thème principal, et le bien-être, sur lequel se concentre LOPS2015, est seulement un des thèmes qui devraient être traités. En plus du bien-être, LOPS2015 prend en compte l'interaction et la numérisation. Malgré ces différences dans les programmes, le bien-être semble être un thème important dans les deux manuels. À part ce thème, J3A semble se concentrer sur les relations humaines et les questions liées à la vie des jeunes. V4 semble accorder beaucoup d'importance au bien-être, même si dans la description du module 5 selon LOPS2003 ce thème n'est mentionné que comme une

des thématiques à traiter. En plus, le thème « avant et maintenant » n'est pas très illustratif, au moins dans les descriptions des unités.

Tableau 7. Les thématiques du module 6 : *Voilà 5* et *J'aime 3B*

<i>Voilà 5</i>	<i>J'aime 3B</i>
1. La recette finlandaise - L'école finlandaise - Des expériences concernant les écoles et les différences culturelles	5. Trop drôle ! - Les types d'humour - L'humour dans différents pays - Les métiers - L'autoportrait d'un artiste - Le théâtre - Les opinions sur le spectacle
2. Les études supérieures à l'étranger - Les études et la vie d'étudiant en Finlande et en France - Nouvelle époque de vie en tant qu'étudiant	
3. Préparation à la vie active - Annonce de travail saisonnier, curriculum vitae et lettre de recommandation - Entretien d'embauche	6. Morts de peur ! - Le roman policier - Les versions différentes de la même histoire - La littérature - L'histoire d'horreur - Le cinéma
4. Petit guide de savoir-vivre - Guide pour rencontrer des différences culturelles - Des anecdotes sur conflits culturels	
5. Pour quel métier êtes-vous fait ? - Un test pour choisir le bon métier	7. La vie en rose - Les arts graphiques - La chanson - Les goûts musicaux - La poésie
6. L'amour du travail bien fait - Présentation des métiers	
7. Travailler et vivre autrement - Avantages et désavantages du télétravail	8. Que la force soit avec vous ! - L'espace - Le cinéma - Les styles d'habillement - Les vêtements et les accessoires - La réalité virtuelle

Les thématiques du module 6 sont très différentes dans les deux programmes scolaires. LOPS2003 souligne les études et la vie professionnelle, tandis que LOPS2015 souligne les cultures et les médias. Ces différences se voient dans les descriptions des unités des manuels également. V5 présente le système scolaire finlandais, les études supérieures et la vie professionnelle. Même si LOPS2003 ne mentionne pas les différences culturelles dans le cadre du module 6, l'unité 4 de V5 traite ce thème. Le thème des cultures et des médias pris en compte par LOPS2015 se voit très clairement dans J3B. L'humour, le théâtre, le cinéma, la littérature, la musique sont des thèmes traités, entre autres thèmes liés aux phénomènes culturels. Les médias ne sont pas aussi clairement présentés dans les descriptions.

8.3. La multimodalité dans les manuels *J'aime* et *Voilà*

Dans notre étude, nous analysons l'utilisation des modes dans les manuels *Voilà 2-5* et *J'aime 2* et *3*. Selon Kress (2009, p. 54), l'image, l'écriture, la mise en page, la musique, les gestes, la parole, les images en mouvement et les bandes sonores sont des modes. De sa liste, nous avons pris compte de l'image, les images en mouvement et les bandes sonores aussi bien que la parole dans la forme de *l'auto-enregistrement*. En ce qui concerne de la musique, nous l'avons intégrée dans la catégorie *du son*. Nous ne prenons pas en compte les gestes, la mise en page ou le texte comme mode. Les gestes sont un mode qui intervient dans l'interaction, il n'est pas possible d'en trouver dans les manuels, sauf s'il y a des vidéos où on voit des gens interagir entre eux, mais comme nous avons compté *les vidéos* déjà comme un mode, nous ne comptons pas les gestes dans les vidéos. Quant à la mise en page, nous avons considéré la forme numérique en soi déjà comme une mise en page différente, nous ne l'analysons alors pas au niveau des matériels. En ce qui concerne les textes, nous les avons laissés de côté, car toutes les sections contiennent du texte ne serait-ce que des conseils et nous avons alors considéré que le plus intéressant est de savoir quels modes les matériels contiennent en plus du texte.

Nos catégories principales des modes sont les suivantes :

- Image
- Son
- Auto-enregistrement
- Vidéo

Pour nous, la catégorie *image* consiste en images, dessins et cartes qui ont un rôle dans l'activité dans laquelle ils apparaissent. *Le son* fait référence aux matériels audio, et *les vidéos* sont comptées à part. *L'auto-enregistrement* signifie la possibilité d'enregistrer sa propre voix que l'apprenant peut utiliser pour sauvegarder par exemple des conversations ou des répétitions. En plus de ces catégories, les manuels contiennent *des illustrations*, comme nous l'avons mentionné dans la partie 7. Les illustrations sont des images, des dessins, des cartes et des symboles qui ne sont pas liés aux activités mais qui sont dans les manuels pour décorer ou pour illustrer. Nous les avons comptés aussi, et leur nombre est présenté dans la figure 6. et leur rôle discuté dans la partie 8.3.3., mais autrement *les illustrations* sont exclus de notre analyse. Nous

avons fait ce choix premièrement parce que nous voulons savoir comment les modes différents sont utilisés dans l'apprentissage du français, et nous considérons *les illustrations* comme un élément supplémentaire au lieu d'un élément ayant un rôle central dans l'apprentissage. La deuxième raison pour cette séparation entre *les images* et *les illustrations* est que surtout dans les manuels imprimés, *les illustrations* sont des images qui *illustrent* la page et ainsi il est très difficile de dire à quelle activité elles sont liées, car elles peuvent se situer entre deux exercices ou par exemple en bas de page.

Ces quatre modes, *image*, *son*, *auto-enregistrement* et *vidéo* peuvent apparaître seuls avec le texte ou combinés de différentes façons. En analysant les manuels, nous avons pu identifier 9 catégories : les 4 modes énumérés ci-dessus et les 5 combinaisons modales suivantes :

- Image et son
- Image et auto-enregistrement
- Image, son et auto-enregistrement
- Son et auto-enregistrement
- Auto-enregistrement et vidéo

Comme nous l'avons mentionné, *les illustrations* ne sont pas traitées dans notre analyse aussi méticuleusement que les autres modes, et c'est pourquoi elles ne sont pas prises en compte dans les combinaisons modales non plus.

La figure suivante illustre la variation des modes et des combinaisons modales dans les manuels.

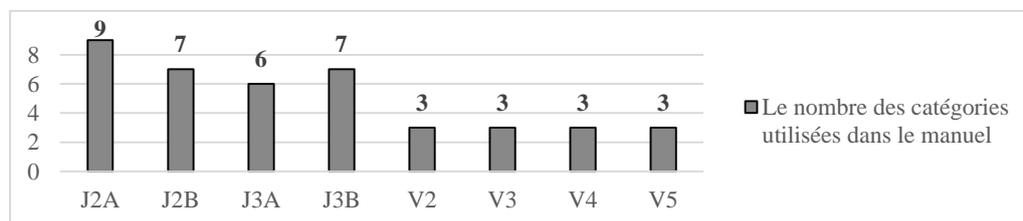


Figure 5. La répartition des 9 catégories identifiées dans les manuels (les catégories étant des modes seuls ou des formes de multimodalité)

Le nombre maximum de catégories utilisées est 9, soit 4 catégories principales et 5 combinaisons modales. Comme nous pouvons le constater, les manuels *J'aime*

utilisent les modes de manière plus variée que les manuels *Voilà* : Les manuels de la série imprimée ne contiennent que 3 modes/combinaisons différents alors que les manuels *J'aime* en contiennent de 6 à 9. Cette différence entre les séries est due aux limitations de la forme imprimée : sur l'ensemble des modes, *les vidéos* et *l'auto-enregistrement* sont plus difficiles à intégrer dans un manuel imprimé que dans un numérique, ce qui fait que les catégories possibles dans *Voilà* sont les catégories *image, son* et *image et son*.

Pour comprendre l'importance des modes dans les manuels en général, jetons un coup d'œil sur un tableau qui nous montre l'utilisation des modes dans les manuels analysés en pourcentages.

Tableau 8. La proportion des sections contenant des modes

Les modules correspondants aux manuels	Les manuels	Les sections au total	Les sections contenant des modes	Pourcentage des sections contenant des modes
Module 3	<i>J'aime 2A</i>	167	113	68 %
	<i>Voilà 2</i>	210	81	39 %
Module 4	<i>J'aime 2B</i>	154	113	73 %
	<i>Voilà 3</i>	165	59	36 %
Module 5	<i>J'aime 3A</i>	161	105	65 %
	<i>Voilà 4</i>	175	52	29 %
Module 6	<i>J'aime 3B</i>	129	93	72 %
	<i>Voilà 5</i>	180	40	22 %

Dans le tableau 8, les manuels sont organisés selon le module pour lequel ils contiennent le matériel. Comme nous pouvons le constater, les deux séries sont formées de sections contenant des modes, mais les pourcentages sont nettement plus grands dans la série *J'aime*. Si nous examinons les manuels de la série *Voilà* module par module (voir la partie 8.1.), nous voyons l'utilisation des modes diminuer au cours des modules, alors que dans *J'aime* elle tourne toujours autour de 70 %. Il nous semble alors que dans la série imprimée, les thèmes traités influencent l'utilisation des modes, mais dans la série numérique la multimodalité a toujours un rôle aussi important, sans tenir compte du thème traité. Dans le module 3, *Voilà* traite les thèmes comme le cinéma et la musique. Ce type de thème pourrait renforcer l'utilisation des modes, car les modes *son* et *image* sont liés à ces thèmes : il est peut-être plus facile d'intégrer par exemple des chansons dans les manuels où on traite le thème de la musique. Pour expliquer les moindres pourcentages, la série *Voilà* traite les études et la vie

professionnelle dans le module 6 et ces thèmes pourraient être traités par exemple à l'aide des activités communicatives et des travaux dans des groupes, ce qui expliquerait l'absence des modes.

Pour pouvoir comparer l'importance des différents modes, nous avons compté combien de fois un mode apparaît dans un manuel. Nous n'avons pas fait de différence entre les sections contenant seulement un mode et celles qui en contiennent plusieurs. Une section peut apparaître ainsi plusieurs fois, selon les modes qu'elle contient. Par exemple, une section contenant *des images* et *du son*, qui normalement serait compté dans la catégorie d'*image et son*, est ici comptée une fois dans la catégorie *image* et une fois dans la catégorie *son*. La figure suivante illustre cette répartition. Ici, nous avons pris en compte aussi *les illustrations*.

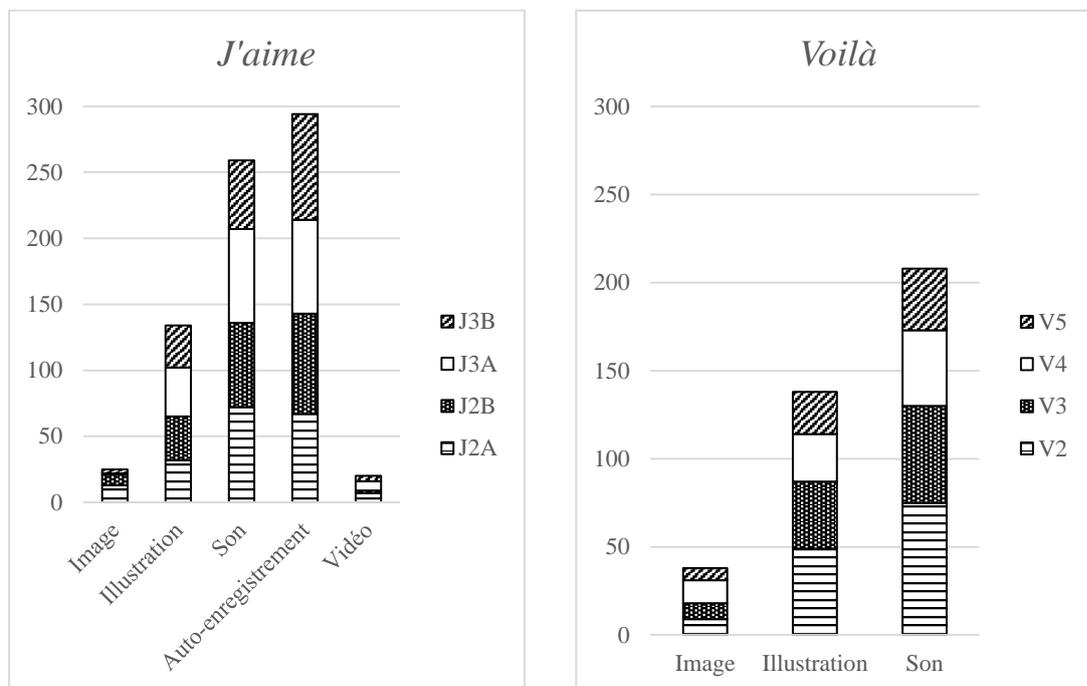


Figure 6. Les modes dans *J'aime* et dans *Voilà*

Cette figure nous montre qu'il y a de grandes différences dans l'utilisation des modes. Les uns sont très utilisés dans les deux séries, les autres le sont peu, et encore d'autres sont utilisés dans une série mais pas dans l'autre. Les nombres exacts ne sont pas visibles dans cette figure, mais nous y reviendrons dans les parties 8.3.1.-8.3.4. Si nous regardons les catégories présentes dans les deux séries (*Image*, *Illustration*, et *Son*),

nous pouvons constater que *le son* est le mode le plus utilisé et *les illustrations* le suivent dans l'ordre d'importance. Cela doit être en raison de la possibilité d'intégrer ces modes facilement aussi bien dans les manuels imprimés que dans les manuels numériques. Dans *J'aime*, le mode le plus utilisé est *l'auto-enregistrement*, qui n'est pas du tout présent dans les manuels *Voilà*. Si nous comptons les modes des deux séries ensemble, nous voyons que *l'auto-enregistrement* est la troisième catégorie par ordre d'importance. Finalement, les deux modes qui sont présents dans une beaucoup moindre mesure sont *les images* et *les vidéos*. Nous pouvons constater que *les illustrations*, que nous avons choisi de ne pas approfondir dans cette étude, ont un rôle assez important dans les manuels et elles sont beaucoup plus représentées que *les images*. Cela montre que le mode *image* s'emploie plus facilement comme illustration de la page de manuel que comme support dans l'activité, alors que les autres modes sont toujours liés aux activités.

Dans ce qui suit, nous allons traiter les modes un par un, et rentrer dans les détails des possibilités et des limitations des formes, imprimée et numérique, concernant chaque mode. Nous avançons selon l'ordre d'importance qui vient d'être mis en place : *son*, *auto-enregistrement*, *image* et *vidéo*.

8.3.1. Son

Avec le mode *son* nous faisons référence aux matériels audio, les vidéos sont traitées séparément. Les deux séries contiennent du son, et ces matériels sont très similaires dans tous les manuels : pour la plupart, le matériel ne semble pas authentique à cause des pauses longues, de la prononciation et de l'articulation extrêmement claires et de l'intonation parfois monotone. L'idée de ces matériels est souvent que l'apprenant puisse remarquer des détails dans la prononciation, répondre aux questions ou faire d'autres types d'exercices, ce qui fait que le matériel audio est rendu le plus facile possible à suivre, et c'est pourquoi il ne semble pas aussi authentique que le matériel vidéo, par exemple. Pourtant, dans la série *Voilà*, il y a aussi quelques chansons, qui appartiennent à la catégorie *son*, et qui sont du matériel authentique bien que très différent du reste des matériels appartenant à cette catégorie.

Dans la figure suivante nous jetons un coup d'œil à la répartition du mode *son* et des combinaisons dans lesquelles il se trouve.

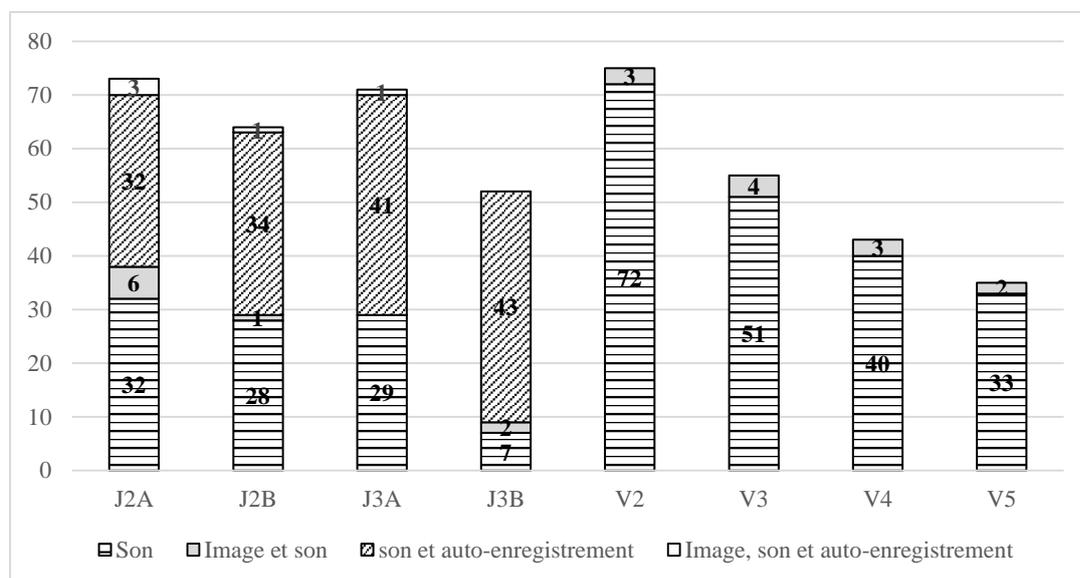


Figure 7. Les sections contenant le mode *son*

Comme nous pouvons le constater, les quatre catégories sont toutes présentes dans les manuels *J'aime*, alors qu'il n'y en a que deux dans *Voilà*. Dans la série *Voilà*, le mode *son* s'utilise pour la plupart seul, alors que dans la série *J'aime*, la combinaison *son et auto-enregistrement* a un rôle même un peu plus important que le *son* seul. La troisième catégorie clairement présente dans les deux séries, mais en moindre quantité, est la combinaison d'*image et son*. Et finalement, une catégorie présente seulement dans *J'aime*, est celle de *image, son et auto-enregistrement*.

Dans les deux séries, les sections contenant du *son* sont souvent des dictées ou du vocabulaire et des textes « lus » pour donner un exemple de prononciation aux apprenants. Il y a aussi des exercices de compréhension : une bande sonore accompagnée de questions ou de textes à compléter. Pourtant, dans la série *J'aime*, ces types d'exercices sont beaucoup moins représentés que dans *Voilà*. Nous reviendrons à ce point dans la partie 8.3.4. en traitant les *vidéos*. Quant aux manuels *J'aime*, notre analyse a aussi montré que, souvent, quand il y a la combinaison *son et auto-enregistrement*, il s'agit de l'apprentissage de la conjugaison (par exemple *J'aime 2*, unité 4, exercice 2b ; cela est illustré dans la figure 8).



Figure 8. *J'aime 2*, unité 4, ex. 2b : utilisation de la combinaison modale *son et auto-enregistrement*

Dans cet exemple, l'apprenant écoute la conjugaison du verbe *rire* et répète. Dans l'espace vide il peut répondre à la question posée « combien de formes différentes entends-tu ? ». Nous voyons que la combinaison *son et auto-enregistrement* devient très utile en ce qui concerne l'apprentissage de la prononciation : l'apprenant écoute et répète les mots et comme il peut sauvegarder sa répétition, il a la possibilité de s'écouter pour vérifier s'il a bien imité le model.

En ce qui concerne les manuels *Voilà*, un point de vue important à remarquer est l'accessibilité des matériaux audio. L'enregistrement auquel l'apprenant a accès – soit sur CD, soit en ligne – contient seulement les textes des unités, les exercices type *partie orale*, le vocabulaire lié à ces exercices, ainsi que quelques exercices et quelques parties de grammaire. Le reste, soit une grande partie des exercices et des parties grammaire, les chansons et autres activités supplémentaires se trouvent seulement dans les enregistrements de l'enseignant. Ainsi, il y a une partie des activités qui sont faisables seulement en classe, ensemble avec tous les apprenants et pas à la maison ou individuellement. Alors, même s'il n'y pas de grande différence entre les nombres des sections contenant du *son* dans les deux séries, nous pouvons constater une différence importante en ce qui concerne l'accès à ce matériel. Dans la série *J'aime*, tout le matériel audio est accessible à l'apprenant, dans *Voilà* cela est le cas pour une partie du matériel seulement.

8.3.2. Auto-enregistrement

L'*auto-enregistrement* est un mode très utilisé dans la série *J'aime* et totalement absent dans la série *Voilà*, ce qui s'explique par la forme des séries : il est plus facile d'intégrer la possibilité d'enregistrement de la voix dans un manuel numérique qu'imprimé. La plupart des exercices dans la série *J'aime* contient le mode *d'auto-enregistrement*. Les apprenants ont la possibilité d'enregistrer par exemple des conversations, des répétitions de mots, des lectures et ainsi de suite. Ces enregistrements sont sauvegardés dans le manuel numérique. Dans la plupart des exercices, les conseils n'insistent pas sur cette possibilité, mais le bouton pour enregistrer existe. Pourtant, parfois on donne des conseils comme dans *J'aime 2* unité 1, 6d « Lis les phrases et cherche les rimes » (« Lue lauseet ääneen ja etsi niissä olevia riimejä. »).

Dans tous les manuels *J'aime*, les deux catégories de *l'auto-enregistrement* les plus utilisées sont *l'auto-enregistrement* seul et *son et auto-enregistrement*. Nous avons choisi d'illustrer la répartition de *l'auto-enregistrement* et des combinaisons en forme de graphique à secteur où toutes les sections de l'ensemble des manuels sont comptées ensemble.

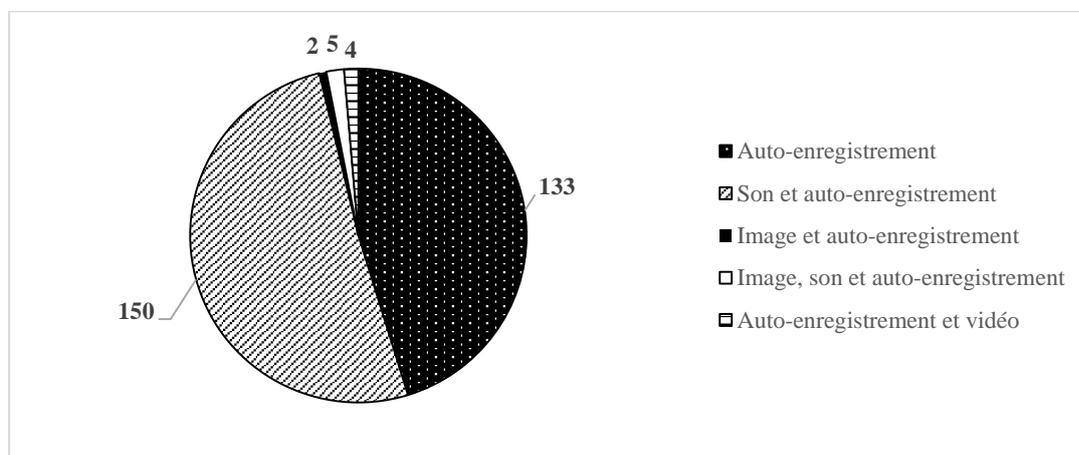


Figure 9. L'auto-enregistrement dans *J'aime*

Dans la série *J'aime*, il y a au total 294 sections contenant le mode de *l'auto-enregistrement*. La figure 9 nous montre que les deux catégories, *auto-enregistrement* et *son et auto-enregistrement*, sont les plus importantes. Les autres catégories sont beaucoup moins importantes.

Comme nous l'avons mentionné dans la partie précédente (8.3.1.), portant sur les sections de la catégorie *son et auto-enregistrement*, il s'agit souvent d'exercices de prononciation. Là, l'apprenant a la possibilité d'écouter l'exemple, puis répéter et enregistrer et finalement écouter son enregistrement pour comparer avec l'exemple. Les sections contenant seulement *l'auto-enregistrement*, comme déjà mentionné, sont souvent des conversations. Nous supposons que *l'auto-enregistrement*, dans ces cas, pourrait par exemple permettre au professeur d'écouter les conversations plus tard pour vérifier que les apprenants ont bien travaillé. Au moins, *l'auto-enregistrement* permet à l'apprenant d'écouter la conversation enregistrée par exemple lors des révisions pour l'examen.

8.3.3. Image

On pourrait supposer que *les images* seraient un mode très utilisé dans les manuels de langue, comme ils peuvent être utilisés de manière variée. Pourtant, il n'y en avait pas autant : dans *J'aime*, il y a 25 sections contenant *des images* et dans *Voilà* il y en a 36. Nous trouvons un peu surprenant le fait que le mode *image* est plus utilisé dans la série imprimée que dans la série numérique et que la différence est aussi nette. Cela peut venir des limitations de la forme imprimée : comme il n'est pas possible inclure autant de modes différents, on utilise les modes possibles autant que l'on peut.

Notre catégorie *image* est la seule catégorie que nous avons divisée en sous-modes : *photographie*, *dessin* et *carte*. Nous aurions compté aussi *les symboles* dans cette catégorie, mais les manuels n'en contiennent pas, sauf en tant qu'*illustration*. La figure 10 illustre l'utilisation des sous-modes et des combinaisons modales dans les deux séries.

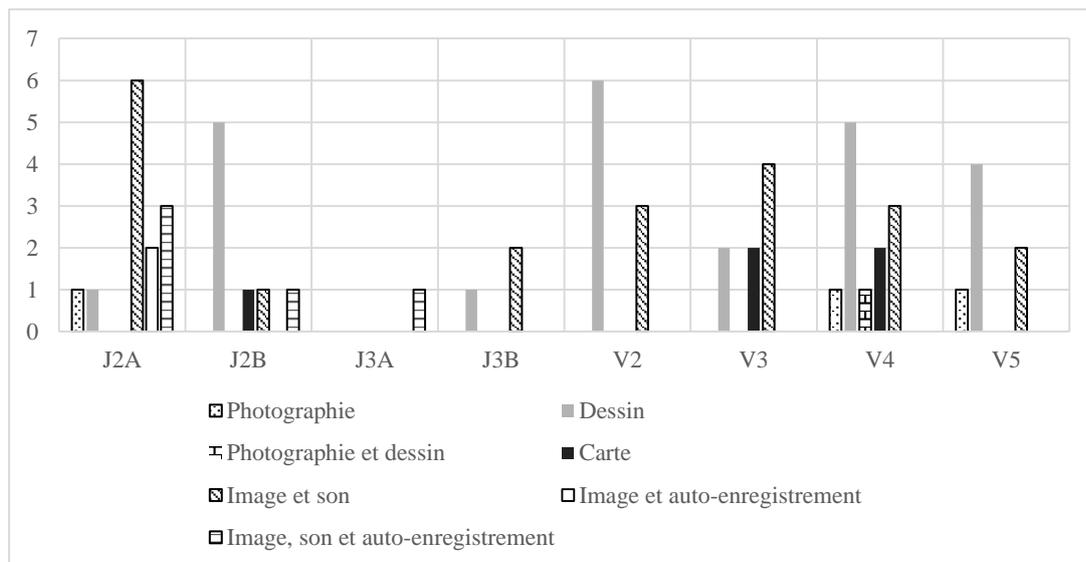


Figure 10. La répartition des sous-modes *des images* et des combinaisons modales dans les manuels *J'aime* et *Voilà*

Dans la figure, la catégorie *image* est divisée en sous-modes, mais dans les combinaisons modales, nous n'avons pas fait cette distinction. Cela veut dire qu'en ce qui concerne les sections qui ne contiennent que le mode *image*, nous avons examiné si cette *image* est *une photographie*, *un dessin* ou *une carte*, alors que dans les sections contenant des combinaisons modales, *image* peut signifier n'importe laquelle de ces sous-modes. Nous pouvons constater que le sous-mode *dessin* est beaucoup plus utilisé que le sous-mode *photographie* et même si cela ne se voit pas dans la figure, notre analyse a montré que dans la combinaison la plus commune, *image et son*, l'image est souvent un *dessin*. Il peut être difficile de comprendre pourquoi, sans voir un exemple de l'activité où les deux modes sont présents. Dans les exercices 2a (*J'aime 2*, unité 6) et 10b (*Voilà 4*, p.17) (voir l'annexe 1 et 2 pour ces exemples), l'idée de l'exercice est de combiner des mots ou des expressions avec des dessins à l'aide de la bande sonore. L'exercice 10a (annexe 2) de *Voilà 4* nous montre aussi un exemple de section contenant seulement le mode *image*. *Les cartes* sont utilisées par exemple dans l'exercice où il faut écrire les noms des pays et les mers sur une carte de l'Europe (*Voilà 4*, p. 106, ex. 2a et b) (voir annexe 3).

Comme nous pouvons le constater en lisant la figure 10, des manuels *J'aime*, celui qui utilise le plus *d'images* est le premier, 2A, et des manuels *Voilà*, c'est le quatrième,

Voilà 4. En ce qui concerne les thématiques de manuels présentés dans la partie 8.2., le module 5 dans les deux séries consiste en des thèmes liés à la santé. L'aspect intéressant est que dans la série *Voilà*, les images sont les plus utilisées justement dans ce module (*Voilà 4*), alors que dans *J'aime*, il s'agit du manuel qui en utilise le moins (*J'aime 3A*). La série *J'aime* utilise *les images* beaucoup plus dans le manuel *J'aime 2* que dans *J'aime 3*. Cela peut être dû au fait que le premier manuel est destiné aux apprenants débutants et le deuxième aux apprenants plus avancés. Les thématiques ne semblent pas influencer l'utilisation *des images* dans les deux séries, car *Voilà* en utilise beaucoup dans tous les manuels et *J'aime* en utilise moins dans les modules traitant des thèmes liés aux images comme le cinéma dans *J'aime 3B*.

En plus de ces catégories, les manuels contiennent des *illustrations* qui n'ont pas de rôle spécifique, qui sont là seulement pour accompagner un texte ou une activité. Dans cette catégorie, nous avons compté *des photographies, des dessins, des cartes et des symboles* et nous avons compté *les illustrations* séparément *des images* qui ont un rôle : dans *Voilà*, il y a en moyenne 35 sections contenant *des illustrations* par manuel, dans *J'aime* le nombre est légèrement plus petit, 32 sections. Nous avons compté *les illustrations* de la même manière que les autres modes, c'est-à-dire par section, même si, comme nous l'avons déjà mentionné, il est parfois difficile de savoir à quelle section *une illustration* est liée, surtout dans les manuels imprimés. A cause de cette façon de compter, nous ne pouvons pas présenter le nombre exact *des illustrations*, car une section peut en contenir une ou plusieurs. La figure suivante montre la variation dans l'utilisation *des illustrations* dans les manuels analysés.

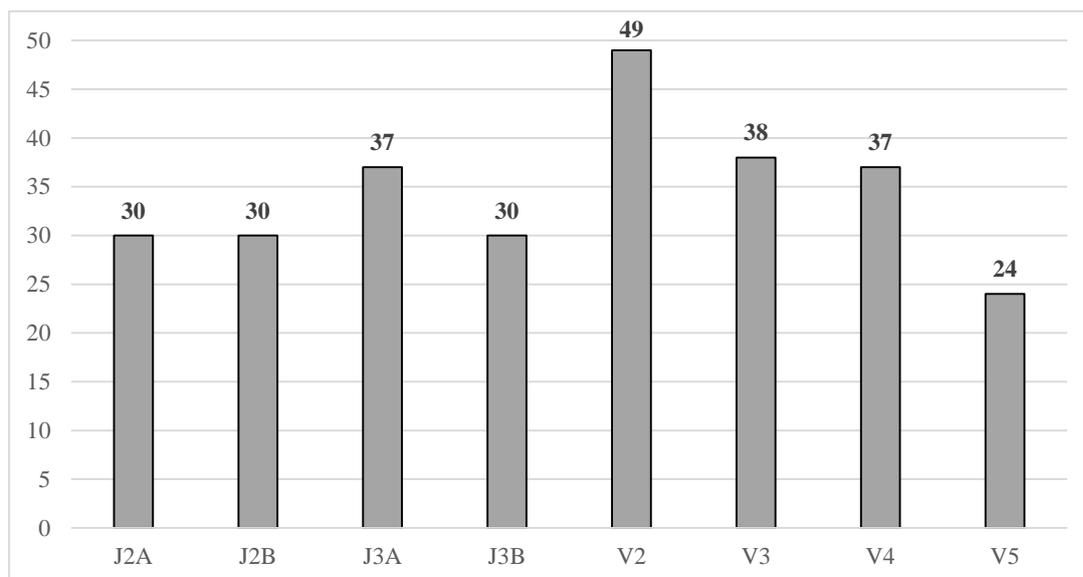


Figure 11. Les illustrations dans les manuels *J'aime* et *Voilà*

Comme nous pouvons le constater, il y a plus de variation dans les nombres des illustrations dans la série *Voilà* que dans *J'aime*. Nous supposons que dans la série imprimée, les thématiques traitées influencent l'utilisation *des illustrations* : Dans V2, on traite le cinéma, la musique, les voyages et le sport, qui sont des thèmes faciles à illustrer à l'aide des images différentes. Dans V5, qui contient le moins *d'illustrations*, on traite les études et la vie professionnelle. Dans la série *J'aime*, il y a moins de variation dans les nombres, alors les thématiques semblent influencer l'utilisation *des illustrations* moins que dans *Voilà*, mais *J'aime 3A*, qui traite la santé et la vie des adolescents, contient le plus *d'illustrations*.

8.3.4. Vidéo

Seule la série *J'aime* contient des matériaux audiovisuels, c'est-à-dire *des vidéos*. Cela s'explique par la forme des deux séries : il n'est pas possible d'inclure des vidéos dans un manuel imprimé, alors qu'un manuel numérique peut très facilement en avoir.

L'apprenant a toujours la possibilité de choisir s'il veut regarder la vidéo sans ou avec les sous-titres. Les vidéos sont de deux types. Il y a quelques vidéos qui ont le rôle d'introduire un sujet ; les vidéos de ce type sont accompagnées par des consignes pour une conversation liée au sujet. La plupart des vidéos, pourtant, sont des exercices de

compréhension, accompagnées de questions ou d'autres types d'activités comme des phrases à compléter par exemple. Ce type d'exercice ressemble beaucoup aux exercices traditionnels de compréhension orale, comptés dans la catégorie *son*, que l'on trouve dans les deux manuels. C'est peut-être à cause de cette ressemblance qu'il y a moins d'exercices de compréhension orale traditionnels dans les manuels *J'aime* que dans *Voilà : les vidéos* les remplacent.

La différence entre ces exercices traditionnels et les exercices *vidéo* consiste justement dans l'impression d'authenticité : les vidéos semblent beaucoup plus authentiques que les enregistrements, en ce qui concerne la prononciation et l'articulation aussi bien que le langage utilisé. En plus, les personnages dans les vidéos étaient tous jeunes, à peu près du même âge que les lycéens auxquels la série est destinée.

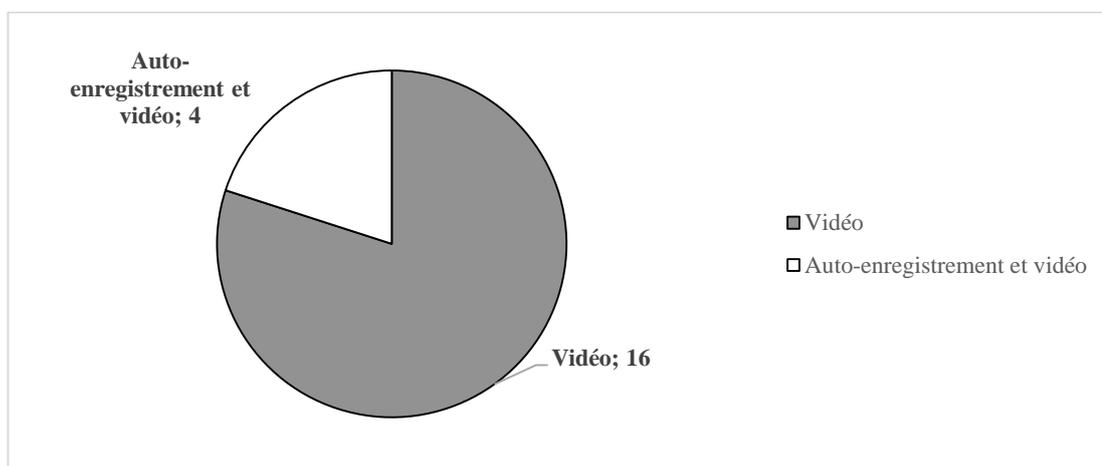


Figure 12. Les vidéos dans *J'aime*

Au total, il y a 20 sections contenant *des vidéos* dans la série *J'aime*. On aurait pu supposer qu'il y en aurait plus. *Les vidéos* sont, après tout, quelque chose de nouveau dans les manuels, car auparavant il n'a pas été possible d'en intégrer, comme nous venons de le constater. En plus, il s'agit d'un mode qui est tout le temps présent dans la vie des jeunes d'aujourd'hui, qui passent beaucoup de temps en ligne en regardant par exemple des clips et des blogs vidéo.

8.4. Les caractéristiques renforçant le rôle actif de l'apprenant

Comme nous l'avons expliqué dans la partie 7., il y a trois critères qui permettent d'identifier l'autodirection :

1. la possibilité de corriger les exercices soi-même ;
2. les exercices authentiques de communication faits en classe.
3. le matériau incitant les élèves à approfondir leurs connaissances hors classe, le matériau authentique ;

Nous traitons ces trois aspects un par un dans ce qui suit.

8.4.1. L'autocorrection

Dans les deux séries, il y a des exercices contenant la possibilité de se corriger sans l'aide de l'enseignant. La série *Voilà* en contient moins que la série *J'aime*. Pourtant, dans les deux séries, une grande partie des exercices ne contient pas de possibilité de se corriger soi-même.

Dans *Voilà*, il y a quatre types d'autocorrection. Premièrement, les exercices que l'apprenant peut corriger à l'aide des réponses correctes qui se trouvent à la fin du manuel. L'analyse nous a montré que dans cette série, il y a cette possibilité d'autocorrection seulement dans les exercices de grammaire de type révision. Deuxièmement, les exercices de type AB, c'est-à-dire les exercices de traduction à l'oral à faire en paire, où les phrases sont données en finnois et en français. L'apprenant A a la moitié des phrases en français et la moitié en finnois et il doit traduire en français les phrases qu'il a en finnois. L'apprenant B vérifie les réponses de l'apprenant A, car les phrases que l'apprenant A a en finnois, il les a en français et vice-versa. Comme les manuels contiennent toujours les phrases pour les deux apprenants A et B, ces exercices peuvent être faits individuellement aussi. Un troisième type d'exercices autocorrigibles sont *les parties orales*, soit certains exercices de compréhension orale. Les manuels contiennent les transcriptions, et la bande sonore à laquelle l'apprenant a accès (en ligne ou en forme de CD) contient le matériel audio. L'apprenant peut alors vérifier les réponses à l'aide de la transcription. Finalement, il y a des exercices contenant le matériel audio et le conseil d'écouter ce matériel pour vérifier. En ce qui concerne ces exercices qui sont corrigibles à l'aide de la bande

sonore, un point à remarquer est l'accessibilité des matériels audio. Une partie des exercices contient le conseil « écoutez le dialogue en entier pour vérifier », mais le matériel audio n'est pas sur la bande sonore à laquelle l'apprenant a accès (par exemple *Voilà 4*, p. 32, 78, 114 et *Voilà 5*, p. 19 et 99), alors ces exercices ne sont pas corrigeables sans l'aide de l'enseignant et sont bien sûr exclus de cette catégorie de l'autocorrection.

Dans *J'aime*, il y a deux types d'exercices qui ont la possibilité de l'autocorrection : comme dans *Voilà*, il y a des exercices de type AB, qui sont faciles à faire aussi bien seul qu'à deux, car il faut toujours cliquer sur une phrase pour la voir. La figure 13 suivante donne un exemple de ce type d'exercice.



Figure 13. *J'aime 3*, unité 1, ex. 7c. Exemple d'exercice type AB

Comme nous pouvons le constater, la forme numérique à bien été exploitée ici. Toutes les phrases sont cachées quand l'apprenant ouvre la page, et selon son rôle, A ou B, il peut cliquer sur les points d'interrogation pour voir les phrases.

A part ces exercices, les sections contenant la possibilité de s'auto-corriger dans la série *J'aime* contiennent un bouton sur lequel l'apprenant peut appuyer pour vérifier si ses réponses sont correctes et pour afficher les réponses correctes (voir l'annexe 4).

Nous avons supposé que quasiment tous les exercices de la série *J'aime* contiendraient la possibilité de se corriger de manière autonome grâce à la forme numérique qui rend ce type d'autonomie possible. Pourtant, cela n'est pas le cas. La figure 14 illustre les pourcentages des exercices contenant la possibilité d'autocorrection.

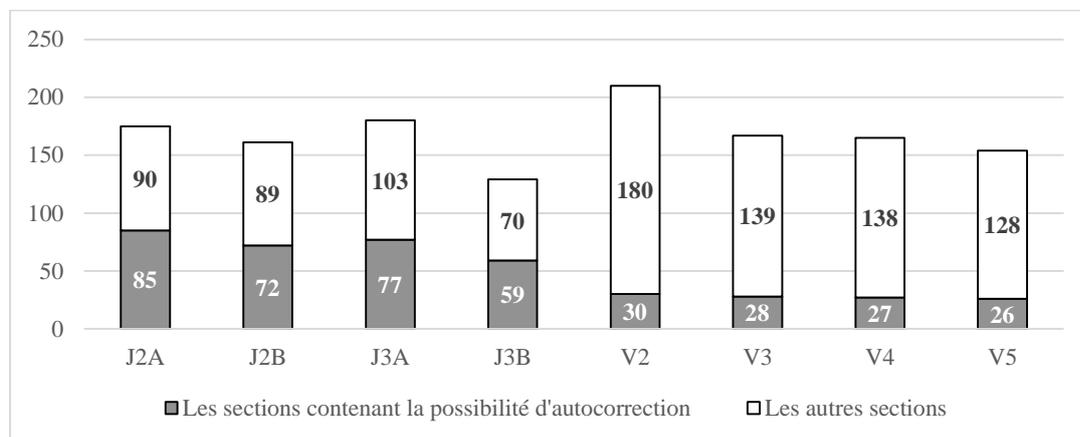


Figure 14. L'autocorrection dans les manuels *J'aime* et *Voilà*

Même si tous les exercices dans la série *J'aime* ne sont pas corrigéables par l'apprenant seul, la figure nous montre très clairement que la proportion des sections contenant cette possibilité est beaucoup plus importante dans les manuels numériques en comparaison avec les manuels imprimés. Pourtant, en lisant cette figure, il faut tenir compte du fait que dans les sections des manuels *Voilà*, nous avons compté aussi les textes et les parties de grammaire, qui ne contiennent pas d'activités qui pourraient ensuite être corrigées. Nous les avons comptés ainsi pour pouvoir comparer les répartitions entre les deux séries : dans *J'aime*, il n'est pas possible de faire ce genre de différence entre les matériels différents car les textes, les vocabulaires et les parties grammaticales sont inclus dans les activités. D'un autre côté, cela n'a pas d'influence en comparant les séries, car de même, dans la série *J'aime*, il y a des sections qui ne contiennent pas de véritables activités ou en contiennent peu.

Un autre détail à retenir est le fait que dans les sections des manuels *J'aime*, une partie des sections sont seulement partiellement autocorrigeables. Cela veut dire qu'une section peut contenir plusieurs activités et qu'il n'y a pas de possibilité d'autocorrection pour toutes ces parties. Souvent la partie contenant la possibilité

d'autocorrection est un exercice où il faut compléter un texte ou un tableau avec des mots et la partie qui n'est pas corrigable de cette façon contient un espace vide où l'apprenant doit répondre aux questions avec ses propres mots. Par exemple, *J'aime 3*, unité 2, exercice 7b. (voir annexe 4), où l'apprenant doit d'abord examiner des phrases contenant des verbes au subjonctif. Il a la possibilité de marquer des terminaisons en couleurs et un espace pour répondre aux questions liées aux verbes. Ces parties ne sont pas corrigables à l'aide de l'autocorrection. En bas de page, il y a un tableau, où l'apprenant doit compléter le verbe *croire* au subjonctif. Une fois que tous les espaces vides sont complétés, un bouton à côté du tableau s'active et l'apprenant peut cliquer pour vérifier s'il a complété les espaces correctement. En cliquant sur le bouton, les réponses correctes deviennent vertes et les mauvaises deviennent rouges. L'apprenant peut essayer de corriger les erreurs jusqu'à ce que le bouton qui montre les réponses correctes apparaisse. Dans cet exercice 7b, comme on introduit un nouveau sujet grammatical, l'apprenant peut vérifier les règles de grammaire expliquées sur la « page » suivante. Même si toutes les activités ne sont pas auto-corrigeables et l'apprenant a aussi besoin de l'enseignant, le matériel dans les manuels de la série *J'aime* semble diriger l'apprenant à réfléchir aux règles de grammaire.

Comme la figure 14 nous le montre, l'autocorrection a un rôle plus important dans la série *J'aime* que dans *Voilà*. Cela s'explique sûrement par le mode d'autocorrection : dans les manuels imprimés, la possibilité d'autocorrection demande l'accès libre aux réponses à la fin du manuel alors que dans le manuel numérique l'accès aux réponses peut être limité. Comme dans l'exemple expliqué ci-dessus, l'apprenant doit compléter tous les espaces pour voir d'abord s'il a bien répondu et c'est seulement après quelques nouveaux essais qu'il a accès aux réponses correctes. Les réponses peuvent aussi être cachées de nouveau. Cette forme ne force pourtant pas l'apprenant à bien travailler, car il peut tout simplement mettre par exemple une lettre dans un espace et puis cliquer plusieurs fois sur le bouton d'autocorrection pour voir les réponses correctes.

8.4.2. Les exercices de communication

Selon Germain (1993, p. 211), les exercices authentiques de communication faits en classe sont des jeux, des jeux de rôle, des simulations et des résolutions de problèmes. Parmi les quatre catégories de Germain, nous avons pu trouver les trois premières. Les

jeux sont par exemple des jeux qui se jouent sur un damier. Il s'agit de jeux de rôle quand les conseils donnent un rôle et/ou une situation aux apprenants et quand il n'y a pas de dialogue donné mais il faut créer une conversation. Pour nous, une simulation est un exercice où on joue une situation ou une conversation qui a pu être préparée à l'avance à l'écrit, l'important est que les apprenants jouent ou simulent une situation. La figure suivante montre les nombres des exercices trouvés dans les manuels.

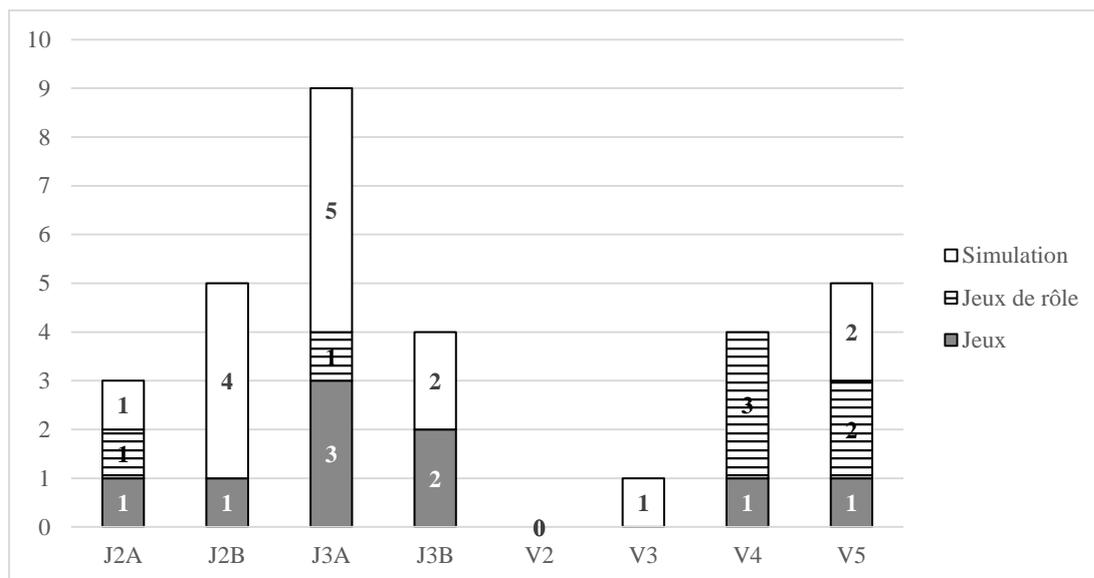


Figure 15. Les exercices de communication dans les manuels *J'aime* et *Voilà*

Comme nous pouvons le constater, les manuels étudiés ne contiennent pas énormément d'exercices de communication authentique et *Voilà 2* n'en contient pas du tout.

Les simulations sont des activités où on conseille à l'apprenant d'écrire d'abord et ensuite jouer les rôles ou présenter quelque chose. Par exemple, dans *J'aime 2B*, 4e de l'unité 5, l'apprenant doit préparer et donner une présentation et dans 11a de l'unité 5 on conseille d'écrire des questions et faire un entretien. Dans *Voilà 3*, les apprenants doivent écrire un dialogue sur la Finlande dans lequel l'un des apprenants est finlandais et l'autre est français, après quoi ils doivent le jouer à deux devant le groupe.

Les jeux de rôle sont des activités où les apprenants ont les rôles et/ou une situation qu'ils doivent jouer. Par exemple, « imaginez que vous êtes dans les situations

notre définition et quand le dialogue est donné, il s'agit, selon notre définition, plutôt de traduction que de communication authentique.

Même si les sections de *Voilà 2* ne satisfont pas à nos critères d'exercice de communication authentique, il y a beaucoup d'exercices de production écrite de type simulation mais comme nous nous intéressons aux activités interactives faites en classe, nous les avons laissées de côté. Un exemple de ce type d'activité est « écris un dialogue que tu pourrais avoir avec ton idole en le rencontrant dans un grand magasin. » (*Voilà 2*, p. 84, ex. 10, notre traduction). Ces exercices pourraient être modifiés facilement pour les faire à l'oral au lieu d'écrire, on pourrait faire une conversation qui impliquerait une simulation ou un jeu de rôle. Dans ce manuel, il y a aussi deux sections (ex. 3, p. 10 et ex. 2b, p. 74), où on conseille d'avoir une conversation à l'aide des images en paires. Nous ne les avons pas considérées comme des activités de communication authentique, parce qu'il s'agit des représentations des textes principaux de l'unité en images. L'idée est donc de reproduire le dialogue donné à l'aide des images au lieu de produire une conversation « authentique ».

Comme nous pouvons le constater en examinant la figure 15 supra, ce que les séries ont en commun est qu'au début de la série le nombre des exercices de communication est le moindre. Nous supposons que les exercices de communication demandent tant de connaissances linguistiques qu'il n'est pas facile de les inclure au début de la série.

8.4.3. L'authenticité dans les manuels

Comme nous l'avons expliqué dans la partie 7., nous nous intéressons à deux types de matériel authentique : ceux qui sont inclus dans le manuels et ceux que l'apprenant doit chercher lui-même. Ce type/cette catégorie des matériels nous intéresse parce que nous supposons que les matériels authentiques peuvent motiver les apprenant et les inciter à approfondir leurs connaissances linguistiques hors classe (voir partie 5.2.). La figure 17 illustre le nombre des sections contenant des matériels authentiques et des sections où l'activité se base sur le matériel cherché par l'apprenant.

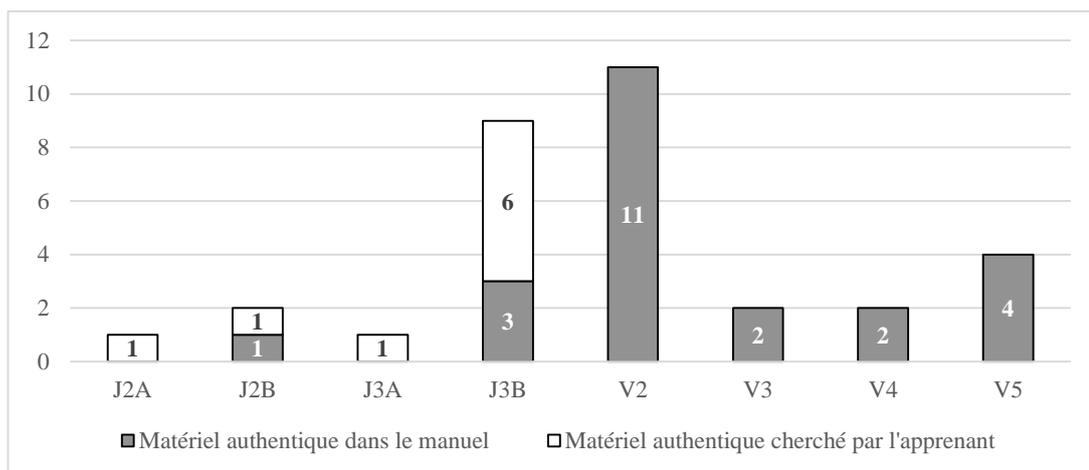


Figure 17. L'authenticité dans les manuels *J'aime* et *Voilà*

Nous pouvons alors constater que le nombre de ce type de sections n'est pas très élevé. Nous voyons aussi que le matériel authentique est distribué de manière assez irrégulière dans les deux séries. En plus, dans la série numérique nous trouvons aussi des sections où l'apprenant doit chercher le matériel authentique soi-même, dans la série imprimée nous ne trouvons pas ce type de sections. Il faut remarquer qu'en ce qui concerne ces matériels cherchés par l'apprenant, nous avons compté le matériel, pas les activités qui se basent sur ce matériel. Nous avons fait cela parce que, surtout dans *J'aime 3B*, il y a souvent plusieurs activités qui se basent sur le même matériel.

Dans la figure 17, nous avons inclus seulement les cas clairs. Nous avons donc laissé de côté les sections contenant de matériel d'apparence authentique et les sections où une source extérieure est mentionnée mais qui ne satisfont pas à nos critères de sections où l'activité se base sur le matériel cherché par l'apprenant. Dans les parties suivantes nous allons nous pencher sur les sections illustrées dans la figure 17 en expliquant de quel type de matériel il s'agit, ainsi que sur les sections laissées de côté.

8.4.2.1. Les matériels authentiques dans les manuels

Dans la série *Voilà*, nous avons trouvé plus de matériel authentique que nous ne l'avions supposé. Dans chaque manuel, il y a deux ou trois chansons réelles, dans *Voilà 2* on trouve des blagues Carambar et *Voilà 5* contient aussi une bande-dessinée (ex. 12, p. 20) et un texte authentique (p. 22–25). Il faut pourtant remarquer que les

chansons ne sont pas sur l'enregistrement de l'apprenant, l'apprenant a ainsi l'accès aux paroles seules. Aujourd'hui, il est très facile de trouver la musique sur internet ou dans des applications, mais à l'époque où les manuels *Voilà* ont été conçus, il y a à peu près dix ans, cela n'était pas aussi facile. En plus, nous ne pouvons pas savoir si les blagues Carambar ont vraiment été dans des papiers d'emballage d'un Carambar, même si la spécificité des bonbons Carambar est effectivement d'afficher des blagues sur le côté intérieur du papier ([www12 ; Ouest-France](#)).

Dans *J'aime*, nous avons trouvé peu de matériel réellement authentique. Les matériels qui peuvent être classés comme authentiques selon notre définition sont la carte mondiale du bonheur, une bande-dessinée *La famille Weirdo* de Sreamy Lou, un extrait du roman *Barbe bleue* d'Amélie Nothomb et un poème par Kama Sywor Kamanda. Dans ces cas, la source est indiquée et le matériel n'est pas conçu ou modifié pour le manuel.

Même si nous n'avons pas trouvé beaucoup de matériel authentique, les manuels *J'aime* contiennent un nombre important de matériel d'apparence authentique. Un type de matériel qui nous posait des difficultés sont les vidéos. Elles sont produites par *Tellus Vision*, cela est marqué à la fin de chaque vidéo. Sur le site de *Tellus Vision*, on explique le but des vidéos :

« Tellus Vision is a production company within television and audio visual media -- In the field of language training, we work with the languages English, French, Spanish and German. Clear structure and didactic goals are combined with a human touch and a high degree of entertainment. This creates productions which fulfill their purpose and reach their target group. » ([www13](#))

Les vidéos sont alors produites pour les buts pédagogiques, ce qui fait qu'il ne s'agit pas de matériel authentique selon notre définition. Pourtant, elles ont l'air d'être très authentiques, la langue, les musiques, les structures sont clairement rendues intéressantes pour les jeunes apprenants, comme l'affirme *Tellus Vision*, ils ont gardé un « niveau élevé de divertissement ».

D'autres matériels d'apparence authentique dans *J'aime*, ce sont les textes tirés de sites internet, d'articles blog ou de journaux numériques. Ces matériels ont l'air

authentique, mais la source n'est pas indiquée ou bien la source indiquée n'est pas trouvable. Dans *J'aime 3A*, les conseils de la section 3b, unité 2 disent : « dans les textes du journal numérique de la section 3a, cherche des mots que tu reconnais grâce à l'anglais. » (notre traduction) Pourtant, la source ou même le titre du journal n'est pas marqué. Dans le même manuel, la section 9a de l'unité 4 présente un site d'internet *intergénérationnel.net* qui n'existe pas. Un troisième exemple de ce type de matériel est dans *J'aime 3B* unité 8, section 4a : « Lis l'article du site de films et explique de quel type de compétition il s'agit. » (notre traduction) La source est indiquée © FilmsActu.com, mais elle n'est pas trouvable. En plus, dans *J'aime 3B*, on traite des contes *Barbe-Bleue* et *Petite chaperon rouge*, mais dans le premier il est indiqué qu'il s'agit d'une version adaptée et dans le dernier il n'est pas marqué s'il s'agit d'une version originale ou pas. De même, *Voilà 2* (p. 111) contient une comptine connue, facilement trouvable en ligne, mais la source n'est pas indiquée.

8.4.2.2. Les matériels authentiques recherchés par l'apprenant

Comme la figure 17 nous le montre, seuls les manuels *J'aime* contiennent des sections où l'apprenant doit chercher soi-même, en ligne ou autrement, le matériel sur lequel l'activité se base, alors que la série *Voilà* n'en contient pas. Des exemples de ce type de sections sont la section 1d, unité 7 de *J'aime 2B*, qui dit « cherche en ligne des images des sites touristiques d'Helsinki. Demande aux autres de quel site il s'agit et ce que l'on peut y faire. » (notre traduction) et la section 3d, unité 6 de *J'aime 3B*, où l'apprenant doit choisir un roman policier d'une liste donnée, chercher de l'information sur l'écrivain et sur l'œuvre pour écrire une recommandation sur le livre en français.

Dans les deux séries, il y a des sections où il est difficile de définir s'il s'agit de matériels de cette sorte. Dans *Voilà* il y en a pourtant seulement une et il s'agit d'un site *Appartager*, que l'on mentionne dans un texte (*Voilà 3*, p. 36). Il s'agit d'un site réel. Pourtant le texte n'incite pas l'apprenant à le visiter, et l'adresse n'est pas donnée non plus, on le mentionne tout simplement. De même, dans *J'aime 3A*, unité 3, section 7b on parle du site *Blablacar* et dans *J'aime 3B*, unité 5, section 1a on parle de l'émission *Juste pour rire*. Dans ces cas, nous ne pouvons pas dire que l'apprenant cherche le matériel où que l'on l'incite à visiter un site, mais on mentionne des sources

extérieures réelles. De même manière, dans *J'aime 3A*, deux sections contiennent des images d'un livre (Unité 1, 3b) et du logo de *respectzone.org* (unité 2, 5a) mais on n'incite pas à lire le livre ou à visiter le site. Dans tous ces cas on donne du matériel aux apprenants, mais on n'utilise pas ce matériel, ou bien on ne donne même pas d'adresse. Ainsi, si quelqu'un est intéressé, il peut visiter les sites ou chercher le livre, mais nous ne pouvons pas vraiment dire que les conseils incitent à approfondir des connaissances. Finalement, dans *J'aime 2A* la section 6b de l'unité 2 dit « pour plus d'info, consultez la page officielle du Restaurant Day ». Pourtant, il s'agit d'un site en finnois sur une invention finlandaise, alors il ne s'agit pas vraiment d'approfondissement des connaissances linguistiques ou culturelles françaises.

Si nous comparons la figure 17 aux thématiques des manuels présentés dans la partie 8.2., nous pouvons constater que dans la série *J'aime*, le manuel 3b contient le plus de matériel authentique, donné ou cherché par l'apprenant, et dans ce manuel les thèmes traités sont des thèmes culturels : on traite l'humour, la littérature, le cinéma et ainsi de suite. Pouvons-nous ainsi supposer que les thématiques traitées influencent l'utilisation des matériels authentiques de ces deux types ? Cela est logique, car les matériels authentiques utilisés sont la plupart des chansons, des images et des textes, donc liés aux thèmes culturels.

En ce qui concerne la série *Voilà*, en regardant la même figure et les tableaux présentant les thématiques dans la partie 8.2., nous voyons que là, les matériels authentiques ne sont pas liés aux thématiques. Cela s'explique par la nature de ces matériels : il s'agit pour la plupart de chansons et, dans *Voilà 2*, de blagues Carambar, qui sont des matériels supplémentaires. Dans *Voilà 5*, le texte authentique est aussi un matériel supplémentaire entre deux unités. Seule la bande-dessinée est vraiment liée à la thématique traitée : le système scolaire.

9. Discussion

Cette étude a montré des différences entre les matériels offerts par les manuels numériques *J'aime* et les manuels imprimés *Voilà !*. Il faut toutefois tenir compte du fait que l'enseignant peut toujours compléter ses cours par d'autres matériels, trouvés en ligne ou réalisés par soi-même entre autres. L'utilisation d'un certain type de

manuel ne garantit alors pas que l'enseignement soit plus ou moins diversifié. Notre analyse ne montre que ce que les manuels ont à offrir aux apprenants.

L'étude de Kaisla, Kutvonen-Lappi et Kankaanranta (2015) sur l'utilisation des manuels numériques dans les collèges finlandais montre que dans les exercices, les apprenants apprécient la facilité, la rapidité, l'autocorrection, le ludisme et la possibilité de travailler en groupe. Toujours selon cette étude, les matériels intéressants selon les apprenants sont les vidéos, les images et les matériels audio. (Id., p. 85–86.) Notre analyse a montré quelques résultats concernant ces points de vue. Étant donné que la série *J'aime* est plus récente que la série *Voilà !*, nous pourrions supposer que l'intérêt des apprenant soit mieux pris en compte dans cette série numérique. En ce qui concerne les matériels, la forme numérique des manuels permet de facilement inclure des vidéos dans l'enseignement. De même, la série *J'aime* contient plus de matériel audio que les manuels *Voilà !*. Pourtant, le mode *image* ne semblent pas avoir un plus grand rôle dans la série *J'aime* que dans *Voilà !*. L'analyse a montré que dans la série numérique, les jeux aussi bien que l'autocorrection sont plus utilisés que dans la série imprimée. En nous basant sur notre analyse, nous ne pouvons pas prendre position sur la facilité ou la rapidité des exercices dans ces deux séries, mais nous devons faire remarquer que dans la série *J'aime*, l'apprenant a la possibilité d'utiliser des couleurs pour marquer par exemple des suffixes (voir annexe 2) et les jeux sont rendus faciles à jouer en prenant en compte la forme numérique, comme nous l'avons expliqué dans la partie 8.4.3.

Lakkala et Ilomäki (2013, p. 21) et Opetushallitus (2006, p. 17) soulignent l'authenticité et l'intérêt des matériels. En faisant l'analyse, nous avons remarqué que dans *J'aime*, dans quelques sections, les centres d'intérêt des jeunes d'aujourd'hui sont très clairement pris en considération : il faut chercher des selfies (*J'aime* 3 Unité 7, 6d), des images (*J'aime* 3 Unité 7, 1a), des paroles de chansons (*J'aime* 3 Unité 7, 4a, 4c), des gouzous (*J'aime* 3 Unité 7, 3c) et regarder des vidéoclips (*J'aime* 3 Unité 7, 6d). Comme nous pouvons le constater, ces matériels sont aussi des matériels authentiques recherchés par l'apprenant en ligne. En analysant les thématiques, nous nous sommes rendu compte que dans *J'aime*, de nouveaux thèmes apparaissent comme les médias sociaux, l'apparence, l'auto-école, l'humour et les styles d'habillement. En

plus, les changements dans la société sont pris en considération : en traitant la famille, on parle des différents types de famille d'une manière plus variée que nous ne l'avons rencontré avant. Certes, la série *Voilà !* traite déjà des sujets intéressants pour les jeunes, comme la vie d'étudiant, la musique et les sports – des thèmes qui se trouvent aussi dans *J'aime* – mais étant donné que la série imprimée a été conçue il y a une décennie, les nouveautés de la société ne peuvent pas être prises en compte.

En ce qui concerne l'autocorrection dans la série *J'aime*, nous nous sommes rendu compte que tous les exercices ne sont pas corrigibles sans l'aide de l'enseignant, au contraire, moins que la moitié des exercices le sont. Cela est un peu surprenant, car selon notre expérience d'enseignement de l'utilisation de la série *J'aime*, au moins dans le lycée de l'école normale de Turku, les exercices ne sont pas corrigés ensemble parce que les élèves peuvent les corriger eux-mêmes à l'aide du manuel numérique. Notre étude montre, ainsi, que même si la série *J'aime* contient des points qui renforcent le mode de travail autonome des apprenants, les élèves ne peuvent pas apprendre la langue tout seuls sans l'aide de l'enseignant mais les structures grammaticales doivent toujours être expliquées et les exercices corrigés ou au moins discutés ensemble avec tout le groupe.

Kauppinen et al. (2008, p. 228) rappelle que les manuels de langues étrangères contiennent souvent du matériel d'apparence authentique. Notre étude supporte son affirmation (voir partie 8.4.2.). Dans les deux séries, nous avons trouvé du matériel qui semble authentique, mais la source n'est pas indiquée ou la source indiquée n'existe pas. Au moins dans la série *J'aime*, la quantité de matériel authentique semble augmenter vers la fin des séries. Il serait intéressant d'étudier si en général on utilise plus de matériel authentique avec les apprenants plus avancés qu'avec les débutants. Cela serait bien naturel, car souvent les matériels authentiques demandent plus de connaissances linguistiques étant donné que le vocabulaire n'est pas adapté au niveau des apprenants mais des natifs.

L'authenticité dans les manuels est un sujet qui pourrait être examiné beaucoup plus profondément que nous l'avons fait. Pourtant, bien que de manière superficielle, nous avons voulu l'intégrer dans notre travail parce que les matériels authentiques

diversifient les matériels dans les manuels, et cela est d'une certaine manière liée à la diversité des modes, qui est le sujet central de notre étude.

10. Conclusion

Nous avons analysé les manuels *J'aime 2 et 3* et *Voilà ! 2-5*, pour savoir quel type de matériel multimodal les manuels numériques et les manuels imprimés contiennent, quels genres de différences il y a entre les deux types de manuels et quelles caractéristiques les manuels contiennent qui pourraient renforcer le rôle actif et soutenir le travail autonome de l'apprenant. Selon notre hypothèse, les manuels numériques contiennent plus de matériel multimodal et ils facilitent l'utilisation des matériels qui pourraient renforcer le rôle actif de l'apprenant.

En ce qui concerne les modes, nous avons utilisé la catégorisation de Kress (2009), avec quelques différences : nos catégories étaient *son*, *auto-enregistrement*, *image* et *vidéo*, avec les sous-modes d'*image* (*dessin*, *carte* et *symbole*) et les combinaisons modales (*image et son*, *image et auto-enregistrement*, *image, son et auto-enregistrement*, *son et auto-enregistrement* et *auto-enregistrement et vidéo*). En plus de ces catégories, nous avons trouvé *des illustrations*, que nous avons comptées séparément des autres *images*, car nous avons considéré que le rôle de ces deux types d'*images* est différent : *les images* sont utilisées dans les activités alors que *les illustrations* sont utilisées pour illustrer les manuels. Certes, ces dernières ont un rôle important concernant la motivation des apprenants, mais ce rôle est différent de celui des autres modes. Quant à l'autodirection, nous avons analysé la possibilité de l'autocorrection, l'utilisation des exercices de communication authentique faits en classe et l'authenticité des matériels que nous divisons en matériels authentiques offerts par le manuel, d'une part, et matériels que l'apprenant doit chercher soi-même, d'autre part. Nous analysons aussi les thématiques des manuels pour pouvoir comparer si les thèmes influencent l'utilisation des modes ou des matériels authentiques.

Notre analyse qualitative a montré que la forme numérique des manuels permet l'utilisation plus diversifiée de la multimodalité : dans cette forme de manuel, il est possible d'inclure des modes qui ne le sont pas dans la forme imprimée, comme *les*

vidéos et *l'auto-enregistrement*. En plus de cette utilisation plus diversifiée de multimodalité, la série *J'aime* utilise plus des modes que la série *Voilà !*. Seul le mode *image* est plus utilisé dans la série *Voilà !* que dans *J'aime*. Nous pouvons ainsi affirmer que la multimodalité joue un rôle plus important dans la série *J'aime* que dans *Voilà !*, et ici, notre hypothèse s'avère vraie.

En ce qui concerne les caractéristiques renforçant le rôle actif de l'apprenant, nous avons constaté que les manuels numériques *J'aime* utilisent la possibilité d'autocorrection plus que la série imprimée *Voilà !*. Cela n'est pas surprenant, car la forme numérique facilite l'inclusion de cette fonction dans le manuel ; dans le manuel imprimé, il faut ajouter des pages pour pouvoir inclure les réponses et si cela est fait, il n'est pas possible de contrôler l'utilisation de ces réponses. Ainsi l'apprenant peut copier les réponses sans réfléchir soi-même. Dans le manuel numérique, les réponses apparaissent en cliquant sur un bouton, mais seulement après que l'apprenant a essayé plusieurs fois. Les réponses ne prennent alors pas plus de place et leur utilisation peut être contrôlée même si seulement partiellement. Pareil, la série *J'aime* contient plus d'exercices de communication authentique que les manuels *Voilà !*. Pourtant, le nombre des matériels authentiques ne diffère pas énormément entre les séries analysées, mais la légère différence qu'il y a est en faveur de *Voilà !*. Nous pouvons ainsi constater que notre hypothèse, selon laquelle la forme numérique renforce l'utilisation des méthodes d'enseignement où le rôle de l'apprenant est actif, ne s'avère pas totalement vraie, mais ces caractéristiques sont quand même prises en considération dans les nouveaux manuels numériques *J'aime*.

La numérisation est un sujet actuel : la numérisation de l'enseignement y compris la numérisation des manuels et des examens du baccalauréat est quelque chose qui est en train de se passer en ce moment en Finlande. Le matériel d'enseignement est ainsi de plus en plus du matériel numérique. De même, l'utilisation des TIC a un rôle de plus en plus important aussi bien dans le domaine scolaire et professionnel que dans la société en général. La multimodalité fait partie de ce changement et la littératie médiatique multimodale, liée à la multimodalité, est un nouveau savoir-faire qui doit être pris en considération dans l'éducation. Ainsi, il est important de savoir quelle est la valeur ajoutée de la forme numérique des manuels scolaires. Comme nous l'avons

constaté, au moins au niveau de la multimodalité, la numérisation des manuels apporte des possibilités intéressantes : on peut inclure des vidéos dans les manuels et l'apprenant a la possibilité de s'enregistrer la voix.

La numérisation contient plusieurs points de vue, et dans cette étude nous n'en avons analysés que quelques-uns. Pour savoir comment les manuels numériques sont utilisés dans l'enseignement du français, il faudrait utiliser d'autres méthodes, comme des enquêtes, des observations ou des interviews. En faisant une analyse de manuels, nous avons eu des résultats sur ce qu'offrent les manuels comme matériel. Pourtant, le manuel n'est pas la même chose que le programme scolaire que les enseignants devraient suivre et l'enseignant a toujours la possibilité d'utiliser d'autres matériels en plus de ceux offerts par le manuel. Pour cette raison, il faudrait mener une enquête ou bien observer l'enseignement dans plusieurs établissements pour savoir comment les manuels imprimés et numériques sont utilisés. Ainsi, beaucoup de recherche reste à faire. La numérisation est un phénomène d'aujourd'hui qui offre beaucoup de nouvelles possibilités ; à l'aide des recherches, nous pouvons avoir de l'information sur les manières efficaces d'utiliser ces possibilités dans l'enseignement-apprentissage.

Bibliographie

- Bishop, J. & Verleger, M. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. Dans *Proceedings of the ASEE Annual Conference & Exposition*, 2013. Disponible sur: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>
- Carr, N. (2010). *Pinnalliset : Mitä internet tekee aivoillemme. [Qu'est-ce que l'Internet fait à notre cerveau]* (Traduit par A. Pietiläinen) Helsinki: Terra cognita.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Disponible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Aile, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 3–22. Disponible sur <http://aile.revues.org/747#text>
- El-Khoury, A. K. (2015). Digitaaliset oppikirjat eivät innosta lukiolaisia – 90 prosenttia valitsee yhä paperille painetun oppikirjan [Les manuels numériques n'intéressent pas les lycéens – 90 pour cent choisissent toujours le manuel imprimé]. *Helsingin Sanomat*. Visité le 20 novembre 2017. Disponible sur <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002830474.html>
- Elomaa, E. (2009). *Oppikirja eläköön ! : Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. [Vive le manuel pédagogique! : Des points de vue théoriques et pratiques sur la réforme des matériels pédagogiques]*. Université de Jyväskylä. Disponible sur <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41080>
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? variation in internet skills and uses among members of the “Net generation”*. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113. Disponible sur <http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2010/impactos/fulltext4.pdf>

- Ilomäki, L. (2012). Erilaiset e-oppimateriaalit. [Les matériels pédagogiques numériques différents] Dans L. Ilomäki (Éd.), *Laatua e-oppimateriaaleihin : E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa [De la qualité dans les matériels pédagogiques numériques : les matériels pédagogiques numériques dans l'enseignements-apprentissage]* (p. 7–11). Helsinki : Opetushallitus. Disponible sur http://www.oph.fi/download/144415_Laatua_e-oppimateriaaleihin_2.pdf
- Jewitt, C. (2009). An Introduction to multimodality. Dans C. Jewitt (Éd.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (p. 14–27). New York : Routledge.
- Kaisla, M., Kutvonen-Lappi, T., & Kankaanranta, M. (2015). Digitaalisten työkirjojen tutkimuksellinen arviointi. [La recherche et l'évaluation des manuels numériques] Dans M. Kaisla, T. Kutvonen-Lappi & M. Kankaanranta (Éds.), *Digitaalinen oppimateriaali koulun arjessa [Les matériels numériques dans le quotidien de l'école]*. (p. 55–108). Jyväskylä: Université de Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos ja Informaatioteknologian tiedekunta. Disponible sur <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2015/d115.pdf>
- Karlsson, A. (2007). Multimodalitet, multisekventialitet, interaktion och situation: Några sätt att tala om "vidgade texter". [Multimodalité, multiséquentialité, interaction et situation : Quelques façons de parler des « textes élargis »] Dans A. Karlsson & B. Gunnarsson (Éds.), *Ett vidgat textbegrepp [La conception élargie des texte]*. (p. 20–26). TeFa nr 46. Uppsala: Université d'Uppsala. Disponible sur <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:54389/FULLTEXT01.pdf>
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M., Pöyhönen, S., Tarnanen, M. (2008). Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. [Les manuels des langues comme socialisateurs dans le monde des textes]. Dans M. Garant., I. Helin & H. Yli-Jokipii (Éds.), 2008. *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization. AFinLAN vuosikirja 2008*. (p.

201–233) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteenyhdistyksen julkaisuja n:o 66 Disponible sur <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59991>

Kekkonen, T. (2017). *Ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus. [L'enseignement-apprentissage par phénomène]*. Visité le 20 novembre 2017 Disponible sur <http://ilmiopohjaisuus.ning.com/>

Kotilainen, L. (2009). Tekstitaitoja verkossa ja verkosta. [Savoir-lire et savoir-écrire en ligne] Dans M. Harmanen, & T. Takala (Éds.), *Tekstien pyöryksessä : Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon [Savoir-lire et savoir-écrire de l'école primaire jusqu'à l'université]* (p. 37–42). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Kress, G. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London : Continuum.

Kress, G. (2009). What is mode? Dans C. Jewitt (Éd.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (p. 54–67). New York : Routledge.

Lakkala, M. & Ilomäki, L. (2013). *Lukioiden valmiudet siirtyä sähköiseen ylioppilastutkintoon: kahden lukion tapaustutkimus [Les ressources des lycées pour la numérisation du baccalauréat : étude de cas dans deux lycées]*. Helsinki: Université d'Helsinki Disponible sur https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39406/87368_Lukioiden_valmiudet_siirtya_sahkoiseen_yo_tutkintoon.pdf?sequence=6

Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies : Everyday practices and social learning* (3ème éd rév.). Maidenhead: Open University Press. Disponible sur <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=771400>

Lardellier, P. (2016). Les digital natives n'existent pas. *Huffingtonpost*. Disponible sur http://www.huffingtonpost.fr/pascal-lardellier/generation-digital-natives-nouvelles-technologies_b_9561210.html

- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J. (2013). La littératie médiatique à l'école : Une (r)évolution multimodale. *Globe*, 16(1), 71–89. Disponible sur <https://www.erudit.org/fr/revues/globe/2013-v16-n1-globe0796/1018178ar/>
- Lintunen, P., Mutta, M., & Peltari, S. (2017). Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review* 25 (1), 61–75. DOI: <https://doi.org/10.4995/eurocall.2017.7145>
- LOPS. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. [Le programme scolaire 2003]. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Disponible sur http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- LOPS. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. [Le programme scolaire 2015]. Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy. Disponible sur http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Luukka, M. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. [Les programmes scolaires se renouvellent : Du lecteur-rédacteur à l'expert en multimodalité] *Kieli, Koulutus Ja Yhteiskunta*. Disponible sur <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>
- Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? : Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. [Le monde change – que fait l'école ? : Les pratiques textuelles en langue primaire et étrangères à l'école et pendant le temps libre] Jyväskylä: Université de Jyväskylä, soveltavan kielentutkimuksen keskus. Disponible sur <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mit%C3%A4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1>

- Manner, M. (2016). Sähköinen loppukiri. [Le sprint numérique]. *Opettaja*, 8, 15–19.
 Disponible sur <http://opettaja.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408913978341>
- Ministère de l'éducation et de la culture, Direction nationale de l'enseignement, Cimo. (2014). Aperçu du Système éducatif finlandais. *Éducation en Finlande*. Espoo : Grano Oy. ISBN: 978-952-13-5845-6 Disponible sur https://www.oph.fi/download/160267_apercu_du_systeme_educatif_finlandais.pdf
- Ojanen, H. (2014). *Tekstikäsitusten muuttuminen suomi toisena kielenä –kurssilla*. [Le changement du concept de texte en cours de finnois langue étrangère]. (Mémoire de Master inédit). Université de Jyväskylä. Disponible sur <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44943>
- Opetushallitus. (2006). *Verkko-oppimateriaalin laatukriteerit*. [Les critères de qualité des matériels pédagogiques numériques]. Helsinki : Edita Prima Oy. Disponible sur http://www.oph.fi/download/47132_verkko-oppimateriaalin_laatukriteerit.pdf
- Ouest-France. (2016). Carambar. Des blagues pour adultes en édition limitée. Disponible sur <https://www.ouest-france.fr/insolite/carambar-des-blagues-pour-adultes-en-edition-limitee-4097017>
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [Le programme scolaire pour l'école primaire et le collège]. Opetushallitus. Helsinki : Next Print Oy. Disponible sur http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1–9. Disponible sur http://old.ektf.hu/~kbert/2014_15_01/erasmus/DigitalNativesPartIII.pdf
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press. Disponible sur

<https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=BOv6iFWTEAYC&oi=fnd&pg=PP1&dq#v=onepage&q&f=false>

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd éd. rév.). New York: Cambridge University Press.

Salmenkivi, E. (2013). Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaalkoeuudistusten vaikutuksia: miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia [Les effets du renouvellement de la structure et des examens des matières modernes du baccalauréat: comment l'augmentation de la liberté de choisir guide les lycéens]. *Kasvatus ja aika*, 7 (3), 24–39.

Salmi, T. (2015). *Sähköinen ylioppilaskirjoitus ja sen vaikutus matematiikan opetukseen matematiikan opettajien näkökulmasta. [Le baccalauréat numérique et son influence sur l'enseignement des mathématiques. Le point de vue des enseignants]*. (Mémoire du Master inédit) Université d'Helsinki. Disponible sur https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/158426/gradu_palautus.pdf?sequence=3

STT. (2016). Digitaaliset oppimateriaalit ovat vielä alkutaipaleella - pelkkä sähköinen tekstitiedosto ruudulla ei riitä [Les matériaux numériques sont toujours à leurs débuts – le texte numérique ne suffit pas en soi]. *Kotimaa*. Visité le 20 novembre 2017. Disponible sur <http://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/art2291268>

Toivola, M., Peura, P., Humaloja, M. (2017). *Flipped learning, käännteinen oppiminen. [L'apprentissage inversé]*. Helsinki : Edita.

Vaarala, H. & Jalkanen, J. (2010). Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multimodal reading comprehension course. *Language value*, 2(1), 68–99. Disponible sur <http://www.raco.cat/index.php/LanguageValue/article/viewFile/302155/391760>

Vähähyyppä, K. (2011). Tieto- ja viestintäteknikka koulussa nyt ja tulevaisuudessa. [Les technologies de l'information et de la communication à l'école maintenant

et dans l'avenir]. Dans Kankaanranta, M. (Éd.) *Opetusteknologia koulun arjessa. [La technologie de l'enseignement dans le quotidien de l'école]*. (p. 17–20) Jyväskylä : Université de Jyväskylä. Disponible sur <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2011/d094>

Webographie

J'aime (LOPS 2016). (www1) Le document sur le site de la maison d'édition Otava présentant la série *J'aime*. Disponible sur <http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/jaime-lops-2016/> [Visité le 20.11.2017]

Voilà !. (www2). Le document sur le site de la maison d'édition Otava présentant la série *Voilà !*. Disponible sur <http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/voila/> [Visité le 20.11.2017]

Education et langues, Politiques linguistiques. (www3). Conseil de l'Europe. Disponible sur https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp [Visité le 20.11.2017]

Osaaminen ja koulutus. [Savoir-faire et éducation]. (www4). Document sur le site du Conseil de l'État. Disponible sur <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen> [Visité le 20 novembre 2017]

Ylioppilastutkinnon uudistaminen. [Le renouvellement du baccalauréat]. (www5). Le document sur le site du ministère de l'éducation et de la culture. Disponible sur <http://minedu.fi/ylioppilastutkinnon-uudistaminen> [Visité le 20.11.2017]

Ylioppilastutkinnon digitalisointi [la numérisation du baccalauréat]. (www6). Document sur le site du comité du baccalauréat. Disponible sur <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/tutkinnon-kehittaminen/ylioppilastutkinnon-digitalisointi> [Visité le 20.11.2017]

Abitti. (www7). Site présentant le baccalauréat numérique. Disponible sur <https://www.abitti.fi/> [Visité le 20.11.2017]

Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. [Le cadre des programmes scolaires]. (www8). Document sur le site de la direction nationale de l'enseignement.

Disponible sur http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet [Visité le 20.11.2017]

Kieliaineiden ja muiden oppiaineiden monialaiset oppimiskokonaisuudet ja muu yhteistyö. [Collaboration entre les matières des langues et autres matières]. (www9) Disponible sur http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/ops2016_tukimateriaalit/oppimisymparistot_ja_tyotavat/monialaiset_oppimiskokonaisuudet [Visité le 20.11.2017]

J'aime ja opetussuunnitelman perusteet [J'aime et le programme scolaire]. (www10). Description des manuels *J'aime* par Otava. Disponible sur <http://otava.fi/wp-content/uploads/2016/10/Jaime-OPS-lukio.pdf> [Visité le 21.11.2017]

Digikokeet (LOPS 2016). [Les examens numériques (LOPS 2016)]. (www11). Un site de la maison d'édition Otava représentant les examens numériques. Disponible sur <http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/digikokeet-lops-2016/> [Visité le 21.11.2017]

NLTO. (www12) Document sur le site du NLTO. Disponible sur https://www.nlto.fr/Carambar-un-canular-digne-des-manuels-de-marketing_a51.html [visité le 14.5.2018]

Tellus Vision. (www13). Document sur le site de Tellus Vision. Disponible sur <http://www.tellusvision.com/about.html> [visité le 4.6.2018]

Matériau de recherche

Bärlund, K., Jokinen, J., Raitala, E., Bellotti, L. & Laspeyres, C. (2009). *Voilà ! : 2, textes et exercices.* Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Bärlund, K., Jokinen, J., Raitala, E., Bellotti, L., & Laspeyres, C. (2005). *Voilà ! : 3, textes et exercices.* Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Hankala-Perttula, P., Mauffret, D., Raitala, E. & Simula, P. (2006). *Voilà ! : 4, textes et exercices.* Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Hankala-Perttula, P., Kivirinta, N., Kuikka, T., Mauffret, D. & Raitala, E. (2007).
Voilà ! : 5, textes et exercices. Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava

Heikkilä, H., Kivivirta, N., Kuikka, T. & Mauffret, D. (2016). *J'aime : 2* (1ère éd.
Rév.). Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Heikkilä, H., Kivivirta, N., Kuikka, T. & Mauffret, D. (2017). *J'aime : 3* (1ère éd.
Rév.). Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Annexes 1–5

Annexe 1

2 a) Kuuntele ja merkitse

Kuuntele, mitä Suomessa voi tehdä. Numeroi kuvat kuulemassasi järjestyksessä.



0:00/0:44

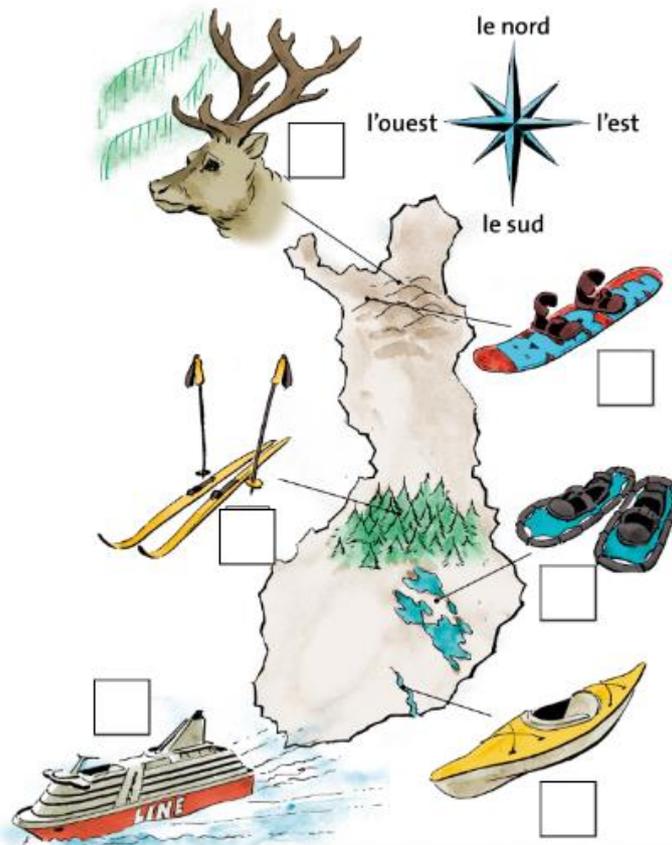


Figure 18. *J'aime 2*, unité 6, ex. 2a. Exemple de l'utilisation d'*image et son*

Annexe 2

7 EXERCICES

2.



a) Écrivez ces pays et mers du texte 7 sur la carte d'Europe.

l'Écosse la Mer du Nord
l'Irlande la Norvège
la Méditerranée

b) Ajoutez ces pays-ci. Consultez un dictionnaire si vous voulez ajouter d'autres pays, régions ou villes qui vous intéressent.

l'Angleterre <i>f</i>	la Finlande	la Pologne
la Belgique	l'Irlande <i>f</i> du Nord	le Portugal
le Danemark	l'Italie <i>f</i>	la Russie
l'Espagne <i>f</i>	la Lettonie	la Suède
l'Estonie <i>f</i>	la Lituanie	la Suisse



c) Discutez de vos aventures (futures ou passées) en Europe. Quels pays vous inspirent? Comment? Pourquoi?

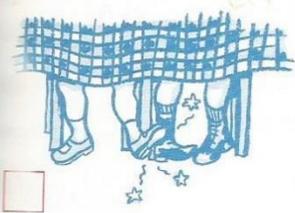
Figure 19. Voilà ! 4, p. 106, ex. 2a et b: exemple de l'utilisation du sous-mode carte

Annexe 3

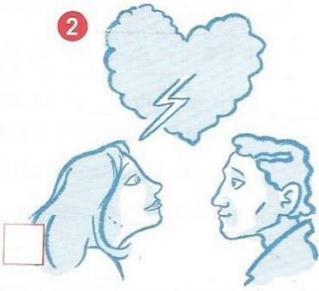
10. vastaanotto
une horreur [ɔʁœʁ] kauhistus

a) Essayez d'associer les images et les expressions qui conviennent puis écrivez les lettres dans les cases.

1



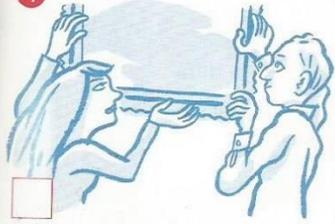
2



3



4



5



6



a. attraper un coup de soleil
b. donner un coup de pied (à)
c. donner un coup de main (à)
d. jeter un coup d'œil
e. passer un coup de fil
f. avoir le coup de foudre

b) Écoutez et continuez à associer les images et les expressions.

Un esprit sain dans un corps sain

17

Figure 20. Voilà ! 4, p. 17 ex. 10a et b: l'exemple de l'utilisation d'image et son

Annexe 4

7b) Tutki ja taivuta

Onnet, jo taivutuksen nimenkin verbteji taivutusa on määrittänyt
Tutki nyt määrittämismuotoja.

Il tait... que je pense le mieux. que tu viennes m'aider. qu'il finisse le travail à temps. qu'ils attendent le bus.	Il faut... que nous prenions un train. que vous veniez ici.
--	---

■ ■ ■ ■ ■ B U

1. Tutki vierosmuotojen esimerkkejä:
- Mikä esin vierosmuodosta arvelet olevan päättämä? Mistä päätteestä se on? Verralla.
Mitä huomaut, jos vartat pöcessantia?
- Tutki vierosin aikaja ja muodole esinien pöcessantia. Mistä muodosta saadaan määrittämisen vartalo?

2. Tutki esinien pöcessantia esimerkkejä:
- Mikä aikamuodon kullakin määrittäjä on nous ja vierosmuodosta?

Rich text editor toolbar with icons for bold, italic, underline, link, unlink, list, indent, outdent, undo, redo, and other editing functions.

3. Täydennä huvinäköis perustalla vartalo "tuo" muodot. Pössa vartaloita digitaalisen työkalulla huvinäköisötönnään sitä, miten vartat taivut määrittämisen.

je	tu	il	ils
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
tu	vous		
<input type="text"/>	<input type="text"/>		
il	ils		
<input type="text"/>	<input type="text"/>		

Kun olet vartannut, katso seuraava sivu.

Subjunktii

Il est nécessaire **que** je tu **lises** cet article.
On välttämätöntä, että luet tämän artikkelin.

Je ne veux pas **que** tu **mettes** mes photos sur le net.
En halua, että laitat kuviani nettiin.

Ça m'énerve **qu'**on **écrive** des commentaires stupides.
Minua ärsyttää, että kirjoitetaan tyhmiä kommentteja.

Il est possible **qu'**elle **prenne** contact avec les parents.
On mahdollista, että hän ottaa yhteyttä vanhempiin.

Subjunktiiia käytetään **que** (että) -stivulauseessa silloin, kun edeltävä päälause ilmaisee suhtautumista tai asennoitumista siihen, mitä stivulauseessa tapahtuu tai tehdään. Päälause voi ilmaista esim. **välttämättömyyttä, tahtoa, tunnetta** tai **epävarmuutta**. Suomessa käytetään stivulauseessa silloin tavallista pöressantia tai joskus konditionaalia.

Vartalo:
parler → ils parlent → **parl** _
venir → ils viennent → **vienn** _

Päätteet:
je parle } [paal] je vienne } [vien]
tu parles }
il/elle/on parle }
ils/elles parlent }
tu viennes }
il/elle/on vienne }
ils/elles viennent }

Attention !

Pössonissa *nous* ja *vous* subjunktiiivimuoto on sama kuin imperfektimuoto.

Il est possible que nous **venions** ici ? [vienjö]
Onko mahdollista, että tulemme/tulimme tänne?

Je veux que vous **veniez** nous voir. [venje]
Haluun, että tullette katsomaan meitä.

Hyvin usein subjunktiiivi **ei eroa** millään tavalla **preesens-muodosta**:

- Saännöllisillä *er*-verbeilla subjunktiiivi on samanlainen kuin pöressant kaikissa muissa pössonissa paitsi *nous*- ja *vous*-muodoissa.
- Monikon 3. pössonan muoto on useimmilla muillakin verbeilla sama kuin pöressantissa, esim. *ils viennent*

Figure 21. *J'aime 3*, unité 2, ex. 7b page de gauche, l'exemple d'autocorrection et page de droite, les règles de grammaire

Annexe 5: lyhennelmä

1. Johdanto

Digitalisaation rooli opetuksessa on ajankohtainen aihe, sillä opetuksen digitalisointi on osa hallituksen ajamaa *digiloikkaa*. Lukiossa siirrytään asteittain sähköisiin ylioppilaskirjoituksiin ja sen myötä myös muu oppimateriaali muuttuu pikkuhiljaa sähköiseksi. Digitalisaatiota korostavat erityisesti uudet valtakunnalliset lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS2015), jotka otettiin käyttöön Suomen lukioissa syyslukukaudella 2016.

Tässä tutkimuksessa tutkin digitalisaation vaikutusta oppikirjoihin. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaista multimodaalista materiaalia digitaaliset ja painetut oppikirjat sisältävät ja minkälaisia eroja näiden kahden oppikirjatyyppin välillä on?
2. Minkälaisia oppilaan itseohjautuvuuteen liittyviä tekijöitä oppikirjoissa on otettu huomioon?

Tavoitteenani on siis selvittää, mitä lisäarvoa oppikirjojen digitalisointi voi tuoda kielten opetukseen. Hypoteesina oletan, että digitaaliset oppikirjat sisältävät enemmän multimodaalista materiaalia kuin painetut, sillä multimodaalisuus on osa digitaalisen materiaalin luonnetta. Oletan myös, että digikirjojen materiaalit edesauttavat oppilaan itseohjautuvuutta.

Analysoin ja vertailen kahden ranskankielen oppikirjasarjan kirjoja: digikirjoina ovat *J'aime*-sarjan oppikirjat 2 ja 3, painettuna vertailukohtana toimivat *Voilà!*-kirjasarjan osat 2, 3, 4 ja 5. Kaikki kirjat ovat kustannusosakeyhtiö Otavan kirjoja ja vastaavat lukion B3-kielen kursseja 3–6. *Voilà!*-sarjan kirjat sisältävät kukin materiaalin yhteen kurssiin ja *J'aime*-sarjan kirjat kumpikin kahteen. Molemmista sarjoista analysoitiin yhteensä siis neljän kurssin materiaalit.

Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessani ovat muun muassa multimodaalisuus, monilukutaito ja itseohjautuvuus. Palaan näihin käsitteisiin teoriaosuudessa.

2. Teoria

Opetusmenetelmät ovat muuttuneet historian saatossa paljon. Nykyisin käytössä olevien kommunikatiivisten menetelmien mukaan kielen opiskelijalla on alusta asti aktiivinen rooli oppimisessa ja kommunikaatiolla on kielen opiskelussa suuri merkitys, kuten menetelmän nimikin antaa ymmärtää. (Germain, 1993, s. 206 ; Conseil de l'Europe, 2001, s. 18.) Myös uudet valtakunnalliset lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS2015) korostavat opiskelijan roolia. LOPS2015 perustuu ”oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta, tavoitteellisesta ja itseohjautuvasta toiminnasta.” (LOPS, 2015, s. 6.) LOPS2015 kannustaa myös monipuoliseen tietoviestintäteknologian käyttöön (mts., s.30), mikä ei ole ihme, onhan digitalisaatio tällä hetkellä todella ajankohtainen ilmiö.

Digitalisaatio on muuttanut maailmaamme paljon. Joidenkin lähteiden mukaan (mm. Prensky, 2001; Carr, 2010) sen ansioista on syntynyt täysin uudenlainen sukupolvi: diginatiivit. Tällä tarkoitetaan lapsia ja nuoria, jotka kasvavat digitaalisten materiaalien ja ympäristöjen sekä elektronisten laitteiden ympäröimänä. Heidän ajattelu- ja toimintatapansa eroavat täysin edellisten sukupolvien tavoista. Toiset tutkijat kuten Hargittai (2010) ja Lardellier (2016), ovat sitä mieltä, ettei kyseessä ole yhtenäinen sukupolvi, jolla on yhtenäiset taidot tietoviestintäteknologian käytössä. Näin ollen ei voida olettaa, että diginatiiveilla on luonnostaan tarvittavat tiedot ja taidot esimerkiksi lähdekriittisyydessä.

Digitalisaatio on muuttanut myös tekstikäsitystämme ja tapaamme lukea. Luukan (2013) mukaan tietoviestintäteknologia on vahvasti yhteydessä **monilukutaitoon** (*multiliteracy*), sillä uudet teknologiat ja uudet tekstit vaativat uuden tavan lukea. Luukka (mt.) määrittelee monilukutaidon

”tekstuaalisten käytänteiden hallinnaksi, johon kuuluu taito käyttää, tulkita ja tuottaa (monimodaalisia) tekstejä erilaisissa (monimediaisissa, tilanne- ja kulttuurisidonnaisissa) toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten.”

Monilukutaito, kuten Luukkakin toteaa, on tullut ajankohtaiseksi tekstien muuttuessa **multimodaaliseksi**. Tekstikäsitksemme on tietoviestintäteknologian myötä

laajentunut: nykyään tekstiksi voidaan käsittää perinteisen tekstin lisäksi myös kuva, symbolit, erilaiset merkit ja kuviot. Multimodaalinen teksti tarkoittaa siis tekstiä, jossa käytetään näitä erilaisia visuaalisia ja semioottisia elementtejä. (Karlsson, 2007, s. 20–21; Ojanen, 2014, s. 6–7.) Kress (2009, s. 54) antaa esimerkkinä multimodaalisesta materiaalista kuvan, kirjoituksen, sommittelun, musiikin, eleet, puheen, liikkuvan kuvan ja ääninauhat. Tutkimuksessani noudatan tätä Kressin (mp.) määritelmää.

Coste (2002, s. 1) toteaa, että oppimisympäristöistä puhuttaessa ero pitäisi tehdä ohjatun ja itsenäisen työskentelyn välillä sen sijaan, että puhutaan esimerkiksi oppimisesta ja omaksumisesta. Hänen mukaansa nykyiset opetusmenetelmät mahdollistavat luonnollisen omaksumisen myös kouluympäristössä erilaisten kommunikaatioharjoitusten avulla. Näistä Germain (1993, s. 211) antaa esimerkkinä pelit, roolipelit, simulaatiot ja ongelmanratkaisutehtävät. Luokassa tapahtuva opiskelu on siis mahdollista saada muistuttamaan luonnollista omaksumista. Kaisla ym. (2015, s. 100), kertovat, että digitalisaatio mahdollistaa myös ohjatun opiskelun koulun ulkopuolella, sillä digikirjan avulla oppilaat voivat edetä tehokkaammin omassa rytmissään. Bishop ja Verleger (2013, s. 4–5) esittelevät *käänteinen luokkahuone (Flipped classroom)* -metodin, jossa nimenomaan hyödynnetään kumpaakin edellä esitellyistä mahdollisuuksista: oppilaat opiskelevat uudet asiat kotona itsenäisesti ja omaan tahtiin, jolloin luokassa aika voidaan käyttää yhdessä tehtäviin kommunikaatioharjoituksiin. Tässä tutkimuksessa selvitetään nimenomaan onko *J'aime-* ja *Voilà!*-oppikirjoilla edellytyksiä tällaisen opetustavan käyttämiseen, eli tarjoavatko ne sopivaa materiaalia toisaalta kommunikaatioharjoitusten tekemiseen, toisaalta itsenäiseen opiskeluun.

3. Aineisto ja tutkimusmenetelmä

Tutkimusmateriaalina ovat seuraavat oppikirjat.

Digitaaliset oppikirjat:

- *J'aime 2 (J2)* (Heikkilä, Kivivirta, Kuikka, & Mauffret, 2016), kurssit 3 ja 4
- *J'aime 3 (J3)* (Heikkilä, Kivivirta, Kuikka, & Mauffret, 2017), kurssit 5 ja 6 (www1)

Painetut oppikirjat :

- *Voilà ! 2 (V2)* (Bärlund, Jokinen, Raitala, Bellotti, & Laspeyres, 2005), kurssi 3

- *Voilà ! 3* (V3) (Bärlund, Jokinen, Raitala, Bellotti, & Laspeyres, 2006), kurssi 4
- *Voilà ! 4* (V4) (Hankala-Perttula, Mauffret, Raitala, Simula, 2006), kurssi 5
- *Voilà ! 5* (V5) (Hankala-Perttula, Kivirinta, Kuikka, Mauffret, Raitala, 2007), kurssi 6 (www2).

J'aime-sarjan valitsin tutkimuksen digitaaliseksi oppikirjasarjaksi, sillä se on uusi sarja, joka seuraa uusia opetussuunnitelman perusteita (LOPS2015). *Voilà!*-sarja toimii vertailukohtana, sillä se on perinteinen oppikirjasarja, jota ei ole muutettu digitaaliseen muotoon, vaan se on olemassa pelkästään painettuna. Pitää kuitenkin ottaa huomioon, että myös tähän kirjasarjaan on olemassa lisämateriaaleja verkossa. En kuitenkaan huomionnut näitä materiaaleja tutkimuksessa, vaan analyysi ulottuu pelkästään itse oppikirjoihin.

Tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen (sisällönanalyysi) ja vertaileva. Analyysi kattaa kappaleiden teemojen, multimodaalisen materiaalin ja itseohjautuvuutta tukevien piirteiden analyysin. Selvitän, miten näiden kahden oppikirjasarjan teemat eroavat toisistaan, kun ottaa huomioon, että ne tukeutuvat eri opetussuunnitelman perusteisiin. Multimodaalisen materiaalin käyttöä tutkin selvittämällä, mitä eri *moodeja* oppikirjat käyttävät ja kuinka paljon, sekä vertailemalla kirjasarjojen eroja. Samalla menetelmällä tutkin myös mitä itseohjautuvuutta tukevia piirteitä oppikirjoissa on. Lisäksi selvitän, mikä rooli käsitellyillä teemoilla on näiden materiaalien käytössä.

4. Analyysi, tulokset ja johtopäätökset

Multimodaalinen materiaali jakautuu tässä tutkimuksessa kategorioihin *kuva*, *ääni*, *äänitys* ja *video*. Lisäksi *kuva* jakautuu alakategorioihin *valokuva*, *piirros* ja *kartta*. Multimodaalista materiaalia esiintyy paitsi yksin myös erilaisina yhdistelminä. Nämä yhdistelmät ovat *kuva ja ääni*; *kuva ja äänitys*; *kuva, ääni ja äänitys*; *ääni ja äänitys* sekä *äänitys ja video*. Näiden kategorioiden lisäksi kirjoissa esiintyy myös *kuvituskuvia*, joita en ota analyysissäni huomioon samassa määrin kuin muun multimodaalisen materiaalin.

Itseohjautuva materiaali tarkoittaa tässä tutkimuksessa kolmen tyyppistä materiaalia: tehtäviä, jotka on mahdollista korjata itsenäisesti ilman opettajan avustusta,

kommunikaatioharjoituksia sekä tehtäviä, jotka sisältävät autenttista materiaalia. Tämä autenttinen materiaali voi olla annettu valmiiksi tai vaihtoehtoisesti tehtävässä voidaan ohjeistaa oppilasta etsimään tehtävän perustana toimiva materiaali itse verkosta tai muusta lähteestä.

Tutkimukseni osoittaa, että digitalisaatio edesauttaa moodien monipuolista ja runsasta käyttöä. Moodeista ainut, jota esiintyi enemmän *Voilà!*-sarjan kirjoissa on *kuva*. Muita moodeja käytetään enemmän digitaalisissa *J'aime*-kirjoissa, ja moodit *nauhoitus* ja *video* esiintyvät ainoastaan digikirjoissa. Lisäksi moodien ja niiden yhdistelmien käyttö on *J'aime*-kirjoissa monipuolisempaa. Vaikuttaisi siltä, että käsitellyt teemat vaikuttavat jossain määrin multimodaalisuuteen. Varsinkin *Voilà!*-sarjassa aiheet, kuten elokuvat ja musiikki, vaikuttaisivat lisäävän kuvien ja äänen käyttöä opetusmateriaaleissa.

Mitä tulee itseohjautuvuuteen, *J'aime*-oppikirjat sisältävät enemmän harjoituksia, jotka oppilaan on mahdollista korjata itse automaattisen korjaustoiminnon avulla. Kuitenkaan läheskään kaikki harjoitukset eivät sisällä tätä mahdollisuutta, vaan yli puolet harjoituksista vaatii opettajan avustuksen tehtävän tarkistamiseen. Tehtävät on siis nykyäänkin hyvä käydä yhdessä läpi, vaikka oppilailla olisikin käytössä digikirja. Myös *Voilà!*-sarja sisältää tehtäviä, jotka oppilaan on mahdollista tarkistaa itse, mutta automaattisen korjaustoiminnon sijaan korjaaminen tapahtuu enimmäkseen kirjan lopussa annettujen vastausten avulla. Tällaisten harjoitusten määrä on *Voilà!*-sarjassa vielä pienempi kuin *J'aime*-sarjassa. *J'aime*-digikirjoissa kommunikaatioharjoitukset on otettu huomioon entistä paremmin: niitä on enemmän ja ne ovat monipuolisempia. Lisäksi digitaalinen muoto on otettu huomioon esimerkiksi lautapelitehtävissä. Kuten Kauppinen et al. (2008, s. 228.) huomauttaa, oppikirjat sisältävät usein autenttista vaikuttavaa materiaalia. Tutkimukseni tukee tätä toteamusta. Kirjoissa on kuitenkin myös autenttista materiaalia, *Voilà!*-sarjan kirjoissa yllättäen hieman enemmän kuin *J'aime*-sarjassa.

5. Loppusanat

Tässä tutkimuksessa tutkin digitalisaation vaikutusta oppikirjoihin tavoitteenani selvittää, mitä lisäarvoa oppikirjojen sähköistäminen tuo kielten, erityisesti ranskan

opetukseen. Kvalitatiivisessa oppikirja-analyysissäni analysoin oppikirjojen käsittelemät teemat sekä niiden tarjoaman multimodaalisen ja oppilaan itseohjautuvuutta edesauttavan materiaalin.

Tutkimuksessani selvisi, että *J'aime*-digikirjoissa multimodaalisuudella on suurempi ja monipuolisempi rooli kuin perinteisissä painetuissa *Voilà!*-kirjoissa. Digikirjat ottavat huomioon myös itseohjautuvuutta edesauttavat tekijät paremmin kuin painetut kirjat, lukuun ottamatta autenttisen materiaalin määrää, joka on suurempi *Voilà!*-sarjassa. Kuitenkin on otettava huomioon, että kommunikaatioharjoitusten ja autenttisen materiaalin määrä on verrattain pieni molemmissa oppikirjasarjoissa. Lisäksi, vaikka *J'aime*-kirjat tarjoavat huomattavasti *Voilà!*-sarjaa enemmän tehtäviä, jotka oppilaan on mahdollista korjata itse, siinäkin tämä mahdollisuus on vain alle puolessa harjoituksista.

Digikirjat ovat varmasti tulleet jäädäkseen. Tämä tutkimus oli vain pintaraapaisu multimodaalisuuteen, itseohjautuvuuteen ja niiden mahdollisuuksiin. Esimerkiksi autenttisen materiaalin käyttöä digikirjoissa voisi tutkia paljon syvällisemmin kuin mitä tässä tutkimuksessa oli mahdollista, esimerkiksi opiskelijoille osoitetun kyselyn avulla. Näin voitaisiin selvittää, kokevatko opiskelijat autenttiset materiaalit mielenkiintoisiksi. Digitalisaatio tarjoaa paljon uusia mahdollisuuksia myös kielten opetukseen ja opiskeluun; tutkimuksen avulla saadaan selvitettyä, mikä on tehokkain tapa käyttää hyödyksi nämä uudet työkalut.