



HAL
open science

Manuel et Transposition dans l'enseignement des langues : entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation : étude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil

Juliana Cristina Faggion Bergmann

► **To cite this version:**

Juliana Cristina Faggion Bergmann. Manuel et Transposition dans l'enseignement des langues : entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation : étude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil. Education. Université Lumière - Lyon II, 2009. Français. NNT : 2009LYO20029 . tel-01540253

HAL Id: tel-01540253

<https://theses.hal.science/tel-01540253>

Submitted on 16 Jun 2017

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

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

Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale Lettres, Langues, Linguistique et Arts

Faculté des Lettres, Sciences du Langage et Arts

Département de Sciences du Langage

Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissage,

Représentations) UMR 5191

**Manuel et transposition dans
l'enseignement des langues :
Entre savoir à enseigner,
savoirs enseignés et savoirs
appris, le manuel comme
instrument de motivation.
Etude d'un exemple dans
l'enseignement actuel du
français langue étrangère au
Brésil**

Par Juliana Cristina FAGGION BERGMANN

Thèse de Doctorat de sciences du langage

Sciences du langage : linguistique, phoné

Dirigée par Robert BOUCHARD

Présentée et soutenue publiquement le 17 juin 2009

Devant un jury composé de

Robert BOUCHARD, Professeur des universités, Université Lyon 2

Jean Pierre CUQ, Professeur des universités, Université d'Aix-Marseille

Jean Emmanuel LE BRAY, Professeur des Universités, Université Grenoble 3

Jean-Charles POCHARD, Professeur des universités, Université Lyon 2

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier M. Robert Bouchard pour son soutien précieux depuis le début de mes études en France et ses nombreux conseils.

Je remercie aussi ma famille – ma mère Claudete, mon père Juarez et mes frères Christiano et Juarez – qui même en restant au Brésil ont toujours été présents et qui m'encouragent dans toutes mes batailles et mes conquêtes.

Je tiens bien sûr à remercier très cordialement mes collègues et les apprenants du CELIN qui ont répondu aux questionnaires et m'ont permis d'enregistrer leurs classes, permettant cette recherche et l'écriture de ce travail.

Des remerciements vont également à mes amies de Lyon, Marie Sevan Pehlivanian, Anne Sophie Saboureau, Emmanuelle Morin et leurs familles, qui m'ont encouragé et chez qui je me suis sentie toujours comme chez moi.

Je ne saurais oublier de remercier mes amis du Brésil, spécialement Tatiana Faucz, Ester Mussini, Elys Kraviski, Inez Gaias et Maria Fernanda Lisbôa qui m'ont soutenus moralement depuis le début de cette aventure.

Je tiens enfin à remercier tout particulièrement Mme Annemarie Dinvaut et Mme Annie Morin leur relecture attentive et leurs observations très fécondes.

Résumé

Ce travail est né d'une réflexion sur la motivation et ses différents moteurs. Nous avons voulu sortir d'une vision trop uniquement psychologique de la motivation pour examiner ses outils didactiques, comme le manuel et son organisation, sa forme matérielle... Mais partant du principe qu'un manuel ou qu'une méthode – surtout universaliste – ne peut pas, à lui seul, influencer la motivation d'un apprenant particulier, dans une classe particulière d'un pays particulier, nous nous sommes demandés comment, de fait, l'enseignant utilise ces outils pour programmer son cours et pour – pendant le cours – stimuler ses apprenants dans leur apprentissage. Pour répondre à ces questions nous avons pris comme objet d'observation des classes de français langue étrangère d'un Centre de Langues au Brésil. Notre objectif était en particulier de mieux connaître la perception que les enseignants se font de leur groupe d'apprenants, leurs croyances concernant ce qui les intéresse et les solutions pratiques qu'ils trouvent pour les (re)motiver en opérant une transposition didactique « interne » des manuels dont ils disposent.

Mots-clés : manuel FLE ; transposition didactique ; FLE au Brésil ; motivation, agir enseignant, apprentissage.

Abstract

Manual and Transposition of language teaching: From knowing how to be thought, knowledge thought and knowledge learn, the teacher's manual as an instrument of motivation. Study of an example of the current teaching of French as a second language in Brazil

This work was born after a reflection about motivation and its diverse agents. We wanted to go from a uniquely psychological vision of motivation towards the examination of teaching instruments such as the teacher's manual and its structure, its material shape... But coming from the principle that a manual or a method – mostly universal – can't by itself influence a specific student, in a specific classroom of a specific country we ask ourselves how, in fact, the teacher uses these instruments to organize a course and – during such – motivate the students on their learning. To answer these questions we use as observation object the classes of French as a second language (FSL) of a Brazilian Language Center. Our main goal was to better understand the perception that teachers have of their group of students, the beliefs regarding their interests and the practical solutions they find to (re)motivate while establishing an “internal” teaching transposition from the manuals at their disposal.

Keywords: FSL manual; teaching transposition; FSL in Brazil; motivation; teacher action; learning.

Resumo

Livro Didático e Transposição no ensino de línguas: Entre saber a ser ensinado, saberes ensinados e saberes aprendidos, o livro didático como instrumento de motivação
Estudo de um exemplo no ensino atual do francês como língua estrangeira no Brasil

Este trabalho nasceu de uma reflexão sobre a motivação e os seus diferentes agentes. Quisemos sair de uma visão unicamente psicológica da motivação para examinar os seus instrumentos didáticos, como o livro didático e a sua organização, sua forma material... Mas partindo do princípio que um livro didático ou que um método – sobretudo universalista – não pode, sozinho, influenciar a motivação de um aluno específico, em uma classe específica de um país específico, interrogamo-nos como, de fato, o professor utiliza estes instrumentos para programar o seu curso e para – durante o curso – motivar os seus estudantes na sua aprendizagem. Para responder a estas perguntas tomamos como objeto de observação as classes de francês como língua estrangeira (FLE) de um Centro de Línguas no Brasil. O nosso objetivo era principalmente conhecer melhor a percepção que os professores têm do seu grupo de estudantes, as suas crenças em relação a seus interesses e as soluções práticas que encontram para (re)motivar estabelecendo uma transposição didática “interna” dos livros didáticos dos quais dispõem.

Palavras-chave: livro didático FLE; transposição didática; FLE no Brasil; motivação; agir do professor; aprendizagem.

Introduction

Le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est un développement complexe et influencé par plusieurs facteurs. Ils peuvent être internes à l'apprenant, comme l'aptitude, l'intelligence, l'attitude, la motivation, la personnalité, l'âge, le sexe et les stratégies de communication et d'apprentissage ; ou externes, comme le professeur, la situation d'apprentissage et le contexte social. Parmi tous ces facteurs, il y a un consensus entre les formateurs et les chercheurs au sujet de la grande importance que la motivation exerce dans ce processus.

Au cours de mon expérience de professeur de français et d'espagnol langues étrangères dans le Centre de Langues et Interculturalité (CELIN) de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR), j'ai pu observer, suite à un changement de manuel, une modification significative du niveau motivationnel des apprenants. Ce changement a annoncé un plus grand intérêt pour les séances, phénomène accompagné d'une augmentation de leur fréquentation (à tel point que nous avons eu besoin de diviser des groupes pour que les effectifs ne portent pas préjudice à la qualité des cours). La participation s'est également révélée plus prononcée dans les activités proposées.

La structure d'enseignement n'avait pas été modifiée, avec les mêmes professeurs, ainsi que le profil général des apprenants (étudiants de l'Université). Le remplacement du manuel et le changement méthodologique s'avéraient donc dans ce cas être les facteurs les plus probables de ce renouveau motivationnel montré par les différents groupes d'apprenants.

En prenant en considération les travaux de recherche dans le domaine de l'acquisition de langues étrangères, ainsi que mon observation attentive de toutes les transformations qui ont eu lieu au CELIN (l'arrivée de nouveaux professeurs, les différences entre leurs formations, les nouveaux manuels, les nouvelles recherches, etc.), mon expérience en classe de langue, compte-tenu de l'extrême importance du rôle joué par la motivation dans l'enseignement des langues étrangères, j'ai recentré ma recherche sur la motivation (cf. Mémoire de DEA) en la focalisant dans le manuel et dans sa méthode et leur caractère méthodologique présents un instrument qui puisse aider les professeurs dans l'évaluation de ces éléments.

Mais il nous faut pousser notre réflexion un peu plus loin, afin de mieux comprendre les manifestations de ce phénomène. En effet, un manuel ou une méthode ne peuvent pas, à eux seuls, influencer à ce point la motivation d'un apprenant. Ceci nous conduit donc à porter

notre regard du côté de l'exploitation de la méthode en classe, et plus spécifiquement du manuel : comment l'enseignant utilise-t-il ces outils pour établir son cours et aider ses apprenants dans leur apprentissage ?

À y regarder de plus près, on s'aperçoit rapidement que chaque enseignant adapte le manuel en ajoutant ou soustrayant diverses activités. Il est légitime de s'interroger alors sur les causes de ces modifications : l'enseignant s'est-il lassé de la structure du manuel ? Les apprenants manifestaient-ils leur ennui ? Du côté des conséquences, on se demandera si le résultat espéré a été obtenu : la motivation et l'intérêt des apprenants s'en sont-ils trouvés accrus ?

C'est à partir d'un corpus enregistré au Brésil, plus précisément au Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) de l'Université Fédérale du Paraná, que nous essayerons d'apporter des éléments de réponse à ces questions, en analysant une situation spécifique de l'apprentissage du français comme langue étrangère par des lusophones brésiliens. Nous croyons cependant que cette réflexion pourrait peut être élargie à d'autres contextes d'apprentissage de langues étrangères.

Notre travail se divise en trois parties. La première, formée par le chapitre I, présente le contexte de cette étude, la deuxième, composée des chapitres II, III et IV, expose les aspects plus généraux et théoriques qui servent de support à notre analyse, comme le phénomène de la transposition didactique (base théorique), les caractéristiques des manuels de langues étrangères (outil) et la classe de FLE (mise en œuvre) ; et la troisième, formée par les chapitres V, VI et VII, met en pratique ces aspects et les analyse à partir du corpus disponible : Cadre Européen Commun de Référence (théorique), le manuel Forum 1 (outil) et la classe de FLE au CELIN (mise en œuvre).

Le premier chapitre définit le contexte de cette étude à partir de l'exposition de quelques sujets qui fondent l'enseignement et la présence du français au Brésil, avec les particularités historiques qui concernent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, d'abord dans leur aspect plus général, pour ensuite se concentrer sur la situation du français, et finir par une présentation du Centro de Línguas e Interculturalidade, objet d'étude et source du corpus analysé.

Le deuxième chapitre, qui inaugure notre partie théorique, sera centré sur la notion de transposition didactique établie par Chevallard (1988, 1991 et 1994) et Perrenoud (1993 et 1998). C'est à travers cette notion que nous pouvons comprendre le mouvement de passage des théories développées dans différents domaines aux méthodologies d'enseignement de

langues et aux méthodes, ainsi que le processus de lecture du matériel fait par l'enseignant avant sa mise en œuvre en classe.

Toujours au niveau théorique plus général, le troisième chapitre aborde le manuel pour l'enseignement des langues étrangères, vu initialement comme un élément appartenant à une méthode et une méthodologie, avec une fonction centrale dans ce contexte, pour ensuite exercer une fonction pédagogique dans un contexte d'apprentissage. Ceci aboutira sur une question pratique qui intéresse tous les enseignants : comment choisir, parmi tout l'éventail des possibilités, « le » bon manuel ou « la » bonne méthode à utiliser en classe ?

Le quatrième chapitre traite plus spécifiquement de la question de la relation entre le manuel et la situation de la classe de langue étrangère, où tous les éléments qui la composent doivent être mis en corrélation, c'est-à-dire l'enseignant, l'apprenant et les différents outils didactiques, dont le principal est le manuel, en situation d'interaction, suivant un contrat didactique et envisageant une transposition didactique, de manière à ce que l'apprentissage soit efficace et favorable à l'établissement des relations motivationnelles.

Le cinquième chapitre, ouvrant la troisième partie de cette étude, est dédié à une réflexion critique concernant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui a servi de base théorique pour la méthode Forum 1, utilisée dans le Centre de Langues de l'UFPR, ce qui seul justifierait une discussion plus approfondie dans cette étude, mais qui apparaît aussi comme la base actuelle pour toute la nouvelle génération de méthodes et de manuels conçus en France et exportés dans différents pays du monde, dont le Brésil. Serait-il une base appropriée à n'importe quel type de matériel, ou à n'importe quel objectif d'étude ? Ce chapitre analyse donc les aspects théoriques qui lui servent de base, ainsi que ses applications pratiques.

Dans le sixième chapitre l'accent est mis sur l'analyse pratique des aspects présentés dans les chapitres antérieurs, à partir d'une description et d'un examen détaillés de la méthode *Forum 1* et de sa conception, en observant sa structure, son organisation, ses éléments graphiques, les pratiques langagières et culturelles qu'elle propose, ainsi que ses principes méthodologiques et pédagogiques, présentés par les auteurs à travers le guide pédagogique qui accompagne la méthode.

Pour finir, dans le septième chapitre, l'attention sera centrée sur le travail des différents professeurs de FLE au CELIN, en nous basant sur l'utilisation qu'ils font du manuel en classe, la façon dont ils organisent leurs séances pour élaborer un cours, la manière dont ils structurent, sélectionnent et modifient le manuel, par adjonctions ou soustractions d'activités

pour l'adapter à l'idée qu'ils se font de l'intérêt de leurs apprenants. À travers les réactions des apprenants pendant les cours, nous montrerons comment la grande diversité de ces modifications peut influencer de manière différente sur les résultats de l'apprentissage.

Partie I : Contexte de l'étude

Chapitre I : le français au Brésil

1. La politique linguistique au Brésil

Compte-tenu de l'immensité du Brésil, il devient difficile d'établir une règle générale en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère quelconque, nous essaierons de décrire de la manière la plus précise possible les différentes situations d'enseignement du français et des autres langues étrangères.

Le Brésil est un pays officiellement monolingue où la langue portugaise doit être enseignée dans toutes les écoles du territoire. Des exceptions sont faites dans les communautés autochtones, où il est possible d'avoir un enseignement bilingue institutionnalisé. Pourtant, ceci reste exceptionnel ; l'ensemble du pays étudie le portugais comme langue maternelle et, en général, comme langue unique. Les cas de plurilinguisme sont dus à une pluralité des cultures d'immigration qui ont composé le pays, connu pour la diversité de sa population.

Le statut des langues étrangères a beaucoup changé entre le XVIII^e et le XX^e siècle au Brésil. Si l'enseignement dispensé par les jésuites privilégiait initialement la connaissance de plusieurs langues – latin, grec, français, anglais, allemand et italien –, cette situation va peu à peu se transformer, accompagnant une détérioration généralisée de l'éducation ; dans un premier temps les « langues classiques » – latin et grec – sont retirées du curriculum des écoles secondaires et ensuite les « langues modernes » passent au statut de discipline optionnelle, ce qui a fait qu'elles ont été, avec le temps, presque complètement écartées de l'enseignement formel.

Jusqu'à la première moitié du XX^e siècle, le français était la langue étrangère la plus étudiée au Brésil. La France était un modèle de culture, une référence dans les études, et ce qui se passait à Paris influençait la vie des classes riches et moyennes du pays. Étudier ou simplement aller en France était un des désirs et objectifs communs pour les personnes les plus fortunées et parfois même celles appartenant à la classe moyenne, ce qui exigeait naturellement une bonne connaissance de la langue, voire même excellente. Avec le latin,

l'enseignement de la langue française ainsi était-il fréquent dans les écoles secondaires, même si cela n'était pas obligatoire.

Il y a un changement de ce statut autour des années 60 et l'anglais prend peu à peu la place du français. Son importance vient surtout d'un grand changement politico-économique mondial, survenu principalement à partir de la Seconde Guerre Mondiale mais qui a atteint son sommet à la fin du XX^e siècle en raison de nouveaux rapports de force mondiaux. Ces faits ont favorisé l'utilisation de l'anglais comme langue des affaires au niveau mondial et même comme deuxième langue informelle dans plusieurs pays.

Ces événements expliquent en partie le grand choix au Brésil de l'apprentissage de l'anglais et non pas de l'espagnol, option naturelle si on considère la position géographique du pays, le seul à parler portugais en Amérique du Sud, en ayant toutes ses frontières avec des pays hispanophones, à l'exception du plateau des Guyanes : Guyana – anglophone – Guyane française – francophone – et Suriname – néerlandophone – au nord.

L'autre raison vient de la grande similarité entre la langue portugaise et la langue espagnole, à tel point qu'une grande partie de la population croit pouvoir parler l'espagnol sans avoir besoin de l'étudier. Même si de cette croyance vient une grande quantité de malentendus et presque la formation d'une nouvelle langue, ce qu'on appelle le « portugol » au Brésil, la ressemblance entre les deux donne la fausse sensation de manque de défi et éloigne l'individu de l'envie de l'apprendre. Un possible changement de cette situation et une motivation pour l'augmentation de l'apprentissage de la langue espagnole a été l'organisation du Marché Commun du Sud – Mercosur, au début des années 90. Avec un intérêt essentiellement commercial, politique, de coopération et de développement, il a eu des influences naturelles dans la politique linguistique de tous les pays englobés dans l'accord. Par contre, cette attente ne s'est pas réalisée et n'a pas pris la force qu'on pouvait espérer dans un premier moment.

Ainsi, et en suivant une tendance américaine, soit mondiale, la première langue étrangère étudiée actuellement au Brésil continue à être sans doute l'anglais. Les motivations qui poussent les gens à ce choix sont multiples, mais sûrement la position que certains pays anglophones occupent dans l'économie mondiale, en particulier celle des États-Unis par rapport aux pays latino-américains, est probablement l'une des influences les plus fortes sur le choix de la langue étudiée.

Nonobstant, les Brésiliens ne sont pas par essence un peuple « multilingue ». Même si on considère l'histoire du pays et la formation ethnique de sa population, composée d'une immigration grande et diversifiée, les Brésiliens n'accordent pas beaucoup d'importance à

l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cela peut s'expliquer par les difficultés d'infrastructure dans les écoles, ce qui rend plus pénible l'apprentissage, mais aussi – et peut-être fondamentalement – par une condition restreinte de mobilisation de la plus grande partie de la population, qui n'a pas de possibilités financières pour sortir du pays, voyager ou avoir un contact direct avec des étrangers, ce qui laisse l'apprentissage trop loin de la réalité de l'apprenant, sans une utilisation concrète de la langue ou, pour une grande partie du peuple, sans aucune perspective d'un jour l'utiliser. Ainsi,

« No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. »¹ (Ministério da Educação, 1998 : 20)

On voit donc à partir de cette citation qu'un des grands problèmes de l'acceptation de l'apprentissage des langues étrangères est surtout la difficulté que les apprenants ont à l'utiliser, à mettre en œuvre leurs connaissances. Cela naturellement démotive l'individu ou ne l'encourage pas à s'engager dans le processus, ce qui est absolument indispensable pour la réussite d'un type d'apprentissage qui est centré sur la performance de l'individu.

1.1 Élaboration des PCNs

Exactement pour cette caractéristique apparemment unilingue de la population, jusqu'à la moitié des années 90 il n'existait pas vraiment une politique linguistique du gouvernement brésilien concernant l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, mais à partir de 1996, la LDB – *Lei de Diretrizes e Bases*, loi qui a défini des nouvelles orientations de toute l'éducation du Brésil – fondamental, secondaire et supérieur – et a donné aux langues étrangères un rôle important : son enseignement devient obligatoire dans toutes les écoles du territoire. A ce moment, il n'existe pas une détermination de quelle langue devrait être

¹ « Au Brésil, en prenant comme exception le cas de l'Espagnol, principalement dans les contextes des frontières nationales et de quelques langues dans les espaces des communautés d'immigrés (polonaise, allemande, italienne etc.) et de groupes natifs, juste une petite parcelle de la population a l'occasion d'utiliser des langues étrangères comme instrument de communication verbale, à l'intérieur ou dehors du pays. Même dans les grands centres, le nombre de personnes qui utilisent la connaissance des habilités verbales d'une langue étrangère en situation de travail est relativement petite. »

enseignée, mais la tendance naturelle se confirmait, renforçant la présence de l'anglais dans le système éducatif.

Cette loi a promu un changement dans tous les secteurs de l'éducation du pays et, comme dans plusieurs pays européens, un comité attaché au Ministère de l'Éducation a publié, suite à une série de discussions et consultations auprès de divers spécialistes de différents domaines de l'enseignement/apprentissage, deux collections de documents – pour l'enseignement fondamental et moyen². Ces publications ont pour objectif, selon le Ministère de l'Éducation, d'impulser un débat sur le système éducatif brésilien :

« Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. »³ (Ministério da Educação, 1998 : 05)

Ces publications ont été suivies de quelques actions de politique éducative, et plus spécifiquement linguistiques, en particulier en ce qui concerne le volume dédié à l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Leur objectif général est de construire des références nationales communes au processus éducatif dans toutes les régions du pays, en sauvegardant leurs diversités régionales, culturelles et politiques, pour donner des conditions à l'apprenant brésilien pour accéder à l'ensemble des connaissances dont il aura besoin pour son développement en temps que citoyen.

En ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères, deux volumes ont été conçus, un pour chaque niveau de l'éducation régulière où la langue étrangère est enseignée de façon obligatoire, spécifiant les objectifs et l'intention de ce type d'apprentissage. Ils soulignent essentiellement la fonction sociale de la langue reconnaissant le pluralisme linguistique qui existe dans le territoire et proposent trois critères d'orientation pour le choix de la langue étudiée : l'histoire, la culture des communautés locales et la tradition.

² Ce niveau équivaut au second degré en France.

³ Les *Parâmetros Curriculares Nacionais* ont été élaborés en cherchant, d'un côté, respecter des diversités régionales, culturelles et politiques existantes dans le pays et, d'autre, considérer la nécessité de construire des paramètres nationaux communs au processus éducatif dans toutes les régions brésiliennes. Avec cela, il se prétend créer des conditions, dans les écoles, qui permettent à nos jeunes d'avoir accès à l'ensemble de connaissances socialement élaborées et reconnues comme nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. »

L'existence de ces trois facteurs d'orientation pour le choix de la langue étrangère donne à chaque région la liberté de sélectionner celle qui sert au mieux ses intérêts, même si cela, à niveau fédéral, peut affaiblir une tentative de plurilinguisme ou d'ouverture vers l'étranger. Ainsi, les régions au sud du pays peuvent-elles avoir l'allemand ou l'italien comme langue étrangère, celle du sud-est le japonais ou le centre l'une des langues autochtones.

De la même manière que le document laisse ouvert le choix de la langue étrangère qui sera apprise, il ne prend pas une position fermée en ce qui concerne la théorie qui doit être travaillée en classe, comme un recueil de règles avec un caractère dogmatique. Il se montre surtout comme une tentative d'approche théorique et standardisée des pratiques méthodologiques dans un pays aussi vaste que l'est le Brésil.

Malgré tout, dans la pratique cette prise de position devient un peu utopique, car les agents qui font partie de ce système – professeurs, directeurs des établissements scolaires, concepteurs de programmes, concepteurs de matériels, etc. – le prennent finalement comme source et orientation fondamentale dans le développement de leurs fonctions. Cela est compréhensible dans la mesure où le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est très complexe, et avoir un document approuvé par des spécialistes qui offre une certaine quantité de règles devient naturellement une sécurité pour le professeur et un outil pour aider tous les agents concernés.

En imaginant peut-être cette tendance ou possibilité du document à devenir une orientation pour les professionnels dans ce domaine, il a été conçu de manière très pratique en prenant en considération non seulement ce que les spécialistes croyaient être idéal, mais ce qu'il était possible de faire et de développer à partir de la réalité d'un pays plein de contrastes.

« Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. »⁴ (Ministério da Educação, 1998 : 21)

⁴ « Il faut aussi considérer que les conditions en classe de la majorité des écoles brésiliennes (chargement horaire réduit, classes surpeuplées, domaine restreint des habilités verbales de la part de la majorité des enseignants, matériel didactique réduit à craie et manuel etc.) peuvent rendre impraticable l'enseignement des quatre habilités communicatives. Ainsi, l'attention sur la lecture peut être justifiée par la fonction sociale des langues étrangères dans le pays et aussi par les objectifs réalisables en vue des conditions existantes. »

Les auteurs attirent ainsi l'attention sur un fait important dans l'apprentissage de la langue étrangère dans des écoles régulières, qui dans leur majorité n'ont pas de structure pour le travail avec les quatre habilités communicatives, soit parce qu'il n'existe pas d'appareil pour l'écoute des dialogues, dans le cas de la compréhension orale, soit parce que les groupes sont trop grands pour l'exercice de l'expression orale, soit parce que les professeurs n'ont pas eux-mêmes la connaissance suffisante de la langue pour évaluer le développement de leurs apprenants à l'oral ou à l'écrit. L'enseignement de la compréhension écrite, c'est-à-dire de la lecture, se montre donc souvent comme la meilleure possibilité de travail avec la langue que le professeur peut effectuer en classe.

Aussi les *Parâmetros Curriculares Nacionais* font-ils la part de l'idéal et du réel : ils mettent en évidence l'intérêt du gouvernement brésilien pour une politique linguistique plus efficace et plus soucieuse de permettre de bien connaître l'autre. De ce fait, apprendre une langue permettra également que l'apprenant puisse se connaître mieux, comparant les similarités et les différences qu'il peut avoir avec l'autre.

Pour mettre en œuvre cet objectif, le fondement théorique préconisé par les documents est de nature socio-interactionniste, situant l'apprenant comme individu par rapport au monde et à ses interlocuteurs, où le processus cognitif est généré en situation d'interaction, ainsi que la construction de la connaissance. Cette situation d'interaction donne aussi à l'individu l'opportunité de percevoir son interlocuteur, étranger ou simplement d'une région différente de la sienne, à partir de plusieurs perspectives, inséré dans un contexte social déterminé. Selon le document élaboré pour l'enseignement fondamental,

« Para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível, as pessoas utilizam três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e preparam para o engajamento discursivo. »⁵ (Ministério da Educação, 1998 : 29)

Cette citation du document présente, au-delà de l'importance du socio-interactionnisme dans la construction des significats, l'idée de compétence communicative qui est composée de trois types de connaissances : celle du système linguistique, du monde et de l'organisation de textes. Selon ce point de vue, ces trois composantes prépareraient l'apprenant à un engagement discursif, essentiel à la communication. La connaissance systémique fait

⁵ « Pour que le processus de construction de significations de nature socio interactionnelle soit possible, les personnes utilisent trois types de connaissance : connaissance systémique, connaissance de monde et connaissance de l'organisation des textes. Ces connaissances composent la compétence communicative de l'apprenant et le préparent pour l'engagement discursif. »

référence aux aspects lexico-sémantique, morphologique, syntactique et phonéto-phonologique.

Pour la connaissance du monde, ce qui est attendu de l'individu est une connaissance générale des situations de la vie quotidienne gardées en mémoire, et des adaptations à chacune d'elles, à différents moments et leurs réutilisations dans des nouveaux contextes. Enfin, le troisième type de connaissance concerne la capacité d'organisation d'une information dans des routines interactionnelles, soit en textes oraux, soit en textes écrits.

Cette classification des connaissances est déjà très proche de la notion de compétence de communication apportée par le *Cadre Commun de Référence*, comme on le verra dans la séquence. Malgré la différence d'époque de publication de chaque matériel – 1998 pour les *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* et 2001 pour le *Cadre* – les deux présentent la même structure et s'éloignent de ce qui était préconisé dans la théorie précédente (l'approche communicative), dans laquelle la compétence communicative se composait de quatre sous-compétences.

De ce fait, l'interaction possible et donnée par la communication à travers ces connaissances apportera à l'apprenant une nouvelle perception du langage, ainsi qu'une compréhension différente de sa propre langue maternelle et de sa culture. Comme l'affirme un des documents,

« O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. »⁶ (*Ministério da Educação, 1998 : 37*)

Dans cet extrait, un autre concept particulièrement remarquable à partir des années 2000 est introduit : la notion de l'interculturel. Ce qui est intéressant et différent ici est qu'en ce qui concerne le *PCN* pour l'enseignement fondamental, la préoccupation de développer ce concept n'a pas une fonction réelle de contact avec un locuteur natif de l'autre langue, car comme nous l'avons remarqué auparavant celle-là n'est pas la réalité des apprenants brésiliens ; l'objectif cherché est d'encourager l'apprenant dans la formulation des réflexions concernant sa langue maternelle à partir des différences qu'il peut trouver au moment de la

⁶ « Le développement de l'habileté de comprendre/dire ce que d'autres personnes, dans d'autres pays, diraient dans de certaines situations amène, donc, à la compréhension soit des cultures étrangères soit de la culture maternelle. Cette compréhension interculturelle promet, encore, l'acceptation des différences dans les manières d'expression et de comportement. »

comparer à la langue étrangère. Ces réflexions et apprentissages sont aussi vus comme une force de liberté de l'individu à partir d'une conscience critique du langage.

Pourtant, le point de vue d'un contact improbable avec un locuteur natif de la langue a changé dans un nouveau document publié en 2006 intitulé *Orientações Curriculares Nacionais*, qui a été élaboré avec l'objectif de développer une relecture du PCN pour l'enseignement moyen, huit ans après sa diffusion. Dans l'évaluation des spécialistes, le point de vue d'impossibilité de contact réel avec un natif est discutable, particulièrement si on considère l'utilisation de la langue dans un domaine professionnel. Pour cela, l'importance donnée à l'habileté de l'écrit – notamment la lecture – continue à être centrale, mais l'oral trouve aussi son rôle dans l'enseignement régulier de la langue étrangère.

A la différence des premières publications, le document de 2006 assume son importance comme matérialisation d'une politique linguistique d'enseignement/ apprentissage de langues étrangères applicable et régulatrice des pratiques à développer au minimum dans le pays. Comme il l'affirme,

« o objetivo dessas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão para fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. »⁷ (Ministério da Educação, 2006 : 127)

Cet éclairage de la fonction de l'Etat sur les pratiques d'enseignement est aussi dû à un changement important causé par une des principales interventions de la nouvelle politique linguistique du gouvernement brésilien, concrétisée à partir de la signature de la Loi 11.161 de 05 août 2005 qui oblige les établissements d'enseignement publics et privés du pays à offrir la Langue Espagnole comme discipline régulière du niveau moyen d'étude, ainsi que facultative pour le niveau fondamental.

Cette décision a des conséquences importantes : elle annonce un changement dans l'apprentissage des langues qui comme on l'a vu plus haut, favorisant l'anglais, même si cela n'était fait que de manière indirecte. Cette loi est trop récente pour que l'on puisse dès maintenant en évaluer les impacts, mais la tendance actuelle est que l'espagnol devienne la langue étrangère majoritairement étudiée au Brésil dans quelques années.

⁷ « l'objectif de ces orientations est de signaler les itinéraires que cet enseignement doit suivre, ce qui fait qu'ils aient au moins un caractère régulateur, du contraire, il n'aura pas de raison pour faire autant de clarifications, marquer des positions théorico-méthodologiques, suggérer des chemins de travail etc. »

1.2 Au-delà d'un choix de langue

Il est évident que toute politique linguistique fait partie d'une action plus large et que dans le cas du Brésil elle a comme intérêt un resserrement des relations et des échanges entre les pays de l'Amérique Latine, de majorité hispanophone, en ce qui concerne les aspects sociaux, politiques, économiques et culturels. Le rôle de l'apprentissage de la langue dans ce cas est donc essentiel et une politique linguistique dirigée vers de tels objectifs produit des résultats assez considérables. Nonobstant, les conséquences de ces actions ne se restreignent pas au choix de langues enseignées ou au travail du professeur en classe, mais elles ont des échos dans d'autres secteurs liés à l'éducation, dont le marché éditorial de manuels de langues étrangères.

Considérant que le pays n'avait pas jusqu'aux années 90 une vraie préoccupation de règlement ou d'engagement concernant les langues étrangères, on ne voyait pas d'investissement de la part des maisons d'édition dans la conception des méthodes d'enseignement élaborées spécialement pour les apprenants brésiliens. Par conséquent, il était nécessaire d'importer et cela apporte des changements importants.

La première difficulté est de nature méthodologique. Plusieurs recherches remarquent l'importance de la présentation du contenu, pour qu'il soit proche de la réalité des apprenants et prenne en compte les souhaits et les intérêts du public cible. Cela permet à l'individu un apprentissage plus significatif et plus réel, car il sera capable d'appliquer ce qu'il apprend dans sa vie quotidienne, et le motivera à continuer ses études. Cette thématique sera abordée avec plus de détails dans les chapitres qui suivent, compte-tenu de l'importance du thème pour cette recherche.

Une autre problématique aperçue comme conséquence est de nature économique. Le surcoût occasionné par l'importation provoque une restriction d'accès aux méthodes ; il faut souligner que le coût des études est très souvent un déterminant au Brésil pour l'apprenant et l'empêche parfois de suivre un apprentissage, qui devient élitiste et sélectif.

Malgré la présence de difficultés toujours assez fréquentes, la tendance du pays à avoir une politique linguistique permanente commence à donner ses premiers résultats. En se préoccupant initialement de la langue maternelle, un programme d'analyse de manuels est mis en œuvre pour la vérification de la qualité des matériels didactiques produits dans le pays. Ils sont analysés par un jury national composé par des spécialistes de ce domaine – linguistes, didacticiens, etc. – qui recommandent ou non les manuels. Les résultats sont publiés par le

Ministère de l'Éducation et les livres recommandés par le jury peuvent être adoptés dans les écoles publiques du pays qui les recevront gratuitement. Le choix final est fait par le professeur, mais seulement à partir de ce qui a été approuvé par les spécialistes.

Même s'il n'existe aucune règle qui affirme la nécessité pour un manuel de suivre les préceptes présentés par le *Parâmetros Curriculares Nacionais*, le document a servi de base à la formulation des critères d'évaluation des manuels et par conséquent à la composition des derniers livres, ce qui montre que la même chose pourra se passer au moment de l'implantation du programme pour les manuels de langues étrangères. Selon les spécialistes, ce type d'action commence à peser sur le marché éditorial du Brésil et à promouvoir une augmentation du nombre comme de la qualité conséquente des manuels publiés dans le pays.

Comme on le verra ultérieurement dans cette étude, cette tendance n'est malheureusement pas valable pour les manuels de Français Langue Étrangère, au moins jusqu'à présent, car il n'y a pas une politique de conception de méthodes de FLE dirigée spécifiquement vers le public brésilien. Par conséquent le matériel trouvé et utilisé dans le pays est, mis à part deux ou trois remarquables exceptions, massivement conçu et produit en France pour un public très varié et non ciblé.

2. Le français au Brésil

À part les politiques linguistiques brésiliennes ou françaises, l'influence de la France et par conséquent de la langue française dans les différents secteurs brésiliens est grande et les deux pays maintiennent des relations bilatérales importantes jusqu'à présent. Dès le début de ces relations, les centres d'intérêt n'étaient pas obligatoirement les questions économiques, même si cela apparaissait de façon indirecte ; l'immigration française avait un caractère essentiellement culturel et politique.

Dès la découverte du pays et pendant presque cinq siècles, l'ascension française au Brésil est vue dans différents domaines, de l'occupation du territoire tentée par Villegagnon aux voyages des naturalistes, les arts plastiques, la photographie, la littérature, la philosophie, les idéaux politiques, la prévention hygiéniste, l'architecture moderne et le cinéma.

Mais c'est à travers l'influence de la culture portugaise, très attachée à la culture française, que le Brésil partage cette inspiration et prend connaissance de la vie sociale, culturelle et intellectuelle de la France. Souvent prise comme référence, la France sert d'inspiration

concernant la mode et les habitudes des Brésiliens, particulièrement de la cour établie à Rio de Janeiro, comme cela a été rapporté dans plusieurs livres des XIX^e et XX^e siècles.

La présence française est ainsi marquée à travers la construction de monuments comme le Christ Rédempteur, mondialement connu comme carte postale de la ville de Rio de Janeiro, et se fortifie dans les villes importantes du pays, comme le montre Moreira (2006),

No livro “História de uma Cidade Imperial” (Santos, 2001), encontra-se um exemplo claro do que veio a ser essa influência francesa no Brasil. Os fatos e acontecimentos narrados nesse livro sobre a cidade de Petrópolis no Rio de Janeiro indicam que uma “cidade imperial”, ainda que brasileira, busca ter um “ar marcadamente francês”. Influência principalmente de Luis XIV e do Classicismo francês. Nesse sentido, pode-se citar, por exemplo, o fato de que a cidade tem diversos bairros com nomes franceses oriundos da presença de imigrantes que chegaram à Petrópolis para sua fundação em 1843. Além disso, a catedral da cidade é em estilo gótico francês; o Palácio de Cristal de Petrópolis foi construído na França, encomendado pelo Conde D’Eu; o famoso Palácio Quitandinha é em estilo Normando francês etc. Tem-se relato de que D. Pedro I estudou em Metz (França) e D. Pedro II, ao ser exilado, morreu em Paris; o primeiro automóvel a chegar a Petrópolis em 1901 era da marca “Decauville”. Ou seja, a cidade de Petrópolis sofre influência maciça da cultura francesa e com isso estabelece-se claramente uma relação entre a “cidade imperial” e a França.⁸ (Moreira, 2006 : 24)

Cet extrait donne l’exemple de plusieurs secteurs qui ont montré les échos de la culture française dans la ville de Petrópolis, ville impériale du XIX^e siècle, telle que la grande quantité de quartiers qui ont reçu des noms français, ainsi que la cathédrale et le Palais Quitandinha, bâtis en style gothique et normand français successivement.

Ainsi, parler français et lire les derniers livres arrivés de « la métropole » assuraient un statut social important à l’époque. Cette admiration, tout particulièrement celle de l’élite intellectuelle, se poursuivra ouvertement francophile jusqu’aux années 1960, où l’anglais viendra tout bouleverser.

⁸ « Dans le livre « História de uma Cidade Imperial » (Santos, 2001), on trouve un exemple clair de ce qui venait à être cette influence française au Brésil. Les faits et les événements narrés dans ce livre sur la ville de Petrópolis, Rio de Janeiro, indiquent qu’une « ville impériale », malgré Brésilienne, cherche avoir un « air fortement français ». Influence principalement de Luis XIV et du Classicisme français. Dans ce sens, on peut citer, par exemple, le fait de la ville avoir de divers quartiers avec des noms français originaires de la présence d’immigrés qui sont arrivés à Petrópolis pour leur fondation en 1843. En outre, la cathédrale de la ville est dans style gothique français ; le Palais de Cristal de Petrópolis a été construit en France, ordonnée par le Comte d’Eu ; le célèbre Palais Quitandinha est dans style Normand français etc. Il y a un rapport qu’affirme que D. Pedro I a étudié à Metz (France) et D. Pedro II, exilé, est mort à Paris ; la première automobile à arriver à Petrópolis dans 1901 était de la marque « Decauville ». C’est-à-dire, la ville de Petrópolis souffre une influence massive de la culture française et avec cela s’établit clairement une relation entre la « ville impériale » et la France. »

3. L'enseignement du français au Brésil

Comme on en a parlé plus haut dans cette étude, jusqu'aux années 1960 le Français était la langue de l'élite et détenait un grand prestige dans le pays, notamment à partir de la fondation en 1837 du « Colégio Pedro II », école publique traditionnelle de Rio de Janeiro dont l'objectif principal était la formation de l'élite nationale à travers la formation de politiciens et intellectuels. Cet établissement était considéré comme une école de référence dans le pays jusqu'aux années 1950 et son programme servait de base aux écoles privées de l'époque.

C'est en 1885, seulement deux ans après sa création à Paris, qui est fondé la première Alliance Française au Brésil, dans la ville de Rio de Janeiro, capitale du pays à l'époque, qui marquera le début de l'enseignement de la langue en dehors des écoles régulières. Selon le Ministère des Affaires Étrangères Français, les Alliances Françaises du Brésil constituent le réseau le plus ancien et le plus dense du monde (74 implantations dans 52 villes) et compte actuellement 39 établissements et un nombre total de 30.000 étudiants.

Ces informations mettent en évidence les deux grands axes d'enseignement du français au Brésil : les écoles secondaires, comme le Colégio Pedro II et les écoles privées de langues, comme l'Alliance Française. Les premières bénéficient de quelques dispositifs d'appui, via des partenariats avec les Secrétariats à l'éducation des municipalités et des États de Rio de Janeiro, São Paulo et du District Fédéral, mais la présence du français est considérée comme faible en comparaison à l'anglais et à l'espagnol, langues majoritaires dans l'enseignement régulier. En dépit de l'influence sociale et culturelle du système éducatif français, le Brésil ne dispose que de trois lycées français dans son territoire : le Lycée François Mitterrand, à Brasilia ; le Lycée Molière, à Rio de Janeiro ; et le Lycée Pasteur, à São Paulo.

En ce qui concerne les établissements privés d'enseignement de langues, à part les Alliances Françaises qui ont un financement du Gouvernement Français pour la promotion de la langue, les instituts et écoles de langues ont joué un rôle important dans la diffusion de l'enseignement de langues étrangères au Brésil, notamment à partir du déclin de ces disciplines dans les collèges, à tel point que le développement même de la linguistique appliquée comme discipline a connu un grand dynamisme dans ces centres.

« Diga-se, porém, que o Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi teve importante papel, então, no desenvolvimento do ensino de LEs no Brasil. Por cerca de 10 anos, a partir de 1965, este Centro organizou uma série de seminários, intitulados Seminários Brasileiros de Lingüística, em várias capitais do Brasil, que constituíram um espaço

importante para os professores de LEs se informarem sobre novas metodologias para o ensino de LEs. »⁹ (Moita Lopes, 1999 : 420)

Dans le cas du français, ces centres ont une importance particulière dans la diffusion de la langue, Puisque celle-ci n'est pas étudiée de manière massive dans l'enseignement régulier. À l'exception de quelques cas très ponctuels, leur enseignement est payant et s'adresse à des adultes qui ont pour motivation le départ à l'étranger pour étudier, travailler ou simplement faire du tourisme. La France est toujours la première destination et le plus grand centre d'intérêts des étudiants, même si grandissent les opportunités pour partir dans d'autres pays francophones comme le Canada, la Belgique ou la Suisse ; les pays de l'Afrique figurent rarement sur la liste d'intérêt des apprenants brésiliens, principalement pour ce caractère de langue d'élite lié au français, ce qui ne correspond pas à la représentation généralisée qu'on a du continent africain.

Le fait que l'enseignement du français soit trop lié aux centres de langues, pour la plupart privés, apporte une difficulté importante en ce qui concerne son contrôle dans différents aspects. Il est impossible de savoir, par exemple, quelles sont les méthodes d'enseignement les plus utilisées dans le pays, ainsi que le nombre précis de professeurs qui y travaillent, étant donné qu'il n'y a pas l'exigence que les enseignants des centres de langues aient un diplôme de Lettres pour la pratique de l'enseignement, à la différence de ce qui se passe dans les écoles secondaires.

Malheureusement donc les données concernant l'enseignement/ apprentissage du français au Brésil sont floues et imprécises. Selon la Fédération Brésilienne de Professeurs de Français le coût est trop grand pour mener un sondage auprès de tous les Etats du pays, ce qui empêche, dans le cas de la Fédération, sa mise en œuvre ; la réponse des organismes officiels français présents au Brésil est la même : il n'y a pas de données précises, les statistiques les plus pertinentes nous sont fournies par le tableau ci-dessous, disponible sur le site Internet de l'Ambassade de France au Brésil, qui présente quelques chiffres du nombre de francophones, francophones partiels et étudiants de français dans différents régions du monde, parmi lesquelles on trouve l'Amérique du Sud et de manière indirecte le Brésil.

Tableau 1 : La francophonie dans le monde¹⁰

⁹ « Il faut dire, néanmoins, que le Centre de Linguistique Appliquée de l'Institut d'Idiomes Yázigi a eu un rôle important, alors, dans le développement de l'enseignement de langues étrangères au Brésil. Pendant environ 10 ans, à partir de 1965, ce Centre a organisé une série de séminaires, intitulés Séminaires Brésiliens de Linguistique, dans plusieurs capitales du Brésil, qui ont constitué un espace important pour la formation des enseignants de langues étrangères concernant les nouvelles méthodologies pour l'enseignement de langues étrangères. »

Regiões do mundo	Francófonos	Francófonos parciais	Estudantes de francês
África subsaariana	15,5 M	24 M	20,7 M
Magreb	14, 5 M	19,9 M	8,7 M
Oceano Índico	800 000	3,5 M	3,1 M
América do Norte	8,6 M	3,3 M	4,5 M
Caribe/América Central	1,6 M	1 M	3 M
América do Sul	120 000	200 000	0,4 M
Oriente Próximo e Médio	1,3 M	0,5 M	2,4 M
Extremo-Oriente	160 000	0,24 M	3,1 M
Europa	68 M	6,3 M	16,5 M
Oceania	400 000	60 000	0,02 M
Sub-total	110,98 M	59 M	62,6 M
Fora do espaço francófono	7,62 M	3,9 M	20 M
Total	118,6 M	62,9 M	82,6 M

Il faut remarquer que ce manque de précision concernant la quantité d'apprenants dans le pays renforce un sentiment qui commence à circuler parmi les enseignants de Français Langue Étrangère au Brésil ; l'intérêt de la France par rapport au pays a changé et l'objectif n'est plus la promotion du FLE mais plutôt du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), c'est-à-dire la préparation des professionnels qui auront la possibilité de venir en France pour travailler et contribuer scientifiquement avec le pays et non plus économiquement, comme c'est le cas du tourisme.

Ces remarques ne sont pas encore prouvées et elles apparaissent ici sous forme de possibilité pour l'avenir, vu qu'aucune décision officielle qui la confirme n'a été prise ; par contre, les professeurs commencent à sentir un mouvement dans ce sens en se basant sur les intérêts montrés par les organismes gouvernementaux français par rapport à l'enseignement du FOS, particulièrement en direction des ingénieurs et des technologues, ainsi qu'à l'offre de bourses d'études en France pour les spécialistes de ces domaines.

4. Le Centro de Línguas (CELIN) de l'Université Fédérale du Paraná

Le *Centro de Línguas e Interculturalidade* (CELIN) est un centre d'enseignement de langues étrangères lié à deux départements du Secteur de Sciences Humaines, Langues et Arts de l'Université Fédérale du Paraná : le Département de Langues Etrangères Modernes (DELEM) et le Département de Linguistique, Lettres Classiques et Vernaculaires (DELIN).

¹⁰ Source: <http://www.ambafrance.org.br/abr/voici/page08.html>

Le CELIN a été créé en 1995 en ayant comme objectif d'offrir un espace pour le développement professionnel des étudiants de licence en Lettres de l'UFPR. Il cherchait, dans un premier temps, à unifier et institutionnaliser les actions qui se développaient au sein du Département de Langues Etrangères Modernes en ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères et du Département de Linguistique, Lettres Classiques et Vernaculaires dans l'enseignement du Latin et du Grec ancien et moderne.

Dès sa création, il envisageait de correspondre aux besoins de la communauté externe à l'Université en offrant des cours de langues qui représentent les ethnies qui forment la communauté locale (polonais, ukrainien, hébreu, japonais, russe, chinois, guarani, arabe, entre autres), en même temps qu'enseigner des langues qui s'imposent en raison des questions sociales, économiques et culturelles, comme c'est le cas de l'anglais, du français et de l'espagnol.

Dans un premier temps, le public ciblé par le Centre de Langues était directement lié à l'Université, comme les étudiants, les professeurs et les fonctionnaires de tous secteurs, cela dû principalement au fait que la publicité des cours était diffusée à l'intérieur de l'Université même. Ainsi, même si c'était une institution ouverte à tous, son public était assez restreint et homogène. Actuellement, malgré la continuité de cette politique non publicitaire, le nombre d'étudiants a beaucoup augmenté, dépassant les frontières de l'université et incorporant naturellement un nouveau public avec des intérêts très diversifiés.

L'ensemble de l'école compte aujourd'hui plus de 3900 apprenants répartis en 300 groupes qui étudient 22 langues différentes. Comme c'est un enseignement destiné aux adultes et jeunes adultes, pour le choix de cette institution il faut avoir un minimum de 17 ans pour l'inscription, sauf pour des cours conçus spécialement pour les adolescents ou pour les enfants : c'est le cas pour la langue anglaise. Comme nous le verrons dans cette étude, cela est en convergence avec une classification généralement établie pour les méthodes d'enseignement, mais est aussi dû à une structuration du système d'éducation national, où l'étudiant de 17 ans est censé avoir déjà fini le collège.

En ce qui concerne l'organisation des cours, ils peuvent être suivis de façon « extensive », pendant les 2 semestres scolaires, ou « intensive », pendant les vacances scolaires d'hiver et d'été, sans réduction de temps, ce qui veut dire qu'on garde la proportion de 60 heures de cours, indépendamment de la modalité choisie par l'apprenant. Dans le cas d'un cours extensif, les 60 heures sont distribuées en 2 séances hebdomadaires de 2 heures chacune ou 1

séance de 4 heures le samedi ; pour la modalité intensive, les séances vont du lundi au vendredi, avec une durée de 3 heures par jour.

Cette structuration permet aux étudiants d'établir différents parcours dans la progression de leurs études, à partir de leurs possibilités de temps, de leurs besoins et de leurs motivations. Ainsi, peuvent-ils ne suivre que les cours extensifs, ce qui veut dire qu'ils auront autour de 4 mois de cours pour chaque module intercalés par 2 mois de vacances, ou suivre les modalités extensives et intensives, ce qui leur donne la possibilité d'accomplir jusqu'à 4 niveaux dans une seule année. La durée de la totalité de la formation est différente pour chacune des langues enseignées dans le Centre, mais en général 6 à 8 niveaux sont offerts, ce qui peut signifier atteindre le niveau intermédiaire pour le français et l'anglais ou le niveau avancé pour l'espagnol.

L'intérêt pour les cours offerts au Centre de Langues et Interculturalité de l'Université Fédérale est considérable et c'est justifiable par des raisons les plus diverses, comme sa localisation, mais principalement par ses prix bas par rapport à ce qui est pratiqué sur le marché de l'enseignement privé et la qualité pédagogique de l'enseignement, point que nous aborderons par la suite.

4.1 La classe de langue au CELIN

L'importance du CELIN comme lieu représentatif pour le développement des pratiques pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères est grande, car il intègre l'étudiant des dernières années du cours de Lettres à la pratique de salle de classe avec des « prises en main » réelles de classes, à travers des stages de formation et de recherche et production scientifique. Dès leur entrée au CELIN, les professeurs sont incités à s'engager dans différents projets d'enseignement, ainsi que dans la conception de plusieurs types de matériels didactiques : des activités complémentaires, des matériels numériques pour l'enseignement à distance, la revue électronique, etc.

Sa structure organisationnelle est arrangée de manière à avoir 2 catégories différentes d'enseignants : le professeur et le stagiaire. Ces catégories ne sont qu'une organisation interne de l'institution et ne se montrent pas à l'apprenant, qui pour sa part n'en connaît qu'une seule, les enseignants, en sachant que dès le début ils connaissent la condition d'école d'application de l'institution.

La grande distinction consiste donc dans les tâches développées à l'intérieur du groupe. Sous la coordination générale d'un professeur de l'Université Fédérale, les professeurs ont comme

fonction non seulement d'enseigner dans les cours qui leur sont attribués, mais aussi de parrainer les stagiaires, qui sont au début de leurs carrières et de leur pratique en classe de langue, en les aidant à préparer leurs cours, les examens de fin de bimestre, les activités complémentaires, l'utilisation des matériels didactiques, etc.

Cette pratique a une double conséquence : aider les jeunes enseignants dans leurs premiers pas professionnels, mais aussi établir une cohérence méthodologique entre les pratiques et le maintien d'un niveau minimum pour tous les groupes. Cela est nécessaire car les étudiants ont une certaine mobilité concernant les heures et périodes d'étude, vu qu'il est possible de suivre le cours le matin, l'après-midi ou le soir. Quand l'apprenant commence ses études il choisit un horaire qui pourra changer lorsqu'un nouveau niveau commence, apprenant le niveau 1 le matin, par exemple, et changeant pour l'après-midi dans le niveau 2.

Cette possibilité fait qu'un réajustement des niveaux par rapport aux différents groupes est essentiel. Ainsi, c'est au professeur de maintenir une standardisation des connaissances qui seront travaillées dans chaque niveau du cours, afin de garantir à l'apprenant un suivi linéaire de son apprentissage, essayant de diminuer au maximum les différences méthodologiques inévitables entre les professeurs.

En effet, le changement d'enseignants est pour le CELIN un élément méthodologiquement important. L'idée préconisée dans l'école est que les apprenants peuvent acquérir les habitudes du professeur, en ce qui concerne le registre de langue, sa manière de parler ou le lexique utilisé. En plus, il est naturel que chacun ait une tendance à travailler une compétence plus qu'une autre, ce qui peut se transférer à l'apprenant, qui développe une compétence plus qu'une autre.

Le système adopté est donc d'un changement constant de professeur qui resterait avec un même groupe pour un maximum de 2 niveaux consécutifs. L'apprenant a de cette manière un plus grand nombre de référentiels linguistiques, sans s'habituer excessivement à une seule manière de parler la langue étrangère, un registre ou un accent unique. La perception de la diversité, sans le préjugé de meilleur ou pire, est très importante dans la phase d'apprentissage de la langue et permet à l'apprenant une acuité en relation à ses sons, différents de ceux de sa langue maternelle.

Toutes les salles de classe du CELIN sont équipées d'une radio CD, permettant l'utilisation du matériel pédagogique audio qui accompagne les manuels de langues. L'utilisation de cassettes vidéo et DVD est aussi possible, avec des télévisions à grand écran, ainsi que des laboratoires informatiques avec l'accès à l'Internet. Ainsi, peuvent-ils se servir de tous les

recours possibles pour offrir un enseignement de qualité, de la manière qu'ils croient la plus convenable.

4.2 Profil des professeurs

Nous avons déjà remarqué dans cette étude l'exigence de la formation des professeurs du CELIN dans un cours de Lettres. Cela garantit une importante formation en didactique des langues, avec une base de linguistique et de linguistique appliquée. La préférence est donnée à une formation dans la langue qu'il enseignera, mais cela n'est pas obligatoire, vu que certaines langues ne permettent pas une formation spécifique en Lettres, comme c'est le cas de l'arabe, du japonais, du chinois, de l'esperanto ou du guarani, par exemple. Dans ces cas, les professeurs ont une formation en lettres portugais ou en d'autres domaines des sciences humaines.

Cette exigence est justifiée par le caractère d'école d'application que le centre a acquis autant que par l'intérêt volontaire de développer des recherches par rapport au processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en analysant les situations concernant soit les apprenants, les enseignants ou la situation d'apprentissage.

Toutefois, le profil de professeur n'est pas le même pour enseigner n'importe quelle langue, vu qu'il existe des différences qui doivent être maintenues, considérant le profil de la langue, sa distance structurelle par rapport au portugais ou sa tradition dans la didactique de langues. Ces facteurs sont respectés pour assurer un travail du professeur cohérent avec les recours qu'il a à sa disposition pour le faire.

Il existe, par exemple, une différence notable dans le travail d'un professeur de français langue étrangère ou d'anglais langue étrangère, même s'ils sont dans les deux cas de nationalité brésilienne, et cela se passe particulièrement parce qu'il existe une différence significative dans la manière de concevoir la langue et son apprentissage. En même temps que la tradition linguistique française considère la langue comme faisant partie d'un contexte, d'un discours, la tradition linguistique anglaise met son accent sur la structure de la langue.

Sans entrer ici dans une discussion de valeurs concernant les deux points de vue, le fait que les langues soient distinctes apporte des conséquences directes sur leur apprentissage, principalement dans l'organisation du matériel didactique, qui suivra la conceptualisation de langue de chaque famille. Comme nous le verrons dans cette étude, et cela sera un des ses points principaux, le matériel didactique influence directement le travail du professeur en classe de langue, notamment à travers le manuel, ce qui explique les diversités des pratiques,

admettant de toute façon une même méthodologie de base, comme dans le cas de l'approche communicative, actionnelle ou dans une ligne plus structuraliste.

Ainsi, les professeurs du CELIN suivent les particularités de chaque enseignement, cherchant les solutions méthodologiques les plus appropriées aux besoins et aux intérêts des apprenants brésiliens. Pour cela, ils sont incités à participer constamment à des séminaires, colloques et congrès, afin de s'actualiser dans les domaines de la didactique de langues, et de présenter des résultats de recherches développées dans le Centre ou à l'Université, puisque le nombre de professeurs suivant des cours d'actualisation à l'UFPR est significatif

Avec cette connaissance plus élargie des méthodologies d'enseignement de langues, les professeurs sont aussi motivés à utiliser le maximum possible de recours pour que la classe soit intéressante et utile pour l'apprenant. Pour augmenter ou créer cette motivation, une série de rencontres internes sont mises en place ayant pour objectif de permettre au professeur un contact avec les autres enseignants de la langue, ainsi que l'échange d'idées et de pratiques pour la classe, pour aider plus particulièrement ceux qui débudent dans la carrière.

La préoccupation constante de la dynamique de la classe et la formation du professeur provoque des réactions directes dans l'apprentissage, avec des résultats très positifs dans le développement des compétences linguistiques chez les apprenants et leur présence permanente dans les cours. Au niveau administratif les résultats ne sont pas moins intéressants, puisqu'il y a eu une croissance rapide de l'institution qui compte aujourd'hui presque 4000 apprenants.

4.3 Données générales du public

Le public du Centre de Langues de l'Université Fédérale du Paraná est variable ; la majorité des apprenants est fonctionnaire ou étudiant de l'université elle-même, mais le Centre est ouvert à tout public, pourvu qu'on ait fini le 1^{er} cycle et qu'on ait un minimum de 17 ans. Ces exigences existent afin de circonscrire le public pour faciliter l'apprentissage, vu qu'à partir de cet âge on le considère comme un public adulte. De toute façon, même si cette délimitation est discutable, comme nous aurons l'opportunité de l'exposer au long de cette étude, officiellement le CELIN la garde pour des raisons d'organisation, particulièrement en ce qui concerne les méthodes de langues adoptées.

Par son caractère indépendant d'un curriculum lié à un cours universitaire, les apprenants s'inscrivent au CELIN pour des raisons les plus diverses, mais notamment pour augmenter leurs possibilités d'étudier à l'étranger ou pour faire du tourisme. Les motivations

professionnelles pour apprendre la langue existent aussi, mais dans une proportion beaucoup moins importante, si bien que les cours sont basés sur la langue étrangère « généraliste », à partir d'un vocabulaire et d'une thématique plus étendus. Ces caractéristiques sont suivies par les apprenants de toutes les langues du CELIN.

Parmi les langues apprises au CELIN, trois figurent comme les plus recherchées et ensemble comptent plus de 60% des apprenants du centre : l'anglais, le français et l'espagnol, comme nous le montre ce tableau présentant les données référents au 2^e semestre 2007 :

Tableau 2 : Données du Centre de Langues référents au 2^e semestre 2007 :

	Total d'apprenants	Total de professeurs	Total de groupes
Anglais	1208	35	92
Français	708	27	61
Espagnol	586	22	47
CELIN	3939		

Ce tableau nous montre que l'anglais est la première langue étrangère choisie par ceux qui vont au CELIN pour étudier. En effet ces chiffres ne sont pas surprenants et expriment la tendance nationale et régionale à l'étude de l'anglais, comme nous en avons parlé auparavant dans cette étude. La demande pour l'apprentissage de l'anglais dans des centres de langues est toujours stable, même si on l'étudie à l'école, souvent critiquée pour ne pas réussir à avoir des résultats concrets concernant les différentes compétences communicatives.

Ce qui surprend dans ce tableau est en fait la position du français, différemment de la tendance qu'on trouve ailleurs, de dépasser l'espagnol comme deuxième langue étrangère la plus enseignée au CELIN. Langue précédemment très étudiée au Brésil, sinon la plus recherchée dans la première moitié du XX^e Siècle, le français a perdu sa place au profit de l'anglais et ensuite de l'espagnol, ce qui sera encore renforcé au moment de son entrée comme langue obligatoire dans l'enseignement fondamental public.

Mais ce qui paraît un point positif en faveur de l'apprentissage de l'espagnol peut être aussi un point plus négatif en ce qui concerne les centres des langues ce qui par conséquent peut expliquer la force du français. A la différence de l'anglais, l'espagnol est une langue très proche du portugais, à tel point qu'il est fréquent d'entendre que les Brésiliens n'ont pas

besoin de l'étudier car les deux langues sont identiques. Ainsi, apparemment malgré les critiques relatives à l'enseignement des langues étrangères à l'école, il ne serait pas nécessaire pour certains étudiants d'étudier l'espagnol hors de l'école, laissant la place au français dans les centres de langues. Il est bien clair que c'est une représentation complètement erronée que les brésiliens se font de la langue espagnole, basée notamment sur le fait qu'on peut communiquer assez facilement avec des hispanophones, c'est une réalité, mais bien parler une langue exige d'autres maîtrises beaucoup plus complexes. De toute façon, nous verrons clairement dans cette étude que parfois beaucoup plus important qu'un fait est la perception et la représentation qu'on a de la situation.

Un autre facteur qui peut compter beaucoup dans ce cas est le fait que le français est une langue très recherchée comme deuxième langue étrangère ; autrement dit, elle est souvent choisie par des apprenants qui parlent déjà soit l'anglais, soit l'espagnol, et ceci est un profil caractéristique des apprenants qui vont au CELIN : ils étudient plusieurs langues et fréquentent les cours pour plusieurs années.

Après cette contextualisation de la situation de l'enseignement de langues étrangères au Brésil et plus spécifiquement au Centre de Langues (CELIN) de l'Université Fédérale du Paraná, objet de notre étude, nous ferons dans les prochains chapitres (partie II) une contextualisation de l'apprentissage de langues par rapport au phénomène de sa transposition didactique.

Partie II : le phénomène de transposition

Chapitre II : La notion de transposition

1. La notion de transposition didactique chez Chevallard

Un des objectifs principaux des études dans le champ des sciences de l'éducation est la recherche de la manière la plus efficace de faire apprendre aux apprenants, au sein d'un processus d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, il existe une inquiétude concernant la façon idéale de présenter un contenu spécifique pour qu'il soit accessible à l'apprenant.

Cette notion est appelée *transposition didactique* et a comme préoccupation centrale l'étude des transformations du savoir de telle manière qu'il soit applicable à la réalité scolaire. Théorie initialement développée dans le domaine de l'éducation mathématique, particulièrement à travers Chevallard (1985, 1991), le concept a été récemment appréhendé pour d'autres sciences, comme c'est le cas des sciences du langage, et travaillé par plusieurs chercheurs (Perrenoud, 1993 ; Martinand, 1994, 1995 ; Caillot, 1996 ; Joshua, 1996).

Avant d'approfondir la discussion sur ce processus de transformation de savoir à travers la transposition, il est important de distinguer la différence entre deux concepts très répandus dans le domaine de l'éducation mais assez confus au moment de leur application, le *savoir* et la *connaissance*, et dont la distinction sera essentielle aux discussions qui suivront dans ce chapitre. Ainsi, dans le langage du domaine scientifique, le savoir est généralement caractérisé dans un contexte scientifique historique et social ; d'un autre côté, la connaissance est un concept plus proche de l'expérience directe de l'individu, avec une spécificité plus personnelle et subjective.

Même en affirmant avoir une résistance au point de vue français courant, en soulignant que cette opposition n'existe pas en anglais, Perrenoud (1998 : 493) nous explique que :

« Les premiers [savoirs] seraient universels, impersonnels, sans propriétaires, sans traces de leur genèse, sans référence à leurs usages sociaux. Les connaissances seraient au contraire la face subjective des savoirs, tels qu'ils existent dans l'esprit humain, contextualisés, personnalisés, voire englués dans l'ensemble de ses structures mentales. Cette opposition permet de conceptualiser la genèse de la science comme passage de l'état de connaissances (d'un ou quelques chercheurs) à l'état de savoirs. Elle permet aussi de décrire la formation comme la transmutation inverse de savoirs culturels en connaissances subjectives. »

Cette distinction est renforcée par Brousseau (1988), chercheur des sciences mathématiques qui distingue entre les deux concepts et affirme que la connaissance apparaît unie plutôt à l'aspect expérimental, en présupposant une action plus personnelle de l'individu. En même temps, le savoir apparaît associé au problème de la validation de la connaissance. Ces analyses ont été utilisées dans le développement de sa théorie concernant les *situations didactiques*, dont nous parlerons dans le chapitre suivant.

Conne (1992), qui développe son analyse d'un point de vue plus cognitif, reprend lui aussi ces termes. Ce qui nous intéresse plus précisément dans ces conceptualisations est le fait que le savoir est vu comme un type spécial de connaissance, dont l'utilité est faite à partir d'un degré d'opérationnalisation. Autrement dit, l'utilité du savoir permet à l'individu l'établissement d'une référence d'analyse que lui permet de comprendre et de transformer ses savoirs personnels, en générant de nouveaux savoirs. En plus, comme nous le verrons plus tard, la sensation d'utilité d'un savoir est un important facteur motivationnel qui aide l'individu à organiser les nouvelles informations, vu qu'elles sont présentées dans un contexte et ainsi permettent d'établir plus facilement des connexions avec les savoirs préexistants.

1.1 Le concept de transposition didactique

Le terme transposition didactique a été introduit par le sociologue Michel Verret en 1975, mais repris et réélabore plus tard par Yves Chevallard dans les années 80. C'est lui qui, à travers son oeuvre *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, a amplifié le concept et lui a donné du corps. Selon lui, il existe une différence entre ce qui est élaboré dans les espaces purement scientifiques et ce qui est développé dans des ambiances éducationnelles. Ainsi, pour que l'enseignement d'un savoir soit possible, il subira des changements qui lui permettent d'être enseigné. Pour l'auteur, cette différence n'est pas entendue comme de caractère conceptuel, mais textuel, vu qu'elle se passe dans le champ sémantique et lexical. Perrenoud (1993) reprend aussi l'idée de Chevallard, en affirmant que cette notion est l'essence de l'enseignement et que « *la scolarisation de la culture ne se limite*

jamais aux savoirs, alors qu'elle passe toujours par des processus de transposition » (Perrenoud, 1998 : 488), mais l'importance du travail de Chevallard le confirme comme le principal concepteur de cette notion.

L'idée centrale est que, pour le développement de la pratique éducative, il est toujours nécessaire d'établir des priorités dans la diffusion ou propagation de procédures pédagogiques. Comme l'affirme Perrenoud (1998 : 488),

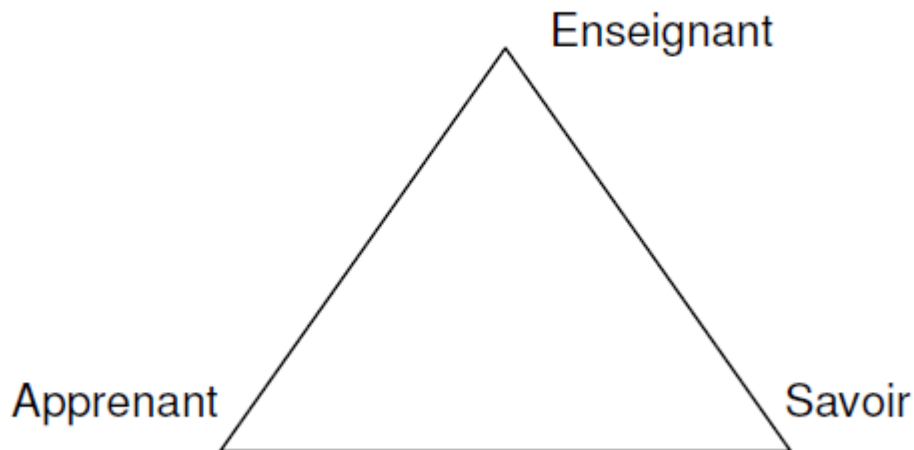
« Lorsque Verret (1975) introduisit le concept de transposition didactique, il cherchait, en sociologue, à désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement. Il s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à le mettre en forme pour les rendre « enseignables » et susceptibles d'être appris. »

Ainsi, la notion fondamentale est l'existence d'une nécessité essentielle d'adapter le savoir à plusieurs questions liées à la situation scolaire : aux temps et aux espaces disponibles, à la taille du groupe d'apprenants, leurs niveaux, leurs projets, leurs rapports au savoir, au contrat didactique en vigueur, à la relation pédagogique, ainsi qu'aux impératifs de l'évaluation.

Pour la décrire, Chevallard établit l'idée de la transposition sans la juger préalablement ; au contraire, il affirme qu'elle « *n'est ni bonne, ni mauvaise, qu'elle est, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'enseignement sans transposition, qu'elle n'est pas un effet pervers, une dénaturation, mais une transformation normale, auquel nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir.* » (Perrenoud, 1998 : 491)

Ce phénomène a lieu effectivement dans une relation entre différents éléments qui composent la relation didactique : l'enseignant, l'apprenant et le savoir, dont les intérêts sont mis en cause et qui doivent donc être en constante stabilité. Cette relation ternaire est appelée *système didactique* et ira composer le schéma fondamental du processus de transposition didactique de Chevallard (1991 : 23) :

Figure 1 : Le système didactique selon Chevallard



Cette figure montre non seulement les éléments qui composent ce système, mais aussi les interactions qui existent entre eux. Il n'y a pas une position de pouvoir ou distinction, mais une relation où chacun a une fonction et une pertinence singulière. L'ensemble des systèmes didactiques constituera le *système d'enseignement*, qui présente une association de dispositifs structurels qui permettent le fonctionnement didactique.

Sans nier l'importance indiscutable de la personnalité de l'enseignant et de l'apprenant dans cette relation, bien au contraire, Chevallard relève à travers sa notion le traitement donné au savoir dans un processus de transposition didactique. Selon lui, une des priorités de cette transformation est sans doute la sélection de contenus qui vont constituer un programme scolaire et qui, dans leur totalité, formeront le *savoir scolaire*, ayant comme source originale le *savoir scientifique*. Pour que ce savoir scientifique soit transformé en savoir scolaire, il subira un processus de différentes modifications influencées par plusieurs parties du système éducatif.

Dans le cas de la sélection de contenus, par exemple, il existe un réseau d'influences qui détermineront ce qui sera travaillé à l'école. Cela est fait par des professeurs, spécialistes, politiciens (à travers la détermination d'une politique linguistique), auteurs de manuels, responsables de l'éducation, etc. L'ensemble de ces sources d'influences a reçu de Chevallard la dénomination de *noosphère*.

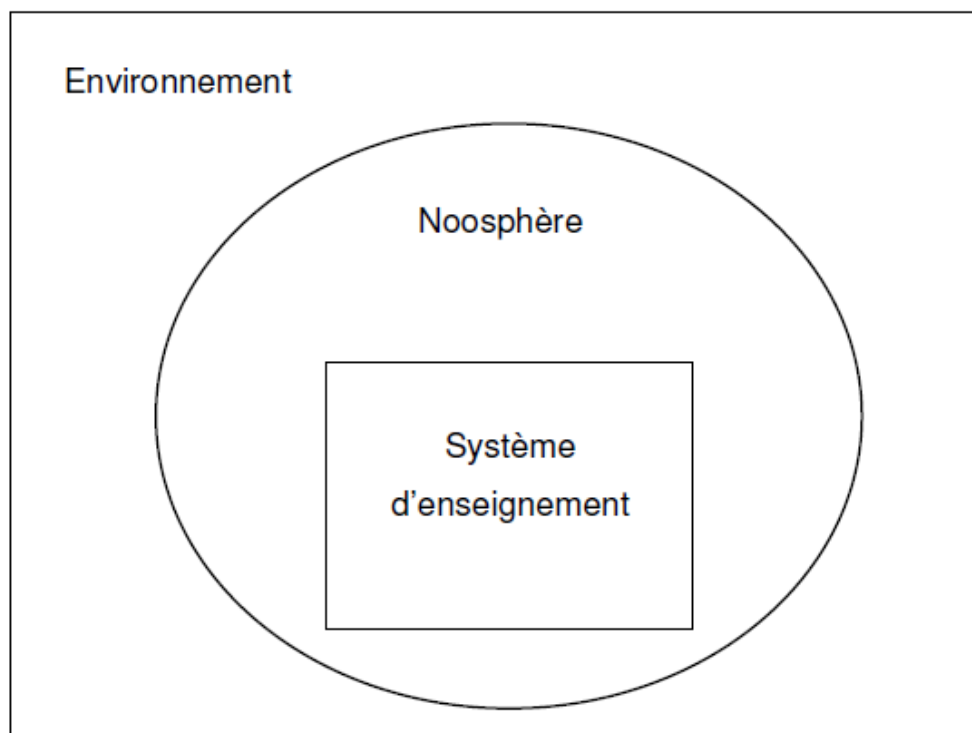
Pour l'auteur, la noosphère est le centre opérationnel du processus de transposition. Elle fera la médiation entre les besoins et les attentes de la société et le fonctionnement du système scolaire, à travers la recherche d'une méthode efficace de conduite du processus

d'enseignement/apprentissage. Cette médiation est constante, car comme l'affirme Chevallard : « Avec le temps, le savoir traité par le système d'enseignement vieillit ; il apparaît un jour comme vieux par rapport à la société (par rapport au savoir savant et par rapport au savoir banalisé). » (Chevallard, 1991 : 26) Il sera nécessaire donc de réévaluer constamment les savoirs et le système d'enseignement pour qu'il soit possible de garder un équilibre à ses trois éléments essentiels.

Donc, le résultat des travaux de la noosphère ne se résume pas à la détermination des contenus, mais il exerce finalement une importante influence dans la structuration des valeurs, objectifs et méthodes qui conduisent le processus d'enseignement/apprentissage, à travers la convergence et le débat de différents intérêts. Cela va apparaître de différentes manières, mais servira normalement comme une base pour le résultat du travail didactique en classe.

Ainsi, de manière schématisée, Chevallard (1985, 1991) présente l'essentiel du processus de transposition didactique :

Figure 2 : Le processus de transposition didactique chez Chevallard



L'action de la noosphère est constante, principalement en considérant que son influence est reprise dès qu'on perçoit un nouveau besoin de la société. Ce besoin demandera une adaptation de l'école, comme réfléchit Chevallard (1994 : 153)

« Le curriculum, tout à coup, perd de sa crédibilité. La matière enseignée, brusquement, est frappée d'obsolescence. Les négociations doivent être rouvertes. La noosphère, qui ronronnait, en un instant se réveille. Les noosphériens entrent en lice, accourant de deux côtés à la fois. De l'intérieur du système d'enseignement : c'est la masse des anonymes, que le grand public, sauf exception, ignore. De l'extérieur aussi, je veux dire de la sphère savante : et c'est la rare élite de ceux qui, ayant assez de légitimité pour cela, osent proposer un nouveau contrat, et prétendent montrer la voie de la réconciliation entre École et Société. »

Les autres influences apparaissent à travers la création didactique, en d'autres mots, à travers l'épistémologie du professeur qui soutient toute la pratique pédagogique, considérant un ensemble de représentations du professeur qui, souvent, deviennent rigides par le temps et peuvent déterminer un regard personnel par rapport à la discipline enseignée.

1.2 Les sphères du savoir chez Chevallard

Dans son sens restreint, la transposition didactique est le passage du savoir savant au savoir enseigné. Selon Chevallard (1991 : 20), « *c'est à la confrontation de ces deux termes, à la distance qui les sépare, par delà ce qui les rapproche et impose de les confronter, que l'on peut le mieux saisir la spécificité du traitement didactique du savoir.* » Ainsi, en analysant de façon plus élargie l'ensemble des transformations par lesquelles le savoir doit passer pendant le processus de préparation à l'enseignement, l'auteur établit trois types de savoirs : le savoir savant, le savoir à enseigner et le savoir enseigné.

Le **savoir savant** est le plus proche des activités académiques, généralement développé dans les universités et instituts de recherche, mais qui ne sont pas directement liés à l'enseignement scolaire. C'est un type de savoir qui n'est pas accessible à l'apprenant en classe, particulièrement à cause de son langage, plus proche des thèses, articles et livres spécialisés. Cette difficulté du langage technique a pour résultat une centration dans la communauté scientifique et un empêchement certain d'accès à l'apprenant.

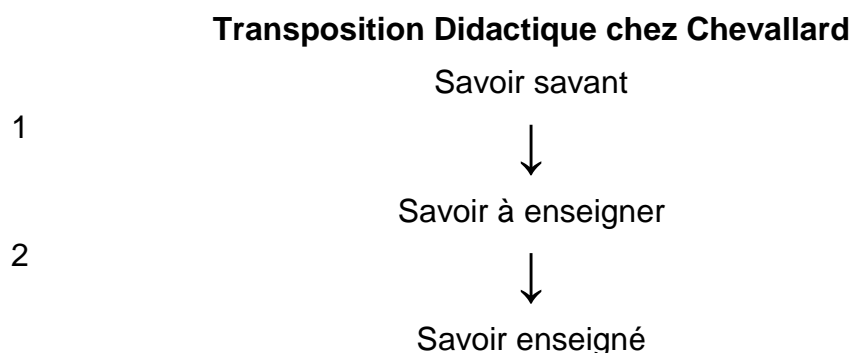
Ainsi, pour permettre le passage du savoir savant au savoir scolaire, il est nécessaire d'effectuer un travail didactique, afin de procéder à une reformulation qui vise la pratique éducative. Il faut donc faire appel à l'élaboration d'une forme didactique, montrant ainsi l'importance d'une méthodologie fondée sur une proposition pédagogique.

Le **savoir à enseigner** compte aussi avec une grande diversité de questions, dont l'analyse est importante à la situation éducative. Il consiste en une présentation didactique du savoir à l'apprenant. Pendant le passage du savoir savant au savoir à enseigner, nous avons la création d'un vrai modèle théorique, à partir duquel sont conçus les outils pédagogiques qui fourniront l'essentiel de l'intention d'enseignement. Dans cette étape il y a donc une théorie didactique dont la finalité est le travail du professeur et son intention d'enseigner. De ce fait, si le savoir savant est présenté à la communauté scientifique à travers des thèses ou des articles, par exemple, le savoir à enseigner est matérialisé dans les manuels, programmes d'enseignement et outils d'appuis pédagogiques.

Finalement, le processus d'enseignement devient le vrai objet du **savoir enseigné**, celui qui est consigné dans le plan de classe développé par le professeur et qui ne correspond pas forcément à ce qui a été imaginé dans les objectifs du niveau savoir à enseigner. Cette étape met en évidence les défis de la réalisation pratique d'une méthodologie d'enseignement qui ne peut pas être dissociée de la question des valeurs et de l'objet même de l'apprentissage.

D'un autre côté, au niveau individuel, il n'est pas garanti que le résultat de l'apprentissage corresponde au contenu enseigné, ce qui veut dire qu'il est possible de trouver des résultats assez différents de ce qui a été imaginé à l'origine. Pour cette raison, dans la pratique éducative le contenu ne peut pas être conçu comme une simplification du savoir savant. Ainsi, en même temps que ce savoir est validé par ses paradigmes internes, le savoir enseigné est sous le contrôle d'un contrat didactique qui dirige les relations entre le professeur, l'apprenant et le savoir.

De manière schématisée, les étapes de la transposition didactique chez Chevallard sont ainsi constituées :



Les flèches marquent dans ce schéma ce qui a été suggéré par Chevallard comme la transposition externe (flèche 1) et la transposition interne (flèche 2) du savoir et marquent les

processus naturels d'adaptation des savoirs afin de les présenter aux apprenants. Les deux temps n'ont pas la même caractéristique, vu qu'ils sont mis en œuvre dans deux niveaux différents de travail : externe et interne. Le travail externe est opéré par la noosphère, qui organise les contenus à préparer à partir du savoir scientifique et est la partie visible de la transposition ; d'un autre côté, la transposition interne est un phénomène discret qui se développe à l'intérieur du système d'enseignement.

1.3 Les dimensions de la transposition didactique

La mise en texte du savoir est pour l'enseignant l'outil essentiel de sa pratique ; il s'établit comme une préparation du contenu qui sera travaillé dans le système scolaire et sa réalisation est placée sous le contrôle de règles déterminées qui ont comme objectif la structuration d'une forme didactique. Toute proposition éducative présuppose nécessairement l'existence d'une telle préparation. Parmi ces règles qui structurent la mise en texte du savoir nous pouvons souligner, selon Verret (1975), repris par Chevallard (1991) :

- 1 la désyncrétisation – exigence de faire une division de la théorie en plusieurs domaines et spécialités bien délimités ;
- 2 la dépersonnalisation – exigence de séparation du savoir de n'importe quel contexte personnel ;
- 3 une programmation de l'acquisition – établissement d'une programmation de l'apprentissage selon une séquence progressive et rationnelle ;
- 4 une publicité – définition explicite du savoir que devra être enseigné ;
- 5 un contrôle social des apprentissages.

Au-delà de ces caractéristiques, lorsqu'on pense à une programmation de l'enseignement dans l'analyse de la structure de la mise en texte du savoir, deux variables sont fondamentales : le *temps didactique* et le *temps de l'enseignement*. Comme nous le verrons par la suite, les deux variables sont bien distinctes l'une de l'autre, mais il est possible d'identifier une certaine illusion dans la pratique pédagogique traditionnelle qui fréquemment déconsidère la distance entre ces deux temps.

Le temps didactique est indiqué dans les programmes scolaires et dans les manuels afin de répondre à une exigence légale. Il prévoit un caractère cumulatif et irréversible du savoir, en présupposant la possibilité de renfermer le savoir dans un espace de temps déterminé. Comme l'affirme Chevallard (1991 : 65) : « *Le processus didactique existe comme interaction d'un texte et d'une durée.* » Cette idée est renforcée par la forte croyance que le processus

d'enseignement/ apprentissage est progressif, logique et rationnel et qu'il est possible qu'il soit organisé à travers une séquence linéale de contenus. Le temps didactique est plus précisément appelé *temps d'enseignement*, par opposition au temps de l'apprentissage.

D'un autre côté, le temps d'apprentissage est plus lié aux ruptures et conflits de la connaissance, en exigeant une réorganisation permanente d'informations, caractéristique de la complexité de l'acte d'apprentissage. C'est le temps nécessaire pour que l'apprenant puisse vaincre ses difficultés et atteindre une nouvelle position d'équilibre. Il n'est pas séquentiel et ne peut pas être linéal non plus, vu qu'il est toujours nécessaire de reprendre les anciennes conceptions pour pouvoir les transformer, et pour cela, chaque individu a son propre rythme d'apprentissage.

Dans ces spécificités temporelles, il existe clairement une différenciation de rôles entre l'enseignant et l'apprenant dans une situation didactique. Selon Chevallard (1991 : 72) :

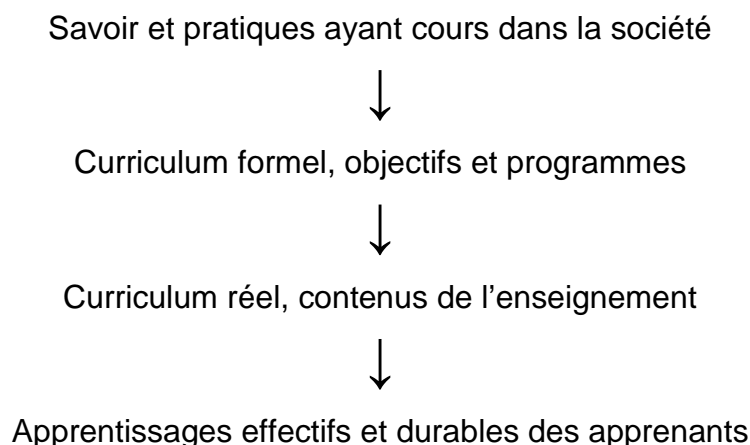
« Enseignant et enseigné occupent des positions distinctes par rapport à la dynamique de la durée didactique : ils diffèrent par leurs rapports spécifiés à la diachronie du système didactique, qu'on peut nommer la chronogénèse. Mais ils diffèrent aussi selon d'autres modalités : selon leurs places respectives par rapport au savoir en construction, par rapport à ce qu'on peut appeler la topogénèse du savoir, dans la synchronie du système didactique. »

Ainsi, la différence de temps et de rôle entre l'enseignant et l'apprenant, en ayant comme objet d'apprentissage le savoir, établit une relation de tension entre les éléments, vu que le temps d'enseignement planifié par l'enseignant n'est pas forcément – il l'est même rarement – le même que l'apprenant, dans son temps d'apprentissage. Selon Chevallard, cette synchronie possible entre les deux temps n'est que fictionnelle, même s'il est possible d'imaginer que l'enseignant puisse proposer un temps d'enseignement très proche de celui de l'apprenant ; par contre, il ne faut pas oublier que cette relation est complexe et qu'elle compte des facteurs externes à la situation didactique elle-même.

2. La transposition didactique chez Perrenoud

La transposition didactique chez Perrenoud (1994, 1995, 1996) accompagne d'une certaine manière la théorie élaborée par Chevallard (1985, 1991), mais en proposant une étape différente à la fin du processus. Pour lui, il est possible d'établir trois moments dans la *chaîne de transposition* :

Chaîne de Transposition Didactique chez Perrenoud



Dans le schéma proposé par Perrenoud, la première transposition (flèche 1), correspond à la transposition externe de Chevallard et la deuxième (flèche 2), correspond à sa transposition interne. La différence serait donc la troisième flèche qui montre le processus d'appropriation et de construction du savoir par l'apprenant, ainsi que l'apprentissage et le développement de ses compétences. Cet aspect sera des plus intéressants pour ce que nous proposerons dans cette étude, surtout car il observe le point de vue de l'apprenant, ses réflexions possibles, ses réactions et apprentissages.

2.1 Les savoirs et les pratiques

Une des préoccupations de Perrenoud (1998) est l'établissement d'une relation entre les savoirs et leur pratique, en montrant que la relation entre les deux établit un apprentissage plus efficace à l'apprenant, mais ils sont souvent perçus comme des éléments sans rapport. Pour l'auteur (1998 : 492)

« On admettra sans doute facilement que les savoirs de sens commun, les savoirs d'action, les savoirs implicites, les savoirs professionnels soient liés à des pratiques sociales. On en parle d'ailleurs souvent comme de savoirs pratiques, ceux dont les détenteurs n'ont pas ou n'ont plus entièrement conscience, tant ils sont contextualisés, liés à une expérience et à des formes d'action, dont on ne les détache que pour les besoins de l'analyse. »

Les mots de Perrenoud nous montrent que le fait que les savoirs soient présentés de façon contextualisés dans les pratiques sociales, empêche fréquemment qu'ils soient considérés comme des savoirs théoriques. Il existerait ainsi un détachement des pratiques, ce que l'auteur appelle la **mythification de la science** ou la séparation entre le savoir théorique et le savoir pratique. Selon lui (1998 : 495),

« L'insistance sur le savoir scientifique comme réalité indépendante des esprits qui le pensent participe de la prétention de la science à l'objectivité et donc du statut privilégié que revendique la connaissance scientifique en regard de la connaissance « ordinaire ». L'opposition savoir/connaissance entend traduire cette hiérarchie de légitimité dans le vocabulaire, en faisant l'impasse sur tous les états intermédiaires. Cela ne veut pas dire que les savoirs savants sont des savoirs « comme les autres ». On peut les considérer comme des savoirs sociaux particuliers, produits de méthodes plus soucieuses de leur validation rigoureuse que de leur utilisation efficace (encore que cela ne soit pas exclusif). Il importe de reconnaître à la fois que l'institution scientifique produit des savoirs selon des procédés et dans des intentions spécifiques et qu'elle n'échappe pas pour autant à la condition commune. »

Perrenoud affirme qu'il est important de reconnaître une diversité de savoirs liés à une forme d'expertise professionnelle, les savoirs experts, car il y a des savoirs pratiques qui exigent une connaissance théorique et d'autres qui peuvent être établis sans que l'apprenant comprenne cette relation. Ce type de savoir se présente de manière différente d'un savoir-faire, qui renvoie plutôt à une capacité de faire efficacement quelque chose de relativement difficile.

Ainsi, Perrenoud réaffirme qu'il y a une relation directe entre pratique et savoir, même si cette mobilisation des savoirs n'est pas présente à chaque instant de la pratique, puisque la pratique est faite de moments de routine et de moments de réflexion. Ils forment une alternance de moments purement machinaux et d'autres où l'individu planifie l'action, hésite, construit des stratégies, prend des décisions, etc. C'est ce processus qui permet à l'individu de mobiliser des savoirs, afin de résoudre un problème qui lui est proposé.

« Le savoir ne se présente pas alors comme un système organisé pour lui-même, mais comme un ensemble de ressources dans lesquelles le praticien va puiser, au gré des besoins de l'action, d'une façon sélective, qui n'est pas toujours optimale, faute d'établir les connexions pertinentes et d'opérer en temps utile les transferts de savoirs nécessaires. » (Perrenoud, 1998 : 503)

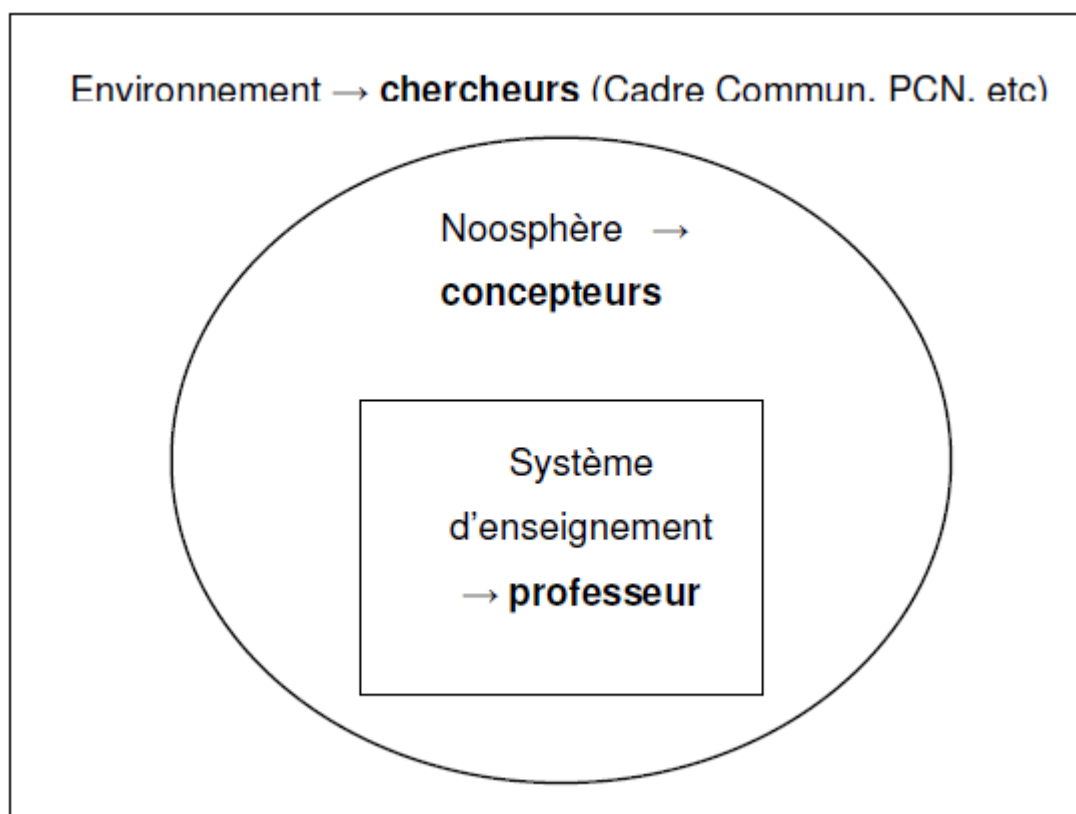
Ainsi, pour l'auteur, pour que la transposition didactique soit légitime et avec des incidences concrètes, il faut avoir une participation active des experts comme des acteurs sociaux qui ont comme fonction l'identification et la définition des savoirs qui seront acquis par les nouveaux praticiens du domaine.

3. La méthodologie comme transposition de savoirs savants

Le concept de transposition didactique est directement appliqué à la situation d'apprentissage que nous analysons dans cette étude. Même si ce n'était pas un objectif initial, la méthodologie qui sert de base à la conception des matériels didactiques pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a comme source théorique actuelle le Cadre Européen Commun de Référence, document officiel du Conseil de l'Europe.

Ainsi, la transposition didactique de Chevallard, adaptée à la situation d'apprentissage analysée dans cette étude, pourrait être organisée d'après le schéma suivant :

Figure 3 : Adaptation du schéma de transposition didactique de Chevallard



Nous aurions ainsi dans l'environnement la législation qui établit les bases du système d'enseignement de langue d'une manière plus vaste, sélectionnant les contenus et les procédés qui devront être travaillés en classe et qui seront ainsi transposés didactiquement. Dans notre cas, cette législation est représentée plus précisément par le Cadre Européen Commun de Référence, qui apparaît comme l'« objet savant », la proposition théorique qui donne un

support à la pratique et qui est développée et élaborée par des **chercheurs et experts** du domaine de la didactique des langues.

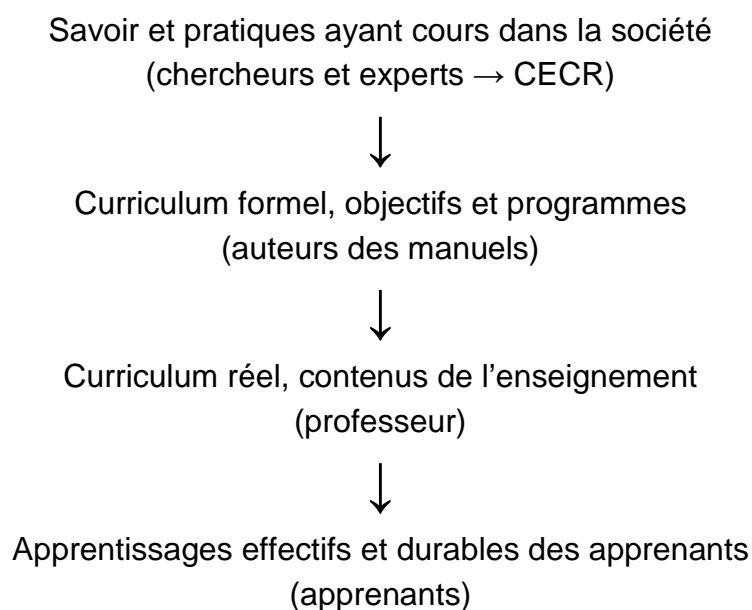
Ensuite, dans le milieu de la noosphère de Chevallard, nous rencontrons le manuel comme l'« objet à enseigner », traduisant la conception des auteurs à partir de leur lecture et de leur compréhension des objectifs de la législation et du CECR comme objet savant, développé et élaboré par les **auteurs des manuels**.

Finalement, le système d'enseignement lui-même est représenté par la classe de langue, où le manuel se matérialise comme « objet d'enseignement » conçu par les auteurs et mis en pratique par le **professeur**, qui y sélectionne et ajoute des nouveaux textes et différentes activités afin de l'adapter aux attentes et besoins de ses apprenants et de lui-même.

Le seul point qui n'a pas été abordé par Chevallard dans son schéma est la position des apprenants dans la situation d'apprentissage. Par contre, ce point est évoqué par Perrenoud dans sa chaîne de transposition. Comme nous l'avons vu auparavant, Perrenoud établit une troisième transposition didactique, faite par l'apprenant précisément au moment de son processus d'apprentissage afin de mieux comprendre, à partir de ses caractéristiques individuelles, le contenu enseigné par le professeur en classe et a fin d'appliquer, dès que nécessaire, le contenu appris dans des situations a-didactiques de sa vie quotidienne.

En appliquant donc le schéma de Perrenoud à l'étude proposée, son adaptation pourrait être matérialisée de la façon suivante :

Adaptation de la chaîne de transposition didactique chez Perrenoud



Ainsi, notre étude se propose d'analyser les différentes étapes du processus de transposition didactique d'un cours de français langue étrangère (FLE) fait au Brésil, qui doit prendre en considération les caractéristiques très particulières de cette adaptation, puisqu'il se développe à partir d'une situation socioculturelle exolangue et très hétérogène.

Il nous est possible de diviser ce schéma en deux influences distinctes. Dans un premier temps, il y a un savoir savant et une pratique localisés dans la société européenne, avec ses besoins et représentations. Cet environnement est matérialisé par le document du Conseil de l'Europe, le « *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* », élaboré par des chercheurs et experts du domaine de langues étrangères et qui sera analysé de façon plus détaillée dans les chapitres qui suivent.

Toujours dans la même ligne d'influence, la réalité européenne en général et française plus précisément, nous avons l'élaboration du manuel pour l'enseignement de FLE, qui est conçu à partir des préceptes du CECRL, mais qui se propose d'être adapté à tous les publics, avec n'importe quelle langue maternelle et dans n'importe quel pays du monde : c'est ce qu'on peut appeler une méthode généraliste. Cette conception d'élaboration de manuel se situe au niveau de la noosphère de Chevallard et se termine par une prise en considération d'une réalité trop restreinte, puisqu'il est impossible de couvrir les spécificités de chaque communauté d'individus qui étudiera à travers le manuel.

Nous verrons ensuite dans cette étude que ce caractère trop généraliste du matériel didactique devient un point négatif dans le processus d'apprentissage. L'apprenant a besoin d'établir une liaison entre ce qu'il connaît et ce qu'il apprend, en ayant comme référence des situations qui s'approchent de la réalité qu'il connaît. Cela est non seulement un facilitateur de l'apprentissage, mais aussi un élément de motivation important : l'apprenant perçoit la valeur de ce qu'il apprend et l'utilise.

La deuxième influence s'est déjà produite au Brésil, où le professeur adapte le matériel à la situation didactique de son groupe d'apprenants, ainsi qu'aux besoins et exigences du système éducatif du pays. Le système d'enseignement, d'après Chevallard, se passerait donc au Brésil, dans une réalité d'enseignement/ apprentissage très distincte de la première, dans laquelle le matériel et les contenus ont été choisis, conçus et formés.

Ce système serait composé aussi par le système didactique, où le dernier élément de cette chaîne est l'apprenant, qui a comme réalité socioculturelle le Brésil. C'est à lui de montrer les résultats de la transposition didactique, à partir de la qualité effective et durable de son apprentissage.

A partir de cette analyse, nous voyons donc l'importance du manuel comme élément de liaison entre ces deux influences, venues en même temps du contexte français et brésilien. C'est vers ce thème que nous dirigerons notre attention dans le chapitre suivant.

Chapitre III : la transposition et les manuels de FLE

C'est un consensus parmi les experts que la motivation de l'apprenant, étant un élément interne à l'individu, peut être déclenchée par différentes sources, internes ou externes, même si ces théoriciens ne sont forcément pas d'accord en ce qui concerne l'importance ou la récurrence d'un ou d'autre type de déclencheur. La perspective sociocognitive, qui paraît la plus adaptée à la réalité de la classe de langue actuellement, admet que les composantes motivationnelles sont en grande partie influencées par l'environnement social de l'apprenant, c'est-à-dire par les interactions qu'il entretient avec d'autres individus et ses relations avec les différents éléments liés à l'apprentissage de la langue cible, et sont donc passibles de modifications.

Un des éléments liés à l'apprentissage d'une langue étrangère en situation scolaire est le manuel¹¹, qui peut jouer le rôle idéal de simple orienteur et guide du processus d'enseignement/apprentissage de la langue, mais qui pourtant occupe souvent une position centrale en classe de langue étrangère, en déterminant les contenus qui seront travaillés, ainsi que la méthodologie et le rythme qui seront appliqués par le professeur.

Pourtant, un des points plus complexes dans le choix de cette utilisation est de percevoir exactement jusqu'à quel moment le manuel est un simple outil pour guider l'apprentissage et à partir de quand il devient un instrument qui dicte ce qu'il faut faire en classe.

Vargas (2006 : 23) réfléchit sur ce thème et affirme que

« Le bon manuel est donc celui qui, d'une part, contient des savoirs assurés, fiables, que l'élève ne peut assimiler seul, mais dont l'enseignant peut faire son profit. Et qui, d'autre part, tout en proposant une certaine organisation didactico-pédagogique, laisse l'enseignant relativement libre de sa démarche : un ouvrage pédagogique qui ne soit pas réellement marqué pédagogiquement. » (Vargas, 2006 : 23)

¹¹ Manuel : Ce sera considéré ici comme un outil qui appartient à une méthode (ensemble du matériel d'enseignement).

Cette affirmation présente de l'utilisation en classe une vision un peu idéalisée, bien qu'envisageable. La difficulté apparaît en fait quand on passe aux différentes réalités de classe, où les professeurs ont une forte charge de travail non seulement en salle mais aussi avec les corrections de copies et d'examens et l'élaboration de chaque cours.

Mais cette discussion n'est pas récente. Dans les années 1980, l'utilisation des manuels commence à être fortement critiquée par les didacticiens qui les considèrent comme un matériel artificiel, élaboré avec des objectifs spécifiques, et peu communicatif, ce qui laisse le professeur en position d'esclavage et limite ou même empêche sa créativité.

Dans le cas de l'enseignement de langues étrangères, le débat peut être plus significatif et décisif. À cause de la distance entre le pays d'origine de la langue et le pays où les individus l'apprennent, le manuel assume une position de référence linguistique et culturelle « moins discutable ». Autrement dit, comme il y a une distance, la critique comparative est plus difficile non seulement pour l'apprenant, mais aussi pour le professeur. Cela donne une importance particulière au manuel, vu qu'il devient au même temps un paramètre unique à l'apprenant et au professeur qui le prend pareillement comme une source de manutention de sa fluence dans la langue étrangère.

Ainsi, la discussion sur le rôle et l'importance du manuel en classe de langue étrangère est-elle toujours vive aujourd'hui encore. Pour plusieurs chercheurs, au-delà de son prix très cher, le manuel n'encourage pas la recherche personnelle, ni de l'apprenant ni de l'enseignant, et installe en salle une routine confortable, sans authenticité, en idéalisant une vision de monde différente de la réelle et sans refléter les besoins des apprenants. Pour d'autres, le manuel est un guide important pour l'apprenant, en donnant une visibilité sur le programme qui sera développé en classe, en maintenant la qualité des classes. Selon les professionnels « en faveur » des manuels, le matériel aide à standardiser l'enseignement, à offrir une variété de ressources et des modèles de langage, ainsi qu'à entraîner les professeurs sans expérience.

« Mais le maître, nous l'avons dit, tient à sa liberté pédagogique : le manuel ne doit pas venir perturber son projet en imposant sa propre démarche ; il ne doit pas menacer sa liberté, voire son identité ; le manuel est indispensable quand on débute, mais l'objectif du bon maître, c'est, normalement, d'éliminer le manuel des sources de son savoir et de ses pratiques. Le maître doit être la source du savoir. » (Vargas, 2006 : 23)

Dans la pratique, le manuel est un outil d'enseignement d'une grande importance. Comme nous l'avons remarqué, généralement le professeur a une lourde charge de classes par semaine et utilise le matériel comme une recette prête plus simple et facile à exécuter. Ainsi que

l'affirme Métoudi et Duchauffour (2001 : 76), « *Les manuels c'est un gain de temps pour la préparation des cours.* » Dans le cas de l'enseignement de langues étrangères, c'est vrai qu'il y a quand même un grand éventail de matériel à choisir, tous se proposant d'être communicatifs et pratiques, mais la contestation posée par les défenseurs de la non-adoption du manuel, c'est de que « *a abordagem comunicativa quando fixada por e num material didático passa a ser tão impositiva quanto a [abordagem] anterior.* »¹² (Coracini, 1999 : 19). Cela se passe, principalement, à cause de l'importance donnée au manuel par le professeur de langues.

Malgré les nombreuses tentatives d'enseigner la langue sans l'adoption de manuels, à travers l'utilisation de textes authentiques, par exemple, cette méthodologie s'est montrée inefficace et spécialement complexe par la difficulté d'avoir tout le matériel dont le professeur avait besoin. La situation est encore aggravée dans l'enseignement de langues étrangères, dont l'accès aux textes authentiques et actuels dans la langue cible est généralement difficile et cher. Elle oblige le professeur à opter par l'adoption d'un livre qui fonctionne comme un fil conducteur pour les activités qui seront développées en classe et qui est souvent la seule source de consultation et lecture pour les apprenants et parfois même pour le professeur. Pour ce choix, on peut aussi compter la facilité que le manuel porte au travail du professeur en ce qui concerne la détermination du contenu, sa progression et l'économie de temps pour préparer chaque cours.

Toutefois, le questionnement qui se pose concerne la réelle fonction du manuel : est-il un outil pour aider l'apprenant ou le professeur ? Selon Vargas (2006 : 19), le manuel devient un matériel nécessaire au travail du professeur :

« La réponse est claire : « Les manuels [...] restent un instrument de travail essentiellement pour le maître » (Bucheton, 1999 : 43), Les contenus sont utilisés par les enseignants pour préparer leur cours (enquête statistique de 1992, rappelé par Bucheton), le plus souvent en faisant leur marché dans des manuels différents, en faisant du zapping selon leurs besoins. Il faut donc que le manuel convienne d'abord au maître. »

La perception présentée par Vargas dans l'extrait montre le côté pratique de l'utilisation du manuel, mais non l'idéal. Le manuel doit fonctionner comme un élément d'interaction entre tous les agents du système d'enseignement et non pour aider à un seul agent, sans compter le fait que l'apprentissage et l'apprenant sont l'objectif principal de tout système et de la transposition didactique, comme nous le verrons par la suite.

¹² L'approche communicative, lorsqu'elle est figée par et dans un matériel didactique, devient si imposante que l'approche précédente.

1. Le manuel comme transposition d'une méthodologie

Dans le chapitre précédent nous avons discuté la notion de transposition didactique dans l'enseignement et les différents éléments qui font partie de ce processus. Le manuel apparaît comme la matérialisation d'une partie de ces transformations, la deuxième dans le schéma de Chevallard, dans une adaptation du savoir à enseigner au savoir enseigné. Selon l'affirmation de Quessada et Clément (2007) :

« Le manuel est un stade important de la transposition didactique, entre le « savoir à enseigner » et le « savoir enseigné ». Les auteurs sont influencés par les programmes scolaires en vigueur, mais aussi par les conceptions des scientifiques et par les valeurs dominantes dans le contexte historique, politique et social du moment. » (Quessada et Clément, 2007)

Les mots de Quessada et Clément nous montrent en même temps le rôle du manuel dans le système éducatif et la complexité de sa conception. Pour être un matériel central dans le processus d'apprentissage, sa conception est influencée par différents secteurs – politique, éducatif, éditorial et social, comme nous verrons par la suite. Ces influences apparaissent dans le moment de la matérialisation du manuel comme représentant d'une méthodologie d'enseignement qui doit suivre certains préceptes déterminés par des facteurs externes, en respectant au même temps les spécificités propres au matériel : langage, structure, présentation, entre autres.

Ces influences externes renforcent la caractéristique sémiotique des manuels : y sont présents des textes, des images, des tableaux, des couleurs et des signes qui font de ces livres un outil important d'appui à l'apprentissage. De cette forme, en prenant en considération le processus de conception d'un manuel dans sa totalité, il se présente comme un objet complexe, qui doit passer par plusieurs étapes jusqu'au moment d'être utilisé en classe, en formant un système social autour de cet outil. Selon Rocher (2007), ce système du manuel peut être organisé en trois sous-systèmes : la production du matériel, sa mise en marché et distribution et sa consommation.

Le premier sous-système est donc la production du matériel et nous pouvons déjà le considérer comme très complexe en soi. Plusieurs acteurs participent à cette étape, responsables par la conception méthodologique et graphique du manuel : auteurs, rédacteurs,

illustrateurs, dessinateurs et réviseurs, entre autres, qui peuvent travailler en équipe ou individuellement, mais qui doivent prendre toujours en considération la totalité de la conception avec ses règles particulières, comme la finalité éducative ou l'âge des apprenants, par exemple.

« Le manuel scolaire, étant de par sa nature porteur de connaissances, est le porte-parole d'un champ particulier du savoir, d'une science, d'une discipline. La discipline à laquelle appartiennent concepteurs et rédacteurs représente elle-même un vaste système social international, où règne des paradigmes dominants et des paradigmes minoritaires, des théories émergentes, d'autres en déclin, et une hiérarchie de savants reconnus ou en voie de l'être. Le système de la discipline se concrétise, se personnalise. » (Rocher, 2007 : 15)

Cette transposition du contenu comme nous voyons dans ces mots de Rocher est juste une partie de tout le processus d'élaboration du manuel. Ensuite, le matériel est enrichi d'illustrations et de couleurs, en même temps qu'est faite une révision linguistique. Finalement, les contrôleurs font une analyse concernant la qualité du contenu, son utilité et l'opportunité du manuel.

Le deuxième sous-système est de la responsabilité de la maison d'édition, qui doit prendre en charge la mise en marché et la distribution du manuel. Pour cela, elle compte avec de professionnels de différents domaines, comme le marketing et les ventes, pour que le matériel arrive directement à sa clientèle. Pour le fait de bien connaître le marché, la maison d'édition joue un rôle important aussi dans le sous-système antérieur, vu qu'elle a le pouvoir de définir ce qu'elle investira dans le marché et le type de manuel qu'elle distribuera, comme nous montre Souza (1999 : 30)

« O aparato editorial presta atenção a todos esses elementos, estabelecendo certos padrões a serem seguidos pelos autores de livros didáticos. Esses padrões são motivados também por razões financeiras. É nesse momento que a presença do "autor" tende a desaparecer, no sentido foucaultiano do termo, pois o livro deverá apresentar sucesso de mercado. O livro didático que não vende está fadado ao fracasso e, conseqüentemente, ao desaparecimento. »¹³

Ce que Souza veut nous exposer avec cette citation est que les maisons d'éditions établissent des normes qui doivent être suivies par l'auteur du matériel afin de garantir le succès de vente

¹³ « L'appareil éditorial fait attention à tous ces éléments, en établissant certaines normes qui seront suivies par les auteurs de manuels. Ces normes sont motivées aussi pour des raisons financières. C'est à ce moment que la présence de l'« auteur » tend à disparaître, dans le sens foucauldien du terme, donc le livre devra présenter succès de marché. Le livre didactique qui ne vend pas est prédestiné aux échecs et, par conséquent, à la disparition. »

de la méthode ou au moins de le tenter. Ces normes effacent d'une certaine manière la présence de l'auteur, mais cela se montre comme un prix nécessaire à payer, vu qu'un manuel qui ne se vend pas tend à faillir et, par conséquent, à disparaître.

Et finalement, le troisième sous-système est celui de la consommation du manuel, dont l'acteur principal est bien évidemment l'apprenant, public cible du matériel, mais aussi l'enseignant qui le choisira. Ce sont eux qui donneront vie aux contenus, à travers leur usage actif ou passif, pendant l'interaction en classe. Ce processus pourra aussi continuer dehors de l'école, avec l'intervention des parents pour les plus jeunes, par exemple, afin de les encourager ou de les aider dans l'utilisation du matériel.

Cette intervention est nécessaire car il existe une difficulté naturelle des apprenants d'accéder au savoir seulement à travers le manuel, sans la présence et intermédiation de l'enseignant, même si l'on considère qu'une partie des professeurs croit que le manuel devrait être simplement un recueil d'exercices pour l'apprenant. Pour qu'il soit vraiment adapté aux apprenants, il devrait envisager un apprentissage autonome du savoir, ce qui est encore plus complexe dans le cas de l'enseignement de langues étrangères et où la référence du savoir (la langue elle-même) est loin de la réalité de l'apprenant (qui est à l'étranger). Cette caractéristique distincte du manuel apporte une difficulté accentuée par le fait qu'il est conçu pour deux usagers, l'apprenant et l'enseignant, personnages qui jouent un rôle très différent dans une situation didactique.

Mais les fonctions et influences à chacun des ces acteurs sont différentes, car le manuel est utilisé par l'enseignant et par l'apprenant avec des objectifs propres. Comme nous l'avons vu, sa caractéristique plurisémiotique incite l'apprenant à étudier car il motive l'individu à apprendre de différentes manières, présentant les contenus à travers ce qui lui est plus sensible ; cela va exploiter des dimensions psychologiques et linguistico-pragmatiques de l'apprenant, favorisant son développement dans plusieurs niveaux et l'aidant dans son apprentissage.

Le professeur, lui aussi, croit à l'importance du manuel et des activités comme élément motivationnel à l'apprenant, ainsi qu'à lui-même. Pour lui, c'est l'opportunité d'avoir un contenu organisé de forme cohérente, avec un développement de difficulté progressif. Mais ce n'est pas seulement une question de motivation personnelle. Plusieurs chercheurs comme Viau (1994, 1999), Williams et Burden (1999) ou Dörnyei (2000, 2001) croient à l'existence d'une intention permanente du professeur pour motiver ses apprenants, en essayant de créer chez eux une attitude favorable et positive à l'apprentissage de la langue. Tout cela ayant

comme base une méthodologie et par conséquent des méthodes (et les manuels) ; il les adapte donc pour arriver à son objectif d'aider l'apprenant dans son processus. C'est là qu'on trouve la transposition didactique, selon l'idée de Vargas (2006) :

« On pose, généralement à la suite de Chevallard (1985, 1991), que les savoirs à enseigner se construisent par transposition didactique, opération parfois fort complexe. Peut-être la réalité est-elle encore plus complexe que pourrait laisser penser la notion de transposition didactique. Nous avons eu l'occasion de montrer qu'on ne passe pas de la linguistique à la grammaire scolaire par simple transposition. Un professeur de lettres ou un professeur des Écoles ayant une formation littéraire ou linguistique ne construit pas ses fiches de préparation en grammaire à partir des savoirs universitaires, mais à partir des manuels. » (Vargas, 2006 : 18)

Au moment de l'application de l'objet d'enseignement et a fin d'augmenter l'intérêt et la motivation des apprenants, le professeur ajoute des activités à celles déjà existantes dans le matériel et finit pour créer une méthode et une méthodologie propre, à partir de cette transposition personnelle. La qualité de cela va changer d'accord avec l'expérience de chaque enseignant, sa connaissance de la méthodologie appliquée et les intérêts des apprenants, mais ce qui est sûr c'est qu'il aura comme référence un public déterminé et connu, facilitant ainsi sa tâche et permettant un résultat plus proche de l'idéal.

2. Les fonctions pédagogiques du manuel

Un manuel est un outil didactique très complexe. Apparemment similaire à un livre ordinaire, il est en réalité un matériel différencié qui possède plusieurs fonctions au niveau pédagogique, qui font de lui un important instrument d'aide et d'interaction de tous les acteurs du système d'enseignement/apprentissage.

Sans doute sa principale fonction est-elle de transmettre des connaissances. Le manuel apparaît dans cette position comme l'élément qui matérialise le savoir et l'organise de manière plus concrète à l'apprenant et au professeur. À travers le processus de transposition didactique que nous avons vu beaucoup évoqué auparavant, le savoir savant est adapté au langage et à la structure d'un manuel et présenté de forme à mener l'apprenant à atteindre ses objectifs, ainsi qu'à faciliter le travail du professeur en classe.

Cette idée nous amène à une autre fonction du manuel comme outil pédagogique : intégrer et consolider les acquis que les apprenants doivent dominer. Cela se donne à cause de la

structure particulière du manuel, qui présente les contenus de forme linéaire et intégrée, afin de faciliter la compréhension des savoirs et sa transformation en connaissances. Le matériel permet aussi une consolidation des acquisitions, vu qu'il reprend les contenus à travers un recueil d'activités diversifiées.

De la même manière, à travers la suggestion de ces activités diversifiées, le manuel aide et conduit l'apprenant vers le développement de ses capacités et ses compétences, en exigeant de lui différentes aptitudes pour arriver au résultat des défis proposés, ce qui crée une meilleure compréhension du contenu et permet la consolidation des apprentissages.

Pourtant, même si l'on considère que la transmission des connaissances est la plus grande fonction des manuels, elle n'est absolument pas la seule. Il a aussi un rôle d'orientation et sensibilise l'apprenant à ce qui est important de connaître et à ce qu'il faut faire attention. Si les thèmes et approches abordés dans le matériel sont intéressants à l'âge des apprenants, cela deviendra une raison de plus pour augmenter leur motivation et les inciter à participer au cours et par conséquent à leur apprentissage.

Une autre importante fonction pédagogique du manuel est liée à la question de l'évaluation de l'apprentissage, elle-même déjà complexe dans ses particularités, mais qui gagne un support essentiel avec le manuel. Il favorise des révisions et des approfondissements de ce qui est considéré par les spécialistes et les auteurs comme les contenus plus importants de la discipline, à travers la recommandation de recherches ou d'activités complémentaires. Parallèlement aux suggestions d'approfondissement il y a le développement de l'autonomie de l'apprenant qui, à partir d'une connaissance première présentée dans le manuel, cherche à s'informer et à explorer d'autres possibilités liées à chaque thématique.

Finalement, nous devons souligner l'utilisation du manuel comme un instrument d'évaluation de l'apprentissage par l'enseignant, le plus traditionnel et commun, mais aussi par l'apprenant lui-même, qui a la possibilité de revoir son processus à partir des résultats positifs ou négatifs qu'il atteint après la résolution des activités. Ces résultats lui serviront pour prouver sa compréhension du contenu mais aussi proposer des stratégies de « remédiation » dans le cas de la perception d'une connaissance qui n'a pas été bien acquise.

Dans cette situation, l'individu évalue sa performance, les résultats qu'il a atteints et les possibles problèmes qui l'ont fait faillir dans son but pour, ensuite, imaginer les manières de les résoudre, refaire l'activité et solutionner les difficultés pour arriver à un résultat positif et satisfaisant de l'acquisition.

2.1 Le manuel comme représentant social et culturel

Le rôle du manuel comme un outil de représentation des sociétés et des cultures de la langue cible est significatif. Il est considéré au même temps comme un outil d'accès démocratique et d'éducation à la citoyenneté, vu qu'il est présent dans tous les foyers, mais qui a une fonction civique de faire apprendre aux gents ce qui concerne la vie en société. Comme l'affirme Rocher (2007 : 23),

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

Il est clair, ainsi, la responsabilité des concepteurs des matériels et la conséquente importance de l'existence d'un certain contrôle qualificatif de ce qui est conçu. Pendant cette conception, la législation de chaque pays doit être prise en considération, et c'est cette réglementation de l'État qui légitime un manuel à travers des mécanismes de vérification de la qualité scientifique et pédagogique du matériel, spécialement concernant des aspects moraux, étiques, esthétiques ou sociaux. Comme l'affirme Shapiro (2007 : 84), *« Le rôle premier de l'école ou d'un manuel scolaire, en ce qui a trait à l'éthique, est de contribuer à former des citoyens moralement, éthiquement et intellectuellement autonomes. »* Ainsi, il existe une réglementation de la production des manuels, établit justement pour éviter les manuels des préjugés sexistes, des stéréotypes, etc.

L'extension de l'utilisation du manuel, et sa conséquente importance, est due aussi à une démocratisation du système d'enseignement aperçu dans tous les pays, qu'il soit développé ou non. Il se présente, de cette forme, comme le premier des livres et représente pour certains le seul moyen d'accéder à la culture de l'écrit, qui est généralement associé aux classes riches et moyennes.

De cette idée devient aussi une autre fonction du manuel, celle de promouvoir l'insertion sociale de l'apprenant, en contribuant à que la jeunesse accède à une culture commune de manière ouverte et démocratique. Cet accès peut être lié à la culture de son propre pays, en diminuant les différences sociales, où à la culture d'un autre pays, comme c'est le cas des étudiants d'une langue étrangère quelconque et du français plus spécifiquement, dans le cas que nous analysons dans cette étude.

L'accès à la connaissance culturelle est un défi important de l'enseignement. Il présuppose un changement dans la manière de voir sa propre réalité à partir de la réalité de l'autre. Cette posture développe chez l'apprenant une position critique par rapport à son apprentissage et à ses connaissances, en exigeant une attitude autonome de l'apprenant. Selon Shapiro (2007 : 84),

« L'objectif premier d'un manuel scolaire, d'une école ou d'un système scolaire n'est pas nécessairement d'inculquer des connaissances aux individus, mais plutôt de développer l'esprit critique chez les jeunes, de leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas, puis de les amener à faire ce qu'il faut pour acquérir le savoir et les connaissances qui leur seront nécessaires. »

L'esprit critique dont parle l'auteur est une forme de motiver chez l'apprenant une attitude autonome, où il apprend à s'en servir et à se documenter, spécialement dans des situations dehors de l'école, dans ce que Brousseau appelle une situation a-didactique. La conscience de ce qu'il connaît, mais encore plus, de ce qu'il ne connaît pas, fait qu'il soit plus motivé à chercher ce qu'il manque, afin de remplir le vide aperçu. Le manuel permettrait donc cette compréhension, en agissant de manière déterminante dans le développement l'autonomie de l'apprenant.

2.2 Le manuel comme un élément d'interaction

Comme l'affirme Guy Rocher, chercheur de l'Université de Montréal, dans son essence le manuel est un outil inerte et sans vie, passible de devenir un simple objet dans une étagère quelconque. Ainsi, il ne se compose comme un instrument social et d'apprentissage que lorsqu'il est mis en contact avec les acteurs du système d'enseignement, plus précisément l'enseignant, les apprenants et les savoirs en situation d'interaction.

« Ce qui donne vie à un manuel scolaire, c'est quand il se transforme en objet d'actions et d'interactions sociales, qu'il entre en service entre les mains de différents acteurs, poursuivant des intérêts divers et qu'il devient le centre d'un ensemble d'interventions individuelles ou collectives et d'un réseau de communication. C'est ce que j'appelle le système social du manuel scolaire. » (Rocher, 2007 : 14)

De même qu'une loi, le manuel scolaire devient vivant quand il est manipulé par les acteurs du système d'enseignement, à partir de leurs réflexions, compréhensions et commentaires. Même en le considérant comme l'élément porteur du savoir savant à travers une transposition didactique, et pour cette raison fréquemment vu comme l'essentiel du processus

d'apprentissage, nous pourrions affirmer qu'il serait en fait un élément qui gagne du sens au fur et à mesure de son utilisation et de sa conséquente reconstruction par les autres acteurs.

Nous voyons ainsi l'importance d'un choix approprié aux intérêts de l'enseignant et des apprenants, en ce qui concerne non seulement les contenus qui seront appris et sa progression, mais aussi la méthodologie et l'approche adoptées ; cela parce que les acteurs doivent se sentir à l'aise pour manipuler le matériel, mettre en œuvre les activités et les adapter à leurs besoins.

De ce fait, le rôle de l'enseignant comme responsable pour le choix du manuel est fondamental. Il doit prendre en considération les intérêts des apprenants pour qu'ils veuillent et puissent participés aux discussions thématiques et aux activités suggérés. C'est à partir de ces thèmes que les classes seront conçues et s'ils ne sont pas adaptés à son âge, à son niveau ou à ses centres d'intérêt, l'apprenant ne se sentira pas invité et engagé dans les activités et, par conséquent, dans son apprentissage.

Par contre, si le manuel est approprié aux intérêts des acteurs du processus, il devient un élément connecteur entre les agents, favorisant du côté de l'enseignant l'organisation du cours, le choix des textes et l'adaptation des contenus aux différents besoins et du côté de l'apprenant les débats dans le groupe, son engagement dans l'apprentissage des contenus et sa participation aux activités.

Nous voyons le manuel comme un élément qui incite et motive une interaction entre les acteurs, créant en classe une liaison et une harmonie qui proportionnent une ambiance agréable et favorable à l'éducation. Cette question joue un rôle très important en classe et, pour cela, la problématique de l'interaction est un concept discuté vivement par des professeurs et chercheurs de différents domaines de la linguistique et de la didactique (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Traverso, 1999 ; Vion, 1992). De cette façon,

« L'interaction est ainsi conçue comme une action réciproque, conflictuelle ou coopérative, où les interlocuteurs se trouvent dans une relation d'interdépendance qu'ils acceptent et qu'ils exploitent en vue de l'accomplissement de leurs buts relationnels ou de leurs fonctions sociales. » (Andrade et Araújo e Sá, 2005 : 170)

Si cette notion d'interaction est déjà très importante dans une situation d'apprentissage d'une discipline quelconque, elle devient encore plus importante dans le cas des langues étrangères dont la position de l'individu est très vulnérable, vu qu'il doit assumer naturellement une condition active dans les conversations et dans l'interaction avec son interlocuteur, ce qui exigent de lui une sécurité affective importante.

Ainsi, un manuel adapté aux besoins de l'enseignant et de l'apprenant permet l'acquisition des savoirs prévus par les contenus, tout en créant une atmosphère positive à l'attitude des individus à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, dans des situations réelles d'utilisation de la langue étrangère.

2.3 Le manuel comme un élément motivationnel de l'apprentissage

Le manuel comme un élément motivationnel pour l'apprentissage est un sujet qui nous intéresse en particulière dans cette étude, spécialement à cause d'une discussion bien restreinte du thème jusqu'à présent. Cette absence peut être due à une attitude encore fréquente chez les spécialistes, celle de considérer la motivation comme un facteur qui agit plutôt avant la prise de décision de l'apprenant pour apprendre la langue qu'après, pendant le processus d'apprentissage, affirmation que nous croyons incorrecte ou au moins assez simpliste. Comme le citent Williams et Burden (1999),

« Los estudios especializados han tenido tendencia a no diferenciar con claridad entre lo que inicia la motivación, esto es, lo que “enchufa a alguien” a una actividad, y lo que sostiene la implicación en la actividad, esto es, lo que lo mantiene interesado en la persecución de una meta específica. Hay una gran cantidad de motivos por los que los alumnos pueden estar sumamente motivados para comenzar a aprender un idioma, pero un asunto muy distinto es el sostenimiento de esa motivación. »¹⁴ (Williams et Burden, 1999 : 149)

Dans le cas de l'étude que nous développons ici, par exemple, notre public cible est adulte et choisit d'étudier une langue spécifique dans un centre de langues, où il paye des frais de scolarité. On peut le considérer donc comme un étudiant « non-captif » selon les termes utilisés par Courtyllon (2003), qui possède déjà une motivation initiale qui le pousse à commencer son apprentissage. Ainsi, ce qui est important à ce public n'est pas la création d'une motivation, mais plutôt la maintenance d'une motivation déjà existante, ce qui est définie et appelé par Dörnyei la « motivation exécutive » et fait partie de la deuxième partie de son modèle, la phase actionnelle.

¹⁴ « Les études spécialisées ont eu tendance à ne pas différencier avec clarté entre ce qu'il entame la motivation, c'est-à-dire, ce qui « relie quelqu'un » à une activité et à ce qui soutient l'implication dans l'activité, c'est-à-dire, ce qui le maintient intéressé dans la persécution d'un objectif spécifique. Il y a une grande quantité de motifs par lesquels les élèves peuvent être suprêmement motivés pour commencer à apprendre une langue, mais une affaire très différente est la maintenance de cette motivation. »

En fait, le modèle de Dörnyei pour l'étude de la motivation nous intéresse ici plus particulièrement car il est le seul à prévoir le processus motivationnel dans différentes phases, avec la possibilité d'action de plusieurs influences externes pendant les étapes, ce qui inclut la maintenance de la motivation, moment dans lequel le manuel peut influencer de manière directe le niveau motivationnel de l'apprenant. Il clarifie ainsi le processus motivationnel dès le moment de la manifestation de l'intention d'agir jusqu'à l'évaluation faite par l'individu après son action accomplie. Selon l'auteur, ce processus est valable pour les actions à court terme, comme la participation dans une tâche quelconque en classe, ainsi que pour les actions à long terme, comme l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est clair que cette vision de l'auteur est facilement acceptable pour un apprenant « non-captif », qui a choisi lui-même d'étudier la langue étrangère, mais le même n'est pas forcément vrai dans le cas des apprenants « captifs », qui apprennent la langue à l'école, qui ne réfléchissent pas obligatoirement sur tout le processus et qui ne passent pas par toutes les étapes décrites par Dörnyei.

En tout cas, la description de Dörnyei nous donne une vision plus claire de toutes les étapes et influences du processus motivationnel, description détaillée qui n'a pas été faite dans le cas de la théorie de Williams et Burden (1999), qui se montre très simpliste devant le thème et qui ne rend pas compte de la complexité du processus motivationnel de l'individu. Les auteurs formulent un modèle qui essaye d'expliquer la motivation initiale pour étudier la langue et les différents éléments qui interagissent au moment de la prise de décision, mais sans aller plus profondément dans le thème, sans considérer les facteurs qui influencent constamment la motivation et sa conséquente maintenance.

En fait, la question de l'influence motivationnelle des facteurs externes à l'individu est rarement discutée et, quand les chercheurs le font, généralement l'attention est mise sur le rôle du professeur, considéré comme principal responsable pour les probables changements du niveau motivationnel de l'apprenant. Viau (1994) défend l'idée selon laquelle, à la différence des théories qui centralisent l'apprentissage dans l'apprenant, les théories motivationnelles montrent que l'engagement du professeur est un élément clé pour que le niveau motivationnel de l'apprenant augmente. En réalité, cette affirmation est difficilement contestable, principalement car le professeur assume le rôle de médiateur entre tous les différents composants de la situation d'apprentissage : entre l'apprenant et la méthodologie d'enseignement, l'ambiance physique de la classe ou les normes exigées par l'établissement d'enseignement, entre autres. Viau (1994) se limite donc à l'étude de la motivation chez

l'apprenant ou le rôle du professeur dans cette motivation, mais pas à la question de l'importance des matériels utilisés en classe ou les conséquences directes de la méthodologie adoptée par le professeur.

Ainsi que Viau, Dörnyei (2001) ne s'attarde pas non plus sur le thème des matériels utilisés par le professeur en classe de langue. Son instrument, conçu pour évaluer la motivation de l'apprenant pour étudier une langue, relève principalement des représentations que l'individu a de l'apprentissage de la langue et de sa pertinence, soit pour lui-même, soit pour les autres. Cette intention d'étudier les représentations est marquée dans presque toutes les questions qu'il a formulées, à travers des structures comme « How much do you think... » (questions 2, 5, 6 et 7) ou « How important do you think... » (questions 3, 4 et 13).

Par contre, lui aussi, il considère comme grande l'influence des manuels sur le développement de la classe, sur le comportement du professeur et, par conséquent, sur le niveau motivationnel des apprenants. L'auteur souligne l'importance de développer un travail en classe en utilisant comme outil un matériel qui s'adapte aux besoins et aux attentes des apprenants, car un des plus grands facteurs de démotivation des apprenants est quand ils doivent apprendre quelque chose auquel ils ne peuvent pas percevoir la pertinence pour leur vie.

Dörnyei défend que, généralement, les curriculums ne sont pas élaborés à partir des besoins et attentes des apprenants, mais à partir de la structure présentée par le manuel. Le problème est encore plus grave car même les meilleurs manuels donnent beaucoup plus d'importance à la présentation du contenu – dans son aspect graphique et esthétique – qu'au contenu lui-même et sa relevance chez les apprenants. Une critique dure, c'est vrai, mais qui aborde un point intéressant des représentations qu'on a, nous-mêmes, sur ce qui peut être motivant. Si un manuel bien présenté, coloré et organisé peut motiver initialement et à court terme l'apprenant, c'est l'importance et la pertinence du contenu travaillé qui va maintenir à long terme cette motivation.

« In effect, it is the publishers of the coursebooks who determine the content of the curricula that teachers are to follow in their L2 classes. This would not be a problem if this content was based on real needs and interests. While publishers always claim that this is so, commercial interests frequently override the authors' creativity. Publishing textbooks is a multi-million dollar business and therefore publishers are extremely careful not to offend any segment of their potential market by 'controversial' topics. And if you are an international publisher

catering for markets as diverse as Asia, Europe, the Arab world or South America, the chances are that only the most neutral and sterile topics will remain. »¹⁵ (Dörnyei, 2001 : 64)

Ainsi, en essayant d'analyser le contenu des manuels, ou plus précisément les activités y présentées, Sánchez Pérez (1993) formule un outil en se basant dans une série de 19 questions. Même en ayant le mérite d'être le seul chercheur à créer un outil pour l'analyse motivationnelle des activités pour l'enseignement de langues étrangères et de relever des points importants comme l'intérêt du contenu, la possibilité de réussite de la tâche ou la perception de son utilité, l'instrument de Sánchez Pérez doit être adapté, car il utilise des facteurs trop liés à l'émotion ou au caractère ludique de la motivation, en donnant une grande importance aux activités en forme de jeux (question 10 – caractère ludique), avec un prix (question 9 – existence d'un prix), ou comme amusement (question 15 – tâche susceptible d'amuser). En fait, aujourd'hui on sait que ce type d'approche d'activités peut favoriser l'augmentation de la motivation, mais à peine de manière superficielle et provisoire, sans garantir sa pérennité.

3. Le choix d'un manuel

3.1 Le manuel personnalisé et le manuel généraliste

À partir de tout ce dont nous avons déjà discuté concernant les matériels didactiques, un des moments plus importants du processus d'apprentissage est le choix du manuel qui sera utilisé par l'enseignant en classe. Généralement il rencontre un grand éventail de possibilités, ce qui parfois complique encore plus sa tâche, principalement car les manuels de langues étrangères sont élaborés, depuis environ cinquante ans, pour des publics du monde entier, sans considérer, par exemple, la relation extrêmement importante entre la langue maternelle et la langue cible. Cela veut dire qu'un Brésilien ou un Espagnol vont apprendre le français en utilisant le même manuel qu'un Russe, un Allemand ou un Japonais.

L'efficacité de ce type de manuel est fortement discutable, non seulement en termes linguistiques, car les voisinages ou éloignement entre les langues ne sont pas pris en

¹⁵ « En effet, ce sont les éditeurs des manuels qui déterminent le contenu des programmes d'études que les professeurs doivent suivre dans leurs classes de L2. Ce ne serait pas un problème si ce contenu était basé sur les vrais besoins et intérêts. Tandis que les éditeurs réclament toujours que c'est ainsi, les intérêts commerciaux dépassent fréquemment la créativité des auteurs. L'édition des manuels est un affaire de multi-million de dollar et les éditeurs font donc extrêmement d'attention à ne pas offenser n'importe quel segment de leur marché potentiel par des matières controversées'. Et si vous êtes un éditeur international d'un marché aussi divers couvrant l'Asie, l'Europe, le monde arabe ou l'Amérique du Sud, il est probable que seulement les matières les plus neutres et les plus stériles demeurent. »

considération, mais aussi en termes culturels. Nous avons déjà abordé dans cette étude, et il sera aussi un thème récurrent à la continuation, l'importance du manuel comme agent de diffusion et rétablissement d'une identité culturelle. Pourtant, dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, cette identité ne se restreint pas seulement à celle du groupe qui parle la langue étudiée, mais aussi à celle de l'apprenant, qui établit inévitablement des comparaisons entre les deux.

La grande question est que cette comparaison devient plus complexe et difficile à l'apprenant s'il n'existe dans le manuel aucune référence pour le faciliter. De cette forme, au-delà de la difficulté normale apportée par l'apprentissage de la langue et la constitution d'une nouvelle identité à partir de la nouvelle culture, l'apprenant doit établir toutes ces relations sans l'appui important du matériel.

Similairement, quand le manuel n'est pas fait pour un public spécifique, c'est au professeur de l'adapter, en remplaçant les activités trop difficiles ou trop faciles par des exercices mieux adaptés à la réalité de son groupe. Cette adaptation est propre à l'enseignant et il le fait de manière intuitive, avec l'objectif d'aider et motiver ses apprenants à mieux apprendre la langue.

Dans le cas du Brésil, par contre, même en considérant la grande taille du pays et la bonne quantité d'apprenants de français, cette langue ne figure plus comme la langue étrangère la plus étudiée au pays. Comme nous l'avons vu plus haut (cf. Chapitre I), aujourd'hui le français atteint la troisième place parmi les langues étrangères, après l'anglais et l'espagnol. En ce qui concerne les manuels, nous n'avons pas donc un marché éditorial considéré comme intéressant pour la conception des matériels de français au Brésil, ce qui oblige les enseignants à le choisir parmi ceux qui sont fait en France.

L'exception est faite à partir d'actions isolées. Un exemple au Brésil est l'Etat de l'Amapá, au nord du pays. Pour être un état frontière avec la Guyane Française, l'intérêt pour la langue française là-bas est très fort, au point d'être une des langues étrangères étudiées dans le système public d'enseignement, ce qui justifie l'existence des manuels adaptés au contexte local. Sinon, nous n'avons que quelques cas isolés, particulièrement concernant des matériels pour le français sur objectifs spécifiques.

Ainsi, comme dans la réalité du Brésil en général il n'y a pas de manuels personnalisés pour l'enseignement du français au public brésilien, l'enseignant doit choisir donc parmi les possibilités existantes au marché éditorial français. Pour cela, il prend en considération

certaines caractéristiques de son public pour diminuer le choix et faciliter sa tâche, à partir des classifications des manuels, que nous verrons à la suite.

3.2 Classifications des manuels

3.2.1 Selon l'âge

Un des premiers facteurs auquel le professeur est confronté est *l'âge* des apprenants. Une classification standard est établie par les maisons d'édition, qui classent ces manuels d'enseignement de la langue en général en considérant trois types de publics : « enfants », « adolescents » et « grands adolescents et adultes ». Cette division est importante pour faciliter la prise en compte des objectifs des apprenants, qui étudient la langue étrangère pour des raisons diverses selon l'âge d'apprentissage.

La question qui se pose dès le début est la distinction entre ces publics, qui peut paraître claire dans la relation enfants/adultes, mais qui devient beaucoup plus floue quand la question tombe sur la relation enfants/adolescents ou grands adolescents/adultes. En considérant le public-cible de cette étude, comment pouvons-nous définir un adulte ? Ou encore, quelle est la définition d'adulte pour les auteurs de manuels de FLE ? Pour Wlodkowski (1998), un adulte possède quatre caractéristiques qui le différencient d'un enfant ou d'un adolescent : il est responsable de sa vie, fait ses propres choix, possède déjà un statut social donné et répond de ses actes. Cette définition considère donc l'adulte comme autonome, responsable et avec des valeurs sociales déterminées, ce qui sera essentiel pendant son processus d'apprentissage.

Par contre, ce concept n'aide pas vraiment à clarifier, par exemple, la définition de « grands adolescents », qui ne sont pas classifiés comme adolescents (sinon pourquoi avoir un manuel distinct ?), ni comme adultes, même si, en théorie, ils partagent un processus pareil d'apprentissage. Les maisons d'édition considèrent le public adolescent comme les individus entre 11 et 15 ans, les grands adolescents de 16 à 20 ans et les adultes à partir de 20 ans, et leurs représentants affirment que cette différenciation est faite en prenant en considération la sélection de thèmes qui intéressent les différents publics, que les thèmes qui intéressent à un jeune de 18 ans soient les mêmes que ceux qui intéressent à une mère de famille de 50 ans, cela nous reste à discuter, mais il nous paraît clair qu'une vision globale du public d'apprenant crée des difficultés dans la conception du manuel et oblige une adaptation continue du matériel par le professeur en salle de langue.

La détermination d'un public-cible est essentielle pour le travail motivationnel que le professeur pourra développer en classe. Comme a été déjà cité dans différents moments de cette recherche, la motivation des adultes pour apprendre une langue étrangère, qui souvent se passe dans les instituts de langues, est différente de celle des enfants ou même des adolescents, qui l'apprennent à l'école, dans un système scolaire. En fait, à l'école, l'apprenant n'est pas seulement obligé d'étudier une langue étrangère, mais en plus il n'a même pas la possibilité de choisir la langue à étudier, ce qui cause plusieurs problèmes au niveau de la motivation. Ces apprenants « captifs », en reprenant le terme utilisé par Courtillon (2003), sont les plus sensibles au travail du professeur en classe de langue, et peuvent devenir très motivés ou très démotivés, selon la manière dont le professeur guide le processus d'enseignement/apprentissage, l'intérêt que l'apprenant met dans le travail (la nouveauté, la relevance et adéquation du contenu, la connaissance d'une nouvelle culture), les types d'activités développés avec le groupe ou le sentiment de progression, d'obtention de résultats, de l'individu.

D'autre part, les adultes sont généralement dans la position d'apprenants « non-captifs », qui vont à l'école ou à un centre de langues volontairement et avec une motivation initiale (intrinsèque ou extrinsèque), ce qui va exiger plutôt une maintenance de cette motivation déjà positive pendant le processus d'apprentissage. La connaissance de la part de l'apprenant adulte de la réalité du marché de travail, l'importance et parfois l'exigence de connaître une ou plusieurs langues étrangères et, par conséquent, une perception de l'utilisation pratique et à court terme des éléments appris en classe, facilite, sans doute, pour que son niveau motivationnel soit haut dès le début du processus d'apprentissage, même s'il ne garantit pas, non plus, la maintenance de tel niveau, qui peut augmenter ou baisser, selon les variables auxquelles l'individu est constamment exposé. Pour Wlodkowski (1998), il est important d'étudier la motivation chez l'adulte à cause de son statut social, de son âge et de ses besoins professionnels, qui provoquent une dynamique motivationnelle différente de celle de l'apprenant à l'école, et à cause de la place, chaque fois plus importante, qu'occupent aujourd'hui les adultes dans les milieux de formation.

Ainsi, souvent ces apprenants « non-captifs » possèdent-ils une attitude beaucoup plus favorable par rapport à l'apprentissage et, aussi, par rapport au professeur, en établissant plus facilement une relation de partenariat entre les deux et en éliminant, au moins partiellement, la situation de soumission dans laquelle l'apprenant est généralement mis à l'école.

3.2.2 Selon les objectifs et besoins des apprenants

Une fois faite la sélection des manuels en fonction de l'âge du groupe d'apprenants, un deuxième facteur qui doit être mis en considération sont *les objectifs, les besoins et les attentes* de ce public-cible. De nouveau ces objectifs et attentes seront plus clairs pour le public adulte, et plus flous pour les adolescents ou les enfants. Parmi les adolescents, sauf s'ils doivent passer un examen, comme le baccalauréat par exemple, les objectifs et les besoins ne sont pas définis par eux-mêmes, mais par un curriculum, formulé par le Ministère de l'Éducation, à être suivi par tous : école, professeur et apprenant.

Ce manque de pouvoir qui a l'apprenant « captif » pour établir ses objectifs est une grande cause de démotivation chez les apprenants ; ils ne seront ainsi suffisamment engagés dans le processus pour que l'apprentissage soit efficace. Ce point est, en fait, la base de la théorie de l'autodétermination, qui affirme qu'un apprentissage n'est effectif pour une personne que si elle le perçoit comme une cause de son comportement. Dans ce cas, le professeur doit, à partir des objectifs proposés par le curriculum et en utilisant des stratégies motivationnelles, déclencher la motivation chez ses apprenants, et une manière de le faire est proposée par Courtyllon (2003) :

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

Courtyllon souligne que ce déclenchement motivationnel doit être fait en présentant des objectifs concrets aux apprenants, qu'ils puissent le croire et les suivre à long terme, et non en le basant dans des raisons purement émotives, ce qui se passe fréquemment. Williams et Burden (1999) affirment que « desde el punto de vista del profesor, a menudo se ve la motivación simplemente como una forma de despertar el interés hacia algo, por ejemplo, presentando una actividad lingüística interesante. Sin embargo, motivar a los alumnos supone mucho más que eso. » Viau (1994) partage aussi l'importance donnée à cette précision et affirme que :

« dans plusieurs situations, on a pu observer que les émotions de l'étudiant s'atténaient avec le temps et qu'il finissait par rationaliser ce qui lui était arrivé, ce qui l'amenait ainsi à accorder moins d'importance aux émotions. » (Viau, 1994 : 111)

En ce qui concerne le public adulte le choix est un peu plus clair, car ils ont des objectifs et des attentes mieux définis. Il existe une classification standard, qui classe les apprenants en 2 groupes : (1) ceux qui veulent étudier la langue pour connaître la culture du pays ou pour

avoir le contact avec la communauté dont la langue est parlée ; (2) ceux qui ont des besoins professionnels, souvent avec peu de temps disponible, pour étudier la langue. Dans le cas du premier groupe, le manuel choisi par les enseignants est appelé « FLE – Français Langue Étrangère », qui présente des thèmes de la vie quotidienne, lexicque de caractère général et aspects de civilisation et culture. Le deuxième groupe utilise les manuels appelés « FOS – Français sur Objectifs Spécifiques », qui travaille des thèmes directement en relation avec un métier (droit ou tourisme, par exemple), ainsi que son lexicque. Les aspects culturels, dans ce cas, seront aussi travaillés, dès que pertinents pour la profession.

Parmi les apprenants de ces deux groupes, un objectif souvent fixé, et qui est aussi un composant motivateur, est la possibilité de réussir l'une des certifications en FLE (comme DELF, DALF, diplôme de langue française, Diplôme supérieur d'études françaises Modernes, etc.) ou FOS (comme les différents diplômes de la CCIP), proposées par le Ministère d'Éducation français ou par des établissements privés français. Ces certifications sont importantes non seulement comme une évaluation et un défi à l'apprenant, mais aussi comme preuve de son niveau dans la langue, accepté internationalement. En prenant en considération ces objectifs, les manuels de FLE élaborés à partir de la deuxième moitié des années 90 présentent à la fin de ces unités quelques exercices préparatoires principalement aux diplômes DELF et DALF, comme c'est le cas de la méthode Tempo, par exemple.

Pour les manuels plus récents, apparus dans les années 2000, même si les contenus DELF et DALF sont encore abordés, ce sont les objectifs langagiers présentés dans le *Cadre Européen Commun de Référence*, formulé par le Conseil de l'Europe à la fin des années 90, qui servent de base au développement des unités et des contenus présentés dans le matériel.

3.3 Les outils qui facilitent la sélection

En considérant tous ces éléments et la réalité de la classe, la question qui se pose est *comment bien choisir un manuel ?* Cunningsworth (1995) propose 4 critères pour le choix. Selon lui, un manuel doit correspondre aux besoins de l'apprenant, refléter les usages que l'individu va faire du langage, faciliter le processus d'apprentissage sans imposer « dogmatiquement » une méthode rigide et jouer nettement le rôle de support pour l'apprentissage. Un choix plus pratique pour répondre à cette question peut être, comme montrent Cuq et Gruca (2003), l'utilisation d'un nombre considérable de grilles ou outils d'évaluation de manuels mis à disposition du professeur, qui permettent un examen du matériel à partir de quelques points de référence, comme le public visé, le type de langue privilégiée ou le contenu linguistique y

présenté. Thierry (1987, 1991, 1997), par exemple, renouvelle et publie souvent l'analyse des principaux manuels pour l'enseignement du FLE disponibles dans le marché éditorial, et les classifient en 4 catégories, d'accord avec la classification même attribuée par les maisons d'édition : français à objectifs spécifiques (FOS) ; enseignement aux jeunes enfants ; jeunes adolescents et grands adolescents et adultes.

En effet, la réponse idéale à la question posée ci-dessus devrait être « un choix à partir des attentes et attentes des apprenants, ainsi que leurs besoins, leur âge, etc. », mais ce n'est pas toujours celle la situation qu'on rencontre dans la pratique des écoles, comme affirme Carmagnani (1999). Selon l'auteur, l'adoption d'un manuel dépend, surtout, de l'influence de la maison d'édition, de sa stratégie de commercialisation, des accords faits avec les directions des écoles et d'autres aspects que les qualités pédagogiques du matériel. Il n'y a pas de doute que cette stratégie appliquée par les maisons d'édition a aussi influencé, et influence toujours, les changements de manuels de FLE au Brésil. Cela a été le cas, par exemple, du changement qui s'est produit entre les années 1998 et 2000 de la méthode « Libre Échange » par la méthode « Tempo », les deux éditées chez Didier/Hatier, qui a atteint les instituts de langues, Alliances Françaises et universités, et qui a motivé cette étude.

Ce témoignage de Carmagnani, même s'il est trop extrémiste, montre que le professeur, principalement des écoles, n'est pas toujours autonome pour choisir ce qu'il considère le matériel le plus adapté à utiliser en classe. En tout cas, c'est à lui, toujours que possible, de choisir le manuel le plus proche de la réalité des apprenants et de leurs attentes, comme affirme Courtillon (2003) :

« Se constituer une méthode suppose que l'on puisse analyser les besoins des apprenants, leurs caractéristiques socioculturelles, les chemins qu'ils ont à parcourir pour passer de leur langue maternelle (L.M.) à la langue cible (L.C.), c'est-à-dire ce qui constitue les variables de la situation d'enseignement. Cela suppose ensuite qu'on ait une vision claire du parcours d'apprentissage qu'implique l'acquisition d'un nouveau moyen linguistique de communication, et qu'on sache en évaluer les résultats. Il faut donc savoir utiliser de manière à la fois active et critique les différents moyens pédagogiques qui existent afin de réaliser au mieux le parcours en l'adaptant aux contextes particuliers des classes. » (Courtillon, 2003 : 10)

Ce choix est donc important pour que leur niveau motivationnel augmente ou soit maintenu de manière positive, et est déterminé par plusieurs facteurs, dont les principaux sont l'âge des apprenants et ses objectives et besoins.

Choisir le manuel qui sera utilisé en classe n'est pas une tâche simple, et plusieurs instruments ou outils ont été conçus pour faciliter le choix du professeur. Parmi cette grande variété, il est intéressant de connaître l'instrument élaboré et présenté dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. Construit en forme d'une liste de questions qui seront répondues par le professeur, cet outil reflète les présupposés théoriques formulés par les chercheurs réunis dans ce projet.

Tableau 3 : Une liste de contrôle de sélection de manuels - CECRL

Une liste de contrôle de sélection de manuels	
1. CONTENU	
- Les auteurs du matériel établissent-ils une logique claire de ce qui doit être inclus dans le matériel ?	
- Les objectifs principaux du cours et des unités sont-ils clairs ?	
- Le matériel justifie-t-il ces objectifs ? Pensez-vous que les apprenants pourront atteindre ces objectifs en utilisant ce matériel ?	
- Les objectifs du matériel sont-ils adaptés aux apprenants ?	
- Le "niveau" du matériel est-il approprié ?	
- Le rythme d'apprentissage anticipé est-il approprié ?	
- Les thèmes sont-ils susceptibles d'intéresser les apprenants et de leur être utiles ?	
2. SUPPORTS	
- Le cours est-il basé sur des supports utiles et pratiques dans votre contexte ?	
- Exploitez-vous des supports divers pour les possibilités uniques qu'ils offrent ?	
- Toutes les composantes du cours sont-elles essentielles ou certaines sont-elles facultatives?	
3. METHODOLOGIE	
- Êtes-vous satisfait des convictions qui sous-tendent le matériel en matière d'apprentissage et de langue ?	
- Le matériel contient-il différentes approches pour différentes finalités	

(composantes/supports) ?

- Le matériel contient-il des possibilités d'apprentissage et d'acquisition ?

- Le niveau de réutilisation de la nouvelle langue est-il adéquat ?

4. SOUTIEN AUX APPRENANTS

- Le matériel contient-il des ressources qui permettent aux apprenants d'étudier seuls en dehors de la salle de classe ?

- Existe-t-il du matériel de référence utile ?

- Existe-t-il du matériel utile de développement de l'apprenant ?

5. SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS

- Le matériel fournit-il un degré adéquat d'aide, de conseil et de développement pour les enseignants susceptibles de travailler avec ce matériel ?

- Le matériel est-il suffisamment flexible pour permettre aux enseignants expérimentés de les exploiter de différentes manières ? Le matériel se prête-t-il à une complémentarisation ?

- Le matériel contient-il des informations culturelles et langagières complémentaires destinées à aider les enseignants ?

6. THEMES

- Sont-ils susceptibles d'intéresser, de faire participer et de stimuler vos apprenants ?

- Offrent-ils des possibilités d'établir un rapprochement avec l'expérience personnelle et les goûts et aversions de vos apprenants ?

7. TEXTE

- Est-il susceptible d'intéresser vos apprenants ?

- Est-il pertinent en termes de langue, de type de texte, de tâche, etc. ?

- Semble-t-il "réel" ?

- Est-il présenté de façon attrayante ?

8. TACHES

- La diversité des types de texte est-elle importante ?

- Vos apprenants vont-ils trouver ces types de tâches pertinents, intéressants, stimulants ?

- Les types de tâches permettent-ils de varier suffisamment le rôle de l'apprenant dans un cadre de communication ?

- Les types de tâches encouragent-ils autant le développement des compétences et des stratégies de l'apprenant que les compétences langagières ?

9. CONTROLE DES PROGRES

- Le matériel offre-t-il des instruments permettant de contrôler les progrès réalisés ?

- Existe-t-il d'autres tests disponibles ?

- Des examens externes se rapportent-ils à ce matériel ?

En lisant les questions proposées sur cette liste, on observe que plusieurs facteurs motivationnels soulignés par les théoriciens de la motivation y sont présents. Entre eux on remarque la préoccupation avec l'adaptation et la possibilité d'atteinte des objectifs de l'apprenant (contenu), l'utilité des supports, la réutilisation de la nouvelle langue (méthodologie), la possibilité d'autonomie de l'apprenant dehors de la salle (soutien aux apprenants), l'importance donnée à l'intérêt et stimulation de l'apprenant par les thèmes abordés (thèmes), l'intérêt, pertinence et attractivité des textes et des tâches proposées dans le manuel et, enfin, un contrôle régulier des contenus travaillés en classe, pour que l'apprenant soit capable de percevoir le progrès qu'il a réalisé.

4. L'interaction en classe de langues étrangères comme transposition du manuel

Lorsque nous parlons de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, nous l'associons à un système pédagogique organisé en classes et dans lequel s'utilise une méthodologie qui conduit le développement du cours. Pourtant, ce ne sont pas seulement les bases théoriques de la méthodologie qui déterminent cette progression. Elle est présente en classe à travers l'utilisation d'une méthode d'enseignement qui met en œuvre les préceptes qu'elle soutient. Dans ce cas, le manuel est une pièce fondamentale qui joue un rôle important dans l'organisation du système. C'est à lui de présenter les contenus qui seront travaillés, ainsi que la manière dont ils seront appliqués, ce qui lui donne un statut décisif en classe.

Comme nous l'avons mentionné plus haut le fort niveau d'influçabilité du manuel dans le contexte scolaire est fort et évident, à tel point que l'apprenant le voit tout de même, comme s'il était le gardien d'un savoir à déchiffrer. L'attitude de l'enseignant et le rôle de l'école dans le processus d'appréhension du savoir renforcent cet attribut d'autorité du manuel et cette croyance des apprenants qu'il est le principal détenteur du savoir à apprendre. Comme l'affirme Souza (1999 : 27)

« O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. »¹⁶

Dans sa proposition, Souza affirme aussi que dans ce système scolaire c'est à l'enseignant qu'incombe la tâche de reproduire les contenus, les savoirs et « la vérité indiscutable » que le manuel apporte, vu qu'il est institutionnellement légitimé et autorisé à le manipuler ; à l'apprenant, il ne restait donc que les assimiler.

Le manuel se présente donc comme un élément déterminant de ce qui est important à apprendre, dans différents degrés d'utilisation d'une langue : le choix des contenus, la place de l'oral et de l'écrit, les niveaux de formalité, les contextes situationnels, les aspects culturels liés à la langue, entre autres. Un de ces choix concerne la référence linguistique qui sera apprise ; elle peut apparaître de diverses manières dans un manuel, dès l'option entre les variantes française, québécoise, belge ou suisse, par exemple, jusqu'à la sélection entre l'utilisation de la langue standard, colloquiale ou polie. Il peut en être de même à l'écrit, avec l'adaptation du registre de langue à chaque situation suggérée.

Ces décisions sont centrales pour le développement de l'apprentissage, vu qu'elles détermineront les caractéristiques des échantillons de langue utilisés dans les dialogues, activités et extraits du manuel qui serviront de référence de langue à l'apprenant, parfois même sa source unique. Comme l'affirme Coracini (1999 : 17), « *não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos.* » En reprenant les mots de Souza (1999) :

¹⁶ « Le caractère d'autorité du manuel trouve sa légitimité dans la croyance de qu'il est le réservoir d'un savoir qu'il faut déchiffrer, car on suppose qu'il contient une vérité sacralisée à être transmise et partagée. Une vérité déjà prête que le professeur, légitimé et institutionnellement autorisé à manier le manuel, ne doit que reproduire et l'apprenant, l'assimiler. »

« Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes única) de referência. » (Souza, 1999 : 27)¹⁷

À partir de ce raisonnement, il nous est déjà possible de percevoir l'influence du manuel comme objet qui établit la dynamique de la classe. Cependant, il est indéniable qu'un manuel n'est rien avant son utilisation par les différents acteurs du processus d'enseignement/apprentissage : l'enseignant et l'apprenant, et cette utilisation est faite en interaction.

4.1 La classe comme lieu d'interaction

À partir du moment où on commence à aborder la question de la communication dans l'apprentissage de langue augmente l'intérêt pour l'étude de l'interaction en classe. Elle commence à être considérée comme un lieu de rencontre social entre les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. Comme le souligne Cicurel (2002 : en ligne) :

« Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. Les interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes. Constamment, l'action planifiée du professeur rencontre des épisodes pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier. »

Cette action planifiée dont nous parle Cicurel est faite par le professeur ayant comme un des principaux instruments le manuel, qui légitime ses choix concernant l'organisation proposée à chaque cours, ainsi que les contenus qui y seront travaillés. En ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères, il nous est possible d'observer que cette légitimation est faite à deux différents niveaux : celui de l'enseignant lui-même et celui de l'apprenant.

Le premier de ces niveaux correspond à l'enseignant lui-même, où l'utilisation d'une méthode facilite les différents choix pédagogiques qui sont à sa charge. La détermination des contenus

¹⁷ « Indépendamment du manuel adopté ou de la discipline abordée, on constate que le manuel constitue un chaînon important dans la chaîne du discours de la compétence : c'est le lieu du savoir défini, prêt, fini, correct et de cette façon, dernière source (et parfois unique) de référence. »

qui seront travaillés, l'ordre dans lequel tout se déroulera, la méthodologie plus adaptée au public et les thèmes qui attireront plus l'attention de l'apprenant sont des décisions difficiles et qui exigent une grande responsabilité de la part de l'enseignant. Si tout cela serait déjà laborieux pour n'importe quel enseignant, il est beaucoup plus complexe pour un enseignant qui a comme objet d'enseignement une langue qui n'est pas sa langue maternelle ou celle de ses apprenants. Dans ce cas, le niveau de difficulté et de doutes augmente, car il y a une grande quantité de références que lui manquent. La solution naturelle est donc l'appui sur un manuel, qui présente en même temps une cohérence méthodologique, une actualisation concernant les thèmes et les contenus abordés, ainsi qu'une organisation préalable de la progression des cours.

Le deuxième niveau serait la légitimation de l'apprenant, lui aussi loin d'une référence de langue et qui voit dans la méthode et dans son professeur cette source. Par contre, comme nous avons abordé plus haut (cf. Chapitre III), l'autorité du manuel devient plus forte, vu qu'il est un matériel signé et approuvé par les auteurs, la maison d'édition et l'établissement d'enseignement. Comme le souligne Coracini (1999 : 33) :

« (...) a legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. (...) é nesse contexto que se insere o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o a base para seu trabalho em sala de aula. Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos. »¹⁸

Nous pouvons rapprocher cette idée de légitimation du manuel donnée par la société de la notion de transposition didactique de Chevallard, qui clarifie l'influence directe de l'environnement dans le travail développé dans le milieu éducatif. Même si c'est à l'école de décider le meilleur chemin dans le processus de ses apprenants, elle ne le fait pas toute seule ; dans un système de double sens, elle reprend dans la société ses valeurs, ses intérêts et ses besoins et forme les individus pour les suivre. C'est dans ce contexte que le manuel est utilisé,

¹⁸ « La légitimation du manuel se donne donc à l'école, institution à qui est attribuée la fonction de préparer le citoyen à la vie en société, selon évidemment les valeurs que cette société reconnaît comme siens, en même temps que les construit. C'est dans ce contexte que s'insère l'utilisation du manuel par le professeur que, autorisé par l'école (puisqu'il a un diplôme légalement reconnu), légitime le matériel commercialisé, en le considérant la base de son travail en classe. Ainsi, le manuel fonctionne comme un porteur de vérités qui doivent être assimilées par les professeurs, ainsi que par les apprenants. »

transposant aux individus les valeurs et les besoins qu'ils attendent, en même temps que le savoir spécifique de la discipline étudiée.

De cette façon, après que l'enseignant et les apprenants aient légitimé les contenus didactiques, ils sont prêts à interagir en classe, afin d'initier le développement du processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Cela prévoit obligatoirement l'engagement de tous les acteurs, professeur et apprenants, ce qui nous paraît évident lorsqu'on considère l'attitude de l'enseignant, puisque c'est lui qui a préparé la classe et suggéré les activités. Par contre, cela n'est pas forcément vrai lorsque nous parlons des apprenants, qui peuvent avoir des réactions les plus diverses concernant les activités proposées, sans s'y engager suffisamment, au point d'agir et d'interagir en classe, question fondamentale de l'interaction, comme le souligne Rivière (2005 : 99) :

« L'interaction engage également les participants à occuper le terrain de l'action et à prendre des « rôles praxéologiques » que Filliettaz (2002, 82) définit comme un « mode de participation à l'agir » qui détermine, avec les rôles participatifs (mode de participation à la communication), les « identités situationnelles » assumées par les protagonistes. »

Comme le nous verrons plus loin, cet engagement dans les situations proposées en classe est un élément motivationnel fondamental. C'est en interaction que les acteurs mettent en œuvre leurs connaissances et leurs compétences, augmentant de cette manière leur perception de réussite et leur motivant à continuer dans le processus.

Au contraire des croyances de plusieurs enseignants, les interactions n'exigent pas toujours la présence du professeur comme médiateur du savoir ou des connaissances qui doivent être apprises. Après un premier contact des apprenants avec le savoir à travers la médiation du professeur, celui peut s'éloigner de la situation, laissant aux apprenants eux-mêmes la tâche d'établir une interaction cohérente. Cela va se faire de manière naturelle, avec le surgissement des plusieurs négociations du sens, ainsi que l'argumentation elle-même.

Comme l'exemplifie Giné (2005 : 270), l'interaction en des petits groupes est une excellente motivation aux apprenants, car

« Les interlocuteurs « mettent en commun » leurs diverses interlangues, réactivent, récupèrent et appliquent leurs savoirs et savoir-faire propres et ceux des autres, exerçant ainsi un contrôle sur ces compétences. Leurs interactions comportent plus de négociation du sens qu'avec la présence d'un expert. L'intégration de savoirs est plus grande lorsqu'il faut défendre ses idées, ce qui est naturel et motivant en petit groupe. »

Ainsi, à partir des activités proposées par le manuel et par l'enseignant en classe de langues étrangères l'apprenant construit ses connaissances non seulement de nature linguistique mais aussi sociale, à travers l'interaction avec les autres apprenants. Pourtant, la référence sociale est un élément assez complexe vu qu'elle est un élément à comprendre, plutôt qu'à apprendre.

4.2 L'interaction et médiation du manuel de langue étrangère

Malgré les difficultés réelles de compréhension et appréhension des caractéristiques culturelles liées à une langue étrangère, il ne nous est pas possible de les oublier tout simplement et ni de faire semblant qu'elles n'existent pas ou qu'elles ne sont pas importantes pour l'acquisition de la langue.

Ainsi, l'élément qui apporte à l'enseignement ces caractéristiques et stimule l'interaction social entre les acteurs du processus est le manuel, puisqu'il a été produit *in loco*, c'est-à-dire en France, ce qui lui donne un statut de représentant social et culturel de la société où la langue est parlée.

Mais le point fondamental est le fait que le manuel est toujours utilisé par les acteurs, ce qui veut dire qu'il est impossible de garantir que son utilisation sera celle imaginée par les auteurs au moment de la conception du matériel. L'enseignant manipule le manuel et l'adapte, mais il n'est pas le seul. Les apprenants aussi récréent les situations et les activités, en les adaptant à leurs intérêts et besoins.

Cette adaptation, dans des différents niveaux, contribue à un éventail de possibles résultats du processus d'apprentissage de la langue étrangère qui n'ont pas été forcément imaginés par les auteurs quand de sa création. Parmi ces différents niveaux, nous pouvons citer le public, le temps et la progression des contenus et l'évaluation.

En ce qui concerne le public, nous avons déjà affirmé auparavant (cf. Chapitres III) la nécessité d'utiliser un matériel didactique en classe qui soit proche des attentes des apprenants. Comme il y a une distance entre eux et leur objet d'étude, le manuel sert de pont entre les acteurs ; c'est à travers lui que l'apprenant a son premier contact avec les locuteurs de la langue cible et le discours du natif. Cela lui servira de référence pendant tout le processus d'enseignement/ apprentissage, comme source du registre de langue qu'il veut apprendre : celui qui est effectivement utilisé en situation réelle de communication.

Cette référence lui est en fait très importante ; il n'est pas rare que les apprenants expriment l'objectif de ne pas parler « comme un étranger », c'est-à-dire, de parler trop « grammaticalement » ou de manière « trop correcte ». Cela ne veut pas du tout dire que les

natifs ne parlent pas correctement leur langue, ce serait une affirmation absurde, mais il montre en réalité la perception de plusieurs apprenants, qui distinguent les différents registres. Pour eux, parler sans les marques de l'utilisation quotidienne de la langue donne l'idée de ne pas la connaître effectivement.

On pourrait imaginer qu'il est difficile aux auteurs de matériels didactiques de s'adapter à ces besoins des apprenants, mais en réalité c'est justement avec des activités qui stimulent l'interaction entre les apprenants qu'ils les réalisent de manière plus efficace. Nous voyons donc le manuel dans un double rôle interactionnel : servir de médiateur entre les acteurs comme représentant « officiel » du contenu qui sera appris et stimuler les interactions entre les apprenants, à travers la suggestion de ses activités.

Un autre point habituel d'adaptation des manuels est le temps d'utilisation en classe de langues. Élaboré par les auteurs pour être utilisé dans une certaine quantité d'heures de cours – généralement de 100 à 120 heures par niveau – dans la pratique ce n'est pas forcément ce qui se passe. C'est le cas, par exemple, des classes que nous avons analysées dans cette étude. Il existe une différence entre le temps établi par les auteurs comme idéal pour l'apprentissage (cf. Chapitre VI) du niveau débutant de la méthode – entre 70 et 120 heures – et le temps déterminé par les professeurs du Centre de langues comme idéal pour l'apprentissage des brésiliens – autour de 240 heures.

Il est indéniable que ce facteur change complètement les résultats attendus par les auteurs de la méthode et créent un nouveau paramètre d'analyse de résultats. Cela parce que ce facteur influence directement la progression des contenus qu'il présente : si on a plus de temps pour travailler les contenus, on a par conséquent une opportunité plus grande d'ajouter des activités ou modifier ce qui a été proposé par les auteurs de manière à les adapter aux besoins et attentes des apprenants, mais la décision est assez complexe. D'un côté, cette attitude peut renforcer la motivation et l'implication des apprenants ; de l'autre côté, elle ralentit l'apprentissage, ce qui peut démotiver l'apprenant s'il a le sentiment de progrès trop lents et d'ennuis.

Finalement, le manuel sert aussi en classe comme médiateur du processus d'évaluation de l'apprenant et de son apprentissage, tâche difficile mais que l'enseignant doit obligatoirement accomplir, indépendamment d'être un cours régulier – dans une école par exemple – ou d'enseignement complémentaire, comme dans le cas d'un centre de langues. Tout processus d'enseignement/apprentissage prévoit une progression et il est naturel que l'individu attende une évaluation de sa performance, mais il reste toujours la questionnement de comment

évaluer la performance, si elle n'est pas faite *in loco*, par des parleurs natifs de la langue étrangère et, en conséquence, quelle référence faut-il avoir pour avoir le plus de précision possible.

Ainsi, le manuel apparaît-il comme un facilitateur du processus d'évaluation en langues étrangères, ce qui est fait de deux manières : en stimulant une l'auto-évaluation par l'apprenant lui-même et en permettant une évaluation de la part du professeur. L'auto-évaluation est motivée à plusieurs moments, spécialement à travers les activités que l'apprenant doit réaliser, mais aussi à partir de la référence de langue qu'il trouve dans le matériel et que lui servira de paramètre linguistique. De la part de l'enseignant, le manuel l'aide à organiser les points essentiels à évaluer, ainsi que les niveaux de difficulté attendus pour chaque étape de l'apprentissage.

Le rôle du manuel comme élément d'interaction et de médiation en classe n'est pas formellement défini, mais il est mis en œuvre au sein de la classe par le contrat didactique, qui coordonne de manière sous-jacent les relations entre les acteurs pendant leur interaction. C'est cette fonction que nous allons analyser et discuter à la suite.

Chapitre IV : motivation et contrat didactique en classe de FLE

1. Le contrat didactique en classe de langues étrangères

De la même forme que la transposition didactique, la notion de contrat didactique a été développée initialement par les chercheurs des mathématiques (Brousseau, 1986 ; Chevallard, 1988) et est liée à l'idée qu'il existe une relation entre le professeur, les apprenants et le savoir subordonnée à plusieurs règles et conventions qui dirigent la situation didactique. Ce serait donc l'ensemble des conditions qui déterminent, presque toujours de forme implicite, ce que chacun des partenaires de la relation didactique (professeur et apprenant) ont la responsabilité de gérer et des responsabilités qui ont par rapport à l'autre.

« Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui

détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. » (Brousseau : 1986)

Ces règles existent dans des différentes situations d'apprentissage, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, mais c'est en classe qu'elles produisent ces résultats plus significatifs. C'est à ce niveau que le contrat didactique concerne les obligations plus immédiates et réciproques établies entre l'enseignant et les apprenants.

Une des caractéristiques plus singulières du contrat est que les règles qui le régissent ne sont presque jamais explicites mais se révèlent lorsqu'on les transgresse. Cette transgression peut exister spécialement car le contrat didactique est adaptable à des différents contextes, comme les choix pédagogiques, les demandes des apprenants, les objectifs du cours, les conditions d'évaluation, etc. Ce caractère flexible se montre en même temps comme l'une des grandes raisons de sa désobéissance, puisqu'il ouvre la possibilité d'une non compréhension de la règle de la part d'un des acteurs de la situation didactique.

De cette manière, on peut imaginer une grande différence concernant le contrat didactique lorsqu'on observe une classe de langues étrangères basée sur une approche méthodologique traditionnelle ou communicative, par exemple. Dans ces deux exemples, il faut considérer le fait qu'il existe une différence dans les rôles des acteurs – professeur et apprenants – établissant par conséquent une relation aussi différente entre eux dans le processus. Cela parce qu'il faut considérer qu'il existe une dimension ponctuelle qui joue un rôle important dans la caractérisation du contrat et qui est en relation directe avec la nature du savoir appris.

Dans le cas de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, par exemple, la participation active de l'apprenant est déterminante pour son processus et cela figure d'une certaine manière dans le contrat didactique d'une classe de langues. De la même forme, les activités proposées aux apprenants sont adaptées à une méthodologie et exigent par conséquent une posture distincte des acteurs. Ainsi, quand on a une classe basée dans une approche plus traditionnelle le professeur fournira des activités à trous, par exemple, qui seront complétés par les apprenants généralement à partir d'un modèle prédéterminé ; de l'autre côté, dans le cas d'une approche communicative on attend de l'apprenant une attitude plus indépendante, créative et libérée de modèles préétablis.

C'est aussi à travers le contrat didactique qu'on détermine la place de l'écrit et de l'oral dans les activités travaillées en classe. Même si dans ce cas la négociation peut être faite de forme plus explicite, à travers la verbalisation des apprenants exprimant leurs attentes, elle exigera

des attitudes spécifiques des acteurs pour qu'ils participent de forme à atteindre les objectifs collectifs.

Au cas où ces attentes ne sont pas respectées par un des acteurs impliqués dans la situation, le contrat didactique est momentanément rompu, en apportant de conséquences qui exigeront une nouvelle compréhension de la situation et une réadaptation des acteurs. Ses caractéristiques font qu'on ait une renégociation constante entre le professeur et les apprenants concernant les règles de la situation didactique, puisque les intérêts ou les choix pédagogiques, par exemple, peuvent changer pour s'adapter à une demande ou à un objectif spécifique.

Brousseau (1986) observe que le plus important n'est pas d'essayer d'expliquer la totalité des règles qui constituent le contrat didactique, mais de signaler ses possibles points de rupture. Cela parce que son explicitation devient une tâche presque impossible, spécialement à cause des interprétations subjectives qui font partie de sa nature. De cette manière, sans oublier la difficulté de localiser de manière exacte les points de rupture, il est important d'estimer des situations vulnérables de l'activité pédagogique dans laquelle le processus d'enseignement/apprentissage peut être obstrué.

Un exemple de rupture du contrat didactique peut être le cas d'un apprenant qui n'est pas motivé par les activités proposées par l'enseignant en classe ou qu'il n'est pas suffisamment engagé à les faire. Dans cette situation, il existe une rupture du contrat étant donné que même sans une règle explicite et formelle qui prévoit l'engagement de l'apprenant dans les activités didactiques, ce qu'on attend est que cela se passe dans les limites pertinentes à l'activité pédagogique.

Comme la transposition didactique, les règles qui composent le contrat didactique sont le résultat des plusieurs sources d'influence : la vie quotidienne, l'espace de la classe, l'institution scolaire, les spécialistes en éducation ou même la société. Au niveau de la pratique pédagogique, on attend de l'enseignant qu'il planifie les activités qui seront proposées pour faciliter l'élaboration de la connaissance par l'apprenant. Il est de la compétence de l'enseignant aussi la vérification des conditions dans laquelle cette élaboration s'effectue par l'apprenant.

1.1 Types de contrats didactiques selon Brousseau

Brousseau (1986) présente trois exemples de contrats didactiques à partir de la posture de l'enseignant par rapport à l'apprenant et à la valorisation du savoir. Le premier insiste sur

l'importance du contenu en particulier à travers la relation entre le professeur et l'apprenant. Les règles se caractérisent par un rigide contrôle de cette relation qui est exercé par le savoir lui-même. Une des caractéristiques de ce type de contrat est le fait que le professeur croit qu'il détient le monopole de la connaissance. C'est à lui de choisir la partie essentielle des contenus enseignés, sans permettre une participation plus active des apprenants dans ce choix. Il se montre très attaché à la tradition et impose l'utilisation d'une seule méthode d'organisation et de présentation des contenus. Pour lui, l'apprenant ne connaît rien de ce qui sera enseigné et son apprentissage est très lié à son attention en classe, la prise de notes, à la répétition des exercices classiques, à l'étude et à la réalisation d'examens.

Dans le deuxième type, on souligne la relation entre l'apprenant et le savoir, avec un accompagnement par l'enseignant. L'idée centrale est que c'est l'apprenant qui doit effectivement apprendre et non le professeur qui a le pouvoir de transmettre des connaissances. Dans cette conception de travail, l'apprenant doit s'engager nécessairement dans son apprentissage, à travers le développement de la connaissance initiale qu'il a préalablement. Généralement l'enseignant propose la réalisation des activités en groupes, avec des petites interventions, et l'apprenant assume la dynamique de son apprentissage. Le professeur les stimule sans avoir comme objectif le contrôle de possibles erreurs et avec un minimum d'intervention.

Le troisième type de contrat didactique donne aussi une forte importance à la relation entre l'apprenant et le savoir, mais le professeur montre un engagement différent de celui démontré dans le deuxième type. Dans ce cas, l'apprentissage est considéré à la fois au niveau individuel et collectif. Il y a une rupture de la relation entre enseignant et apprenant, car l'accent est mis sur la dimension apprenant-savoir, l'enseignant n'est pas considéré comme source de connaissance. De cette forme, il existe une préoccupation avec l'aspect socioculturel dans lequel l'apprenant est inséré et il y a une tentative de considérer dans l'enseignement/apprentissage non seulement le savoir lui-même, mais aussi les référentiels extrascolaires. L'enseignant planifie les situations didactiques, mais cela est fait à travers une permanente vigilance entre action et réflexion ; le choix des activités cherche des situations défis, composées par des problèmes, jeux, activités et recherches, en accord avec la réalité et le niveau intellectuel des apprenants.

Chacun de ces contrats didactiques gagnera force dans une situation didactique déterminée, à partir de l'intérêt des acteurs engagés, ainsi qu'en prenant en considération la nature du savoir enseigné, comme nous l'avons noté plus haut. Dans le cas de l'enseignement de langues

étrangères, il y a une tendance actuelle à un apprentissage plus centré dans la figure de l'apprenant, ayant l'enseignant plutôt comme un médiateur du processus, mais il n'est pas rare de rencontrer un enseignement toujours très centré sur la figure de l'enseignant, qui détient le savoir et le contrôle total de l'apprentissage. Cela est déterminé donc dans une situation didactique, comme nous verrons à la suite.

1.2 Situation didactique

Le sens du savoir pour l'apprenant est fortement influencé par la forme didactique comme le contenu lui est présenté ; et c'est à travers la situation didactique qu'il établira une relation plus ou moins positive au savoir en cours d'apprentissage. La situation didactique est ainsi formée par les multiples relations pédagogiques entre le professeur, les apprenants et le savoir, avec l'objectif de développer des activités dirigées à l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu.

Mais ces trois éléments ne sont pas suffisants pour atteindre toute la complexité du phénomène cognitif, ce qui justifie l'interférence d'autres éléments du système didactique, comme les objectifs, les positions théoriques, les recours didactiques, les méthodes, etc., ainsi que la spécificité du contenu à enseigner. Cette spécificité est prise en compte au moment de la préparation du matériel et de l'élaboration des stratégies de classe, afin de présenter le contenu de manière significative à l'apprenant, en gardant la dimension de ses valeurs éducatifs, liés à sa réalité. C'est exactement ce point le plus remarqué par la théorie des situations, qui a comme questionnement fondamental la forme de présentation d'un contenu à l'apprenant, à travers la recherche d'un significat du savoir.

Au-delà d'une situation didactique, il est important aussi que le professeur ait conscience des situations a-didactiques, afin de préparer ses apprenants à les comprendre. Une situation a-didactique est celle dans laquelle le professeur n'a pas un contrôle pédagogique directe, ce qui exige de l'apprenant une autonomie d'apprentissage et compréhension du savoir pour être capable de l'appliquer dans sa vie quotidienne, et cela doit être prévu par la situation didactique. Cette possibilité de réutilisation des connaissances dans la vie quotidienne des apprenants apporte aussi un autre bénéfice important à l'apprentissage de la langue étrangère, spécialement en ce qui concerne la motivation de l'apprenant.

Dans la pratique, le rôle principal de l'enseignant doit être de rencontrer des défis adéquats qui puissent provoquer la mobilisation des savoirs et connaissances de la part de l'apprenant l'incitant à l'élaboration des nouveaux savoirs. En ce qui concerne la pratique pédagogique, la

question essentielle n'est pas de maintenir au niveau de la transmission d'une connaissance, mais de se donner les bons défis. Dans ce cas, l'apprentissage peut se donner en plusieurs niveaux, soit pour l'obtention des données, pour le besoin d'avoir une simple information, soit pour l'obtention d'une connaissance plus élaborée. Ainsi, il apparaît la nécessité d'un enseignement systématisé, formel et pédagogiquement organisé, autrement dit, les questions d'ordre méthodologique.

De cette forme, l'apprenant doit être constamment encouragé à essayer de surmonter, avec ses propres efforts, les passages qui conduisent le raisonnement vers son apprentissage. Ces efforts vont stimuler l'apprenant à une constante nécessité de réussir intellectuellement, ce qui est essentiel pour un apprentissage plus authentique. Ainsi, il doit être en permanence invité à s'engager dans ces activités et, ainsi, à évoluer au fur et à mesure de tout son processus éducatif.

Dans d'autres mots, la situation didactique doit permettre à l'apprenant un maximum d'autonomie et d'indépendance pour qu'il puisse développer de manière authentique ses propres mécanismes de résolution des problèmes, à travers l'élaboration de concepts. Cette capacité engage l'apprenant dans son apprentissage et cet engagement est un des principaux éléments liés aux relations motivationnelles en classe, comme nous verrons par la suite.

2. Les relations motivationnelles en classe de langues étrangères

Comprendre la motivation, dans n'importe quel domaine, est une tâche complexe. On ne trouve pas, même parmi les spécialistes de la cognition, une explication commune et acceptée par tous ou qui puisse englober tous les différents facteurs qui nous semblent appartenir à ce thème. Quand on déplace donc le thème à une autre discipline, comme dans le cas de la Didactique de Langues Étrangères, cette complexité s'amplifie.

Par contre, les chercheurs ont quand même des consensus à propos de la motivation. Pour eux, la motivation est conçue comme quelque chose de dynamique, dont les sources se situent dans l'environnement social de l'apprenant, ou autrement dit, dans les interactions entre l'individu, ses pairs et les différents éléments pédagogiques. Les recherches actuelles utilisent comme base théorique, fondamentalement, les modèles sociocognitifs, qui considèrent que le comportement est dirigé par des facteurs internes, mais qui ont leur origine dans l'environnement.

Une des plus graves erreurs conceptuelles qu'on a concernant la motivation dans l'acquisition de langues est de croire qu'une classe motivante est une classe pleine de jeux et amusements, faite pour « distraire » l'apprenant pendant son processus d'apprentissage. Cette vision apporte l'idée négative qui est apprendre une langue est toujours un processus dur et pénible, exigeant des amusements constants. Sans nier la difficulté des tâches cognitives impliquées dans l'acquisition, l'étude de la motivation dans l'enseignement de langues étrangères est préoccupée avec des questions plus profondes et d'autre nature : l'apprentissage d'un individu motivé est plus efficace ou différent de ceux d'une personne non motivée ? Quels facteurs interviennent dans la motivation de l'apprenant ? Existe-t-il un type de motivation « meilleur » pour l'apprentissage de langues ? Le professeur, sa méthodologie ou les activités de classe peuvent-ils changer le niveau motivationnel de l'individu ?

Les chercheurs semblent être d'accord pour affirmer que la motivation est une composante clé dans l'apprentissage. Le développement des études dans ce domaine peut être expliqué par la complexité et la richesse du sujet, qui doit prendre en considération un grand nombre de facteurs et variables, ainsi que l'interdisciplinarité entre les études en didactique et acquisition de langues et en psychologie. Parmi ces variables, Gardner et Lambert (1972) citent les techniques d'enseignement, sans entrer précisément dans ce sujet.

Celui n'est pas le cas des chercheurs actuels comme Viau (1994, 1999), Williams et Burden (1999) ou Dörnyei (2000, 2001). Pour eux, il existe une intention du professeur pour motiver ses apprenants, en essayant de créer chez eux une attitude favorable et positive à l'apprentissage du contenu donné ou en changeant une attitude initialement neutre ou négative de l'apprenant par rapport à la langue à une autre, en une attitude plus positive.

Keller (1983) affirme que la motivation fait référence aux décisions que les personnes prennent par rapport aux expériences ou buts qu'ils veulent atteindre ou éviter, ou vers le degré d'effort qu'ils vont dépenser pour accomplir une activité. Par contre, il faut déterminer l'origine de cette motivation, quels sont les facteurs que la stimulent et, en plus, comment la maintenir. La réponse à ces questions est d'une extrême importance pratique, car l'identification des facteurs pourrait ouvrir les portes de l'efficacité pour motiver.

Entreprendre des recherches sur le thème de la motivation n'est pas une tâche simple ou évidente car *motivation* est un terme abstrait qui fait référence à une grande diversité de processus mentaux (internes) et difficile à observer, ce qui rend complexe l'établissement d'un outil ou instrument qui puisse évaluer ou mesurer la motivation chez l'individu. Les

résultats obtenus par ces instruments doivent donc être lus comme subjectifs, même si cette subjectivité est contrôlée.

On doit aussi prendre en considération les caractéristiques multidimensionnelles de la motivation, c'est-à-dire, le fait qu'elle ne peut pas être représentée par une simple mesure ; la focalisation d'un point spécifique de la motivation est possible, mais le chercheur (ou le professeur) doit considérer ses résultats comme une partie de la problématique motivationnelle. Enfin, la motivation possède une nature instable et subit constamment l'influence des variables internes et externes à l'individu, ce qui doit aussi être analysé et pris en compte au moment de la lecture des données fournies par l'instrument.

Au-delà de ces problèmes qui mettent le doigt sur l'aspect partiel et partial de toutes les données, plusieurs outils ont déjà été mis en place pour l'analyse des différentes variables de la motivation et ils ont permis d'obtenir des résultats assez précis. Ces outils, en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, ont généralement pour but d'analyser la motivation de l'apprenant, en tant qu'élément principal de l'apprentissage, ou le professeur, en tant que médiateur du processus. Par contre, les recherches qui visent à détecter le rôle du manuel ou des activités pédagogiques utilisés par le professeur en classe de langue sont rares et, par conséquent, on connaît mal leur influence comme variable motivationnelle chez l'apprenant.

2.1 La motivation du professeur

Il est impossible de nier l'importance du professeur en ce qui concerne la motivation des apprenants. Il n'est pas rare de rencontrer des apprenants qui, au moment d'affirmer les raisons que lui font aimer son apprentissage de la langue, affirment adorer les classes principalement à cause de l'enseignant, à travers des raisons multiples comme son enthousiasme ou sa compétence, ainsi que sa motivation au travail ou sa capacité d'accroître la motivation des apprenants.

Par contre, ce même enseignant peut également être le responsable de la démotivation souvent perçue chez les apprenants et les raisons pour cela sont aussi multiples, comme le fait qu'il n'est pas motivé, qu'il n'aime pas son travail, qu'il commet des injustices ou qu'il a des préjugés à l'égard de certains élèves, qu'il se concentre uniquement sur la matière ou même qu'il traite ses apprenants comme des enfants. Pour bizarre que puisse paraître cette dernière caractéristique, elle est très fréquente chez les enseignants, même chez ceux qui travaillent avec des adultes.

Un facteur important à considérer donc est le comportement de l'enseignant devant sa classe et ses apprenants. Il est en fait le résultat des perceptions qu'il a en situation d'interaction en classe, à partir de ce qu'il perçoit comme des attitudes positives ou négatives des apprenant par rapport à l'apprentissage et aux situations en salle. Selon Viau (1999), « *en effet, un très grand nombre d'études ont montré que des professeurs tendent inconsciemment à négliger les élèves qu'ils perçoivent comme faibles et à s'occuper surtout de ceux qu'ils estiment intelligents et motivés.* » (Viau, 1999 : 27) Même si les attitudes du professeur sont inconscientes, elles sont naturellement aperçues par les apprenants qui peuvent se sentir engagés ou au contraire totalement écartés des activités en classe et par conséquent de son processus d'apprentissage.

Il est important de souligner que ces comportements du professeur sont en grande partie une réponse à ce qu'il perçoit en classe, comme résultat de l'interaction entre lui et les apprenants. Son objectif premier est sans doute l'apprentissage de ses apprenants et pour cela il s'utilise des connaissances concernant le processus d'acquisition à fin de faciliter le progrès de l'apprenant et d'augmenter sa motivation. Pour Alonso (1991), l'importance de la qualification du professeur est ici soulignée. Il doit connaître les différents aspects du processus d'enseignement/apprentissage pour qu'il puisse orienter l'apprenant de la manière la plus productive possible.

Ainsi, pour que la motivation des apprenants augmente ou se maintienne positive, leur attitude et celle de l'enseignant doivent être aussi positive ou, au moins, perçue comme telle, créant une ambiance favorable à une participation effective de tous dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les stratégies utilisées pour cela sont très variées, de la même forme que son efficacité, mais elles sont toujours présentes en classe.

La détermination de ce qui est ou non motivant pour l'apprenant est très subjective et généralement une fonction de l'enseignant. Pour prendre cette décision, il se base, au-delà des connaissances particulières du processus d'apprentissage comme nous avons vu auparavant, sur les caractéristiques de son groupe d'apprenants en particulier, ainsi qu'en les consultant dès que possible.

Pourtant, habituellement les jugements sont basés sur les représentations qu'ont les enseignants de ce qui est ou non motivant à ses apprenants. Même si les stratégies des enseignants sont très diversifiées (des jeux de rôles, des activités fondées sur des aspects ludiques, de la culture à travers des chansons, des films, des bandes dessinées, des textes

touristiques, de la littérature, entre autres), elles sont souvent basées sur l'idée que tout ce qui est lié à l'amusement est forcément intéressant.

Comme nous verrons plus tard dans cette étude (cf. Chapitre 7), ces attitudes du professeur, si elles ne sont pas bien dosées, peuvent provoquer en effet des réactions à l'inverse chez l'apprenant, avec des proportions parfois importantes, à tel point que l'enseignant peut rester sans réaction devant les apprenants en classe. On aperçoit donc que la limite entre ce qui est motivant ou non chez l'apprenant est fine et la connaître est un facilitateur du travail de l'enseignant.

Considérant que la situation est très subjective, même avec toutes les intentions de l'enseignant de ne faire que ce qu'il considère comme le mieux pour ses apprenants, ce jugement est complexe et sa certitude vient seulement après la compréhension des réactions des apprenants en classe en situation d'interaction. C'est dans ce moment qu'ils montreront leur niveau d'intérêt et de motivation par rapport au travail du professeur.

Cependant, l'étude de la motivation chez l'apprenant est assez compliquée et provoque toujours des réactions divergentes parmi les chercheurs des domaines différentes, spécialement à cause de son caractère pluriel, qui englobe la psychologie, la neurologie, l'éducation, la didactique et, particulièrement dans notre cas, la linguistique. Ainsi, nous allons vérifier ensuite l'influence et le processus de motivation chez les apprenants, ainsi que sa relation par rapport aux matériels didactiques et aux activités qu'il est possible de travailler en classe de langues étrangères.

2.2 La motivation des apprenants

Parmi toutes les recherches sur le thème de la motivation, il n'y a pas de doutes que dans leur grande majorité elles ont comme intérêt la compréhension de ce qui se passe chez l'apprenant en face de son apprentissage, soit avant de prendre la décision d'étudier, soit pendant la durée de ses études. Fondamentalement, on distingue deux types de motivation dans l'acquisition d'une langue étrangère, désignées par Gardner et Lambert (1972) dans leurs études comme *instrumentale* et *intégrative*, aussi nommées par d'autres chercheurs comme *extrinsèque* et *intrinsèque* consécutivement.

La *motivation instrumentale* ou *extrinsèque* est caractérisée par le désir de l'apprenant d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques à travers l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce type de motivation est généralement caractérisé par le désir d'obtenir quelque chose de pratique ou de concret par l'étude de la langue cible, comme, par

exemple, réussir des examens à l'université, accroître ses chances de trouver un emploi, obtenir une augmentation de salaire, pouvoir se former par la lecture dans une langue étrangère, traduire des travaux, etc.

Par contre, la *motivation intégrative* ou *intrinsèque* est caractérisée par les attitudes positives face aux locuteurs de la langue cible, comme le désir d'intégration ou l'envie de les connaître. Déménager dans une nouvelle communauté, dans un nouveau pays, par exemple, caractérise une motivation intégrative, élément clé qui aide l'individu à développer sa maîtrise de la langue, en devenant un de ses membres « compétents ». Pour les auteurs, même si les deux types de motivations sont des éléments essentiels pour le succès, c'est la motivation intégrative qui soutient le mieux à long terme l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans leurs études, la motivation instrumentale apparaît quelquefois comme un facteur significatif, alors que la motivation intégrative est continuellement liée au succès dans l'apprentissage de la langue étrangère. Pour Brown (1988),

« ... both integrative and instrumental motivation are not necessarily mutually exclusive. Learners rarely select one form of motivation when learning a second language, but rather a combination of both orientations. He cites the example of international students residing in the United States, learning English for academic purposes while at the same time wishing to become integrated with the people and culture of the country. »¹⁹ (Brown In : Norris-Holt, 2001, Online)

Pour Gardner et Lambert (1972), l'apprenant qui a une orientation instrumentale peut avoir le même degré de motivation qu'un apprenant qui a une orientation intégrative. Mais ils croient que ceux qui ont une orientation intégrative maîtriseront mieux la langue étudiée.

Par contre, la plus grande difficulté trouvée par les chercheurs est la détermination exacte de cette motivation, c'est-à-dire, comment préciser qu'un apprenant est motivé dans son apprentissage ? Il est plus simple de présupposer qu'il est motivé à commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple, vu qu'il doit aller à une école de langues, s'inscrire, payer le cours, etc. Ces attitudes sont liées sans doute à une volonté d'apprendre, mais comment déterminer qu'il est engagé pendant ses études, au moment du cours lui-même ?

¹⁹ « les motivations intégrative et instrumentale ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives. Les étudiants choisissent rarement une forme de motivation en apprenant une deuxième langue, mais plutôt une combinaison des deux orientations. Il cite l'exemple des étudiants internationaux résidant aux États-Unis, apprenant l'anglais pour l'universitaire tout en même temps souhaitant s'intégrer avec les personnes et la culture du pays. »

Rivière (2005 : 98) répond cette question en affirmant que

« Se mettre au travail en classe, c'est s'orienter vers un but commun, apprendre/enseigner la langue par le biais d'enjeux de communication, d'activités d'apprentissage. Pour Goffman, « être impliqué dans une activité [...] signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques » (1981, 270). »

Selon l'auteur, l'engagement de l'apprenant peut être vérifié donc par plusieurs attitudes intellectuelles et affectives sur le plan interactionnel, discursif et actionnel, à partir des postures physiques – gestuelle, orientation du regard, orientation du corps –, des activités cognitives – concentration intellectuelle, écoute active, rappel de connaissances antérieures et construction de connaissances –, du maintien d'une relation interpersonnelle – positions taxinomiques, gestion des faces –, d'une obligation réciproque de produire la parole et de l'occupation de rôles participatifs et praxéologiques.

De cette forme, ils seront précisément ces caractéristiques qu'on cherchera chez les apprenants des groupes analysés dans le corpus pour préciser les réactions des apprenants par rapport à ce qu'ils ont comme activités pendant leurs séances de français, ainsi que les questionnaires qu'ils ont complété, afin de découvrir si ce que les enseignants considèrent comme motivant l'est vraiment aux yeux des apprenants, les principaux intéressés du processus.

2.3 La motivation et le manuel

Pour son caractère trop lié au comportement des individus, les études concernant la motivation en classe ont comme intérêt dans leur presque totalité les attitudes soit du professeur, soit de l'apprenant, sans réellement prendre en compte les éléments « non humains » qui y sont présents de manière significative. Ces éléments jouent le rôle d'instruments d'interaction entre l'enseignant et les apprenants, de forme à déterminer non rarement la manière comme cette relation sera établie.

Par contre, l'influence de facteurs externes commence à être prise en considération dans les nouvelles théories motivationnelles, à partir des années 90 du XX^e siècle. Quelques tentatives isolées de détermination d'instruments d'analyse motivationnelle pour des activités ont été conçues et à partir de cela il est possible de mieux comprendre l'impact de ces éléments sur les situations réelles d'enseignement.

Ainsi, dans une situation d'enseignement/apprentissage, les réactions de l'apprenant face aux objets externes comprennent, par exemple celles vis-à-vis du manuel, des cassettes, des livres de littérature en langue étrangère ou même par rapport aux attitudes du professeur. Ces réactions pourront être positives ou négatives, et aller de l'augmentation de la motivation au désintérêt, au rejet, voire à l'abandon du projet d'étude. De ce point de vue, la qualité et l'organisation du contenu du manuel, son style graphique, les photographies, les couleurs, etc., ont une grande importance dans la motivation de l'individu. Ce sont ces caractéristiques qui vont y déclencher des réactions positives ou négatives.

Pour Alonso (1991) il y a une série de variables qui peuvent motiver l'apprenant dans son apprentissage, qui sont (a) les contenus et la manière dont ils sont présentés ; (b) les tâches à réaliser et la forme de leur présentation ; (c) la manière d'organiser l'activité ; (d) le type et la forme de l'interaction avec les autres apprenants ; (e) les recours techniques et méthodologiques utilisés en salle par le professeur ; (f) les messages donnés par le professeur ; (g) les résultats obtenus par l'apprenant et, finalement, (h) l'évaluation.

Ce qu'on voit à travers ces variables soulignées par Alonso est qu'elles ne font seulement référence à la manière comme les activités doivent être organisées, responsabilité qu'on pourrait à la limite passer aux auteurs du matériel, mais aussi la manière comme elles sont travaillées par le professeur en classe, en situation d'interaction avec les apprenants, comme « le type et la forme d'interaction avec les autres apprenants » ou « les messages donnés par le professeur ». Cette constatation est importante pour qu'on perçoive la nécessité d'avoir un professeur conscient de son rôle comme premier lecteur et utilisateur du manuel qui sert de base à son cours.

D'où un déplacement de point de vue : depuis quelques années, des chercheurs voient dans les instruments pour connaître la motivation des apprenants des outils pour évaluer la capacité des activités à faire naître cette motivation. Un de ces chercheurs est Viau (1999) et, pour lui, une activité doit donc :

- 1 être signifiante ;
- 2 être diversifiée et intégrée aux activités ;
- 3 représenter un défi à relever ;
- 4 être productive ;
- 5 être exigeante sur le plan cognitif ;
- 6 responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ;

- 7 donner à l'apprenant la possibilité d'interagir avec les autres apprenants et de collaborer avec eux ;
- 8 être interdisciplinaire ;
- 9 comporter des consignes claires ;
- 10 se dérouler sur une période de temps suffisant.

Il est important de remarquer que ces caractéristiques ne sont pas ici classées de manière hiérarchique et ne sont pas non plus obligatoirement présentes dans tous les exercices, mais, par contre, les activités qui les englobent en grand nombre seront considérées comme plus motivationnelles.

Une fois de plus, à partir des caractéristiques citées par Viau, on remarque la valeur donnée à la relation entre l'apprenant et son apprentissage, et dont témoignent les activités pédagogiques. Elles doivent avoir un sens pour l'apprenant et correspondre à ses buts et à ses attentes, tout en étant productives. La responsabilité de l'individu n'est pas oubliée, car il est constamment encouragé à résoudre un problème à partir d'un défi cognitif et responsabilisé par ses choix. Deux types d'interaction sont marqués : la première, plus pédagogique, montre l'importance de l'intégration entre les différents contenus travaillés par le professeur dans une même discipline, et avec les autres disciplines. La deuxième interaction, plutôt sociale, permet l'intégration entre l'individu et ses collègues de classe.

Sur la base des différents facteurs identifiés et à partir d'un échantillon d'activités, Sánchez Pérez (1993), lui aussi, établit une série de caractéristiques qu'il considère comme distinctives dans le domaine de la motivation. Ces caractéristiques sont plus significatives pour l'auteur que d'autres facteurs et leur présence ou absence dans l'activité signifierait aussi la présence ou l'absence d'une potentialité motivationnelle déterminée :

- 1 L'intérêt du contenu ;
- 2 Sa nouveauté ;
- 3 La tâche à réaliser ;
- 4 Le problème posé : exige une solution ;
- 5 L'existence d'un défi dans la solution du problème posé ;
- 6 Le remplissage d'un « vide » de savoir ;
- 7 La créativité proportionnée par l'activité ;
- 8 La participation d'autres sens (vision, audition...) ;
- 9 L'existence d'un prix ;
- 10 Son caractère ludique ;

- 11 Son caractère social (collaboration et participation en groupe) ;
- 12 La possibilité de réussite de la tâche ;
- 13 Le renforcement de la personnalité de l'apprenant dans la tâche ;
- 14 Son stratégie de travail ;
- 15 Une tâche susceptible d'entretenir ;
- 16 La perception d'utilité de la tâche ;
- 17 La réussite dans des tâches similaires ;
- 18 La curiosité suscitée par l'activité ;
- 19 La nouveauté et changement par rapport aux activités habituelles.

Quand on compare les deux listes de caractéristiques relevées par Viau (1999) et Sánchez Pérez (1993), on trouve plusieurs points en commun : le caractère interactionnel nécessaire à une activité, la nécessité qu'elle soit signifiante et utile à l'apprenant, ainsi que l'intérêt qu'elle présente un défi qui exige une implication cognitive de l'apprenant.

Ces résultats apportés par Viau et Sánchez Pérez sont une bonne référence pour analyser ce que les professeurs font dans leur pratique en classe de langue, tandis que leur objectif est de motiver l'apprenant et rapprocher l'apprentissage de ses intérêts, de forme qu'il soit effectif pour lui. On verra ultérieurement dans cette étude si cela se confirme dans la pratique, à travers l'analyse du corpus disponible.

2.3.1 Le choix des activités

Nous aborderons ici les types d'exercices les plus conseillés pour augmenter la motivation des apprenants en classe. Cantos Gómez (1999), par exemple, en se basant sur des recherches purement informatives réalisées avec des groupes de professeurs et d'apprenants, affirme que les résultats obtenus ont été toujours similaires : la nette absence de motivation dans les activités à caractère linguistique ou grammatical. Par contre, les activités de type non linguistique – communicatives, ludiques, de simulation, etc. – ont été préférées et considérées comme plus motivationnelles. Personne, selon lui, n'a signalé ou considéré les aspects formels comme facteur de motivation, et le point commun est que le contenu et la manière dont il est présenté constituent le centre des caractéristiques motivationnelles.

Une des manières de présenter le contenu de forme motivante consiste à varier les activités qui seront travaillées en classe. La variété est un ingrédient d'extrême importance en salle et doit être favorisée autant que possible, soit dans le manuel de langue, soit dans les activités pédagogiques préparées par le professeur, car le maintien d'une structure très rigide de

présentation de contenus en classe provoque souvent la répétition de séances formatées, classe après classe, unité après unité. L'absence de variété provoque une absence d'intérêt et, par conséquent, une ambiance peu ou nullement favorable à la motivation de l'apprenant.

Plusieurs manuels pour l'enseignement de langues étrangères illustrent cette tendance, ainsi que celle de construire des séquences type dans lesquelles l'ordre cognitif présenté se restreint à « présentation – explication – pratique – consolidation – réutilisation ». Ce schéma se rencontre facilement dans les manuels des années 80 ou 90 et il est encore plus marqué et stéréotypé dans ceux des années 70. Comme le processus d'acquisition et de construction de connaissances ne suit pas une structure aussi rigide et répétitive, une telle approche semble inadaptée.

Enfin, même si la motivation est une caractéristique interne et individuelle, elle est aussi influencée par différents facteurs de manière positive et négative. C'est au professeur de comprendre les attentes et les besoins de ses apprenants et de choisir les meilleures façons d'améliorer leur motivation. Ces actions doivent passer par un travail de « feedback » (ou rétroaction) et encouragement aux apprenants après chaque activité, par la remise en question des évaluations négatives que les apprenants font si souvent de leurs compétences, par une valorisation de l'effort et de la persévérance, en les assurant d'un lien entre travail et résultats, mais aussi par le bon choix des activités pédagogiques et du matériel didactique en général.

2.4 L'interaction entre les différents facteurs motivationnels en classe de FLE

Dans les discussions concernant l'efficacité des motivations internes et externes, la majorité des chercheurs est d'accord pour affirmer l'importance de la motivation interne pour un individu, mais sans oublier que l'ambiance joue un rôle important dans la construction de cette motivation, à partir du regard personnel que l'individu a de ce qui se passe autour de lui.

Dans cette ligne, Williams et Burden (1999) affirment que ce ne sont pas simplement les facteurs internes qui déterminent la motivation de l'individu et ajoutent encore 4 *facteurs externes*, un deuxième groupe d'influences, qui peuvent être d'autres personnes significatives à l'individu, comme ses parents, son professeur ou ses collègues ; le caractère de l'interaction avec ces personnes significatives – les expériences d'apprentissage, le caractère et la quantité du « feedback », les récompenses, le caractère et la quantité des compliments adéquats, les sanctions ; la situation d'apprentissage, comme la commodité de la classe, les recours utilisés par le professeur, le moment du jour (de la semaine ou de l'année) dont la classe se

développe, la taille du groupe et du centre scolaire et, enfin, le contexte d'apprentissage, vue de manière plus ample, englobant la structure familiale, le système éducatif local, les intérêts en conflit, les normes culturelles, les espérances et les attitudes sociales .

Ainsi, les auteurs mettent-ils en évidence entre autres la valeur de l'activité perçue par l'apprenant, ce qui est souligné aussi par Viau (1994). Pour eux, plus grande est la valeur que l'individu attribue à la réalisation d'une tâche, plus il sera motivé pour l'entreprendre, ainsi que pour maintenir son effort afin de la réaliser avec succès, indépendamment de sa motivation intrinsèque ou extrinsèque présenté par l'individu. Cette vision est aussi soutenue par d'autres théoriciens récents de l'apprentissage de langues étrangères, comme Barbot (2000) :

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

Dans la pratique et en suivant ce raisonnement, il est possible d'affirmer qu'une attitude importante de l'enseignant pour motiver ses apprenants à accomplir une activité serait de leur montrer clairement les raisons de son importance et l'utilité de sa réalisation. Ceci est d'autant plus important pour l'apprenant que celui-ci voit rarement les raisons qui ont poussé le professeur à choisir telle activité ou à l'ignorer si elle est présente dans le manuel, par exemple. Ce type de stratégie motivationnelle peut donc être utilisé pour inciter le changement des activités et l'amélioration de la motivation de l'individu, comme on le verra plus loin.

2.4.1 Stratégies motivationnelles

Les stratégies motivationnelles sont des influences consciemment appliquées en classe pour atteindre un effet positif chez l'apprenant par rapport à son apprentissage et leur utilisation est conseillée et proposée par plusieurs chercheurs actuels de la motivation, comme Viau (1994) et Dörnyei (2001). Pour les auteurs, c'est au professeur de les appliquer ou de les enseigner à ses apprenants, pour qu'ils soient capables de bien gérer leur niveau de motivation et qu'il

puisse le maximiser. Le professeur prend donc une grande responsabilité comme médiateur du processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Viau suggère quelques stratégies qui peuvent être utilisées par l'enseignant, en spécifiant le type de connaissance travaillée : « déclarative » – qui englobe les contenus d'ordre théorique – ou « procédurale » – qui englobe les contenus d'ordre pratique. Ainsi, en ce qui concerne les connaissances déclaratives, l'auteur conseille :

1. Commencer l'enseignement par une anecdote ou un problème à résoudre
2. Questionner les apprenants sur leurs conceptions ;
3. Présenter le plan de cours sous forme de questions ;
4. Présenter les concepts sous forme de schémas ;
5. Donner des exemples qui intéressent les apprenants ;
6. Utiliser des analogies.

Selon Viau, si le professeur commence l'activité en racontant à ses apprenants une petite histoire ou une anecdote en relation avec le thème qui sera travaillé ensuite, il suscitera et éveillera leur intérêt et curiosité, facteurs déjà présentés comme très importants pour le changement du niveau motivationnel de l'apprenant. La nécessité de résoudre un problème, de réfléchir sur ses propres connaissances antérieures et d'essayer de répondre aux questions posées par le professeur dans le plan de cours, sont également des bonnes stratégies motivationnelles car elles sèment le doute, ce qui encourage la formulation d'hypothèses par l'apprenant, et l'incite à établir différents types de comparaisons.

Pour l'auteur, les stratégies pour l'enseignement des contenus théoriques ne doivent pas être les mêmes que celles qui sont utilisées dans l'enseignement des contenus pratiques ou procéduraux. Pour ceux-là, le professeur doit :

1. Servir de modèle aux apprenants à la place de leur dire ce qu'ils doivent faire ;
2. Présenter chacune des procédures que les apprenants devront suivre ;
3. Sensibiliser les apprenants à l'importance de l'utilisation des procédures pour résoudre des problèmes ;
4. Élaborer des consignes claires.

En ce qui concerne la partie pratique des activités pédagogiques, Viau affirme que c'est au professeur de servir de modèle aux apprenants et de présenter pas à pas les procédures qu'ils

doivent suivre pour accomplir d'autres activités similaires, avec des consignes claires qui donnent la confiance nécessaire pour réussir la tâche.

Finalement, Viau offre quelques suggestions qui pourront être utilisées par l'enseignant pour diversifier ses cours et les rendre plus motivants. Le professeur peut, par exemple, concevoir des projets de lecture fondés sur l'apprentissage coopératif et sur l'enseignement réciproque ; rédiger des fiches de lecture avec le but d'inciter les apprenants à lire et susciter leur curiosité ; établir différents types de concours, comme une production d'affiches ou une séance de critique littéraire ; utiliser des techniques de lecture motivantes : demander l'opinion des apprenants sur l'œuvre, avant même de la lire, pour inciter leur intérêt, leur proposer d'illustrer un passage du texte ou leur demander la composition d'un tableau de synthèse ; productions portant sur des textes lus, comme l'élaboration de jeux ou le montage d'une courte pièce de théâtre ; organiser des rencontres avec des écrivains ou des personnalités liées à la discipline enseignée ; organiser des visites guidées dans des sites d'intérêt commun ; créer des cercles de lecture ; établir des groupes de discussions et de débats ; élaborer des jeux de rôle, exposés ou activités utilisant l'ordinateur, etc.

Comme Viau, Dörnyei (2001) croit lui aussi à l'efficacité des stratégies utilisées en classe pour augmenter le niveau motivationnel de l'apprenant, mais il affirme la nécessité de trois conditions motivationnelles indispensables pour leur utilisation : le comportement approprié du professeur et une bonne relation avec les apprenants, une atmosphère agréable en classe et un groupe d'apprenants cohésif avec des normes de groupe appropriées. En connaissant la réalité de la classe de langue, où l'homogénéité n'est pas toujours présente, on peut considérer cette vision comme basée dans une situation idéale de travail, que le professeur doit essayer d'atteindre, même si cela n'est pas totalement possible.

En fait, ces trois conditions ont une forte interrelation entre elles et doivent interagir pour aboutir à un résultat efficace. Il est difficile d'imaginer une atmosphère agréable dans une classe où le professeur n'a pas une bonne relation avec les apprenants, où les apprenants entre eux ne suivent pas des principes comme le respect mutuel ou l'acceptation des opinions, idées et valeurs des autres.

Selon l'auteur, un comportement approprié du professeur est nécessaire car une grande partie des apprenants croit que le comportement de l'enseignant est déterminant pour la motivation. Parmi les comportements cités par les apprenants comme les plus significatifs, on trouve l'enthousiasme ; l'engagement et les attentes quant à l'apprentissage des apprenants ; la relation avec les apprenants et leurs parents. Le professeur, comme l'apprenant, doit être

engagé dans son travail et dans celui de ses apprenants, en leur offrant un support individuel, en répondant dès qu'il est appelé, en corrigeant rapidement les activités et les examens ou en les encourageant avec un « feedback » positif.

Après s'être engagé dans la situation d'apprentissage, le professeur peut donc utiliser certaines stratégies motivationnelles pratiques pour changer le niveau motivationnel de ses apprenants. Dans son livre intitulé *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Dörnyei (2001) regroupe quelques suggestions de stratégies à partir de deux situations auxquelles le professeur peut être confronté : la génération d'une motivation initiale, situation très commune dans les cas où l'apprenant est obligé d'étudier la langue à l'école sans être forcément motivé à le faire, par exemple, et la maintenance de la motivation, deuxième étape qui consiste à maintenir la motivation chez l'apprenant initialement motivé pour étudier la langue étrangère.

Parmi toutes les possibilités de stratégies présentées par l'auteur (il y en a trente-cinq au total), on se contentera d'en citer ici quelques-unes en exemple, qui font partie du deuxième groupe (maintenance de la motivation). Ainsi, pour augmenter l'expectative de succès de l'apprenant, le professeur peut, par exemple, expliquer aux apprenants ce qu'exige le succès dans une tâche quelconque ou s'assurer qu'il n'existe pas d'obstacles très sérieux pour sa réussite.

En ce qui concerne le matériel pédagogique utilisé en classe et pour qu'il soit pertinent aux apprenants, le professeur doit fournir des informations sur les sujets qui seront travaillés en classe, connaître les besoins et les attentes de ses apprenants (à travers des instruments d'analyse, par exemple) et permettre leur participation dans la forme et le développement du cours. Cette participation de l'apprenant est importante pour qu'il puisse valoriser et comprendre son processus d'apprentissage, ainsi que montrer au professeur de quelle manière le processus peut être plus efficace pour lui.

Partie III : étude de la transposition didactique actuelle au Brésil et au CELIN

Chapitre V : le « CECRL » comme base pour la conception des manuels

1. La politique linguistique en Europe

Penser au langage et à la langue est penser à la culture d'un peuple, cela parce que la raison de l'existence du langage est la nécessité pour l'être humain de communiquer en situation d'interaction. Ainsi, la société apparaît-elle comme la condition du langage et la vie sociale comme le déclencheur de la nécessité pour l'homme de communiquer.

Cette communication – dans ces différentes formes – est présente dans tous les domaines de la vie sociale et se montre dès le début comme une manière efficace de transmission des techniques, la possibilité du développement du récit et par conséquent de la mémoire collective, comme dans les sociétés de tradition orale, ainsi que comme un moyen de persuader l'interlocuteur. Nous voyons donc l'établissement d'un rapport direct entre la langue et le pouvoir social et politique qu'elle peut apporter. Comme nous l'affirme Calvet (1999 : 31) :

« C'est dire que dès l'origine la langue est liée aux rapports de force, au pouvoir et à la négociation, et qu'il n'est pas impossible d'imaginer une relation entre ces formes de pouvoir et l'évolution des langues elles-mêmes (l'apparition de la possibilité grammaticale du conditionnel, de l'impératif, etc., est sans doute liée à des rapports de pouvoir). »

Ces rapports de force, pouvoir et négociation dont nous parle Calvet seront décisifs au moment des conquêtes tout au long de l'histoire. Une invasion territoriale réussie présupposait également une conquête linguistique et par conséquent culturelle, avec la prédominance de la langue du conquérant sur celle du conquis. La langue devient donc un

instrument de renforcement du pouvoir et son utilisation politique se transforme en un élément essentiel de la vie en société.

La conséquence de cette relation entre langue, culture et politique est le besoin d'une prise de décision à niveau organisationnel ou gouvernemental concernant différents facteurs, dès la souveraineté de cette langue dans un territoire jusqu'à ses structure, lexique, règles grammaticales, etc. Cela exige donc une politique linguistique pour chacun des cas, ainsi qu'une planification d'action pour la mise en œuvre des décisions, deux concepts clarifiés par Calvet (1999 : 155) et qui seront considérés dans cette étude :

*« Nous considérons la **politique linguistique** comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la **planification linguistique** comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique. »*

La politique linguistique d'un pays représente ainsi une prise de décision par rapport à la langue d'un autre pays et montre son possible intérêt pour une ouverture sociale ou politique envers un pays dans lequel une autre langue est parlée. Cela non seulement en ce qui concerne l'autre culture, mais aussi dans des domaines qui n'ont apparemment rien à voir avec les questions purement linguistiques, comme le commerce, l'économie, le sport ou le tourisme.

Si cela est vrai pour un pays en vue d'une ouverture internationale, c'est encore plus marqué pour un groupe de différents pays unifiés comme c'est le cas du Conseil de l'Europe, créé en 1949, qui met en pratique son objectif principal d'établir une connexion plus forte et plus étroite entre les Etats qui le composent, en utilisant différents niveaux d'action.

A la différence des pays envahisseurs qui auparavant avaient pour objectif de conquérir des territoires et supplanter une autre langue et une autre culture, en les effaçant totalement, l'intention de l'Union Européenne est au contraire d'unir les États qui la composent en préservant les caractéristiques particulières de chacun en même temps qu'en établissant des moyens de convergence par rapport à l'économie et à la politique, par exemple. Ainsi, malgré l'intégration économique et de mobilité, avec la mise en place d'une seule monnaie et des lois communes à tous les pays, l'Europe maintient son caractère plurilingue et pluriculturel.

En ce qui concerne les questions linguistiques, le multilinguisme est une réalité indéniable dans l'Union européenne, considérant la grande quantité de langues officielles (23 langues au total) de la région : tchèque, danois, néerlandais, estonien, anglais, finlandais, français, allemand, grec, hongrois, italien, letton, lithuanien, maltais, polonais, portugais, slovaque, slovène, espagnol, suédois, bulgare, roumain et irlandais. Considérant cette diversité, le défi

est donc double : d'un côté, préserver les caractéristiques propres à chaque langue et de l'autre, promouvoir une intégration linguistique entre les pays.

Ainsi, pour que ce défi soit réussi, une action politique est nécessaire afin de permettre une interaction entre les gens qui utilisent ces différentes langues. Cela devra être fait à travers l'apprentissage de la langue de l'autre. Autrement dit, pour que le but soit atteint il faut une politique de développement du plurilinguisme, à travers l'apprentissage de langues étrangères. Dans le cas de l'Europe, le Conseil de l'Europe sera chargé donc de cette tâche, en agissant dans les différents niveaux exigés par les questions linguistiques.

En ce qui concerne cette étude, parmi les diverses actions du Conseil de l'Europe, celle qui nous intéresse plus spécialement est ainsi l'élargissement de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères au sein de l'Union Européenne, pratique adoptée par l'Institution après la Convention culturelle européenne de 1954 et qui se développe à travers deux secteurs : la *Division des Politiques Linguistiques*, située à Strasbourg – France et le *Centre Européen pour les Langues Vivantes*, situé à Graz – Autriche. Ayant des fonctions différentes, ces institutions doivent établir des actions spécifiques en faveur de l'élargissement des connaissances linguistiques.

La Division des Politiques Linguistiques (DPL) a comme objectifs la promotion du plurilinguisme, de la diversité linguistique, la compréhension mutuelle, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale. Ainsi,

« La Division des politiques linguistiques continue d'avoir pour finalité de promouvoir une approche plus diversifiée des enseignements de langues dans le contexte de la citoyenneté démocratique. Il lui revient de susciter et d'accompagner les coopérations intergouvernementales qui permettent d'identifier des stratégies efficaces pour une diversification accrue de l'enseignement, de l'apprentissage et de la connaissance des langues. Elle est investie de responsabilités particulières, de ce point de vue, relativement à l'éducation à la diversité culturelle, à l'accès équitable aux enseignements de langues, à l'établissement de critères explicites pour produire et améliorer la qualité des enseignements au moyen de critères transparents et de formes d'évaluation et de certification des connaissances compatibles entre eux. » (Conseil de l'Europe, 2004 : 05)

Parmi ces projets, on trouve différents documents de référence comme le « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », le « Profil de politiques linguistiques éducatives », le « Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL) »

et le « Portfolio Européen des Langues (PEL) », qui ont été élaborés dans le but d'assister les personnes concernées par le processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères : les apprenants, les enseignants, les examinateurs, les auteurs de manuels, les formateurs, etc. Ces documents, le *Cadre Commun de Référence* et le *Portfolio* mériteront une analyse ultérieure plus approfondie de notre part, considérant leur influence directe dans l'élaboration des matériels didactiques actuels, en particulier celui qui sera analysé par la suite.

De son côté, le Centre Européen pour les langues vivantes (CELV) « a pour mission la mise en œuvre de politiques linguistiques et la promotion des innovations dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes. » (Résolution (98)11, article 1^{er}, CELV). Dès 1994 il travaille comme partenaire de la Division des Politiques Linguistiques dans l'application de ses principes, en formant les différents professionnels dans la philosophie portée par la Division, à travers la promotion de débats, forums, cours et séminaires, par exemple.

Parmi les objectifs de ces établissements, figurent en même temps les politiques pour la préservation de langues maternelles et celles pour l'enseignement/ apprentissage de langues étrangères, vu qu'actuellement, suite à l'ouverture du marché mondial et l'étroitesse des cultures encouragées particulièrement par le développement de la technologie pendant le XX^e siècle, la communication facilitée a fait augmenter l'intérêt aux échanges de toutes natures et par conséquent à l'apprentissage de langues étrangères.

Cette augmentation de l'intérêt par rapport à l'apprentissage de langues étrangères est confirmée par un sondage mené par l'eurobaromètre entre novembre et décembre 2005 et dont les résultats ont été publiés en février 2006 :

« Aujourd'hui, l'Union européenne est multilingue à deux titres: de nombreuses langues maternelles sont parlées dans cette zone géographique et une bonne partie des citoyens ont des connaissances dans plusieurs langues. Néanmoins, les connaissances linguistiques ne sont pas réparties de façon égale dans toute l'Europe et il semble que les citoyens aient besoin d'encouragements pour apprendre des langues étrangères. » (Eurobaromètre, 2006 : 03)

Selon les résultats, le nombre d'Européens qui connaissaient une langue étrangère était monté de 47% en 2001²⁰ à 56% en 2005²¹. Ces chiffres sont significatifs, car ils montrent que les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe commencent à montrer leurs premiers résultats, avec la perception de la part des Européens de l'importance d'apprendre une

²⁰ Standard EB 55.1 a été réalisé dans les quinze Etats membres de l'époque.

²¹ Le présent sondage, Vague EB 63.4, couvre les vingt-cinq Etats membres actuels.

langue étrangère, même si cela n'est toujours pas répandu de manière égalitaire. Les bénéfices de l'apprentissage d'autres langues sont favorables aussi pour l'apprentissage de la langue maternelle, en améliorant les capacités cognitives de l'individu et en renforçant leurs différentes compétences.

1.1 Une seule langue internationale ?

Comme nous venons de le voir, les actions du Conseil de l'Europe ont pour but premièrement la maintenance et ensuite l'élargissement du plurilinguisme en Europe, cela dans un moment historique où on voit une tendance forte et bien marquée à l'établissement de l'anglais comme langue majoritaire au niveau international, non seulement dans des pays apparemment plus proches ou plus influencés par la culture anglophone, mais aussi dans ceux où cette influence paraissait moins probable, comme c'est le cas de la France, par exemple, connue pour ses efforts historiques de protection du français par rapport à une possible hégémonie de l'anglais.

Ainsi comme au Brésil, l'anglais apparaît comme le grand choix de langues internationales en Europe. Selon le sondage d'eurobaromètre²² (2006 : 16), 38% d'Européens affirment avoir des connaissances de l'anglais comme langue étrangère (32% en 2001²³), tandis que seulement 14% l'ont pour le français (11% en 2001²⁴) et 14% l'ont pour l'allemand (8% en 2001²⁵). On conclut donc que « *l'anglais continue à être la langue étrangère la plus parlée en toute l'Europe.* » (2006 : 16) Cette situation est vue d'un œil inquiet par le Conseil de l'Europe, non en termes de jugement sur la langue anglaise, mais pour le fait qu'il puisse y avoir une tendance actuelle à la diminution du nombre de langues parlées dans le monde, au profit de l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère.

Cette préoccupation peut paraître infondée, vu que l'histoire nous montre la pluralité et la transformation d'une en plusieurs autres langues comme réalité, vu par exemple le cas du latin et les langues latines modernes. Toutefois, comme l'affirme Calvet (1999 : 27)

« Mais deux éléments viennent contrecarrer cette tendance à multiplication : - Le fait d'une part que si des langues naissent, d'autres meurent, que l'expansion d'une langue implique souvent la disparition d'autres langues, et l'histoire des langues en est un bel exemple. – Le

²² Ibid.

²³ Standard EB 55.1

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

fait d'autre part que la dispersion géographique comme facteur de multiplication (ou de diversification) est de plus en plus neutralisée par la multiplication des communications modernes : la radio, la télévision, la communication par satellite, etc., font que l'anglais de l'Amérique et que l'anglais de Grande-Bretagne ne seront jamais des langues différentes, pas plus que le français de France et celui du Québec. Il y a six ou sept siècles, dans des conditions comparables de séparation géographique, les choses en seraient allées tout autrement... Si donc les langues continueront à changer, voire même à remplacer les unes et les autres, nous avons toutes les raisons de penser que le grand mouvement de multiplication qui a marqué l'histoire linguistique du monde depuis quelques dizaines de siècles a été stoppé par les conditions modernes de communication.. »

La préoccupation concernant l'anglais comme grande force linguistique internationale gagne de l'importance dans les années 1990, où l'ouvrage *Linguistic Imperialism*, de Robert Phillipson (1992) popularise l'expression « impérialisme linguistique » et montre l'anglais comme une langue en situation de domination par rapport aux autres, constatant que dans les pays où il n'est pas la langue maternelle, il devient la langue étrangère la plus étudiée et très souvent la langue de l'élite locale, favorisant encore plus son expansion et son importance dans le pays.

Du fait de sa connotation idéologique, le terme « impérialisme linguistique » est souvent considéré comme péjoratif et sa définition est délicate, car interfèrent fréquemment des considérations politiques, notamment en rapport avec la puissance politique, économique et militaire des nations dominantes. Bien que le phénomène puisse théoriquement concerner n'importe quelle langue, ceux qui utilisent ce terme de nos jours l'appliquent généralement à l'anglais.

Pour plusieurs personnes, l'attitude du Conseil de l'Europe par rapport à l'anglais peut paraître une imposition aussi unilatérale que n'importe quelle autre, mais la préoccupation est fondée particulièrement sur le fait qu'une domination linguistique vient toujours accompagnée d'une domination culturelle, comme nous montre cette affirmation de Riagáin (2004), lors de la conférence *Langues, Diversité, Citoyenneté : politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe*, qui a eu lieu à Strasbourg en 2002 :

« L'anglais assume partout une incontestable fonction utilitaire en tant que langue de communication internationale et constitue à cet égard une sorte d'espéranto. Le problème, c'est que l'anglais, pas plus qu'une autre langue, ne peut être découplé de la culture qui lui est propre. Ce que je crains cependant, ce ne sont pas les Shakespeare, les Milton ou les Emily

Brontë mais bien les Ron McDonald, les Bill Gates et les Georges W. Bush et le système de valeurs qu'ils incarnent. Rien ne sert pourtant déconseiller l'apprentissage de l'anglais tant il est évident que les arguments en faveur de cet apprentissage l'emportent sur tout le reste. Tentons plutôt de réduire l'impact culturel de l'anglais en favorisant d'autres langues de communication internationale. » (Riagáin, 2004 : 19)

L'idée ici serait donc de promouvoir l'apprentissage de langues étrangères afin de maintenir le caractère multilingue de l'Europe, en même temps que combattre, ou au moins réduire dans le terme de Riagáin, l'impact culturel et linguistique de l'anglais par rapport aux autres langues parlées dans le Continent, favorisant la diffusion non d'une seule langue comme outil de communication internationale, mais plusieurs, en permettant à tous les citoyens européens d'apprendre au moins deux langues, la maternelle et une étrangère, ou plus.

1.2 Plurilinguisme

Il est bien clair que la possibilité d'avoir un continent où tous les individus parlent au moins une langue étrangère est assez utopique, mais c'est à partir de cet idéal que le Conseil de l'Europe met en place plusieurs projets dans le continent. Sa planification linguistique, reprenant le terme utilisé par Calvet (1999), semble efficace jusqu'à maintenant, puisque l'augmentation de l'apprentissage de langues étrangères en Europe a été bien prouvée par des recherches (Eurobaromètre Standard EB55.1 de 2001 et Vague 63.4 de 2005) dans les dernières années.

Toutefois, ces résultats ne sont pas dus au hasard. La planification et implantation des différentes actions en Europe est importante et cela se matérialise sous forme de plusieurs séminaires et publications réalisés par le Conseil de l'Europe, discutant les politiques linguistiques des institutions, comme « *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme : communication de la Commission au Conseil au Parlement européen au Comité économique et social européen et au Comité des régions.*²⁶ », « *L'évolution de l'enseignement en Europe : le plurilinguisme ouvre de nouvelles perspectives.*²⁷ », « *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006.*²⁸ », « *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.*²⁹ », ou le rapport « *Langues, diversité, citoyenneté :*

²⁶ Commission européenne, novembre 2005, 33 p.

²⁷ Conférence mars 2005

²⁸ Commission des Communautés européennes, 2004, 82 p.

²⁹ Conseil de l'Europe, avril 2003, 115 p.

*politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe : rapport de la conférence de Strasbourg 13-15 novembre 2002.*³⁰ », pour ne citer que quelques-unes des dernières actions et publications du Conseil.

À partir de ces exemples nous pouvons voir que l'intérêt et les actions envers la promotion des langues en Europe sont mises en pratique de façon constante, afin d'établir un vrai plurilinguisme dans le continent, qui a été défini par le Conseil de l'Europe, à travers le *Cadre Européen Commun de Référence* (2001) comme

« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 168)

Cette définition du Conseil de l'Europe nous montre une grande diversité de ce qui est considéré comme plurilingue ; nous ne voyons pas une seule perspective, celle de la question linguistique, mais une complémentarité apportée par une perspective culturelle de cette compétence. Pour la question linguistique, beaucoup plus transparente, il s'agit de la connaissance de plusieurs langues pour arriver à une communication efficace entre les interlocuteurs, même si elle n'est pas totalement dans une seule langue.

Autrement dit, le plurilinguisme est le fait qu'un individu connaisse plusieurs langues et s'en serve pour établir une communication, monolingue ou bilingue, à partir de ses possibilités et celles de son interlocuteur. Pour cela, il aura besoin de développer aussi une capacité d'utilisation des stratégies de communication pour transmettre ce qu'il veut, même sans avoir un niveau très avancé de la langue. Plus fort est son niveau de langue, moins il nécessitera l'utilisation de ces stratégies.

D'un autre côté, le caractère interculturel de cette compétence exige de l'individu la maîtrise et la compréhension de plusieurs cultures, de manière à permettre ou à faciliter la communication entre les interlocuteurs en situation d'interaction. Ce type de maîtrise est beaucoup plus complexe que le linguistique, considérant spécialement ses caractères subjectif et multiple.

Une des principales difficultés liées à l'apprentissage interculturel vient du fait qu'elle est mieux ou peut-être même totalement comprise à partir d'un contact direct entre les

30 Francis Goullier, Michaël Byram, Jean-Claude Beacco, et al. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2002, 161 p.

interlocuteurs. Cela parce qu'elle exige la compréhension de l'autre, son acceptation et le respect par rapport à lui. Comme l'affirme Byram (2004 : 30) :

« Si l'apprentissage interculturel n'a pas lieu dans le cadre scolaire, un facteur supplémentaire entre en jeu : la responsabilité de l'enseignant en tant qu'éducateur à encourager moralement une réflexion et une attitude appropriées. L'enseignement d'une compétence interculturelle implique notamment de vouloir entrer en contact avec d'autres personnes, d'accepter et de respecter toutes les différences : linguistiques, sexuelles, religieuses, ethniques, sociales, etc.. »

Cet extrait montre une préoccupation aussi légitime de la part de Byram concernant l'apprentissage interculturel. Comme il demande l'harmonie entre les individus et l'entendement des différences, il est un élément essentiel à la formation humaine et citoyenne des apprenants, non seulement dans l'enseignement de langues étrangères, branche qu'on souligne dans cette étude, mais aussi et probablement principalement dans l'enseignement de la langue maternelle. Ainsi le professeur en tant qu'éducateur aura l'opportunité de développer chez l'apprenant l'esprit critique et réflexif que telle situation exige.

Ce point de vue nous amène aussi à un autre, celui de l'apprentissage et de la compréhension politique nécessaire pour que l'individu soit capable de gérer la situation lorsqu'il est en interaction avec une autre personne d'un pays et d'une culture différente. Byram (2004 : 31) reprend cette relation entre le linguistique, le culturel et le politique lorsqu'il affirme que

« Il est donc évident que le plurilinguisme est linguistique, culturel et politique. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des compétences communicationnelles mais de s'épanouir en tant qu'être humain linguistique et culturel, désireux et capable d'interagir avec les autres et de les respecter dans le cadre des réseaux sociaux et politiques qui unissent tous les Européens à de nombreux niveaux. Le plurilinguisme dépasse la simple acquisition des langues ; c'est le sentiment d'être et de devenir une personne qui peut vivre et d'épanouir dans le monde multilingue et multiculturel qu'est déjà l'Europe, et au-delà. »

La déclaration de Byram nous expose donc la complexité liée au désir du développement d'un plurilinguisme réel en Europe, qui va beaucoup plus loin qu'un simple protectionnisme linguistique que plusieurs peuvent l'imaginer. Il passe par des questions liées à l'apprentissage des langues étrangères, bien sûr, mais aussi par la compréhension du fait que parler une autre langue est aussi avoir une culture et une pensée différentes, qui sont plus ou moins éloignées de la sienne, mais quand même distinctes, ce qui exige une position cohérente à la situation de la part des interlocuteurs en interaction.

Pourtant et sans oublier ces obstacles et le long chemin à parcourir, le Conseil de l'Europe maintient plus intensément à partir des années 1990 une politique linguistique de préservation des langues dans les pays qui forment l'Union Européenne, à travers une planification linguistique concrète qui vise, probablement de manière idéale, le but que la totalité des citoyens européens soient un jour au minimum bilingues.

1.3 Europe et Brésil

L'Europe, de la façon dont elle est organisée actuellement, permet le développement d'une politique linguistique que le Brésil, comme pays, ne peut pas encore faire. La force politique et économique d'un pays ou d'une région comme l'Europe, joue un rôle significatif dans l'applicabilité et la propagation de sa politique et de sa planification linguistique, à tel point qu'il serait possible d'influencer significativement d'autres pays qui ne sont pas concernés de prime abord.

C'est le cas du Brésil par rapport à l'Europe et à la politique linguistique que l'Union Européenne met en pratique actuellement à travers la Division de Politiques Linguistiques (DPL) du Conseil de l'Europe. Les actions amenées auront des conséquences dans toute l'Europe, comme c'était le but, mais également dans d'autres continents, comme l'Amérique, où il a servi de source à des documents comme le « *Orientações Curriculares Nacionais (OCN)* » (Brasil, 2006) au Brésil, présenté dans le premier chapitre de cette étude, dont le matériel produit par le Ministère de l'Education brésilien établit les principes de l'enseignement de langues dans le pays.

Comme nous l'avons vu auparavant, la relation entre l'Europe et le Brésil est très forte, particulièrement en ce qui concerne les références culturelles diffusées par les immigrants européens présents dans les différentes régions du pays. En plus, jusqu'aux années 1960, les habitudes européennes et en particulier celles de la France, ont influencé la vie sociale et culturelle des Brésiliens.

Cette condition historique a laissé des traces importantes dans le comportement des Brésiliens, en même temps qu'elle a créé une dichotomie significative par rapport au chemin qu'un pays en voie de développement cherche naturellement à suivre. Ainsi, on trouve d'un côté l'Europe, la plus grande référence historique à tous les pays d'Amérique, par elle découverts et colonisés ; de l'autre côté les Etats-Unis, pays aussi jeune que les autres de l'Amérique, mais qui représente aujourd'hui la grande force économique mondiale et par

conséquent politique et linguistique, liaison directe que nous venons d'exposer dans ce chapitre.

Cela veut dire dans la pratique que les référentiels brésiliens concernant la vie sociale et éducative, ainsi que politique et linguistique, passent d'un extrême à l'autre, tournant leur regard soit vers les Etats-Unis, soit vers l'Europe. Ainsi, en même temps qu'on peut avoir une immense influence nord-américaine à travers la musique, le cinéma, l'informatique et les habitudes de consommation, on garde toujours le continent européen comme la grande référence éducative du pays.

Au niveau linguistique, la force de la langue anglaise est indéniable et elle apparaît, ainsi qu'en Europe, comme la première langue enseignée dans le pays. Par son importance mondiale, la motivation pour l'apprendre est aussi remarquable dans le pays et elle est enseignée dans la plus grande majorité d'écoles d'enseignement fondamental, ainsi que dans des centres privés d'enseignement de langues.

Toutefois, nous avons déjà exposé dans cette étude une tendance actuelle à un changement ou revirement du choix de la langue étrangère étudiée dans les écoles fondamentales brésiliennes précisément à travers la politique linguistique de l'actuel gouvernement du pays, qui dès 2003 a comme objectif le renforcement des relations politiques, économiques et linguistiques avec les autres pays de l'Amérique du Sud, qui ont l'espagnol comme langue maternelle. Cette nouvelle politique oblige donc les écoles à enseigner l'espagnol langue étrangère à la place de l'anglais. Par conséquent, le français, première langue étrangère étudiée au Brésil jusqu'aux années 60 devient ainsi la troisième langue choisie actuellement et chaque fois plus liée à l'élite du pays.

Les choix de cette attitude prise par le gouvernement brésilien montrent clairement son but d'essayer d'empêcher ou de réduire l'impact de la langue anglaise et de l'influence nord-américaine dans le pays, en parallèle avec ce qui est fait par l'Union Européenne, même si c'est pour des raisons différentes, et nous percevons aujourd'hui que cette position est suivie par plusieurs pays sud-américains, notamment au niveau politique.

Ainsi le référentiel pour l'enseignement de langues étrangères qui venait déjà très fortement de l'Europe est accentué, même si c'est de manière indirecte, par cette réaction assez négative (et de manière dissimulée) par rapport à l'anglais. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) devient donc le document de référence pour l'implantation de cette nouvelle planification linguistique au pays, particulièrement dans le cas de l'espagnol, puisqu'il sera implanté dans les écoles régulières, mais aussi dans l'enseignement à travers les

centres privés de langues, qui utilisent les matériels importés de Europe et qui se sentent aussi rassurés par le support que le Ministère de l'Éducation apporte au *Cadre* au moment où il l'utilise comme modèle au Brésil aussi.

En ce qui concerne notre étude, par contre, le *Cadre* est beaucoup plus qu'une influence ; il apparaît comme une grande référence, puisque les méthodes utilisées au Brésil pour l'enseignement du français comme langue étrangère sont produites en France, ont un caractère universaliste et se proposent d'aider l'apprenant à atteindre les niveaux de langue pour passer les examens linguistiques officiels du pays. Ainsi, il apparaît indispensable qu'une analyse plus détaillée de ce qui est le *Cadre*, ses objectifs et ses répercussions jusqu'à ce moment soit faite afin de comprendre mieux son influence au moment de la transposition didactique de la classe de FLE au Centre de Langues de l'Université Fédérale du Paraná.

2. Présentation du Cadre

Le « *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)* » a été créé sur l'esprit d'une union des pays européens pour donner une base commune à l'apprentissage de langues en Europe en ce qui concerne les objectifs, les méthodes et les qualifications, et permet d'évaluer les compétences acquises par l'apprenant pendant le processus d'apprentissage. Selon le document,

« Le Cadre européen de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin d'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 09)

À partir de cette définition il est possible de percevoir que c'est un document qui se prête à servir de guide et source à toutes les activités concernant le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, dès la conception du curriculum et des manuels, en passant par le travail du professeur en classe, l'attitude des apprenants face à leur apprentissage et l'évaluation établie par les différents participants de ce processus. Comme l'affirment Cuq et Gruca (2003) :

« Le Cadre européen de référence se présente comme un instrument de planification qui fournit des repères, une base et un langage communs pour la description d'objectifs et de

méthodes ainsi que pour l'évaluation. Il permet donc d'élaborer des programmes de langues, des examens, des manuels pédagogiques et des programmes de formation des enseignants. » (Cuq et Gruca, 2003 : 200)

Publiés initialement en deux versions expérimentales en anglais et en français avant leurs publications définitives pendant l'année européenne de langues (2001), puis traduits en plusieurs langues – il compte aujourd'hui une vingtaine de traductions, non exclusivement mais particulièrement celles des pays qui composent l'Union Européenne –, le CECRL est le résultat de plusieurs débats et discussions menés depuis 1991 entre différents groupes de recherche du domaine de la linguistique, ainsi que des groupes d'auteurs, de directeurs et plusieurs institutions.

Même s'il a été conçu pour être une référence pour l'enseignement/ apprentissage de langues en Europe, ce nouvel instrument, ainsi que le *Niveau-seuil* dans les années 70, qui a élaboré les principes de l'approche communicative à la place de la méthode SGAV, déterminant ce que l'apprenant doit être capable de faire, servent aujourd'hui de référence à l'étude de langues ailleurs, diffusé par les différentes méthodologies, comme c'est le cas en FLE des méthodes Studio (2004) chez Didier, Forum (2000a) et Taxi (2006), les deux chez Hachette, par exemple.

Fondamentalement, le document apporte des nouveautés significatives concernant l'apprentissage des langues pour le XXI^e siècle, considérant en particulier les changements de la société européenne – pourquoi pas mondiale – et les nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). La première et peut être la plus importante, de caractère pratique, est l'idée d'établir des niveaux de référence pour grouper les apprenants. Les autres ont un caractère beaucoup plus théorique et conçoivent des nouveaux paradigmes pour l'apprentissage de la langue : il y a une redéfinition de la notion de compétence communicative, avec une division de ce concept en activités de communication langagières, complétée par la notion de tâche. Chacun de ces points seront abordés de manière plus détaillée à la suite de cette étude.

En même temps qu'il se présente comme un texte de caractère théorique extensif et bien détaillé, le document apparaît comme un instrument pratique, d'usage simplifié à travers l'aide de tableaux, grilles et questionnaires. Cette caractéristique se montre comme la plus appropriée à l'objectif essentiel du *Cadre* de devenir accessible non seulement aux professionnels du domaine de la linguistique ou de la pédagogie, mais à tous ceux qui

occupent différentes fonctions dans le processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères.

Comme conséquence de cette position, on trouve une série secondaire de documents et matériels destinés à chacune de ces personnes, élaborés pendant le processus de discussion des bases qui pourraient composer le texte final du *Cadre* et où sont exposées de manière plus détaillée les possibilités d'approfondissement des thèmes qui y sont proposés. C'est le cas du *Portfolio Européen de langues*, document destiné aux apprenants et dont nous parlerons plus précisément ultérieurement, et d'une succession de guides spécialisés, comme le « Guide à l'usage des apprenants adultes », « Guide à l'usage des concepteurs de programmes », « Guide à l'usage des enseignants », « Guide à l'usage des formateurs d'enseignants de l'École Primaire », « Guide à l'usage des responsables de l'éducation des adultes » et le « Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique », qui nous servira plus spécifiquement, considérant la nature et les objectifs de cette étude.

Un autre facteur qui a sûrement renforcé l'idée de besoin d'une direction pratique à ce document est le besoin naturel des sociétés du XXI^e siècle concernant la communication, l'échange d'informations et l'utilisation chaque fois plus massive des nouvelles technologies, comme nous montre cette recommandation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux gouvernements des États membres :

« Faire le nécessaire pour achever la mise en place d'un système européen efficace d'échange d'informations englobant tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes et de la recherche dans ce domaine et faisant pleinement usage de la technologie avancée de l'information. (F17) » (Conseil de l'Europe, 2001 : 10)

Cette attitude, plus qu'une préoccupation, est la démonstration de la nécessité pour la société mondiale moderne, une société technologique qui a comme base les échanges de toutes natures – communicationnelles, commerciales, éducatives, etc. – et pour un continent prêt à consolider ses efforts pour établir un esprit commun entre ses membres. Au-delà de la nécessité de ces échanges, c'est l'idée d'un idéal plurilingue de l'enseignement qui prévaut. Comme l'affirme Beacco (2004 : 26)

« Il importe cependant de souligner que le Cadre n'est pas un instrument à visée uniquement technique (évaluative, en particulier) mais qu'il entend constituer un outil de politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d'une éducation plurilingue. »

Nous voyons ainsi la caractéristique multiple du *Cadre*, qui est le reflet d'une caractéristique aussi multiple de l'Europe dans tous ces sens ; la diversité linguistique, sociale, politique, économique et culturelle doivent en même temps vivre en harmonie.

Par conséquent, pour le caractère naturellement complexe et diversifié des États qui composent l'Union européenne, il est nécessaire d'établir 'un référentiel qui puisse garantir un minimum de qualification dans le développement des actions menés par chaque pays, dans n'importe quel domaine d'action. Cette qualification permettra donc la standardisation des niveaux d'apprentissage en langue, ainsi qu'une possibilité d'augmentation de la mobilité éducative et professionnelle entre les pays de la communauté. Avec un système standardisé l'échange d'étudiants et professionnels devient plus facile et plus souple en vue d'un enrichissement de leur formation.

2.1 Utilisations du CECRL

Dans son chapitre de présentation, le CECRL clarifie les utilisations auxquelles est destiné le matériel – l'élaboration des programmes d'apprentissage des langues ; l'organisation des certifications en langues et la mise en place d'un apprentissage autodirigé – et nous permet de comprendre les objectifs essentiels du document :

« Le Cadre européen commun de référence servirait notamment à : élaborer des programmes d'apprentissage des langues prenant en compte : les savoirs antérieurs acquis et l'articulation de ces programmes avec les apprentissages précédents, notamment aux interfaces entre le primaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'enseignement supérieur et l'enseignement continu ; les objectifs ; les contenus ; organiser une certification en langues à partir : d'examens définis en termes de contenu ; de critères d'appréciation formulés en terme de résultats positifs, plutôt qu'en soulignant les insuffisances ; mettre en place un apprentissage autodirigé qui consiste à : développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire ; l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes ; lui apprendre à choisir du matériel ; l'entraîner à l'autoévaluation. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 12)

Le premier point souligné est l'élaboration de programmes d'apprentissage des langues. Il préconise une structuration des relations entre les différents systèmes d'enseignement de langues, encourageant notamment l'enchaînement entre les cycles. Cela permet un renforcement de l'enseignement à l'école, garantissant la connaissance de la langue étrangère sans la nécessité de recourir à des écoles privées. De la même manière, l'établissement des

objectifs et des contenus de ces niveaux préserve une cohérence continue et assure la constance de l'apprentissage dans les circonstances les plus diverses : pour l'apprenant qui étudie toujours dans une seule école, pour celui qui change d'école dans un même pays ou pour celui qui part ailleurs dans la zone européenne régi par le Conseil de l'Europe.

L'autre point noté par le *Cadre* est le besoin d'organisation d'une certification en langues. Le public cible dans ce cas ne sera pas les apprenants faisant partie de la communauté européenne, mais plutôt les étrangers d'autres continents, qui ont l'envie ou la nécessité d'aller étudier ou travailler dans un des pays membres et qui pour cela doivent prouver un certain niveau de connaissance de la langue. Cela est important non seulement pour garantir un bon développement de ces activités, soit dans un milieu éducatif, soit dans le domaine professionnel, mais aussi dans son insertion à la vie quotidienne du pays, ses habitudes et sa culture.

Actuellement, la Division des Politiques Linguistiques amène de manière expérimentale un projet pour relier les certifications existantes auparavant aux principes et objectifs du *Cadre*. À travers le manuel « *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)* ³¹ », daté de septembre 2003, la Division met en œuvre une étude pour faciliter l'adaptation des certifications à la nouvelle grille de référence, où le niveau des apprenants est distingué en 6 catégories, ce qui sera développé de manière plus détaillée ultérieurement. Ainsi,

*« Le manuel s'attache donc à : contribuer à construire une compétence dans le domaine de la relation des examens de langues avec le CECR ; encourager une plus grande transparence chez les concepteurs d'examen ; encourager la constitution de réseaux d'organismes et d'experts, officiels ou non, tant au plan national qu'international. »*³²

On remarque que le texte renforce l'idée que son objectif dans ce cas n'est pas d'établir des niveaux de qualité pour les examens, qui doivent plutôt l'avoir auparavant, mais de créer des paramètres capables de valider l'évaluation à partir des nouveaux principes apportés par le référentiel et, par conséquence, être ratifiée par le Conseil de l'Europe et par d'autres institutions fédérales ou régionales des États membres.

Parmi les diplômes officiels de connaissance de la langue française, les plus traditionnels, délivrés par le Ministère de l'Education Nationale français sont le DELF (Diplôme d'études

³¹ Vue d'ensemble. Avant-projet de manuel. DGIV/EDU/LANG (2003)10. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Novembre 2003.

³² Ibid. pg. 15.

en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Traditionnellement recherchés par les étrangers, surtout parce qu'ils sont acceptés comme validation de niveau de langue par les universités française, les deux diplômes ont souffert d'un changement dans leur structure depuis septembre 2005, visant à l'harmonisation de leur contenu avec les principes du CECR. La composition DELF 1^{er} degré avec 4 examens, DELF 2^e degré avec 2 examens et DALF avec 4 examens est remplacée par 6 examens qui sont organisés comme suit : DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2, DALF C1 et DALF C2. Si auparavant les compétences étaient évaluées de manière indépendante, particulièrement à partir du 2^e degré du DELF, aujourd'hui elles sont intégrées à tous les examens. Ce changement est très significatif car ces examens servent de référence aux étrangers et font partie des divers matériels didactiques pour l'enseignement du FLE, ce qui inclut le manuel analysé dans cette étude et dont on discutera postérieurement les aspects particuliers.

Comme le DELF et le DALF, d'autres certifications sont aussi utilisées en France, basées sur les niveaux du CECR : le Test de Connaissance du Français (TCF) et le Diplôme Initial de Langue Française (DILF), coordonnés par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), chargé de l'organisation des examens institués par le Ministère de l'Éducation Nationale français. De plus, suite à la publication du *Cadre*, plusieurs examens de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) sont aussi adaptés ou élaborés, tout en utilisant les principes et, en particulier les niveaux de référence élaborés dans le document.

Cette grande diversification d'examens en France et ailleurs est possible car le Conseil de l'Europe n'impose pas un type spécifique d'évaluation, permettant que les caractéristiques pertinentes à chaque certification soient maintenues. Par contre, le fait d'avoir sa base fondée sur les mêmes niveaux de référence, présuppose une standardisation de ces tests, où ils deviennent trop normatifs et répétitifs. Pour sa part donc le *Cadre* établit juste une typologie des programmes et certifications :

« Les programmes d'apprentissages et les certifications peuvent être – globaux, faisant progresser l'apprenant dans tous les domaines de la compétence langagière et de la compétence à la communication ; - modulaires, développant les compétences de l'apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé ; - pondérés, accordant une importance particulière à tel ou tel aspect de l'apprentissage et conduisant à un « profil » dans lequel les savoirs et savoir-faire d'un même apprenant se situent à des niveaux plus ou moins élevés ; - partiels, ne prenant en charge que certaines activités et habiletés (la réception, par exemple) et laissant les autres de côté. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 12)

Ces caractéristiques des programmes d'apprentissages et certifications montrent l'intention première du document de servir de direction pour l'apprentissage des langues sans imposer une méthodologie ou des objectifs. Cherchant l'idéal d'être « suffisamment exhaustif, transparent et cohérent », le texte se structure comme un référent élaboré pour faciliter les différents acteurs du processus d'enseignement/apprentissage à identifier les besoins et les objectifs de chaque cours, adaptant les matériaux et les méthodes d'enseignement, ainsi que les programmes, les contenus et l'évaluation de l'apprentissage.

Enfin, le *Cadre* conforte une tendance importante de la fin des années 90 touchant la préoccupation pour le cognitif, avec le développement de la capacité de l'individu à apprendre de manière autonome, ainsi que la compréhension de son style d'apprentissage, pour ainsi être capable de chercher les matériels les plus adéquats à son intérêt, capacité et niveau de langue. Ce positionnement comme apprenant apporte à l'individu une motivation pour continuer son processus d'apprentissage, en ayant une attitude positive face aux défis et lui apportant un sens de responsabilité concernant les décisions prises et les résultats obtenus.

Pour cela, elle propose un travail de conscientisation de l'apprenant considérant ses objectifs, intérêts et attentes, pour qu'ils soient principalement valables, faisables et réalistes. Cette prise de conscience favorisera son apprentissage vu que l'essence du processus est exactement l'atteinte des buts établis par l'individu lui-même et non par un curriculum pré-établi, par exemple.

Ainsi, pour aider l'apprenant dans les tâches de gérant de son propre apprentissage et d'évaluateur de ses acquis, les experts du Conseil de l'Europe ont créé un document dénommé « *Portfolio européen de langues* » qui se développe en parallèle avec les paradigmes du *Cadre* et avec lequel on doit travailler, invitant constamment l'apprenant à analyser et re-évaluer ses connaissances. La structure de ce document ainsi que son application seront donc exposés et approfondis.

3. Les niveaux Communs de Référence

L'établissement des *Niveaux de Référence pour les langues* est, selon plusieurs chercheurs de la didactique, l'impact principal du *Cadre* dans la pratique et même son objectif premier, vu que l'intention fondamentale du document est de donner la base pour que toutes les personnes concernées dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aient une référence pour évaluer le niveau de langue de l'individu ou l'aider à l'atteindre. Comme

l'affirme Coste (2007 : 06), « *il est clair que les six niveaux ont constitué, pour le Cadre, le facteur principal de mise en visibilité et la composante la plus « portée » par les mouvements du moment.* »

Avec un champ élargi de langues, d'abord celles parlées à l'intérieur du périmètre d'action du Conseil de l'Europe, il fallait établir une échelle de niveaux qui permettrait une homogénéisation des curriculums au niveau européen et faciliterait la mobilité des individus dans l'ensemble de l'Union européenne, soit pour étudier, soit pour travailler ou faire du tourisme. Ainsi, les *Niveaux Communs de Référence* ont été créés pour repérer des caractéristiques capables d'être comparées au niveau d'évaluation des locuteurs de toutes les langues européennes, afin de faciliter les correspondances entre les diplômes.

Il fallait donc que cela soit fondé sur une base solide du point de vue linguistique, méthodologique et didactique, ce qui a été fait avec la construction du texte théorique du *Cadre*, comme nous l'avons vu antérieurement. Par conséquent, les *niveaux communs de référence pour les langues* ont été constitués pour aider à l'établissement des objectifs de l'enseignement/apprentissage de la langue, ainsi que pour distinguer un profil de performance de l'apprenant dans ces différentes étapes. Selon le document,

« L'un des buts du Cadre de référence est d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications. C'est à cet effet que l'on a conçu le Schéma descriptif et les Niveaux communs de référence. Ensemble, ils fournissent une grille conceptuelle que les utilisateurs exploiteront pour décrire leur système. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 23)

Cet instrument présente donc un nouveau syllabus de l'enseignement/ apprentissage des langues, maternelles et étrangères, et sa base est fondée sur une échelle globale commune de compétences qui doivent être atteintes par l'apprenant pendant son processus d'apprentissage. Cette échelle classe l'apprenant dans les niveaux « élémentaire », « indépendant » et « expérimenté », sous divisés en six catégories – Introductif ou découverte (A1), Intermédiaire ou de survie (A2), Niveau seuil (B1), Avancé ou indépendant (B2) Autonome (C1) et Maîtrise (C2) –, et utilise la nomenclature d'« utilisateur » à l'apprenant, ce qui montre clairement une vision utilitaire et pratique de l'apprentissage de la langue. Ainsi, on a à disposition de l'enseignant et de l'apprenant une grille qui présente chaque niveau de compétence espéré de l'apprenant.

Même si apparemment cette classification en six niveaux peut paraître trop ferme et rigide, le document donne la possibilité d'une flexibilité à plusieurs moments, avec l'introduction de trois autres degrés intermédiaires qui pourraient être utilisés dès que nécessaire : les niveaux A2+, B1+ et B2+, totalisant ainsi neuf possibilités d'encadrement. Cela est instauré spécialement par le caractère subjectif que les frontières entre les échelons établissent, mais le comité affirme que c'est une manière de permettre une utilisation plus ou moins vaste des références, sans perdre de vue les caractéristiques de base de l'échelle.

« Certaines institutions préfèrent des degrés larges, d'autres préfèrent étroits. L'avantage d'une approche de type hypertexte est qu'un ensemble de niveaux et/ou descripteurs peut être « découpé » par différents utilisateurs selon les niveaux locaux qui existent en fait, et en des points différents, afin de répondre aux besoins locaux et de rester pourtant relié au système général. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 31)

Le concept défendu par le Conseil de l'Europe est donc l'établissement d'une échelle plus large, à partir de laquelle il serait possible de s'adapter aux besoins des différents apprenants. Cette idée est renforcée par Daniel Coste (2007 : 03), lorsqu'il affirme que

« Le Cadre de référence est modulable, malléable, multiréférentiel, comportant de nombreux paramètres ajustables et c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun de ces paramètres, qu'un profil est établi, que des standards et des seuils indicateurs sont éventuellement fixés. »

À partir de cet extrait, il nous est possible de percevoir l'intention au moins initiale du *Cadre* reprise par Coste (2007). Nous analyserons plus tard si cela correspond à la pratique au moment de la transposition didactique, mais en principe ce qui est important à relever est le caractère d'amplitude avec lequel il a été conçu.

L'élaboration de la grille de référence, ainsi que la détermination de ce qui est espéré de l'apprenant pour chacun d'eux, a été conçue à partir des études menées par un comité formé au sein du Conseil de l'Europe par plusieurs chercheurs européens du domaine de la linguistique qui pendant dix ans ont repris et discuté les paramètres présentés par *Un Niveau-Seuil* et les ont adaptés aux nouvelles attentes d'une Europe en expansion et plurilingue. Le document présente en annexe les aspects techniques qui ont servi de base à la description des niveaux de référence. Appliquées dans des pays avec différentes réalités et nécessités, le croisement d'informations a rendu possible une sélection d'éléments qui se présentaient de manière constante, déterminant un paramètre commun fiable. Comme l'affirme le Comité

« En fait, il semble qu'il y ait un large consensus (encore que non universel) sur le nombre des niveaux appropriés pour l'organisation de l'apprentissage en langues et une reconnaissance publique du résultat. Tout cela permet de penser qu'un cadre de référence sur six niveaux généraux couvrirait complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langues. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 24)

L'objectif de l'établissement de ces niveaux de référence est donc de tenter de rendre plus palpable ce qui est naturellement complexe à déterminer : les niveaux de compétence d'un apprenant. Il est vrai que le professeur est exposé à cette difficulté en permanence et c'est probablement de là que viennent les doutes concernant l'évaluation du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. Comment déterminer la limite entre un apprenant de niveau débutant ou faux débutant ; élémentaire ou intermédiaire ? Une des intentions donc de l'élaboration de cette grille est d'aider le professeur dans cette détermination.

Pourtant, l'évaluation n'est pas considérée comme une tâche restreint à l'enseignant. Au contraire, il est essentiel que l'apprenant lui-même puisse faire constamment un exercice d'auto-évaluation, pour avoir l'opportunité de rétablir ses objectifs ou ses stratégies à partir de résultats de ses actions et de ses apprentissages. Par contre, de la même manière que cette tâche est difficile pour le professeur, elle devient toujours plus complexe pour l'apprenant, qui est impliqué dans l'étude de la langue de manière affective et généralement peu rationnelle, ce qui rend difficile une vision plus objective de la situation. Le paramètre servirait donc comme un indicateur pour l'apprenant, afin de l'aider dans le but d'une auto-évaluation plus précise et plus proche de la réalité de son acquisition ; cela sera repris à travers le document *Portfolio*, dont nous parlerons ultérieurement.

Pour correspondre à ce besoin pratique et pour faciliter dans sa consultation et son application postérieure, l'attention à la progression des contenus est grande, à tel point qu'un tableau de cohérence de contenus a été élaboré, déterminant un ensemble de spécifications linguistiques pour chaque degré, généraux (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) et, dans le cas du français, intermédiaires (A2+, B1+ et B2+).

Mais cette échelle n'a pas été développée que pour répondre à une sollicitation des apprenants et des professeurs, sans doute les acteurs principaux de ce processus. Elle a été établie principalement pour permettre une standardisation nécessaire des critères d'évaluation, dont la diversité est inévitable si on considère la diversité de réalités qui composent la communauté européenne, renforcé par le stimulus d'une augmentation de mobilité concernant les études ou les carrières professionnelles, c'est-à-dire, à partir d'une politique éducative et professionnelle

qui favorise le déplacement dans les pays européens et qui exigera une relation entre les niveaux d'étude en particulier. Ainsi, quand une catégorisation est faite, même si elle n'est pas 100% précise ou ferme, elle rend possible qu'un étudiant finisse ses études ou fasse un cours au 3^e. cycle, par exemple, sans perdre son année scolaire. Comme l'affirme Beacco (2004 : 26)

« Ce qui a grandement contribué à l'influence du Cadre a été son échelle de maîtrise des compétences, articulée en six niveaux (de A1 à C2), qui sert de point de départ à l'élaboration de tests de connaissance ou de certifications en langues. Si cette échelle est effectivement utilisée dans l'élaboration des épreuves de vérification des compétences langagières, celles-ci et les examens correspondants sont alors comparables d'une langue à l'autre. Se crée ainsi un réseau de certifications potentiellement transparentes ou en tout état de cause, explicites (c'est-à-dire dont les résultats attendus sont décrits de manière discrète), ce qui fonde, par ailleurs, des démarches de production ou de contrôle de qualité des enseignements impartis. »

L'objectif centré sur ce réseau de certifications dont nous parle Beacco sera en effet responsable d'une séquence d'utilisations du document beaucoup plus importante que celle qui a probablement été imaginée en principe par les chercheurs. Il est clair durant la lecture du document que l'intention du Conseil de l'Europe concernait les États membres, mais la qualité du matériel ainsi que son application pratique ont motivé son utilisation à niveau mondial, spécialement avec le but d'adapter les curriculums aux examens internationaux de langue, facilitant aussi une mobilité qui n'était pas peut être l'objectif premier du comité, à travers des échanges mondiaux. Cette intention est légitimée par le *Cadre*, lorsqu'on affirme que

« L'apprentissage à moyen ou à long terme doit s'organiser en unités qui tiennent compte de la progression et assurent un suivi. Les programmes et les supports doivent se situer les uns par rapport aux autres. Un cadre de référence de niveaux peut faciliter cette opération. »
(Conseil de l'Europe, 2001 : 20)

Ces paramètres serviront aussi à une autre proposition, qui est centrale pour cette étude, d'auxiliaire dans l'établissement des objectifs et du fonctionnement des matériels didactiques, ainsi que l'adaptation des manuels aux niveaux de référence. Il est rare de trouver aujourd'hui un manuel ou un matériel complémentaire pour l'enseignement du français qui n'apporte pas dans sa couverture ou dans son avant-propos une référence au *Cadre*, qui apparaît comme une

validation de la qualité et une marque de crédibilité du matériel. Comme l'affirme Beacco (2004 : 26) :

« On peut aussi s'en prévaloir, en tant que garant d'une certaine forme de qualité, comme ces manuels de français, toujours plus nombreux qui se décernent le label Conseil de l'Europe, sans que quiconque songe à vérifier le bien-fondé d'une telle auto certification, qui vaut argument de vente. Invoquer le Cadre dans les préfaces des manuels ou dans les préambules des programmes officiels ne signifie pas pour autant en utiliser effectivement les potentialités. »

C'est le cas de la méthode *Forum I*, dont l'analyse sera approfondie dans les pages suivantes de cette étude et qui se présente comme la première méthode pour l'enseignement du français comme langue étrangère basée sur les préceptes établis et diffusés par le *Cadre*. Comme l'expose Beacco dans le passage ci-dessus, le simple fait d'avoir invoqué le *Cadre* dans le préface de la méthode ne signifie pas forcément son utilisation réelle dans le matériel et sera le point entre autres que nous étudierons de façon plus détaillée dans les chapitres suivants.

Finalement, pour que les compétences exigées dans la grille du *Cadre* soient bien maîtrisées et connues par l'apprenant et par le professeur, pour une évaluation autonome de l'apprenant par rapport à son apprentissage de la langue étrangère, un document complémentaire a été créé, le *Portfolio européen de langues*, sur lequel nous reviendrons encore dans ce chapitre.

4. Théories concernées

Les auteurs du *Cadre* sont très réservés en ce qui concerne la prise de position considérant l'utilisation d'une ou autre théorie linguistique ou pédagogique comme fondement à ses principes. L'importance du choix des professeurs pour une ligne de travail où il se sent mieux adapté est plusieurs fois remarquée au long du document, soulignant qu'il doit prendre en compte son style, sa formation et les besoins et intérêts des apprenants.

Selon le document,

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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 : 15)

Par là même, la perspective actionnelle apporte un nouveau regard méthodologique vers l'apprenant, en le considérant socialement en action et pour cela, il doit réaliser des activités dans un contexte déterminé. Cette perspective met l'apprenant de façon toujours plus centralisée dans le processus d'apprentissage, en exigeant de lui une présence active en vue de sa capacité à accomplir les tâches dont il a besoin.

En conséquence, pour qu'il puisse agir de manière adaptée aux situations auxquelles il sera confronté, certains concepts sont introduits ou repris d'une manière différente dans la nouvelle perspective. Une des notions centrales de cette vision est le plurilinguisme, une approche qui renforce la relation entre langue, culture et construction de la personnalité de l'individu, établissant un maillage dont les éléments sont indissociables l'un de l'autre, et qui forme la compétence à communiquer avec d'autres individus. Dans cette perspective, c'est la compréhension exacte de cette chaîne qui donnera à l'apprenant la possibilité de trouver le succès dans son apprentissage. Dans un premier temps cela se produit avec la langue parlée à la maison, avec la famille, pour ensuite passer à la société dans laquelle il habite ou à d'autres sociétés. Ainsi,

« De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11)

De ce fait, apprendre une langue est connaître et comprendre sa culture, ce qui produit un effet direct sur la personnalité de l'apprenant lui-même, en changeant sa manière de penser et d'agir, l'adaptant au contexte dans lequel il est inséré. Lorsque l'individu est confronté à une nouvelle situation, il cherchera dans son éventail de possibilités d'actions celle qui lui sera la plus appropriée.

Pourtant, la confrontation de l'apprenant dans cette diversité de contexte ne peut pas se restreindre aux possibles changements externes dont il est victime, mais elle doit d'abord prendre en compte l'état affectif, volitif et cognitif de l'apprenant au moment de l'action. Pour un même contexte avec les mêmes interlocuteurs il est possible que l'individu réagisse de manières différentes s'il est en bonne santé ou malade, s'il vient d'être admis dans un nouvel emploi ou, au contraire, s'il a été renvoyé, s'il est fatigué, etc.

Il est important que ce caractère imprévisible de la communication soit connu et perçu par l'apprenant. Dans la perspective précédente d'enseignement de langue – l'approche

communicative, diffusée aussi par le Conseil de l'Europe et consolidée dans les années 80 et 90, l'importance de l'acte de communication était déjà établie, mais se préoccupait plus de la capacité de communication de l'apprenant lui-même que de l'attitude de son interlocuteur, bien que l'importance de celle-ci dans la situation communicationnelle ne fasse pas de doute. La différence maintenant est apportée spécialement par l'autre à ce moment et ce que l'apprenant doit prendre en considération n'est pas seulement le rôle de son interlocuteur dans la conversation, mais aussi ses caractéristiques en temps qu'autre individu qui possède une langue différente avec une culture aussi différente, et que le contact mutuel de cette diversité produira des changements chez tous les interlocuteurs.

« La communication met tout l'être humain en jeu. Les compétences isolées et classifiées ci-après se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. »

(Conseil de l'Europe, 2001 : 09)

Cependant, pour que le processus de définition d'identité puisse se consolider, il est indispensable que l'individu ait la conscience de l'existence d'une diversité culturelle et sociale significative. Cette perception ne va apparaître que si on est ouvert à la compréhension de la culture de l'autre et pour cela, le *Cadre* souligne l'importance de la préparation à ce contact que l'apprentissage d'une langue étrangère peut et doit fournir.

Comme il est possible de l'observer, l'introduction d'une nouvelle perspective exige la consolidation, la transformation ou la création des nouveaux paradigmes qui puissent donner la base à ce nouveau regard proposé. Dans le cas de la proposition établie par le *Cadre Commun de Référence* concernant les caractéristiques de l'usage et de l'apprentissage d'une langue, elle affirme que

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

les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Parmi les concepts déjà connus, la proposition reprend les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que la notion de stratégie qui composait la compétence communicative ou même de contextes, par exemple. Par contre, elle introduit l'idée de domaines, tâches et activités langagières, qui sont des innovations par rapport au concept pris jusqu'à présent. Ces notions sont soulignées et présentées de manière détaillée dans le document.

Le premier terme cité dans la proposition est la notion de compétence, qui est « *l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir* » (Conseil de l'Europe, 2000 :15). Le *Cadre* établit deux grands groupes de compétences, générales et à communiquer langagièrément, où les premières sont extérieures à la langue, exigeant de l'apprenant une compréhension et une possibilité d'application postérieure d'activités diverses, menées en pratique à travers des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre. Ces différents types de savoirs résument la connaissance générale non linguistique nécessaire pour que l'apprenant communique.

Les savoirs – ou la connaissance déclarative – sont les résultats d'un apprentissage pratique (empirique) et théorique (académiques) de l'individu, importants pour une utilisation plus ample de la langue, à travers la capacité de compréhension de situations qu'il a vécu et la transposition de cette expérience à des nouveaux contextes, soit en la répétant quand positive, soit en la restructurant quand négative. Le savoir-faire est l'habileté à maîtriser des actions qui, de prime abord semblent difficiles ou coûteuses pour l'individu mais qui après une certaine pratique deviennent naturelles et automatiques. Le savoir-être est une compétence de caractère interne à l'individu, concernant sa personnalité, ses attitudes, sa manière de comprendre le monde ainsi que sa relation avec les autres. Cette capacité n'est pas immuable chez l'apprenant mais, au contraire, elle peut se modifier au fur et à mesure des expériences vécues par l'individu. Finalement, le savoir-apprendre est la compétence qui unit toutes les autres, car elle se montre comme la prédisposition de l'individu à connaître l'autre, une nouvelle culture, une nouvelle langue, à apprendre des nouvelles choses, etc. Comme le document l'affirme

« Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'individu sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci

ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, qu'il enrichit ses capacités à apprendre. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17)

C'est dans cette aptitude qu'il faut prendre en compte aussi des caractéristiques comme les différences individuelles de chaque apprenant, son style d'apprentissage et profil, ainsi que l'intérêt qu'il peut apporter à ce qu'il apprend.

En ce qui concerne les compétences à communiquer langagièrement, elles sont composées par la compétence linguistique, la sociolinguistique et la pragmatique. La première comprend le savoir-faire du système de la langue, comme le lexique, la phonétique, la syntaxe, etc. C'est la capacité de l'individu à reconnaître une certaine quantité d'informations avec la qualité nécessaire à la communication, ainsi que son organisation cognitive et son accessibilité. La compétence sociolinguistique est associée à la compréhension culturelle de l'individu qui doit s'adapter au contexte social d'usage de la langue. Sa connaissance est essentielle à la communication linguistique, considérant la nécessité d'adéquation entre le code et son utilisation. Enfin, la compétence pragmatique concerne l'usage de la langue de manière fonctionnelle, basé sur des échanges interactionnels, ainsi que les éléments référents au discours, comme la cohésion, la cohérence et l'adaptation aux genres et types de textes.

Un autre élément qui compose la proposition du *Cadre Commun de Référence* est les activités langagières, qui couvrent les activités de réception orale et écrite, de production orale et écrite, d'interaction et de médiation. Considérant les activités de réception et de production essentielles à toutes les formes de communication, l'interaction est l'élément qui apporte complexité au processus car il met en relation la réception et la production, qui en alternance créent les tours de parole et par conséquent le discours. Comme l'affirme le *Cadre*

« Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18)

Dans cette optique, l'interaction fonctionne comme la mise en pratique de la communication, où différents éléments jouent et créent des situations les plus diverses, comme un simple discours où les interlocuteurs alternent leurs participations ou un discours plus complexe où les chevauchements sont constants et les interlocuteurs s'expriment en même temps.

Parmi les activités langagières, et différemment de ce qu'on avait traditionnellement dans les théories jusqu'à présent, le *Cadre* montre l'activité de médiation comme un élément séparé dans la pratique communicative. Il a comme caractéristique la reprise et reformulation d'un

discours pour quelqu'un qui n'a pas participé ou n'a pas eu un accès direct à l'acte lui-même. Cette activité peut être représentée par les actions de traduction ou interprétation, ainsi que dans plusieurs types de textes : compte rendu, résumé, rapport, etc.

Un autre différentiel du matériel est de placer ces activités langagières dans des domaines, établissant pour cela quatre grandes groupes : le domaine public, le professionnel, l'éducatif et le personnel. Chacun de ces domaines couvre une situation de communication possible où l'individu sera inséré, déterminant par conséquent le type d'activité qui sera mise en œuvre, ainsi que les savoirs dont il aura besoin. Les domaines public et personnel sont d'une certaine manière complémentaires, car on a une préoccupation avec les relations sociales et individuelles, consécutivement. Il est possible d'établir aussi un pont entre les deux autres domaines, le professionnel et l'éducatif, dans lesquels les individus sont appelés à développer leurs habilités dans un contexte professionnel ou de formation, à travers l'utilisation d'aptitudes définies.

Avec ces grands domaines il est possible d'établir, même si le *Cadre* ne le fait à aucun moment, une relation entre la classification des matériels didactiques qui sont à disposition sur le marché éditorial, où les manuels de Français Langue Étrangère (FLE) sont destinés aux apprenants intéressés à l'utilisation de la langue dans un domaine public ou personnel, et les manuels de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) qui sont plutôt destinés à ceux qui veulent utiliser la langue dans un domaine professionnel ou éducatif.

Pour conclure cette proposition, c'est avec l'idée de tâches qu'il est possible de percevoir la base de la méthodologie dans l'approche actionnelle, où l'apprenant doit accomplir des activités au travers de sa compétence à communiquer. Si ces activités ou tâches lui sont méconnues, il sera obligatoire d'utiliser des stratégies de différentes modalités (communicative ou d'apprentissage par exemple) pour garantir le succès de son accomplissement. D'un autre côté, si ces tâches sont de caractère langagier, oral ou écrit, elles exigeront le traitement de textes oraux ou écrits, dans la forme de réception, production ou médiation.

5. Différences méthodologiques présentées

Après 20 ans de mise en œuvre des paradigmes d'une méthodologie, un renouvellement de ses concepts et de ses pratiques devient naturel et nécessaire. De ce fait, le *Cadre Commun de Référence* introduit quelques différences significatives concernant des concepts

antérieurement préconisés par le Conseil de l'Europe dans les années 80, à travers l'« Un Niveau-Seuil », qui a introduit la méthodologie de l'approche communicative.

Cette approche, étant basée sur la notion de communication conçue par Hymes (1971, version française de 1984) dans les années 70, reprenait le concept de compétence de communication de Canale et Swain (1980), composée par la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique.

C'est exactement dans ce concept qu'on trouve un des principaux changements apportés par le *Cadre* ; la notion de compétence de communication est restructurée dans le document, ouvrant la possibilité d'un changement méthodologique important dans l'enseignement des langues. Ainsi, comme indiqué auparavant, la compétence à communiquer langagièrement est donc divisée en trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Jean-Jacques Richer, du Centre de Formation Ouverte et à Distance de l'Université de Bourgogne³³, dans un dossier consacré à l'analyse du *Cadre* attire l'attention sur le fait d'un changement de paradigme dans la terminologie adoptée par le *Cadre* par rapport à celle adoptée dans le *Un Niveau-Seuil*.

« Derrière le changement de désignation (la compétence de communication devenue compétence à communiquer langagièrement) se profile un déplacement de paradigme. En effet, le terme de compétence change de contenu sémantique : la notion de compétence, concept sociolinguistique dans les Niveaux Seuils, renvoie dans le CECR moins à un concept linguistique qu'à un concept emprunté au monde du travail où il revêt ce sens. » (RICHER : en ligne)

En suivant cette analyse, il apparaît clairement qu'un apprentissage lié à la pratique, à l'action, où on apprend à travers la mise en œuvre d'opérations, permet d'atteindre un but déterminé. Pour cela, l'individu doit être capable d'utiliser ses connaissances préalables pour réussir dans la tâche. De ce fait, ce changement ne se limite pas au titre « compétence de communication » et « compétence à communiquer langagièrement », avec le revirement de paradigme que nous venons d'explicitier. Au delà de la capacité langagière, le nouveau concept présuppose une autre capacité de communication, plus générale et individuelle, qui exige une aptitude à apprendre et à mettre en œuvre ces apprentissages, utilisant différentes stratégies.

³³http://passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/3ConceptionlinguistiquedeferenceduCECR.htm

Ainsi, la capacité langagière apparaît comme une des possibilités de communication et non la seule, transférant la centralisation de communication de la langue à une combinaison entre langue et attitude. Cette modification de paradigme est en accord avec la théorie selon laquelle la nouvelle méthodologie se fonde, soulignant l'importance de l'action dans un apprentissage, particulièrement ici, sur l'apprentissage d'une langue étrangère, à travers la réalisation de tâches, ainsi que l'utilisation des stratégies pour les accomplir.

Comme il est souligné dans le *Cadre*, ces tâches ne sont pas forcément de caractère langagier, mais lorsqu'elles le sont, cela veut dire qu'on travaille avec des textes, soit oraux ou écrits. Dans ce thème, on aperçoit une autre différence en comparaison avec la méthodologie antérieure. Pour l'approche communicative, l'importance des textes était significative, car c'était à partir d'eux qu'il devenait possible de comprendre le contexte des faits présentés. Mais pour que ce contexte soit réel et significatif pour l'apprenant, il devait représenter avec exactitude la réalité d'un natif et cela ne serait possible que si on utilisait des documents authentiques qui serviraient de modèle de la langue à apprendre.

Pour l'approche actionnelle, cette optique est déplacée et on voit la notion de texte d'une façon différente. Toutes les constructions de discours, oraux ou écrits sont considérées comme textes, soit de réception, de production, d'interaction ou de médiation, et l'important pour l'accomplissement de la tâche est que le texte soit compris par l'interlocuteur, indépendamment de sa nature. En d'autres termes, il n'est pas obligatoire ou essentiel que ce texte soit authentique, mais qu'il soit accessible à l'apprenant. Comme il est affirmé dans le document

« Dans la perspective retenue, stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ne sont donc que des stratégies parmi d'autres, tout comme tâches communicationnelles et tâches d'apprentissage ne sont que des tâches parmi d'autres. De même, textes « authentiques » ou textes fabriqués à des fins pédagogiques, textes de manuels ou textes produits par les apprenants ne sont que des textes parmi d'autres. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 19)

Cette vision est élargie à la notion de stratégie et de tâches, où tous les types de stratégies ont la même finalité et le même traitement et où toutes les tâches conduisent l'apprenant à agir, même si on n'a pas besoin d'une intervention langagière pour cela. De ce fait, une des grandes différences entre les deux méthodologies apparaît : l'approche communicative prévoyait une interaction entre les individus, de caractère essentiellement langagier, de tours de parole ; l'approche actionnelle prévoit, maintenant, l'accomplissement d'une action par

l'individu, avec l'utilisation de tous les recours dont il a besoin et dont il dispose pour réussir, soit en utilisant un geste, un mot, la parole, un dessin, etc.

Considérant ainsi toutes les adaptations nécessaires à la mise en œuvre des objectifs, il faut prévoir et connaître les différents domaines d'utilisation de la langue. Nous trouvons ici une nouvelle distinction concernant les deux documents : des cinq dans *Un Niveau-Seuil* (touristes, voyageurs ; travailleurs migrants et familles ; spécialistes, professionnels, dans leur pays ; adolescents en système scolaire ; grands adolescents, jeunes adultes) on passe à quatre dans le *Cadre* (personnel, public, professionnel et éducationnel). La classification présentée par les deux montre aussi une nette distinction de paradigmes : pour le premier, l'important est l'individu, le sujet de la communication, qui s'adapte à une fonction sociale dans un moment déterminé ; pour le deuxième, ce qui est important c'est le domaine lui-même, où les sujets ou « acteurs » développeront leurs actions.

Cette nouvelle formulation est donc plus ouverte que la première et d'une certaine manière l'absorbe, considérant que les touristes et voyageurs utilisent la langue dans un domaine public ; les travailleurs migrants et familles dans une combinaison des domaines professionnel, public et personnel, ainsi que les grands adolescents et jeunes adultes ; les spécialistes, professionnels vont utiliser la langue dans un domaine professionnel et les adolescents en système scolaire dans un domaine éducationnel. Par contre, essayer de faire le chemin inverse est impossible, car ce qui est établie par l'*Un Niveau-Seuil* se montre restreint à des situations prédéterminées.

De toute manière, l'influence de ces domaines est évidente dans la détermination du type de méthode d'enseignement qui sera produit et mis sur le marché. Le *Niveau-Seuil* a influencé les manuels de Français Langue Maternelle (adolescents en système scolaire), Français Langue Étrangère (grands adolescents, jeunes adultes et touristes, voyageurs), Français Langue Seconde (travailleurs migrants et familles) et finalement, le Français sur Objectifs Spécifiques (spécialistes, professionnels, dans leur pays). Cette influence commence à être aperçue aussi dans les nouvelles méthodes inspirées par le *Cadre*, où il n'existe pas encore une nouvelle détermination de lignes d'édition de matériel, mais une réorganisation des thèmes à partir du changement proposé dans le nouveau document. Nous reviendrons plus loin sur l'importance de ce débat et sur ses liens avec notre étude.

6. Applications du cadre et des Niveaux communs de Référence

6.1 Le Portfolio

Le *Portfolio européen de langues* fonctionne comme un outil d'auto-évaluation de l'apprenant, pour qu'il puisse vérifier son évolution et son parcours dans l'apprentissage de la langue étrangère. Ce portfolio nous intéresse aussi dans cette étude car il valorise le processus d'apprentissage et lui donne une fonction de motivation. Il permet à l'apprenant de percevoir ses progrès et ses réussites pendant l'apprentissage de la langue. Selon le Conseil de l'Europe, dans son site dédié à ce document³⁴,

« Il s'agit d'un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue - que ce soit à l'école ou en dehors - peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage. » (Conseil de l'Europe, en ligne)

Ces observations et réflexions concernant l'apprentissage de la langue sont faites donc par l'apprenant au fur et à mesure que son processus se développe et a comme principal objectif la motivation de l'apprenant à travers la perception de sa progression dans la langue, ainsi que la clarification de ses capacités langagières et culturelles pendant qu'elles sont acquises.

Ces objectifs sont basés sur deux fonctions essentielles. La première, la fonction pédagogique, espérer augmenter la motivation des apprenants pour apprendre une langue étrangère à travers le développement de leurs capacités à communiquer dans différentes langues et à avoir des expériences interculturelles ; les amener à une réflexion concernant leurs objectifs et la manière de les atteindre, ainsi que planifier et évaluer constamment l'apprentissage ; les encourager à entrer en contact avec la langue étrangère, soit en connaissant des natifs, soit à travers la lecture et les médias. La deuxième est la fonction de documentation et de présentation, où le *Portfolio* motive l'apprenant à documenter ses expériences dans l'autre langue, analysant aussi son niveau de compétence par rapport aux niveaux de références déterminés par le *Cadre*.

Pour que ces fonctions et objectifs soient atteints, le *Portfolio de langues* a été donc institué et comporte fondamentalement trois éléments : le passeport des langues, la biographie

³⁴ Texte disponible sur le site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_FR.asp

langagière et le dossier. Selon les directrices approuvées par le Conseil de l'Europe³⁵, les éléments sont ainsi décrits :

Le Passeport de Langues :

« Le Passeport donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné ; cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence ; le Passeport mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives ; il inclut des informations sur les compétences partielles et spécifiques ; il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification. Il exige que soit mentionné explicitement sur quelle base, quand et par qui l'évaluation a été réalisée. Afin de faciliter la reconnaissance du PEL au niveau pan-européen et la mobilité des citoyens, le Conseil de l'Europe propose un Résumé de Passeport standardisé pour les apprenants adultes. » (Conseil de l'Europe, 2000)

Le passeport serait donc l'outil auto-évaluatif de l'apprenant, avec lequel il serait capable d'évaluer ses compétences et son apprentissage à partir de l'échelle établie par les *Niveaux de Référence pour le Langues*. Cette évaluation prend en compte donc une classification standardisée de ces compétences, ce qui permet à l'apprenant un référentiel dans n'importe quel pays de l'Union Européenne. Il est complété par la biographie langagière :

« Cette partie est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci ; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme (c'est-à-dire, le développement de compétences dans plusieurs langues). » (Conseil de l'Europe, 2000)

L'élément « passeport de langues » plus pratique et direct pour l'apprenant, qui doit le compléter à partir des expériences réelles de son apprentissage, de manière presque descriptive, témoigne de l'importance donnée à la « biographie langagière » par le *Portfolio*. En effet, c'est elle qui amène effectivement l'apprenant à une réflexion concernant son processus d'apprentissage, à une analyse de ces procédures et par conséquent à une possible modification des stratégies qu'il a adopté afin d'améliorer sa performance en langue étrangère.

Du point de vue pédagogique, elle apparaît comme un élément fondamental de l'auto-évaluation. Le dossier, au contraire, « offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des

³⁵ DGIV/EDU/LANG (2000) 3

matériaux qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la Biographie Langagière ou le Passeport. » (Conseil de l'Europe, 2000) ; il est la matérialisation des pratiques développées par l'apprenant, où il peut illustrer ces activités et expériences relatées dans les parties antérieures.

Initialement prévu comme un outil de base pour l'apprentissage de langues sans une standardisation par le Conseil de l'Europe, le *Portfolio* est devenu aujourd'hui un des plus importants recours pour l'apprenant. Le fait qu'il soit pratique et applicable a motivé les responsables de différents pays à l'adapter à chaque réalité et à le publier dans des formats divers.

Il est aujourd'hui possible de trouver 89 modèles de *Portfolios* validés par le Conseil de l'Europe, dont 04 pour la France : le modèle 2.2000 – pour les enfants et accompagné d'un livret d'utilisation ; le 5.2000 – pour jeunes et adultes et révisé en 2006 ; le 44.2003 – pour des apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et le 48.2003 – pour les apprenants dans l'enseignement professionnel élaboré par l'Université de Sofia en coopération avec 5 pays européens. Les modèles français nous montrent que le *Cadre* a en fait atteint toutes les branches de l'enseignement de langues, soit pour les enfants, les adultes, l'enseignement régulier ou professionnel, même si certains publics n'étaient pas visés auparavant, comme dans le cas des professionnels.

Dans toutes les publications, il est bien souligné l'importance de l'outil comme un matériel qui appartient à l'apprenant et qui par conséquent doit être rempli par lui-même, de manière autonome et consciente. Cela est aussi une manière de le faire participer activement à son processus d'apprentissage et devenir responsable par le développement de ses compétences. C'est là une donnée motivationnelle importante soulignée par les spécialistes de ce domaine (Viau, 1994, 1999 ; Dörnyei, 2000, 2001), qui incite l'individu à prendre des décisions par rapport à son apprentissage.

6.2 Le Cadre et la conception de manuels

Considérant l'objectif principal de diffusion des langues européennes, ainsi que leurs cultures, une autre préoccupation du Conseil de l'Europe concerne l'élaboration des matériels pédagogiques en accord avec les orientations de cette institution politique et ses principes éducatifs, but matérialisé par son Comité de Ministres à travers une demande aux gouvernements des États membres de

« Promouvoir la coopération à l'échelon national et international des institutions gouvernementales et non gouvernementales se consacrant à la mise au point des méthodes d'enseignement et d'évaluation dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes et à la production et à l'utilisation de matériel, y compris les institutions engagées dans la production et l'utilisation de matériel multimédia. (F14) » (Conseil de l'Europe, 2000 : 10)

D'abord conçu comme référentiel pour l'évaluation, le Portfolio a fini par avoir des échos directs sur l'élaboration des manuels. Cela parce que c'est bien lui, le manuel, qui détermine d'une certaine façon la pratique qu'on utilisera en classe, comme nous en avons déjà discuté dans cette étude. Si on accepte cette situation comme vraie, au moins en partie, il est naturel qu'on admette aussi le besoin d'une reformulation des manuels pour qu'ils puissent aider l'apprenant à atteindre son niveau de langue, en accord avec les déterminations des niveaux de référence du *Cadre*.

Apparemment, le Conseil de l'Europe à travers ses actions l'accepte aussi, considérant sa préoccupation dans l'élaboration d'un guide pour aider les auteurs de matériels pédagogiques, y compris les manuels, à réfléchir sur certains points-clé qui seront fondamentaux à leur bonne organisation et conception. À travers le « *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique*³⁶ », élaboré par Andy Hopkins en 1996, les auteurs sont amenés à penser ou repenser leur manière d'élaborer un matériel, à partir de la lecture des questions considérées comme fondamentales par Hopkins (1996 : 04) dans son analyse du matériel pédagogique européen :

« 1. Comment se caractérisent les contextes d'usage du matériel ? 2. En quels termes seront décrits les objectifs du matériel ? 3. Quelles sont les informations disponibles concernant les besoins et les désirs des apprenants ? 4. Quels sont les supports souhaitables et potentiels pour le matériel ? 5. Comment seront pondérés, regroupés et classifiés les matériels ? 6. Quels sont les types d'approches appropriés ? 7. Quelle gamme de tâches devrait contenir le matériel ? 8. Comment sera sélectionné le texte à inclure dans le matériel ? Annexe A. Quelques conseils sur le processus de rédaction du matériel ; Annexe B. Un exemple d'étapes du processus de rédaction ; Annexe C. Une liste de contrôle de sélection de manuels. »

Les interrogations utilisées par Hopkins dans son texte apparaissent en réalité comme une séquence de normes, de règles qui doivent être suivies par les auteurs afin d'arriver à un résultat acceptable. En commençant par l'organisation de son texte en forme de questions qui apparemment donnent une impression de praticité mais qui à la fin nous semblent très

imposantes ; ensuite, par l'utilisation d'expressions du type « l'auteur doit être capable de... » ou « une des aptitudes-clés des auteurs doit être... », ou encore « la tâche de l'auteur de matériel pédagogique est de... », indiquant de forme récurrente la manière dont il doit procéder.

La conséquence de ce type d'attitude peut être directement une standardisation des matériels, de la manière comme ils seront conçus et organisés. Cette possibilité n'est pas réfutable et il nous semble important de souligner qu'actuellement le *Cadre*, ainsi que les guides que les accompagnent, sont appliqués de façon beaucoup plus vaste que tels qu'ils avaient été imaginés auparavant, risquant d'être considérés de façon extrémiste.

Hopkins, pour sa part, affirme que le *Cadre* encourage une réflexion chez les auteurs de matériel et même chez les professeurs, qui deviennent eux-mêmes auteurs de matériels au moment de la transposition didactique, à la recherche des réponses à leur utilisation particulière en accord avec la situation de la classe :

« Le Cadre encourage les auteurs de matériel pédagogique à réfléchir et à recueillir des informations sur les questions pertinentes relatives aux besoins et aux désirs de leurs apprenants, en termes de langue cible. Les listes de contrôle du Threshold 1990 permettent de répondre aux questions énoncées dans le Cadre de référence. Il s'agit d'une interprétation particulière qui propose un modèle partiel et utile d'utilisation du Cadre. » (Hopkins, 1996 : 09)

Toutefois, il nous est possible de percevoir déjà à partir de cette partie qu'il existe une ligne de conduite importante dans la direction donnée par le guide et qui renforce nos intérêts par rapport à l'apprentissage de la langue étrangère et à la transposition didactique en classe : il y a une préoccupation première que les objectifs et attentes des apprenants soient pris en considération durant toute l'élaboration du manuel ou d'un autre matériel pédagogique. Les exemples sont divers au long du texte, mais nous en citerons un autre afin d'illustrer cette manifestation. Dans ce segment, Hopkins (1996 : 11) attire l'attention des auteurs sur la question du choix des thèmes de communication généralement désignés comme base des unités des manuels ; il affirme que

« Ces thèmes se rapportent au contenu de la communication - souvent appelé thèmes par les enseignants. Dans des contextes langagiers généraux, c'est dans le domaine des thèmes que nous prêtons le plus attention aux désirs des apprenants. Il est essentiel que ces thèmes soient adaptés aux apprenants, et pour assurer cette adaptabilité, il faut non seulement que les thèmes soient utiles (dans le sens où ils se rapportent aux contextes d'utilisation anticipés et peuvent servir de véhicule de langue essentielle), mais aussi qu'ils soient intéressants. En réalité, les thèmes eux-mêmes sont souvent

assez ternes. Nous pouvons les rendre plus intéressants en décidant de nous concentrer sur ces sujets d'une manière particulière, et en divisant chaque thème en sous-thèmes. »

Dans cette partie, il reprend donc quelques idées directement reliées aux théories motivationnelles pour l'apprentissage de langues (cf. Chapitre III), lorsqu'il affirme que les thèmes doivent être utiles aux apprenants, ainsi qu'intéressants, point certainement plus flou et difficile à déterminer sans qu'on connaisse très bien le public à qui est destiné le matériel. Dans le cas des manuels universalistes, par exemple, cela devient très difficile à clarifier.

Au-delà de cette préoccupation thématique, Hopkins souligne la difficulté de détermination de la structure d'une unité dans un manuel, vu qu'elle doit présenter des objectifs d'apprentissage déterminés, mais qui sont fréquemment multiples, avec la préoccupation de maintenir une cohérence interne du principe à la fin, ainsi qu'avec les autres unités. Le grand défi des auteurs serait donc celui de maintenir cette ligne cohésive, en même temps qu'ils proposent des activités engageantes, utiles, variées, perçues comme pertinentes et génératives, aidant l'apprenant à progresser dans son apprentissage. Tous ces éléments sont en réalité essentiels pour la manutention ou l'augmentation de la motivation de l'apprenant pour apprendre la langue, incitant à un engagement plus grand de sa part.

La même idée de variété de matériaux a été exposée par Isabelle Gruca (2007), lors d'un atelier intitulé « Le cadre permet-il de redynamiser les outils méthodologiques pour l'enseignements de langues ?³⁷ », et où elle affirme qu'un manuel en conformité avec les préceptes du *Cadre Européen Commun de Référence* doit proposer une grande variété de matériaux, d'objectifs d'apprentissage et des activités pour les cinq compétences.

Il est clair que rendre compte de tous ces éléments est une tâche complexe et peut-être même impossible, l'idéal à atteindre, mais de toute façon l'essai de le faire est fondamental. La meilleure manière serait ainsi de s'interroger sur les domaines et intérêts des apprenants auxquels s'adresse le matériel. Ils pourront être considérés comme de possibles objectifs sur lesquels les auteurs se baseront au moment de l'organisation du matériel, pour ensuite les adapter à d'autres objectifs de manière cohérente.

« Tous ces éléments semblent suggérer que, même s'il est très facile en théorie d'élaborer un programme de cours multidimensionnel, il est extrêmement difficile de produire du matériel pédagogique multidimensionnel. En réalité, nous devons choisir les dimensions qui détermineront notre cours. Ni ce Guide ni le Cadre de référence n'ont pour vocation d'établir une préférence entre les diverses dimensions. Le choix des dimensions déterminantes dépendra de vos convictions et de vos

³⁷ Colloque International de la FIPF – de 19 à 21 juin 2007 Sèvres - CIEP

préférences quant à la langue et à l'apprentissage de cette langue. Toutefois, le Cadre suggère un certain nombre de manières de décrire les besoins et les désirs des apprenants. » (Hopkins, 1996 : 08)

La préoccupation de Hopkins dans cet extrait est de montrer que le Guide qu'il écrit ou le *Cadre* ne peuvent pas déterminer ce qui doit être travaillé dans chaque cours, vu que cette détermination doit prendre en compte les besoins et les attentes des apprenants. Le *Cadre* ne serait dans ce cas qu'une « suggestion des manières de décrire les besoins et les désirs des apprenants ». Comme nous en avons discuté auparavant, cette affirmation de Hopkins se montre assez contradictoire avec la manière dont lui-même a développé son discours dans le Guide. Nous étudierons par la suite que cela est renforcé par la manière dont le *Cadre* est utilisé actuellement.

Ainsi, même sans vouloir dicter aucun type de règle concernant l'élaboration des matériels pédagogiques pour l'enseignement de langues, les préceptes du *Cadre* sont déjà clairement présents dans les méthodes des principales maisons d'édition de France. Selon Gruca (2007), il est possible de trouver de façon systématique dans les manuels de FLE actuels une partie destinée à « apprendre à apprendre », c'est-à-dire, des activités pour motiver l'apprenant au développement d'un apprentissage autonome ; la même tendance est aussi perceptible par rapport aux activités d'auto-évaluation. Nous voyons ainsi que le *Cadre* apparaît comme une source de renouvellement méthodologique, spécialement chez les éditeurs, qui peuvent donc vendre des nouvelles méthodes.

Dominique Abry (2007), pendant le même colloque, affirme par contre que c'était en effet l'approche communicative qui a provoqué une vraie révolution en ce qui concerne la méthodologie pour l'enseignement de langues, puisque c'est dans les années 1980 qu'on fait une dissociation des quatre habiletés et qu'on commence à les travailler de manière séparée les unes des autres. Toutefois, elle remarque qu'il y a actuellement des changements

« dans les manuels, les séquences ne démarrent plus systématiquement par l'incontournable dialogue : certains auteurs cherchent à différencier leurs entrées en fond, au parcours linéaire de la première à la dernière unité se substitue parfois une offre de parcours diversifiés à travers le manuel. » (Abry, 2007)

À travers ces témoignages nous percevons qu'il y a un consensus parmi les spécialistes à ne pas considérer le *Cadre* comme un instrument pour déterminer réellement une nouvelle méthodologie, mais il est aussi reconnu par tous que l'influence indirecte du *Cadre* est visible en ce qui concerne les matériels didactiques, à travers une adaptation des contenus et de la

forme, visant en les proposant une plus grande cohérence avec les domaines et les niveaux établis par le document.

7. Analyses et critiques

Du fait que c'est un document encore très nouveau, on commence seulement maintenant à avoir les premières évaluations plus concrètes concernant les résultats de l'application des niveaux de référence du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, non seulement à travers des chiffres, comme les résultats d'eurobaromètre dont nous avons parlé au début de ce chapitre, mais aussi à travers les différentes analyses établies par des chercheurs des domaines les plus diverses de la didactique de langues.

Nous avons déjà fait référence dans cette étude à un colloque international de la Fédération Internationale de Professeurs de Français (FIPF) qui a eu lieu à Sèvres entre le 19 et le 21 juin 2007, entièrement dédié aux discussions concernant le *Cadre*, montrant l'intérêt que le thème suscite au sein de la communauté de didacticiens de langues. Pendant la rencontre, plusieurs chercheurs ont présenté des résultats concrets de l'utilisation du *Cadre* dans différents domaines de l'apprentissage de langues, en particulier du français, soit comme langue maternelle, étrangère, seconde ou sur objectifs spécifiques.

7.1 Cadre européen ou mondial ?

Une des premières choses qui attirent l'attention est sans doute la dimension que ce document a atteinte. Même en considérant qu'il a été conçu pour une application à niveau européen, ce qui a signifié une augmentation progressive du nombre des pays au fur et à mesure de leur entrée dans la communauté européenne, son domaine d'influence a sans aucun doute dépassé les frontières de l'Europe, pour arriver jusqu'au Brésil, pays qui en principe n'a pas de relations étroites avec le continent européen à propos des questions éducatives.

Selon Mohammed Miled (2007), lors de son intervention « Quelle est la place du CECRL dans le champ du FLS ? », le *Cadre* ouvre tout au long de son texte les possibilités d'un élargissement considérable de son champ d'action, particulièrement lorsqu'il utilise des expressions comme « Les utilisateurs du Cadre de Référence envisageront et expliciteront selon le cas... », où le terme « selon le cas » permet une adaptation plus ample que celle qui a

été imaginée au moment de la conception du document. Cette idée est partagée par Daniel Coste (2007a : 03), lorsqu'il affirme que

« Le Cadre de Référence est modulable, malléable, multiréférentiel, comportant de nombreux paramètres ajustables et c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun de ces paramètres, qu'un profil est établi, que des standards et des seuils indicateurs sont éventuellement fixés. »

Ces voies ont donc permis une reprise du texte en différents contextes, de manière très rapide et importante, à tel point que la majorité des chercheurs soulignent l'importance de prendre des précautions devant la possibilité d'utilisations indiscriminées des préceptes du *Cadre*. Miled (2007) même souligne qu'il convient d'éviter sa sacralisation, la « cadrôlatie » selon les mots d'Evelyne Rosen (2007), ainsi qu'une application automatique de l'outil, qui doit être adapté aux différences sociolinguistiques de la région où il sera appliqué, par exemple. Un autre problème fait référence aussi à une possible utilisation directe de l'échelle des niveaux de référence, qui a été proposée pour des apprenants de langues étrangères et non pour ceux qui ont un contact constant avec la langue, comme c'est le cas de la langue seconde.

La question qu'on se pose donc est si les propositions du *Cadre*, concernant particulièrement la politique et la planification linguistiques, servent à tout le monde, de n'importe quel pays, dans n'importe quelle situation sociolinguistique. Les opinions sont diverses et parfois controverses, sans une réponse effective, mais à partir de certaines expériences, il existe une tendance à répondre de façon affirmative à cette interrogation. L'argument généralement utilisé pour l'affirmer est que le *Cadre* remplit un vide méthodologique et une standardisation évaluative exigée par la mobilité.

En ce qui concerne la nécessité d'une standardisation évaluative, l'argument est bien acceptable, car les facilités de mobilité actuelles ne sont pas restreintes à la situation géographique et économique de l'Europe, mais du monde en général. L'évolution technologique a fait qu'il est beaucoup plus simple et rapide de voyager à l'étranger aujourd'hui, permettant un contact beaucoup plus grand et constant entre les gens de différentes nationalités, qui se déplacent plus constamment pour aller étudier ou travailler ailleurs. Cette mobilité exige la connaissance d'une langue étrangère et sa conséquente maîtrise. Une standardisation de ces examens à niveau mondial faciliterait donc cette réalité, comme le montre Coste (2007a : 06)

« Il est normal en effet que les usagers et les utilisateurs des langues, employeurs et employés, étudiants et universités, dans un marché européen du travail et dans une société européenne de la connaissance, attendent de l'apprentissage des langues que non seulement il développe des capacités opérationnelles, mais aussi propose des mesures fiables et reconnues de ces capacités qui les rendent validables dans différents lieux de l'espace européen et au hasard des trajectoires individuelles et des parcours de vie. »

Ainsi, nous percevons cette standardisation comme un objectif réel des concepteurs du Cadre, basée spécialement sur une demande des utilisateurs des langues qui exigent actuellement de l'apprentissage de la langue beaucoup plus que sa connaissance, mais aussi sa validation, en principe au niveau européen mais qui finalement s'est montrée comme une nécessité mondiale.

Malgré tout, l'idée que le *Cadre* puisse remplir un vide méthodologique est plus discutable, particulièrement parce qu'il n'apporte pas un vrai changement théorique, comme l'affirment plusieurs chercheurs (Hopkins, 1996 ; Abry, 2007) ; il serait plutôt un descripteur des situations d'apprentissage, comme nous pouvons le noter à partir de l'affirmation de Coste. Beacco (2004 : 28) refuse aussi cette perspective, lorsqu'il affirme que *« Si l'on se situe ailleurs que sur le plan des contenus des stratégies méthodologiques, on peut estimer que le Cadre, qui n'est en aucune façon à considérer comme une méthodologie d'enseignement, aura cependant des effets méthodologiques »*, en même temps qu'il dit comprendre les raisons qui ont pu provoquer cette discussion.

Une explication possible à la production de cette confusion est la densité même du texte du *Cadre*. Son recueil théorique et la reprise de différentes terminologies, de forme cohérente et organisée, donnent au document en même temps une force conceptuelle et une image de nouveauté, malgré son caractère d'outil plus pratique que théorique. Comme nous expose Riba (2006) :

« Le Cadre définit une méthodologie de description et d'analyse d'une situation d'apprentissage ou d'enseignement d'une langue vivante, avec entre autres avantages une terminologie. Nous ne nous attarderons pas sur ce point, controversé et symbolique d'évolutions épistémologiques, et prendrons le parti d'adopter cette approche, quitte à en fâcher certains. Cette terminologie a l'avantage de recueillir l'approbation d'experts européens, même si elle n'est pas dénuée de pièges dans sa traduction. Traductore traditore. C'est en tous les cas un louable effort de transparence et de cohésion mutuelle permettant la comparaison entre les systèmes pédagogiques, élément fondamental de l'évaluation et de la qualification en langue. C'est aussi un document complet et cohérent qui prend en compte un grand nombre de situations, ainsi que la plupart des problématiques qui traversent cette discipline.

Enfin, rappelons qu'il n'est pas normatif ou prescriptif et qu'il constitue un outil didactique à la disposition de tout enseignant ou responsable éducatif à quelque niveau que ce soit. » (RIBA, 2006)

Ainsi, le fait que le Cadre donne une base épistémologique à une action récurrente des professeurs a servi probablement d'assurance à leur travail en classe, favorisant aussi l'élargissement de leurs pratiques avec des objectifs précis.

Celle-là est en effet une des qualités les plus importantes du *Cadre* : il est objectif et précis, ce qui peut être une autre explication à la lecture du texte comme une nouvelle méthodologie pour l'enseignement de langues. Dans les mots de Coste (2007a : 03), « *dans nombre des emplois auxquels il se prête, le Cadre opère comme une norme bien définie, un mode de mesure stabilisé, un étalonnage central et unique des compétences linguistiques* ». Ainsi, comme il part de points pratiques et a pour but l'établissement d'une référence concrète à tous les impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage de langues, il devient applicable en même temps que cohérent avec la pratique de la classe. Autrement dit, son caractère pratique et son ouverture à une adaptation ponctuelle, basée sur les besoins et attentes des apprenants, permet une transposition didactique plus concrète au professeur, en l'assurant dans sa pratique en classe.

7.2 Elargissement des objectifs premiers

Reprenant cette idée d'un document dense dans la reprise des concepts théoriques qui forment la base pour l'application, il serait facile d'accepter une utilisation plus vaste de ces instructions. Initialement conçu comme un outil évaluatif, rapidement il a gagné un espace plus large, même si son premier objectif se maintient jusqu'à présent comme le principal. Comme l'expose Coste (2007a : 06), « *Il est clair que les six niveaux ont constitué, pour le Cadre, le facteur principal de mise en visibilité et la composante la plus « portée » par les mouvements du moment* ».

Toutefois, les possibilités d'amplification de cette perspective étaient envisagées déjà à l'intérieur du Conseil de l'Europe et, plus tard, dans la pratique de classe. Beacco (2004 : 25), par exemple, affirme que « *Le Cadre européen commun de référence (CECRL) n'est pas un outil prescriptif mais, par sa qualité et par ses intuitions didactiques, il offre une plate-forme de réflexion qui alimente aujourd'hui offres de cours et certifications* ». Cette préoccupation de ne pas limiter le *Cadre* à un simple outil évaluatif était aussi une préoccupation de John Trim, directeur des projets « Langues Vivantes » du Conseil de l'Europe. Son intention d'amplifier le rôle joué par le document est témoignée par Coste (2007a : 03)

« Le premier déplacement opéré par l'impulsion de John Trim consista à faire en sorte que ce cadre de référence ne concerne pas seulement l'évaluation, mais aussi l'enseignement et l'apprentissage, et cela avec un souci de très large ouverture, sans aucun dogmatisme méthodologique. Le second élargissement consista à vouloir (...) que le cadre de référence soit un instrument de dialogue et de coopération avec ces espaces qui avaient été marqués par des traditions didactiques et pédagogiques autres, dont l'instrument à élaborer devait aussi rendre compte. »

Ainsi, dès le début le Cadre a été élaboré pour faire double usage, dans le sens qu'initialement le but était la création d'un outil d'évaluation pour aider dans les examens, en même temps qu'on voit à l'intérieur du groupe concepteur une tendance, comme celle de John Trim, très influente d'ailleurs, d'élargir cette fonction à des horizons plus amples.

L'intention était aussi, selon les concepteurs, d'établir quelque chose non imposée aux professeurs, qui seraient invités à mettre en évidence dans la transposition didactique de leurs cours ce qui est important à leurs apprenants, sans l'obligation de suivre des règles ou des normes qu'on suppose être imposées par le Conseil de l'Europe, à travers le Cadre. Par contre, avec sa disponibilité en 36 langues, il était normal de présumer qu'il y aurait des lectures différentes de celles qui ont été imaginées auparavant. Coste (2007b : 04) est conscient de cette reprise un peu détournée du texte et expose que

« (...) les choses ne sont pas passées exactement comme attendu. C'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou un injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment.(...) Le Cadre de Référence ainsi compris risquait (risque encore ?) dès lors de devenir un instrument fermé, une procédure du type top down. »

Considérant ses lectures différentes, il faut donc maintenant imaginer ce que cela donnera après leur application dans des perspectives sociolinguistiques distinctes, fait inévitable étant donné que la reprise du *Cadre* dans les documents éducatifs officiels de plusieurs Etats membres est une réalité consolidée. De toute manière, les résultats prendront encore du temps pour être analysés de façon fiable et concrète, afin d'apporter une idée plus palpable évidente de la pratique de classe de langues.

7.3 Le Cadre au Brésil

En ce qui concerne le Brésil, la connaissance du *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* arrive fondamentalement à travers les discours des méthodes et des matériels

didactiques pour l'enseignement du FLE, et non par la lecture effective du texte. Comme il n'y a pas forcément d'intérêt pour les examens internationaux, l'échelle des niveaux n'est nécessairement connue que superficiellement par la grande majorité des professeurs, même s'ils ont déjà entendu parler du thème.

Par contre, ainsi que dans plusieurs pays de l'Europe où les questions soulignées par le *Cadre* ont été incorporées aux documents éducatifs officiels, le dernier document du Ministère de l'Education du Brésil concernant l'enseignement de langues étrangères à l'école, en particulier l'espagnol, le OCN – « *Orientações Curriculares Nacionais* » reprend quelques points du *Cadre* particulièrement en ce qui concerne les questions théoriques et méthodologiques et le cite directement comme un exemple d'épistémologie à suivre. Sans trop s'approfondir sur l'échelle de niveaux, l'objectif est de montrer aux professeurs des écoles publiques qu'il existe une politique linguistique dans le pays basée sur les théories les plus modernes dans le champ de la didactique de langues.

Nous voyons donc que le modèle adopté au Brésil est en grande partie appuyé sur celui de l'Europe, mais cela se passe en grande partie aussi parce que les Européens ont été les premiers à réunir dans un seul document ce qui était pratiqué en classe et discuté dans différentes recherches autour du monde. Cette prise en considération du gouvernement brésilien rendra peut-être possible un changement de la situation actuelle, avec une connaissance plus grande du *Cadre* par les professeurs des écoles publiques du pays.

Chapitre VI : le manuel « Forum » et sa conception

1. Structuration de *Forum*

1.1 L'ensemble de la méthode

Le manuel n'est qu'un élément parmi ceux qui composent ou peuvent composer une méthode d'enseignement de langues. Il est très commun d'avoir des innovations à chaque nouvelle méthode, mais l'ensemble pédagogique est généralement formé par un cahier d'exercices, des cassettes audio ou CD audio et un guide pédagogique, ainsi que par des cassettes vidéo, sites Internet ou CD multimédia. Comme nous l'avons vu auparavant, c'est aussi le cas de la

méthode *Forum 1*, analysée dans ce travail. Ces matériaux servent de support au travail du professeur en classe de langues étrangères et leur utilisation doivent être en harmonie avec les autres activités appliquées.

La collection Forum est divisée en trois niveaux d'apprentissage, organisés individuellement en différents outils : un livre de l'élève (ici nommé aussi « manuel »), trois cassettes ou deux CD audio (deux cassettes ou un CD dans le cas du troisième niveau), un cahier d'exercices, un guide pédagogique et un carnet de route (exception faite au troisième niveau), ainsi qu'un site Internet d'appui. En ce qui concerne les objectifs de chaque niveau, les deux premiers ont une plus grande consonance, à travers le développement de l'autonomie de l'apprenant et en prenant en compte la dimension affective de l'apprentissage, ainsi que les aspects interculturels ; pour le troisième niveau, l'emphase est donnée à la dimension interculturelle et culturelle, à travers l'utilisation de documents authentiques.

Cette différence peut s'expliquer par le changement de l'équipe d'auteurs responsable de l'élaboration de la méthode, exactement dans le troisième niveau. Par contre, comme le centre de notre recherche sera l'analyse du niveau 1 de la collection, nous ne détaillerons pas les raisons et possibles conséquences de ce changement. Ainsi, il devient important de connaître chaque outil qui compose le niveau 1 avec un peu plus de détail pour ensuite analyser leur utilisation par le professeur dans la pratique de la classe de langue.

Carnet de Route

Le matériau d'appui appelé « Carnet de Route » accompagne la méthode et a comme objectif de renforcer l'apprentissage de la grammaire, permettant aux apprenants de créer ses propres exemples de grammaire et de vocabulaire. Cette démarche, si elle est suivie régulièrement par l'apprenant, permet l'établissement d'exemples qui lui sont significatifs et plus proches de sa réalité, ce qui augmente par conséquent la motivation.

Dans son « mode d'emploi », les trois rubriques qui composent le carnet y sont exposées : *Les fiches de grammaire*, *les fiches de vocabulaire* et *les fiches personnelles*, chacune accompagnée de ses règles d'utilisation. On vérifie l'objectif des auteurs de création d'un outil développé spécialement aux apprenants, pour qu'ils puissent accompagner de très proche le déroulement de l'apprentissage de la langue. En suivant la progression des contenus du livre de l'élève, la première rubrique est consacrée au renforcement de la grammaire apprise dans la partie « connaître, reconnaître », la deuxième incite l'apprenant à enrichir le vocabulaire présenté dans l'unité en consultant un dictionnaire. La troisième rubrique n'existe

pas vraiment dans le matériau. Elle propose en réalité une participation plus active de l'apprenant, qui doit élaborer ses propres fiches pour renforcer ce qu'il veut « vraiment apprendre » (Baylon, Campà et al., 2000d : 01).

Pour expliquer le mode d'emploi du matériau, le temps verbal qui domine cette présentation est l'impératif – complétez, utilisez, relisez, consultez, faites –, ce qui lui donne un caractère d'exigence de travail et nie d'une certaine manière l'intention d'autonomie proposée par les auteurs. Cela est renforcé par des phrases comme « ne le complétez jamais avant » qui apparaît à l'apprenant plus d'une fois. De cette manière, son travail est commandé par la progression du professeur en classe, car il ne doit pas compléter les fiches avant les parties *Connaître, reconnaître* ou *S'exprimer*.

Cassettes ou CD audio

Un élément toujours important dans les méthodes d'enseignement de langues étrangères est la cassette ou le CD audio, qui présentent le même contenu. L'outil est composé de textes et dialogues du livre de l'élève, d'activités de grammaire et d'exercices de phonétique. Selon les auteurs, « *La partie de phonétique a été conçue comme un travail qu'on pourrait effectuer en laboratoire de langue, avec des espaces blancs d'une longueur suffisante pour répéter sons et mots. Elle permet une utilisation collective ou individuelle.* » (Baylon, Campà et al., 2000b : 06)

Cette possibilité ouverte et donnée comme suggestion par les auteurs est à la fois intéressante et difficile à mettre en pratique. Intéressante car elle apporte la possibilité de développer l'autonomie de l'apprenant à travers l'écoute et les exercices de phonétique ; par contre, à la différence de la tendance des dernières années, les cassettes ou les CD audio ne font pas partie du livre de l'élève, ce qui, comme nous l'avons noté plus haut, peut augmenter son coût et le rendre d'un accès difficile à acquérir, spécialement pour des raisons financières.

Ainsi, ce qui se passe dans la grande majorité de cas est la restriction d'utilisation de cet outil par les apprenants et son emploi presque unique par le professeur, limité aux moments de la classe de langue, avec une application collective des exercices.

Nonobstant, son importance en classe est significative. Cet outil fonctionne comme une référence aux apprenants – et parfois même au professeur – du registre de la langue orale, tellement difficile à trouver quand on habite à plusieurs kilomètres de distance du pays où la langue est parlée. C'est l'opportunité d'établir la comparaison entre les registres oral et écrit, relevant leurs différences, ainsi qu'approcher les élèves de l'utilisation réelle de la langue.

Pour cela, plusieurs activités sont proposées, en spécial des dialogues en contexte, qui seront détaillés dans la séquence.

Site Internet

Spécialement à partir du XXI^e. Siècle, le développement des Technologies d'Information et Communication (TIC) gagne du terrain dans l'enseignement de toutes les disciplines, apportant au processus un nouveau caractère, plus moderne et plus rapide. Cela est encore plus vrai lorsqu'on considère l'enseignement/ apprentissage de langues étrangères. Les raisons en sont diverses, comme l'évolution attendue et la facilité d'accès de la technologie dans la vie quotidienne ou le besoin d'un contact plus effectif avec la langue étrangère, par exemple.

De ce fait, les éditeurs et les auteurs de matériels pédagogiques ont dû ajuster leurs publications à cette nouvelle situation, présentant des activités adaptées au « monde virtuel », comme l'écriture de courriers électroniques, mais aussi utilisant l'Internet comme un autre outil d'apprentissage. C'est le cas de la méthode *Forum*, avec la page www.club-forum.com.

Ce site Internet se montre, pour tous les niveaux, comme une source d'informations complémentaires au travail et aux études du professeur et des apprenants. Ainsi que les activités phonétiques, les exercices disponibles dans le site peuvent aider l'apprenant à développer son autonomie, initialement à travers la page de la méthode, pour ensuite « s'aventurier » dans d'autres pages du réseau.

Un autre avantage de l'utilisation de sites Internet est la possibilité d'une rapide actualisation du matériel et cela a été bien utilisé par les auteurs de *Forum*. Il faut se rappeler que même en utilisant les terminologies du Cadre Commun de Référence, la méthode a été publiée dans une période de transition, sans que le document soit effectivement mis en œuvre.

Ainsi, une adaptation était nécessaire et le site Internet en apporte deux : la possibilité de téléchargement d'un portfolio, basé dans l'outil proposé par le *Cadre Commun de Référence*, et une nouvelle version des activités de préparation au DELF, considérant le nouveau format conforme les niveaux de référence proposés par le même document. Ce portfolio ne remplace pas l'utilisation du Carnet de Route, qui accompagne le livre, tandis qu'il aborde la question de l'autonomie de l'apprenant dans ses études d'une manière différente, à partir de ses pratiques et de ses stratégies d'apprentissage, et non concernant le contenu, comme dans le cas du Carnet.

En ce qui concerne les activités de préparation au DELF, elles sont sûrement mises à l'Internet pour des raisons de logistique, vu que la détermination et conséquente préparation de nouvelles règles pour l'examen sont très récentes et que le matériel, basé sur les anciennes règles, était déjà présent dans le manuel. La technologie apporte donc à la méthode cette possibilité d'être mise à jour, même après l'impression des autres éléments qui la composent.

Cahier d'exercices

Le Cahier d'exercices est un outil qui fait partie de toutes les méthodes d'enseignement de langues, et a comme objectif principal, selon les auteurs, le développement de l'autonomie de l'apprenant. Dans le cas du cahier de *Forum 1*, les activités sont organisées en sessions en accord avec la séquence du livre de l'élève. Ainsi, le cahier d'exercices comprend

« des exercices qui suivent et développent les rubriques du livre :

- Interactions (rubriques Agir-réagir) ;
- Grammaire (rubrique Connaître et reconnaître) ;
- Vocabulaire et orthographe (rubrique S'exprimer – Vocabulaire) ;
- S'exprimer (rubrique S'exprimer – Production) ;

des exercices pour préparer au DELF premier degré ;

un lexique multilingue – anglais, allemand, espagnol, portugais et grec – avec le vocabulaire actif utilisé dans FORUM 1. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 05)

Pour chacune des unités il y a la présence de la totalité des rubriques, dont la première, *Interactions*, présente des activités avec un caractère plus général, au-delà de la langue comme structure, mais en situation d'utilisation ; la rubrique *Grammaire* se restreint au travail des différents aspects de structure de la langue ; pour la partie *Vocabulaire et orthographe*, il est possible de trouver des activités pour l'organisation de différents types de vocabulaire thématiques, ainsi que la perception aux différences phonétiques et orthographiques de la langue ; la partie *S'exprimer* pousse l'apprenant à utiliser la langue, soit à travers la création de dialogues, soit à partir de réflexions concernant la langue ; et, finalement, la rubrique *Point-DELF*, qui présente des activités reliées aux examens DELF A1 et A2, encore dans son ancienne formulation.

L'idée en principe, exposée par les auteurs, est que le professeur motive ses apprenants à l'utilisation du cahier de manière autonome, comme un recours pour renforcer son apprentissage, vu qu'il suit de manière assez restrictive ce qui est travaillé dans le manuel.

Cette idée est étayée par les propositions des chercheurs sur la motivation, en particulier celle de développer l'autonomie pour engager l'apprenant dans son apprentissage.

Par contre, cette autonomie doit être incitée sans apporter d'autres préoccupations et angoisses à l'individu. Un travail autonome présuppose une indépendance de l'individu par rapport à sa classe et à son professeur, ce qui est possible considérant la nature des activités proposées, toutes individuelles pour les résolutions, mais qui n'atteint pas le vrai but tandis que ne présente pas leur corrigé, disponible dans la partie finale du guide pédagogique et accessible qu'aux professeurs.

Quel serait ainsi l'objectif d'un matériel qui se veut autonome, si l'apprenant a besoin du professeur pour avoir la certitude d'avoir bien répondu aux questions ? Le système, de la forme comme prévu, exige une participation du professeur, en classe, pour l'accompagnement et correction des activités, annulant subséquemment le but initial et essentiel du travail.

Finalement, pour compléter la composition de la méthode, les autres éléments qui en font partie sont le *guide pédagogique* et le *livre de l'élève*, dénommée dans cette étude de *manuel*, qui, à cause de leur importance dans la représentation méthodologique du matériel, seront l'objet d'une analyse plus approfondie dans les sessions qui suivent.

1.2 L'organisation du manuel

Le manuel présenté et analysé dans ce travail est *Forum – Méthode de Français*, niveau 1 et a été élaboré par une équipe des professionnels de l'Université Paul Valéry – Montpellier III – Christian Baylon, ainsi que de l'Université Autonome de Barcelone – Àngels Campà, Claude Mestreit, Julio Murillo et Manuel Tost.

Dans le site Internet consacré à la méthode, on affirme que Forum 1 :

« C'est le premier niveau d'apprentissage. Il propose un travail d'approche du français en insistant sur le contexte des relations entre les personnes.

En effet, Forum prend en compte le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage.

Il développe l'autonomie de l'étudiant, lui permettant d'appréhender la communication dans une sphère privée ou publique. » (Site Internet www.club-forum.com)

Forum 1 développe les objectifs et contenus d'un cycle d'études du Français Langue Étrangère (FLE), niveau débutant. La méthode comprend un livre de l'élève accompagné d'un *Carnet de Route*, un cahier d'exercices, des cassettes audio (ou CD audio), un guide pédagogique dirigé au professeur et un site internet. Selon les auteurs, « ces éléments constituent le matériel de base pour un enseignement/ apprentissage qui assure la formation

linguistique et culturelle nécessaire à la communication ordinaire de la langue française. »
(guide pédagogique, 2000 : 04)

Le développement du niveau débutant de la méthode est prévu pour 120 séances de cours d'environ 50 minutes aux grands adolescents et adultes, même si les auteurs affirment qu'il est possible de l'adapter à un public plus ample (enseignement secondaire avancé, supérieur ou spécialisé – alliances françaises, écoles de langues, en cours intensifs ou extensifs), ainsi qu'à un travail de 70-80 heures, selon les facilités d'assimilation présentées par les élèves, soit car leur langue de base est proche du français, soit car ils ont déjà une expérience antérieure d'apprentissage d'une langue étrangère ou même si le groupe présente des objectifs limités à certaines compétences : lecture, compréhension orale, etc.

De la même manière, le matériau se présente comme la première méthode intégrant des éléments soutenus par le « cadre européen commun de référence », ce qui donne à l'œuvre un caractère moderne et actuel. Dans l'avant-propos du livre de l'élève, les principes sur lesquels sa méthodologie et sa démarche s'appuient sont ainsi présentés :

« Les langues sont d'abord des sons, des musiques, des rythmes qu'on perçoit et qu'on met en mémoire.

Parler, c'est réaliser un acte global : la situation, la relation entre les personnages qui parlent, les comportements et les connaissances culturelles jouent un rôle aussi important que les mots. De plus, la parole est toujours associée au geste : c'est l'être entier qui agit.

Communiquer, ce n'est pas seulement parler pour donner des informations ; c'est avant tout « être ensemble » et agir les uns sur les autres : l'affectivité joue un rôle capital.

Développer l'autonomie de l'apprenant et prendre en compte les différents modes d'apprentissage sont les conditions indispensables pour que l'apprentissage d'une langue soit efficace.

Connaître une langue, c'est être capable d'agir et réagir dans une situation de communication. Cette capacité s'acquiert par la pratique que l'on arrive à connaître et reconnaître les règles de prononciation ou de grammaire, les mots et les associations de mots possibles, qui vont permettre de s'exprimer. » (Baylon, Campà et al., 2000a :05)

Cet avant-propos, au-delà de la méthodologie, informe l'élève de manière superficielle de la structure de son livre, exposant le contenu de chacune des rubriques retrouvées au long du matériau. Même si elles sont parfois trop techniques pour ceux qui ne connaissent pas la terminologie de la didactique de langues, ces informations sont nécessaires aux élèves, spécialement aux plus intéressés, qui ont le besoin de comprendre le système qui compose le

matériau. Une plus grande connaissance du processus d'apprentissage, dans le cas des thèmes et contenus qui seront travaillés durant les classes, invite l'élève à participer de son apprentissage et à s'engager à ce processus.

Ainsi comme l'avant-propos, le « tableau de contenus », exhibé en suite, renforce aussi ce propos, exposant en forme de cadre les objectifs communicatifs, langagiers (structures grammaticales, lexique, phonétique et écrit) et interculturels de chacune des unités. Ces informations seront reprises au long du manuel, au moment de la présentation des unités – rubrique « contrat d'apprentissage », rappelant constamment les contenus à apprendre et attirant l'attention des participants du processus (professeur et apprenants). En ce qui concerne ces objectifs, il est possible de percevoir, dès une observation plus attentive de ce tableau, qu'il n'y a pas de changements profonds par rapport à d'autres matériaux existant déjà dans le marché éditorial : on commence par « les salutations », « prendre congé », « se présenter », « les articles », « les verbes *être* et *avoir* », « la négation », « les nombres », etc.

On observe pourtant que cette observation est contraire à ce qu'affirment les auteurs dans le guide pédagogique :

« FORUM se veut non seulement une nouvelle méthode d'enseignement du FLE, mais aussi une méthode résolument nouvelle par son adaptabilité, par son approche didactique, méthodologique et par les contenus. Cela se traduit, en particulier, par : une démarche pédagogique constructiviste, qui se retrouve dans l'organisation du matériau et dans les différentes rubriques, et qui mobilise aussi l'affectivité ; une méthodologie de découverte qui, partant des connaissances grammaticales, phonétiques et culturelles de base, développe les aptitudes d'apprentissage autonome de l'apprenant et lui permet d' « aller plus loin » en fonction de ses objectifs et de son propre profil ; des contenus fondamentaux qui englobent les connaissances linguistiques et culturelles indispensables à la communication ordinaire en milieu francophone (le « niveau linguistique de survie »). » (Baylon, Campà et al., 2000b :06)

De ce fait, les contenus se découvrent au long du livre en trois modules thématiques – « Au jour le jour », « Temps libre » et « Tous ensemble » – composés de trois unités chacun, au-delà de l'unité zéro, qui forment une séquence d'enseignement/apprentissage de la langue.

L'unité zéro, comme c'est l'habitude dans les méthodes, présente les premiers éléments de la langue et a comme objectif la motivation et l'engagement de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue. Habituellement cette unité, à cause de son but fortement captivant et motivant, ne possède pas forcément la même structure du livre, ce qui se montre différent chez *Forum*. Ce qu'on observe dans ce manuel est l'unité zéro structuré de la même façon que les autres

unités du matériau, facilitant à l'apprenant la compréhension du système qui sera adopté au cours du livre dès les débuts des classes et dès les premiers contacts de l'apprenant avec la langue qu'il commence à connaître. Le ton est donné à l'apprentissage des différentes manières de se présenter, ainsi qu'aux sons et l'alphabet de la langue française. La rubrique « s'exprimer » présente quelques phrases possibles d'être utilisées en classe, ce qui permet à l'apprenant de s'exprimer dès le début en situation d'enseignement, et des photos de 07 personnes souriantes. Elle finalise par le repère des représentations que les apprenants ont de la France.

Ensuite, ils viennent les modules, qui dans ces deux premières pages présentent de différentes manières la thématique qui sera abordée dans les trois unités qui la composent. La première page est une approche initiale de l'apprenant et de la thématique du module, avec la présence de quelques photos représentant chacune des trois unités qui le composent. Sans une connexion évidente, l'intervention du professeur pour mettre en relation les photos présentées est essentielle.

La deuxième page d'accueil met en contexte les personnages et les situations qui seront développés dans les trois unités suivantes. Cela est fait à partir de l'établissement d'un profil individuel et d'un dessin de chaque personnage, ainsi que d'un texte appelé « les situations », où l'élève connaît *grosso modo* les situations que lui seront présentés plus tard. Un dialogue complète la compréhension de la thématique du module.

Après l'initialisation de la thématique à travers ces premières pages l'unité commence, structurée de manière systématique à partir des rubriques suivantes :

- *Forum* : exposition du thème discuté dans l'unité ;
- *Agir-réagir* : développement de la compréhension orale avec 3 ou 4 dialogues et des activités ;
- *Connaître et reconnaître* : fonctionnement grammatical de la langue, avec l'explication des règles et activités de renforcement ;
- *S'exprimer* : développement de l'expression orale et écrite, sous divisées en « vocabulaire », « phonétique », « production orale » et « production écrite » ;
- *Pause-jeux* : activités ludiques ;
- Interculturel : informations sur la vie quotidienne des Français ;
- *Point-DELF* : activités préparatoires à l'examen DELF.

Enfin, le matériel est complété par la session « portfolio », après la dernière unité, se rapportant directement à la méthodologie proposée par le Conseil de l'Europe comme aide aux apprenants dans le développement de son autonomie et où une série de questions ont comme objectif motiver l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage. Ensuite, un « mémento grammatical » développe largement les différentes règles grammaticales apprises au long du livre, illustrées par des exemples.

1.3 Le manuel et ses éléments graphiques

Un thème rarement privilégié dans des congrès et rencontres de professeurs, l'élément graphique utilisé pour composer un manuel est toujours important dans l'ensemble du livre. Le plus souvent perçu seulement par des professionnels du domaine du design, il est un composant important dans le travail en classe, ce qui devrait commencer à attirer beaucoup plus l'attention des professionnels de l'éducation qui sélectionnent les manuels qui seront utilisés en classe.

Sans avoir la prétention d'être un spécialiste du domaine du design graphique, le professeur sent naturellement l'importance des images et des couleurs qui composent le manuel ; si elles sont agréables ou non, cela peut déterminer le choix de la méthode. Mais, en fait, cet élément est loin d'être un simple recours esthétique ; c'est à partir de lui que l'apprenant comprend une situation de manière plus ample, plus globalisée et que le professeur développe plusieurs activités, non nécessairement prévues par les auteurs, soulignant un contexte ou une connaissance interculturelle, n'en citant ici que quelques-unes des qualités apportées par la présentation graphique du matériel.

Un individu, en contact avec une page, soit d'un livre, d'un manuel, d'un journal ou d'une revue, fait une visualisation préliminaire et globalisée de son contenu dans la séquence « formes et couleurs » ; « graphiques et tables » ; « texte en relief » et, finalement, le « texte » proprement dit. Cette séquence de lecture est utilisée de manière intuitive par un individu dans sa vie quotidienne, comme dans la lecture d'un journal, par exemple, quand on sélectionne les articles qu'on va effectivement lire, et prouve l'importance visuelle des éléments graphiques pour la compréhension globale d'un document. Ainsi, il est important de souligner le rôle des images, des couleurs et de la composition du matériel.

Images

Il est indéniable que les livres illustrés sont plus attractifs et attirent plus l'attention de l'apprenant au contenu et son appréhension, mais la contribution plus importante d'un élément graphique pour les manuels est sans doute lié au fait qu'il doit aider l'apprenant dans la compréhension du message. Pour que cela soit accompli de forme efficace, il ne doit pas avoir un simple caractère décoratif, mais au contraire, il est indispensable qu'il soit illustratif, agissant comme un complément du contenu textuel.

Cette relation entre l'image et le texte est un élément fondamental d'un livre dont la fonction est essentiellement pédagogique. Dans un texte avec des objectifs didactiques, l'iconographie peut développer plusieurs fonctions différentes, comme couper le rythme fatigant des textes trop longs, par exemple, rendre l'idée présentée dans le texte mieux accessible à l'apprenant ou, au contraire, lui donner la possibilité de considérer d'autres réflexions sur le thème. Comme l'affirme Belmiro (2000),

« Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. »³⁸
(Belmiro, 2000 : 23)

Cette vision considère donc l'image comme un document qui doit aussi être lu et entendu par l'apprenant, en l'aidant dans la compréhension du message. Par contre, cette lecture n'est pas aussi simple que l'on imagine. À l'école, on apprend à lire des textes, mais non des images, avec tous leurs aspects techniques comme leur position dans la page, la couleur utilisée, leurs composants, etc. Il n'est pas commun que les personnes sachent ou aperçoivent que les occidentaux nous « lisons » une image en diagonale, de la partie supérieure gauche à l'inférieure droite et que c'est exactement dans cette région qu'il faut apparaître les informations fondamentales. Ce qui est secondaire doit rester donc dans la région supérieure droite ou inférieure gauche de la feuille.

« Biologicamente, a vista humana tende sempre a caminhar, numa página impressa, da seguinte forma: de cima para baixo, da esquerda para a direita. Sendo assim, classifica o lado superior esquerdo de Zona Óptica Primária (ZOP) do impresso. A descida, na diagonal, para a esquerda, de áreas de maior percepção visual, ou seja, a área que o leitor privilegia

38 « Traitée comme illustration, l'image a l'importance d'aider dans la visualisation agréable de la page. S'il y a des textes très longs, elle sert pour casser le rythme fatigant de la lecture. En outre, elle peut suggérer des lectures, les soutenir du point de vue de la trame, construire des formes, des personnages, des scénarios, enfin, composer, conjointement le texte verbal, un horizon de lecture. »

precisa conter elementos de informação importantes, porém nas demais áreas, onde ocorre um menor foco visual, é que o designer deve ter a preocupação à sua valorização e aproveitamento. »³⁹ (Collaro, 2000 : 143)

De ce fait, l'image devient quelque chose d'intuitif pour la grande majorité des apprenants, ainsi que pour les professeurs, ce qui peut signifier une possibilité de travail en classe toujours peu exploitée pédagogiquement. Cependant, dans la société actuelle, inondée par les nouvelles technologies d'information et de communication, le contact des individus avec une variété énorme d'images a fait que l'intuition pour la lecture et compréhension de ces éléments soit chaque fois plus facile et plus agile, obligeant une adaptation des publications aux nouvelles exigences du public cible, prenant en considération des facteurs comme les couleurs qu'y seront utilisées.

Les nouvelles technologies et l'accès constant aux images ont apporté, par contre, un excès d'informations iconographiques qui peut banaliser et confondre notre perception. On a besoin d'images simples pour comprendre l'information essentielle d'une représentation et la tendance à l'utilisation excessive de ces éléments donne des résultats contradictoires, occultant parfois même les objectifs voulus avec son emploi. Il est impératif donc qu'on trouve un équilibre entre le discours esthétique et le discours pédagogique présents dans le manuel. Si l'esthétique est valorisée actuellement dans différents niveaux de la société, dans le cas d'un manuel est l'information et la connaissance qui doivent avoir la priorité.

Pourtant, l'obligation sentie par les éditeurs d'ajouter des images dans les matériels pédagogiques, en spécial dans les manuels, s'explique par le caractère motivationnel que l'élément graphique possède. Il attire l'attention du lecteur et donne au texte une propriété de véracité, approchant l'apprenant de la situation que lui est présentée. Ce rapprochement, comme nous avons déjà signalé, est un facteur motivationnel car l'individu aperçoit l'information comme réelle et possible d'être utilisée ; par conséquent, si elle est utilisable, cela justifie son enregistrement dans la mémoire et possiblement son futur apprentissage.

Ainsi, une image est-t-elle généralement perçue comme analogue, similaire à la réalité et cela est encore plus vrai quand cette image est une photo, à la place d'un dessin. Elle devient l'expression maximale de la réalité et l'élément iconographique apparaît donc comme une

³⁹ « Biologiquement, la vue humaine tend toujours à marcher, dans une page imprimée, comme suit : de fond en comble, de la gauche pour la droite. Ainsi, classe-t-il le côté supérieur gauche de Zone Optique Primaire (ZOP) de la page. La descente, dans la diagonale, pour la gauche, de secteurs de plus grande perception visuelle, c'est-à-dire, le secteur que le lecteur privilégie doit contenir des éléments d'informations importants, néanmoins dans les autres secteurs, où se produit un aspect visuel plus petit, c'est que le designer doit avoir la préoccupation de le valoriser et l'exploiter. »

possibilité d'interaction, de liaison sociale, établissant une connexion avec le quotidien. Cette différence explique la tendance d'utilisation de dessins dans les livres pédagogiques pour les jeunes et des photos pour les adultes, qui ont la nécessité de percevoir les images de manière plus concrète.

Dans le manuel de langues étrangères, cette connexion avec le quotidien apporte un élément plus complexe. Toute image exprime des références culturelles et doivent être identifiées comme telles. Mais quand cette référence est méconnue, elle provoque chez l'individu un sentiment d'étrangeté qui doit établir un nouveau répertoire d'informations concernant la culture qu'il commence à découvrir. Si un même type d'image lui apparaît de forme constante, l'individu crée ce qui est connu comme « stéréotype⁴⁰ », c'est-à-dire, une opinion utilisée de manière généralisée concernant dans le cas des langues étrangères, tous ceux qui font partie d'une société déterminée.

Considérant le manuel analysé pour cette recherche, malgré sa destination à un public cible formé par de grands adolescents et adultes, on voit une prépondérance d'illustrations par rapport à l'utilisation de photos, où les premiers apparaissent dans la presque totalité des situations. Cela apporte au matériel un caractère jovial, parfois même moderne, spécialement car les dessins sont faits de manière un peu stylisée.

Par contre, l'emploi de photos est fait dans des moments bien spécifiques, généralement au début de chaque unité et dans la rubrique titrée « Interculturel ». Ces choix ne sont pas faits au hasard et témoignent de l'intention de rapprocher l'apprenant de la réalité culturelle de la langue qu'il apprend. Au début de l'unité cela conduit l'apprenant à croire dans l'application concrète des connaissances et situations qui seront travaillés à la suite. Au début de l'unité 6, par exemple, dont le thème est « boutiques et achats », figure dans la presque totalité de la page une grande photo des Galeries Lafayette, à Paris, ce qui introduit l'apprenant dans ce qui sera discuté au courant de l'unité, au même temps qu'il présente un des plus fameux magasins de Paris, où les premiers dialogues sont mis en contexte. Dans la rubrique « Interculturel » de la même unité, le thème « les Français et la mode » est la toile de fond pour discuter la signification de ce qui est le monde de la mode pour les Français, en exposant à travers de photos les styles de s'habiller le plus divers.

Couleurs

40 « Récemment, les stéréotypes ont été définis comme des croyances sur des attributs typiques d'un groupe, qui contiennent des informations non seulement sur ces attributs, mais aussi sur le degré avec lequel tels attributs sont partagés. » (Pereira, 2002 : 45)

Un élément essentiel dans la présentation graphique d'un matériel est le choix des couleurs qui vont composer chaque page, ainsi que l'ensemble du matériel. Il n'existe pas une norme pour l'utilisation des couleurs, mais les concepts transmis en relation aux sensations produisent une réaction chez l'individu, de caractère universel, ce qui doit être pris en compte au moment de l'élaboration du design du projet graphique du matériel, considérant les conséquences que l'utilisation d'une couleur déterminée peut produire chez l'apprenant.

Ainsi, le choix correct des couleurs aide l'organisation et compréhension de des informations exposées dans le matériel, attirant l'attention de l'individu à ce qui est important, c'est-à-dire, au contenu, au même temps qui évite une présentation trop ennuyeuse causée par les pages trop textuelles.

« Usar a cor levando em conta os conceitos de harmonia e contraste leva o produto a atingir seus objetivos. É evidente que outros elementos formam o conjunto harmonioso, porém, a cor é o fator preponderante em comunicação visual. A natureza humana adota preferências das mais diversas, mas o que individualiza as tendências são as sensações transmitidas pela cor, que despertam um condicionamento generalizado. »⁴¹ (Collaro, 2000 : 73)

Collaro souligne l'importance de l'utilisation exacte des couleurs en harmonie avec d'autres éléments, comme les images et les textes, mais renforçant que c'est la couleur qui déclenche un conditionnement généralisé chez l'individu.

Selon des spécialistes, l'utilisation de couleurs lumineuses, intenses et contrastantes, par exemple, exige une participation plus grande de lecteurs, ce qui veut dire qu'elles sont plus adaptées aux plus jeunes. Par conséquent, si on publie un livre pour des adultes, l'utilisation de couleurs sobres et moins contrastées est plus appropriée. Il est important de considérer ces caractéristiques pour que la publication soit adaptée à son public cible.

En ce qui concerne le manuel analysé dans cette recherche, l'utilisation de couleurs n'est pas un facteur oublié par les responsables du projet graphique du manuel. En jetant un premier regard sur le manuel, il est facilement repérable que chacun des modules est marqué par une couleur différente, qui peut être rapidement repérée dans la partie latérale du livre et qui donne un bon sens d'organisation au matériel : orange pour le module 1, bleu pour le 2 et vert pour le 3.

⁴¹ « Utiliser la couleur en prenant en compte les concepts d'harmonie et le contraste amènent le produit à atteindre leurs objectifs. Il est évident qu'autres éléments forment l'ensemble harmonieux, néanmoins, la couleur est le facteur prépondérant dans communication visuelle. La nature humaine adopte des préférences plus diverses, mais ce qui individualise les tendances sont les sensations transmises par la couleur, qui réveillent un conditionnement généralisé. »

La sélection des couleurs ne peut pas être faite au hasard car elles incitent des réactions chez les individus, généralement associées à des phénomènes culturels et présents dans l'inconscient collectif. Ainsi, le blanc est habituellement associé à la pureté ou innocence et le noir au deuil ou au mystère. Pour les trois couleurs prises comme base du manuel, l'orange produit un effet psychologique stimulant et symbolise l'enthousiasme et l'imagination ; pour le bleu, l'effet est de calme et tendresse, symbolisant la paix, la sagesse et la méditation ; finalement, le vert produit un effet calmant, équilibrant et reposant, symbolisant l'espérance, l'immortalité et le repos.

De ce fait, les couleurs choisies pour chaque module serviront de base à toute composition des trois unités qui en font partie. Ce recours permet au professeur et à l'apprenant de repérer les différents niveaux d'apprentissage, ainsi que la progression de la méthode. Cela présuppose aussi une liaison entre les contenus grammaticaux, une relation entre les unités qui sommées formeraient un ensemble méthodologique.

Cet ensemble est renforcé par d'autres influences, toujours à partir des couleurs. Les images, par exemple, utilisent les tonalités choisies pour l'unité, soit dans les illustrations, adaptées aux situations et aux objectifs des auteurs, soit dans les photos, qui aussi s'adaptent aux tonalités sélectionnées. Les situations de présentation du module – pages 20, 76 et 132 du manuel de l'élève – présentent ces caractéristiques, avec une prédominance de couleurs crème, marron et beige dans le premier cas, spécialement dans les meubles de la société ; du bleu clair et foncé dans le deuxième, dans les représentations du ciel, les livres dans l'étagère, les vêtements des personnages ou la table du centre de la salle ; et du vert dans le troisième, bien marqué dans la végétation, les vêtements et accessoires de personnages.

La préoccupation de maintenir une unité des couleurs est permanente dans le matériel et chaque page qu'on tourne cela devient plus évident. Les fonds des pages, ainsi que les titres des différentes rubriques suivent la couleur originale, différenciant dans leurs valeurs et leurs tons. De même, la couleur est utilisée pour relever les informations importantes, comme dans les énoncés des exercices : « **Lisez** les questions suivantes ; **Écoutez** le dialogue entre Marie et Charlotte, puis **répondez** aux questions ci-dessus ; **Lisez** le texte pour vérifier vos réponses, puis **inventez** la fin du dialogue (quelques répliques) ; **Repérez** les phrases suivantes dans le texte ; **Réfléchissez**. Remplacez les mots soulignés dans l'exercice 4 par les mots qu'ils représentent. » (Baylon, Campà et all., 2000a : 98), où les mots soulignés apparaissent en couleur dans le texte original.

Malgré la caractéristique d'unité que l'utilisation constante d'une couleur peut donner, son excès peut causer une pollution visuelle et une confusion dans la hiérarchisation des informations, comme c'est le cas de la rubrique « connaître et reconnaître ». Elle présente toujours des informations grammaticales, ce qui est généralement difficile aux apprenants et qui exige une bonne compréhension et appréhension du contenu. Nonobstant, l'emploi excessif de couleurs détourne l'attention du contenu à la forme, ce qui n'est pas intéressant du point de vue didactique.

Composition

De tous les éléments graphiques qui doivent être mises en œuvre au moment de l'élaboration d'un matériel, la composition est peut être le plus important car elle est responsable par l'organisation et la mise en pratique effective de tous les autres éléments. Elle est essentiellement une tâche subjective, même s'il existe des règles de compositions qui serviront de base à l'établissement de la disposition du matériel.

Organisées en deux groupes, générales et spécifiques, ces règles ont comme objectif la manutention des deux éléments fondamentaux : l'unité et le rythme, où l'unité articule l'aspect harmonieux de la composition concernant l'esthétique à partir du choix des polices, des images ou des formes qui caractérisent le projet. En ce qui concerne le rythme, il est défini par la succession harmonieuse des mouvements de la mise en page. Ces facteurs essentiels sont appuyés par des recours qui permettent un développement effectif des règles générales, comme la variété, l'harmonie, l'équilibre, le contraste et la symétrie, par exemple.

Un facteur important dans la composition graphique d'un manuel est la typographie et le choix des polices qui seront utilisés dans le matériel. Ce choix est lié à l'importance de la lisibilité d'un texte.

« Uma vez que as letras são signos que representam convencionalmente sons da linguagem verbal, sua função primária é a de remeter a uma imagem visual mental padrão reconhecível pelo leitor enquanto tal. É necessário, então, apresentar determinadas formas e traços distintivos entre os diferentes caracteres, de modo a possibilitar sua identificação sem dúvidas ou confusão. A tradição tipográfica sugere três qualidades essenciais ao design de tipos: contraste, simplicidade e proporção. O uso de fontes com essas características,

contudo, não basta para assegurar uma ótima legibilidade. É fundamental a sua composição no layout do texto, o contexto. »⁴² (Gruszynski, 2000 : 31)

Gruszynski souligne donc l'importance d'un choix de polices qui puisse permettre une lecture facile de la part du lecteur, sans laisser des doutes ou confusions, et que cela est fait gardant trois qualités d'un design : le contraste, la simplicité et la proportion. Cette règle assurerait ainsi une facilité dans la lecture d'un texte, c'est-à-dire sa lisibilité, ce qui est encore plus important lorsqu'on considère la fonction des matériels didactiques comme c'est le cas d'un manuel, qui doit toujours privilégier l'information comme un élément essentiel et sa présentation comme un facilitateur de sa compréhension et apprentissage.

Mais l'auteur souligne aussi que le bon choix des polices n'assure pas la lisibilité d'un texte, car d'autres éléments sont en jeu : la composition du texte, son contexte. De ce fait, malgré l'éventail de combinaisons possibles touchant à l'organisation du matériel, il est incontestable que dans un manuel didactique le plus important est l'information enseignée et c'est cette information qui doit gagner une position primordiale dans la page. Pour garantir cette position, il existe une hiérarchie visuelle où les éléments plus importants doivent être bien visibles et le contenu organisé de manière logique et prévisible, ce qui aidera l'apprenant à faire attention au contenu enseigné.

En ce qui concerne le manuel analysé dans cette recherche, il existe une organisation, qui est établie de différentes manières. Nous avons déjà cité le recours de couleurs qui unie les unités qui composent le module, dans un ordre plus général. Ensuite, il est possible de distinguer une disposition interne de chaque unité, à travers l'établissement de rubriques fixes : Forum, Agir – Réagir, Connaître et reconnaître, S'exprimer, Pour aller plus loin et l'Interculturel. Dans la présentation du manuel, ces éléments sont facilement reconnaissables et apparaissent en forme de grands titres dans la partie supérieure de la feuille, ainsi que dans les marges externes des pages. Le fait que les rubriques se répètent à chaque unité proportionne à l'apprenant une sécurité nécessaire à son apprentissage, vu qu'à partir du moment qu'il reconnaît un des titres il sait ce qui sera travaillé en classe et de quelle manière il doit agir.

La composition de chaque module commence donc avec une première page composée de douze espaces carrées, dont six sont colorés et six ont des photos (trois qui se répètent) en

⁴² « Vu que les lettres sont des signes qui représentent classiquement des sons de la langue verbale, leur fonction primaire est d'envoyer à une image visuelle mentale une norme reconnaissable par le lecteur tant que tel. Il faut, alors, présenter de certaines formes et de traces distinctives entre les différents caractères, afin de rendre possible son identification sans doutes ou confusion. La tradition typographique suggère trois qualités essentielles à design de police : contraste, simplicité et proportion. L'utilisation de polices avec ces caractéristiques, néanmoins, ne suffit pas pour assurer une parfaite lisibilité. Sa composition est fondamentale dans la disposition du texte, le contexte. »

deux tonalités différentes : une plus forte et l'autre plus claire. Les carrés colorés sont formés par différentes tonalités selon la couleur base du module et présentent le titre de chaque unité, sa page initiale, ainsi que les titres des sessions « pause-jeux », « interculturel » et « point-DELF ». Imaginée pour être le premier contact de l'élève avec la thématique du module, cette page d'introduction est confuse et polluée, spécialement à cause de la difficulté de compréhension du contenu des photos, ainsi que son rapport avec le titre de l'unité, malgré la reprise de ces images en début de chaque unité. C'est d'une certaine manière à l'enseignant de faire le pont entre les images et les contenus qui seront travaillés, établissant la bonne relation entre eux.

La deuxième page, appelée « l'univers du module », est par contre beaucoup plus propre et claire en ce qui concerne la composition graphique. Malgré la quantité d'informations, avec une mise en contexte des situations qui feront partie des trois unités qui composent le module, la page est formée par une grande illustration des personnages, leur présentation personnelle en forme de texte, ainsi que le contexte où ils sont insérés. Cette clarté est un facilitateur pour l'apprenant dans un moment important de son apprentissage où le degré de compréhension générale peut déterminer un majeur ou mineur succès dans l'enseignement.

La simplicité est aussi marquée dans les pages d'ouverture de chaque unité, en permettant que l'attention de l'apprenant soit dirigée vers ce qui est important, c'est-à-dire, vers l'information exposée. Dans ce cas, cette attention à l'information est très importante car il s'agit du « contrat d'apprentissage », un contrat didactique où l'apprenant doit prendre conscience de ce qui sera travaillé dans l'unité et s'engager dans les activités constituées pour cela. Le détail comprend les éléments communicatif, linguistique et interculturel, ainsi qu'un cadre à la fin de la page en décrivant la situation spécifique de l'unité en question.

Dans les autres rubriques de l'unité, la composition des pages aide les apprenants dans l'organisation des contenus et des activités. Les images – photos et illustrations – servent de base pour les exercices, renforçant les informations données dans les dialogues ou dans les textes. C'est le cas, par exemple, d'une activité de l'unité 5 dans laquelle l'apprenant doit reconnaître à travers les dessins ou la photo quelques comportements culturels :

« poli ou impoli ?

1. Regardez le dessin ci-contre. À votre avis, est-ce que le geste de la petite fille est poli ou impoli ? Pourquoi est-ce que la mère lève le doigt ?

Gardons nos distances.

1. Regardez la photo ci-contre. Elle est prise à Paris, dans le RER, à 8 heures du matin.

- a. Quelle est la distance physique entre les voyageurs ?
- b. Est-ce qu'ils se regardent ?
- c. Est-ce qu'ils se parlent ? » (Baylon, Campà et al., 2000a : 110)

Dans les deux cas, les éléments graphiques sont essentiels et servent à montrer de manière plus réelle à l'apprenant quelques comportements d'une communauté déterminée. Le choix entre photo ou illustration est dans ce cas probablement guidé par des raisons pratiques, considérant la possible difficulté de rencontrer une photo qui puisse représenter la situation de manière naturelle. Une autre possibilité pour le choix peut être de caractère purement esthétique, à travers le contraste de deux types d'image.

Finalement, les éléments iconiques organisent hiérarchiquement les contenus du manuel, spécialement avec le changement des polices, leurs tailles, les couleurs utilisées comme toile de fond, ainsi que la modification constante du nombre de colonnes, une ou deux, à chaque page. Ainsi, comme nous l'avons cité avant, ces éléments donnent un rythme important à l'utilisation du matériel, cassent une possible sensation de répétition et incitent l'apprenant à faire attention à ce qui est réellement important : l'apprentissage des contenus.

1.4 Pratiques langagières dans le manuel

Il n'y a pas de doute que les questions concernant les aspects langagiers de la langue et son apprentissage sont la préoccupation centrale des professeurs de langues étrangères et, par conséquent, des auteurs de matériels didactiques et des maisons d'édition.

En ce qui concerne le travail avec les différentes compétences, les auteurs se positionnent en affirmant que

« Loin d'opposer oral et écrit, la démarche proposée associe étroitement l'audition et la lecture, ce qui aide à la mémorisation, étant bien entendu que c'est toujours le son qui est représenté par l'écriture. Écrire requiert en effet une analyse préalable. Ce bain de « langue naturelle », accentué par l'ambiance sonore, les bruitages, les mots phatiques, permet également à l'apprenant de constater qu'il comprend « quelque chose » et que parler, c'est d'abord agir. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 11)

À partir de ce segment on perçoit l'intention des auteurs de privilégier, au moins dans ce premier niveau de la méthode, les habilités de compréhension/ réception orales et écrites, plus que celles d'expression/production. Cela se justifie spécialement par le fait que les apprenants ont besoin d'avoir d'abord un contact avec la nouvelle langue avant qu'elle ne leur devienne

familière et connue ; pour cela, l'objectif est de donner aux apprenants une exposition constante à la langue étrangère courante et les amener à accomplir des tâches et à agir.

Pour atteindre leurs objectifs, les auteurs se sont appuyés sur la récente méthodologie apporté par le *Cadre Commun de Référence*, mais la nouvelle terminologie utilisée – réception orale (écouter) ; production orale (parler) ; réception écrite (lire) ; production écrite (écrire) ; interaction (dialogues) ; activités de médiation (traduction et interprétation) – n'est pas encore totalement mise en œuvre et disponible à l'apprenant, et ce qu'on voit est une structure d'élaboration et présentation des activités toujours liée à l'approche antérieure, le communicatif, travaillant les quatre compétences : compréhension orale ; expression orale ; compréhension écrite ; expression écrite. D'une certaine manière, considérant que la méthode se présente comme basée dans les préceptes du *Cadre*, c'est cette terminologie que nous utiliserons pour analyser le manuel.

Réception Orale

Bien que Parmi les auteurs considèrent que les quatre compétences sont d'égale importance, ils donnent leur préférence à l'oral. Cette intention apparaît dès le livre de l'élève, quand dans l'unité zéro les auteurs dédient une grosse partie des explications à la rubrique « s'exprimer », signalant la phonétique avec les sons du français – pages 14 et 15 – la répétition orale de l'alphabet – page 16 – et les phrases plus utilisées en classe – page 17. La rubrique « Agir – Réagir », dans la page 12, attire l'attention de l'apprenant sur l'utilisation de la langue à travers un dialogue et finalement, la grammaire et l'écrit n'apparaissent que dans la rubrique « connaître et reconnaître », dans la page 13.

La prédilection des auteurs pour l'oral se manifeste également dans l'avant-propos du livre de l'élève, lorsqu'ils affirment que « *les langues sont d'abord des sons, des musiques, des rythmes qu'on perçoit et qu'on met en mémoire.* » (Baylon, Campà et al. 2000a : 05). Mais c'est dans le guide pédagogique que cette proposition est le mieux détaillée, en particulier à travers le souci d'une excellence de la prononciation, dans la production orale. Selon les auteurs, « *FORUM s'attache à redonner à la phonétique le statut et le rôle importants qui sont les siens dans l'activité langagière et dans le processus d'enseignement/apprentissage.* » (Baylon, Campà et al. 2000b : 16)

Les auteurs justifient l'importance qu'ils donnent à la phonétique et d'une certaine manière imposent au professeur leur point de vue lorsqu'ils séparent un moment de leur exposition de

la méthode dans le guide pédagogique pour répondre à la question « Pourquoi apprendre/enseigner la prononciation du français ? » (page 16). Selon eux,

« Notre image mentale des langues est une image phonique (même en « lisant des yeux », même lorsque nous « pensons », notre voix intérieure [Barbizet, Angelelgués] utilise l'image sonore de la langue) : l'oralité est consubstantielle aux langues, elle fait partie de leur naturalité. C'est à ce titre que la phonétique a sa place dans une méthode d'enseignement du français. On peut affirmer, sans craindre le paradoxe, que, même si l'apprenant n'avait jamais à communiquer oralement, le travail sur la prononciation serait indispensable. Cette question préalable – qui peut d'ailleurs être posée et débattue en langue maternelle – est souvent déterminante pour motiver l'apprenant. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 16)

On ne peut pas nier que les pratiques orales deviennent rapidement plus fréquentes et constantes, en particulier grâce à l'évolution des recours technologiques, et que l'hypothèse que l'apprenant ne communique jamais oralement dans la langue cible est en effet improbable. Mais la proposition des auteurs est d'utiliser largement la connaissance de la phonétique, non seulement à l'oral, mais aussi, à l'écrit. Il s'agit de rendre explicite et opérationnelle la place de l'oralité, souvent présente de manière diffuse et inconsciente dans les pratiques de l'écrit.

Cet attachement à l'oral, et en particulier à la production, est toujours bien reçue par les professeurs de langues, principalement de langues étrangères, car il est en général l'objectif primordial des apprenants, au même temps qu'une des compétences plus difficiles à acquérir, notamment quand on est loin de la région où la langue est parlée. De cette manière, dans la rubrique « s'exprimer » il est proposé une certaine quantité d'activités qui ont pour objectif d'aider l'apprenant dans sa prononciation :

« L'opposition entre sons bémolisés [y], [ç] et sons graves [u], [w]

1. Écoutez et répétez les mots diapasons :

- sons bémolisés : [y] bus [ç] huit

- sons graves : [u] cou [w] toit

2. Écoutez et dites si vous entendez la phrase a ou la phrase b

- a Tenez, c'est pour lui, prenez-le.

b Tenez, c'est pour Louis, prenez-le.

- a Vous le mettez au-dessus, s'il vous plaît.

b Vous les mettez au-dessous, s'il vous plaît.

- a Louis s'est tu.

- b Louis sait tout.
 - a C'est une très grande rue.
 - b C'est une très grande roue.
 - a Il est sûr, très sûr.
 - b Il est sourd, très sourd.
 - a Dimanche, huit mai, le soir, vers dix heures.
 - b Dimanche, oui mais... le soir, vers dix heures.
3. Écoutez et répétez. Respectez bien l'intonation.
- Cette nuit il a plu. → [pli], [plu], [ilaply], [ii], [yi], [sEtnçi ilaply]
 - Où est-ce que tu l'as connu ? → [koni], [lakony], [wEsk«], [tylakny], [wEsk«tylakony]
 - Tu l'as lu ? → [lali], [lalu], [laly], [tilali], [tulalu], [tylaly]
 - C'est entendu, rue de Picpus. → [pis], [ikpis], [ykpys], [pikpys], [tâtâti], [sEtâtâdy] » (Baylon, Campà et al., 2000a : 106)

Ces trois activités présentées dans l'unité 5, nous donnent un bon aperçu des propositions faites aux apprenants concernant la phonétique au long du manuel. Les trois composent un crescendo de complexité, où la première se centre sur les quatre sons à apprendre, la deuxième compare deux phrases similaires et dont l'apprenant doit reconnaître la différence de forme toujours passive, et la troisième activité, où l'apprenant doit non seulement reconnaître les sons qu'il entend, sinon les répéter correctement, dans une position complètement active.

Malgré les efforts des auteurs, les critiques à ce type d'activités sont grandes et fortes, au moins au Brésil. La première critique vient probablement des préceptes de l'approche communicative, qui considérerait l'importance du contexte pour la compréhension d'un énoncé. Avec cette idée, le professeur rejette dès le principe l'application des exercices, en les considérant trop structuralistes ou répétitifs. Un autre argument souvent utilisé par les professeurs est le choix des sons qui seront étudiés qui, en raison de la conception généraliste des manuels, développés de manière ample et sans prendre en compte la langue maternelle du public, présentent parfois des activités qui n'apportent aucune connaissance à l'apprenant et qui ne sont pas, par conséquent, intéressantes ou motivantes, et cela d'autant plus lorsqu'on parle de l'apprentissage du français au Brésil, pays dont la langue est aussi d'origine latine et qui garde donc une structure similaire à celle du français.

Une autre difficulté qui apparaît dans ces situations vient de la proposition faite dans l'exercice trois, où l'apprenant doit écouter chaque phrase et, non seulement les répéter, mais

établir la correspondance entre ce qu'il entend et la transcription phonétique présentée dans la suite. Les barrières ici sont importantes. Premièrement, la complexité naturelle de la répétition des sons d'une autre langue qui sont, parfois, complètement différents de ceux de sa langue maternelle ; ensuite, la nécessité d'apprendre, non seulement la langue étrangère – suffisamment difficile – mais aussi l'alphabet phonétique international, qu'on n'utilise même pas dans notre langue maternelle ; finalement, le temps passé en classe pour ces activités est important et souvent difficile à justifier auprès des enseignants, qui finissent par les remplacer par d'autres qu'ils considèrent plus amusantes, plus intéressantes ou plus motivantes, comme on le verra. Il faut souligner que ce type d'activité figure dans toutes les unités, à l'exception de l'unité 09, la dernière du livre.

Nonobstant, la réception orale ne se restreint pas aux activités de phonétique et est motivée par l'utilisation d'autres recours comme les dialogues, qui exposent la langue en contexte et de façon plus naturelle. Ces dialogues sont présents dans toutes les unités du livre, de manière constante, spécialement dans deux rubriques : « Forum » et « Agir – Réagir ». Les objectifs sont différents pour chaque étape ; dans la première, ils sont formulés avec le but d'introduire l'apprenant dans le thème qui sera abordé dans l'unité. Le degré de difficulté augmente progressivement au fil de l'apprentissage : les situations sont initialement courtes et simplifiées, puis gagnent en complexité, comme témoigne les dialogues de la rubrique « Forum » de l'unité 02 et de l'unité 08, dont les thèmes sont, respectivement, « rencontres » et « sorties » :

« - Pardon, je vais à Lille et je ne trouve pas le train sur le tableau.

- Pour Lille, c'est le train de Bruxelles. Regardez, c'est la voie 9. »

(Baylon, Campà et al., 2000a : 41)

« - Vous avez choisi ?

- D'abord, une question. Le couscous, qu'est-ce que c'est ?

- Le couscous ? C'est un plat d'Afrique du Nord, du Maghreb : il y a toujours de la semoule, du bouillon de légumes – carottes, courgettes, tomates – des pois chiches, et c'est servi avec de la viande. Chez nous, c'est avec du poulet, du mouton, des brochettes d'agneau, des merguez.

- Et c'est quoi, les merguez ?

- Des saucisses de bœuf.

- C'est sûrement très bon.

- En tout cas, aujourd'hui, le couscous est un des plats préférés des Français. »

(Baylon, Campà et al., 2000a : 153)

La différence de complexité de ces deux dialogues est évidente, même si l'on considère que les deux ont été formulés juste pour introduire la thématique de l'unité ; ils accompagnent ainsi le rythme de l'apprenant dans son acquisition. Mais ce n'est pas seulement la partie linguistique qui est prise en considération dans ces dialogues ; elles sont accompagnées d'éléments graphiques très éclairants, qui aident l'apprenant à comprendre la situation et à la placer dans un contexte déterminé. Cela est fait par l'utilisation de deux types d'éléments, une photo et des dessins ; la photo, grande et bien colorée, est mise dans la page de gauche et représente une ambiance assez générale, comme d'une gare, d'une fête de mariage, d'un grand magasin ou d'un restaurant, par exemple, où il y a la possibilité du déroulement de plusieurs situations différentes, ce qui ouvre la possibilité pour les petits dialogues qui se passent dans ce scénario. Les flèches permettent de situer précisément le lieu où se déroulent les conversations ; ce qu'ils disent, ainsi que leur gestuel, sera de cette forme illustré par les dessins.

Pourtant, cette dynamique est différente de celle que l'on trouve dans les dialogues de la rubrique « Agir – Réagir », concernant différents aspects, comme leurs tailles, les personnages et les situations. Dès le début, et au contraire de la démarche utilisée pour la rubrique « Forum », « Agir – Réagir » donne une place importante aux dialogues, qui comprennent une quinzaine de répliques dès la première unité. Il est clair que le niveau de difficulté augmente, sans doute, à chaque unité, mais ce choix pour utiliser des dialogues assez larges dès le début se montre intéressant et efficace, particulièrement si l'on considère sa fonction de facilitateur de l'apprentissage à partir de la présentation du contexte et du non verbal, comme l'intonation de la voix des personnages et leurs réactions. L'apprenant est ainsi mis en contact dès le début de son apprentissage avec une utilisation situationnelle et communicative de la langue.

Un autre aspect intéressant de ces dialogues est la présence des mêmes personnages dans tout un module, ce qui permet à l'apprenant d'accompagner un certain déroulement des situations, en l'obligeant à reprendre des situations qui ont été entendues auparavant et qui complètent le nouveau dialogue. Ainsi, les situations de l'unité 02 sont liés à ce qui s'est passé dans l'unité 01 et de l'unité 03 à ce qui s'est passé dans les deux premières unités ; cela se répète dans le module 2, où les unités 04, 05 et 06 forment une seule unité situationnelle, ainsi que dans le module 03 avec les unités 07, 08 et 09. Pour chaque module des nouveaux

personnages sont présentés à l'apprenant, ainsi qu'une situation macro dans laquelle les autres seront déroulées.

Cette organisation, avec des personnages et grands dialogues est très intéressante, même si elle n'est pas nouvelle. Les méthodes directes utilisait déjà ce recours ; l'idée était d'encourager l'apprenant à suivre la vie et les aventures des quelques personnages et à s'identifier d'une certaine manière avec eux ou un entre eux, ce qui rapprocherait l'apprenant de chaque situation et le motiverait à vouloir continuer l'apprentissage et connaître ce qui allait se passer dans l'histoire. Le concept est attirant, mais dans la pratique les résultats n'étaient pas si satisfaisants, au moins en ce qui concerne la motivation des apprenants qui très souvent se sentaient ennuyés par les personnages. Les raisons de cet ennui sont discutables et ont besoin d'une étude approfondie, mais il passe sûrement par le fait que les personnages sont toujours les mêmes, du début à la fin du livre ; de ce fait, ce qui était considéré, au moins par les auteurs de matériels et les didacticiens, un des points plus positifs de la méthode devient négatif pour l'apprenant.

Pourtant, la solution trouvée par les auteurs de la méthode *Forum 1* semble résoudre cette impasse. Les dialogues plus larges sont maintenus, avec des personnages dans des situations qui suivent un contexte macro et qui pour cela ont une continuation dans des unités suivantes, mais non au long de tout le livre, sinon de chaque module. L'apprenant a l'opportunité donc de « connaître » les personnages de manière plus ample, peut-être même à tel point de pouvoir s'identifier à l'un d'entre eux, mais sur une durée suffisamment courte pour ne pas provoquer la lassitude de leurs histoires. C'est le cas, par exemple, du module 3 ; dans sa page de présentation on se dépare avec un court profil de Georges, Aude, Cédric, Pascal et Cécile, ainsi qu'avec la situation macro qui va servir de base aux dialogues qui composeront le module :

« Depuis leur sortie de l'INSA, Pascal et Georges n'ont jamais perdu le contact. Malgré la distance et les années, ils ont gardé une grande amitié. Ils ont continué à s'écrire et ils se sont même retrouvés plusieurs fois, mais toujours au Canada. Cette fois-ci, c'est la famille qui vient chez Pascal et Cécile dans leur appartement de la banlieue parisienne. Ils passeront la semaine à Saint-Germain et le week-end dans la maison de campagne en Normandie. Pour Aude, c'est le premier séjour en France. Elle est curieuse de tout, elle veut tout voir et visiter tout ce qui lui semble « bien français ». Georges, lui, se sent chez lui. Partout où ils vont, sur la route, au restaurant, au marché, il voudrait bien montrer à sa femme qu'il est du pays. Ce n'est pas toujours avec succès... » (Baylon, Campà et al., 2000a : 132)

Ainsi, c'est à partir de ce contexte que se dérouleront les dialogues. Il est important de souligner que celui-là est le seul moment dans lesquels les personnages apparaissent : ils ne figurent que dans les parties dialoguées de la méthode.

Production Orale

Malgré l'importance donnée à la réception de l'oral, la production n'est pas négligée. Elle apparaît de différentes manières dans le courant du livre, par des activités plus courtes, comme réponse à des questionnements par exemple, ou par des activités plus larges, comme la création des dialogues.

La motivation pour le développement de l'orale chez l'apprenant commence déjà au début de l'unité, dans la rubrique « Forum », où il est invité à regarder et à analyser la première photo présentée dans l'unité, comme dans l'unité 04, dans laquelle il est exposée une photo d'un mariage dans un champ avec une grande table et quatre petites, où les gens mangent et discutent, ainsi que l'invitation au mariage et un faire-part en forme de petite annonce d'un journal. L'activité proposée est la suivante:

« Regardez la photo. Où est-ce que nous sommes ? Qu'est-ce que les gens font ? Faites-les parler. Aidez-vous des expressions suivantes.

- Qu'est-ce que vous prenez ?

- Excusez-moi, il n'y a pas de sucre ?

- Les desserts sont excellents !

- Est-ce que vous aimez... ?

- La dame, à gauche, qui est-ce ?

- Où est-ce que vous allez en vacances ? » (Baylon, Campà et al., 2000a : 78)

Il y a quelques points intéressants dans ce type d'activité, même si a priori il peut nous paraître trop osé de commencer une unité par un débat en langue étrangère. En fait, pour compenser les possibles lacunes linguistiques de l'apprenant, ce qui souvent le démotive et l'empêche même de tenter de parler, les auteurs sont plus directs dans ces objectifs, demandant à l'apprenant ce qu'ils veulent savoir. Ceci lui indique une direction possible et l'encourage à chercher des réponses à ses questionnements, et s'inscrit dans ce que les théories motivationnelles considèrent comme une attitude motivante ; l'apprenant doit savoir ce qu'il faut faire, et les questions directes sont parfaites pour cela, surtout au début de l'apprentissage. Il est clair, aussi, que cette démarche diminue au fur et à mesure que l'apprenant évolue dans son processus d'apprentissage de la langue. Toujours dans la même

rubrique, après l'écoute des dialogues qui accompagnent la photo, une série de questions sont posées afin d'évaluer la compréhension de l'apprenant par rapport à ces dialogues, dans une activité qui met en relation la réception et la production orale.

La rubrique « Agir – Réagir » présente aussi des exercices de production orale, en spécial avec des jeux de rôles, où les apprenants doivent former de groupes et, en ayant un dialogue comme référence, créer des situations pareilles, formulant les répliques dans une tentative d'application réelle de ce qu'il apprend. C'est le cas, par exemple, de la section C de l'unité 07, où au-delà du dialogue, l'apprenant peut s'aider d'une partie du plan de Paris

« 4. Retrouvez le dialogue dans ses grandes lignes, puis jouez la scène à deux.

5. Jouez les scènes à deux.

1. Vous téléphonez à un(e) ami(e) pour aller le/la voir. Il/Elle vous donne son adresse (68, bd Pasteur) et vous indique le chemin.

2. Inversez les rôles : vous habitez 72, rue d'Alleray et vous indiquez le chemin à votre ami(e) » (Baylon, Campà et al., 2000a : 137)

Nous voyons que la phase de compréhension globale du dialogue est suivie d'activités qui impliquent davantage les apprenants et les amènent à produire, même si leur étayage reste important. D'autres activités sont présentes : les questions ouvertes ont aussi leur place, avec des formulations comme « *Donnez votre avis. Quelle est pour vous la plus belle partie de l'excursion : la balade pour aller à Plailly ou la visite du Parc Astérix ? Pourquoi ?* » (Baylon, Campà et al., 2000a : 138).

Pourtant, les auteurs regroupent leurs activités de production orale, indépendamment de celle de la réception orale, dans une rubrique spéciale, d'une page à chaque unité, généralement avec trois ou quatre formulations et avec le commentaire suivant :

« La rubrique Production orale s'appuie d'une part sur des dessins ou documents qui donnent le cadre de la situation, d'autre part sur des Outils, qui présentent les expressions les plus usuelles pour la réalisation des actes de parole étudiés. Ces Outils proposent des éléments pouvant servir de modèles ou de cadres de référence, non seulement pour les jeux de rôles mais aussi pour les activités où le moi sera sollicité : l'apprenant est amené à lire tous les Outils et à effectuer un choix des expressions à retenir qui lui seront les plus utiles, en fonction de sa situation personnelle et de ses objectifs. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 11)

Ce que nous pouvons observer dans cette rubrique est le fait que la production continue à se baser sur des documents qui sollicitent l'activité langagière des apprenants ; de plus, des cadres intitulés « outils pour... » contiennent des phrases qui peuvent servir de base à la

formation des dialogues. Dans ces cas, la grande critique que nous pouvons faire aux activités orales de *Forum 1* est exactement l'étayage excessif prévu par les auteurs, qui ne permet pas aux apprenants d'être créatifs. S'il est vrai que les débutants ont des difficultés importantes pour la production orale ou écrites, il faut les faire évoluer dans leurs connaissances, les amener à une conséquente autonomie, ce qui n'est pas fait dans ce manuel.

Réception Écrite

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la réception de l'écrit est l'un des objectifs des auteurs et est très présent dans tout le manuel, à travers des documents authentiques, des textes à finalité didactique ou des dialogues situationnels, qui pour la plupart mettent en relation différentes compétences langagières.

En didactique des langues étrangères, il est fréquent d'associer la lecture et les documents authentiques, probablement à cause de la tradition de l'approche communicative selon laquelle la langue qui doit être apprise est la langue parlée et utilisée par un natif dans son pays. Ainsi, il est courant de trouver ces documents dans la rubrique « civilisation » des manuels de langues.

Pourtant, la rubrique civilisation n'est pas la principale relation que le *Forum 1* fait avec les documents authentiques, hormis que dans la rubrique « Agir – Réagir », dans laquelle la langue est familière et directement utile pour des situations de communication du quotidien. C'est le cas, par exemple, du billet de train exposé à la page 44, dans l'unité 02. L'activité de lecture du document est faite de forme dirigée et simplifiée, à partir des questionnements poussés par les auteurs. Dans la même rubrique de l'unité 04, page 83, le degré de difficulté et l'exigence de compréhension textuelle augmentent ; ainsi, la lecture d'un texte concernant les personnages du film 'Un air de famille' est exploitée d'une manière un peu plus large, soit par un repérage de ce qui a été compris à travers la correspondance de profils des personnages et leurs photos, soit par l'établissement de l'arbre généalogique de la famille, soit pour le travail oral de groupe que le finalise.

Mais les tâches de lecture et compréhension d'un texte que l'apprenant doit accomplir deviennent plus complexes avec le développement de l'apprentissage. Dans l'unité 07 par exemple (page 139), dont le titre de la section est Paris : premier contact, il est présenté un texte et un plan schématisé de Paris, avec lesquels l'apprenant doit réaliser les tâches suivantes :

- « 1. Lisez l'extrait du guide *Paris facile* et situez les monuments sur le plan.
2. Relevez les verbes qui expriment un déplacement.
3. Imaginez un circuit d'une heure pour présenter votre ville à un(e) ami(e) français(e) en visite pour la première fois chez vous. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 139)

De cette manière, au-delà de la lecture et de la compréhension globale du texte, l'apprenant doit mettre en application ce qu'il a compris, premièrement simplement situant les monuments sur le plan pour, ensuite, travailler des éléments linguistiques très précis et, finalement, appliquer ce qu'il a lu dans sa propre réalité, en ayant sa ville comme référence de son travail.

Un autre type de texte utilisé comme réception écrite est celui à finalité didactique. Ainsi comme les textes authentiques ont gagné un rôle central dans l'approche communicative, les documents didactiques ont été largement réfutés par les professionnels de langues dans cette même méthodologie, sous l'argument que le texte fabriqué est un matériel qui ne représentait pas la langue comme elle est vraiment utilisée. Comme conséquence de cette vision, ce qu'on trouve dans la majorité de manuels est l'utilisation de textes didactiques qui font semblant d'être authentiques, ce qui est fait spécialement à travers l'utilisation de recours graphiques. C'est le cas, par exemple, de l'emploi dès la première unité (page 27) d'un message électronique dont le texte apparaît dans une image qui reproduit une messagerie ; ce recours confère au texte une véracité importante dans le processus d'apprentissage de la langue.

Un autre exemple très clair de cette utilisation apparaît dans l'unité 05, page 99, section B de la rubrique « Agir – Réagir ». Un texte avec neuf petites annonces est présenté dans un format de journal très caractéristique, en trois colonnes et avec des rubriques comme 'mariages et rencontres', 'voyages, vacances' et 'divers'. Si visuellement l'idée d'un journal nous vient immédiatement à la tête, deux autres informations renforcent cette idée ; une de caractère visuel, avec une photo où une femme lit un journal, et autre linguistique, avec la reproduction du style de langage propre de ce type de texte : court et concis. Ces éléments aident, même indirectement, à ratifier l'information et lui rendre la véracité nécessaire pour que le lecteur la croit.

Les auteurs de *Forum 1* utilisent la réception écrite comme support à d'autres compétences, comme les productions orales et écrites. Plusieurs activités sont conçues selon ce principe ; dans l'unité 05, par exemple, en suivant la thématique 'vacances', un article intitulé 'Retours des sports d'hiver' est suivi de quelques activités :

- « 1. Lisez l'article sur les retours des sports d'hiver.
2. Formez deux groupes. Relevez les informations au passé composé (pour le premier groupe) et à l'imparfait (pour le deuxième groupe).
 3. Réfléchissez. Comparez les deux listes.
 1. Quelle liste peut résumer l'article ?
 2. Quelle liste peut décrire la situation et les circonstances ?
 4. Imaginez la situation suivante et jouez la scène avec une personne de l'autre groupe : Vous avez passé la nuit dans votre voiture entre les Alpes et Paris et vous retrouvez votre collègue de bureau, le lundi matin. Vous racontez votre retour de vacances. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 101)

Cet extrait illustre comment la lecture de l'article amène l'apprenant à résoudre des tâches linguistiques ; puis à produire oralement, avec la création et présentation d'un jeu de rôles.

Les dialogues situationnels, présents dans toutes les unités, sont une autre forme de réception écrite récurrent dans le manuel. La tradition de l'approche communicative a d'abord amené à traiter ces dialogues comme de simples outils pour développer l'oral. Dans *Forum 1*, les auteurs les utilisent aussi comme activités de lecture ; ceci amène l'apprenant à analyser le dialogue, à distinguer les différents mots et à associer phonie et graphie, souvent éloignées l'une de l'autre dans la langue française. On trouve une approche de ce type d'approche dans l'unité 08 (page 156), rubrique « Agir – Réagir » ; après l'écoute et la compréhension globale par le repérage de différents éléments, les apprenants sont incités à les lire et répondre à des questions ponctuelles, comme nous montre le segment suivant :

« C – Au restaurant

1. Écoutez les trois courts dialogues et donnez-leur un titre.
2. Lisez les trois dialogues puis répondez aux questions suivantes.
 1. Aude ne veut pas de homard. Pourquoi ?
 2. Cécile choisit le fois gras. Pourquoi ?
 3. Quelles répliques vous ont permis de répondre ? Notez-les. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 156)

Finalement, les plus classiques des utilisations de textes pour le travail de réception écrite sont dans la rubrique « interculturel », conçue pour donner un panorama de la culture francophone spécialement sous forme de photos et de textes qui ne sont pas forcément authentiques. Dans le cas de *Forum 1*, les textes utilisés dans cette rubrique ont des finalités didactiques et complètent l'information donnée par les photos que d'être sa source fondamentale. C'est le

cas de l'unité 07 (pages 148 et 149) dont les encadrés sont courts et se limitent à présenter quelques renseignements ou des statistiques. Ils renforcent le message donné par les photos et aident l'apprenant dans un possible débat ou production écrite postérieurs, ce qui généralement est suggéré par les auteurs.

Production Écrite

Plusieurs activités de production écrite sont présentées dans le manuel, sous la même forme que pour la production orale : une page leur est réservée. Tous les thèmes choisis sont en résonance avec la thématique de l'unité et la complètent ; ainsi, pour l'unité 01, dont la thématique est « présentation », l'objectif pour l'écrit est la composition d'une carte de visite ; dans l'unité 02 – « rencontres », il faut lire et écrire une carte postale ; pour la 03 – « agenda », il faut donner son emploi du temps ; et ainsi de suite.

De cette manière, selon les auteurs

« La rubrique production écrite s'appuie sur des documents authentiques écrits qui précisent la situation et apportent des éléments utiles pour la production écrite (mise en page pour une lettre, formules d'en-tête ou de clôture, billets, courts articles, etc.). Les documents écrits de cette rubrique constituent un inventaire assez complet de la typologie de documents écrits de la vie courante (du mél à la lettre circulaire ou au guide touristique). » (Baylon, Campà et al., 2000b : 11)

En fait, comme on le voit dans ce segment, cette compétence n'est pas exactement détachée de la réception écrite dans le livre, qui sert toujours de modèle, de référentiel, à l'apprenant ; à partir de cela, un schéma de production lui est proposé, en donnant un pas à pas très dirigé pour que l'apprenant réalise des tâches et arrive à la production finale. Dans l'unité 04, dont la thématique est « invitations », par exemple, il est présenté à l'apprenant une invitation et une lettre de réponse et, à partir de cela, il doit résoudre les différentes activités proposées :

- « 1. Lisez l'invitation suivante. De quoi est-ce qu'il s'agit ?
2. Lisez la réponse de Sophie et de Jean. Repérez la date, le nom de lieu, la formule pour commencer, la formule pour conclure la lettre et la signature.
3. Relevez dans la lettre de Sophie et de Jean les expressions utiles pour accepter une invitation.
4. Répondez à votre tour l'invitation de Claire et de Laurent. Travaillez à deux.
 1. Est-ce que vous pouvez (ou voulez) venir ou non ?
 2. Écrivez le texte de la lettre.

3. Choisissez une formule pour commencer et une formule pour conclure.
4. Notez le lieu et la date de la réponse.
5. Relisez votre lettre et vérifiez sa disposition.
5. Écrivez une lettre à un(e) ami(e) francophone. Vous êtes dans un aéroport français et vous attendez le départ de votre avion pour rentrer dans votre pays. Vous racontez votre séjour en France. Travaillez à deux. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 90)

Cet ensemble d'activités représente bien la manière dont les auteurs conduisent l'apprenant à la production écrite ; dans un premier temps, sa position est plus passive, de réception, où il doit repérer quelques informations plus (question 2) ou moins précises (questions 1 et 3). Ensuite, un script conduit l'apprenant à essayer d'écrire une invitation (question 4) pour, ensuite, écrire une lettre à un ami (question 5). Malgré son caractère assez imposant, ce guide établi par les auteurs fournit un étayage important à l'individu, qui ne se sent généralement pas trop confiant dans le moment d'une production écrite, particulièrement au début de son apprentissage.

L'autre moment dans lequel la production écrite apparaît, même de manière assez rare, est dans la rubrique « Agir – Réagir ». En réalité, elle n'apparaît que dans les unités 03 et 05, ce qui renforce la préférence des auteurs dans le développement des compétences orales. Il ne faut pas non plus oublier une autre possibilité concernant aussi le niveau des apprenants qui sont, dans le cas de *Forum 1*, des débutants, ce qui prévoit naturellement une utilisation plus restreint de l'écrit. D'une certaine manière, cela est indiqué par les auteurs dès l'avant-propos du livre de l'élève qui développe largement la proposition de la méthode relative à l'oral et à la communication.

Interaction

La valorisation de l'interaction comme un élément important du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est un nouveau concept dans la méthodologie de langues apporté par le *Cadre Commun de Référence*, même si cela n'était pas vraiment une nouvelle pratique dans les manuels. Auparavant, elle était déjà présente à travers les dialogues, les débats, les entretiens ou l'échange de correspondances, par exemple, mais figurait toujours comme un élément secondaire de la communication. Avec le *Cadre*, l'interaction gagne une autre dimension. Ceci se matérialise, selon le document, à travers des activités, puisque

*« Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant le principe de coopération. »
(Conseil de l'Europe, 2001 : 60)*

Ainsi, le Cadre considère-t-il deux types d'interaction : l'oral et l'écrite. De ces deux possibilités, sans doute la plus connue et rapidement considérée comme interaction est l'orale, où le caractère du face à face permet une réponse immédiate à et de l'interlocuteur ; pourtant, elle existe aussi dans la forme écrite, de manière intense et constante.

Le moment de l'interaction, spécialement celui de l'interaction orale, n'est pas une circonstance facile pour l'apprenant de langues étrangères ; c'est en fait une situation où il est testé dans toutes ses connaissances non seulement linguistiques, mais aussi stratégiques, considérant qu'il devra trouver des solutions à des problèmes immédiates qui arriveront inévitablement, du simple oubli d'un mot à la méconnaissance même d'une structure linguistique ou de vocabulaire. C'est dans ce type de situations que l'apprenant doit se montrer capable d'utiliser les stratégies cognitives et de coopération, et cela n'est possible qu'en utilisant effectivement la langue. C'est dans ce type de situations, qui de plus ne peuvent être toutes anticipées, que l'apprenant doit se montrer capable de choisir rapidement dans une palette de stratégies cognitives et de coopération.

Comme l'affirme le Cadre,

« L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun. En conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production explicitées ci-dessus font aussi partie de l'interaction. Cependant, le fait que l'interaction orale entraîne la construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun, en se fondant sur la définition de ce qui peut être pris pour argent comptant, les supputations de l'origine des locuteurs (d'où ils parlent), leur rapprochement ou, au contraire, la définition et le maintien d'une distance confortable, habituellement en temps réel, ce fait signifie qu'en plus les stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 69)

Dans la pratique, ce sont les activités de conversation, discussion, débat, interview, négociation, planification, coopération et échange d'informations qui développeront ces habilités à l'oral, tandis qu'à l'écrit l'interaction se matérialise dans des activités comme la correspondance, la négociation des accords, la participation en conférences, etc. Malgré son

apparente faiblesse interactionnelle, l'écrit à repris le souffle avec la croissante sophistication de l'informatique et l'utilisation quotidienne des plus divers logiciels d'écriture synchrone.

Dans le manuel *Forum 1*, ces interactions apparaissent de différentes manières, soit sous forme d'exemples à l'apprenant, soit à travers les propositions d'activités. Les exemples sont donnés à travers des dialogues en contexte, qui permettent à l'apprenant de commencer à comprendre les relations interactionnelles dans la langue étrangère qui ne sont pas forcément les mêmes qu'il connaît dans sa langue maternelle. Cela est fait, par exemple, dans la rubrique « forum », où une grande photo aide l'établissement de la situation et son rapprochement de la réalité ; les dialogues sont situés dans l'image, ce qui permet une meilleure compréhension de l'interaction.

C'est le cas, par exemple, de l'unité 3 du manuel (pages 58 et 59), où on trouve une photo de la réception d'un hôtel, ainsi qu'une autre qui représente une scène quotidienne ordinaire dans le restaurant, où les gens prennent leur petit déjeuner. À partir de ces images, trois dialogues sont proposés, un dans la réception et deux dans le restaurant, comme en atteste l'un des dialogues

« 2.

- Du café, monsieur ?

- Oui, merci. Avec beaucoup de lait, s'il vous plaît.

- Quelle chambre ?

- Pardon ?

- Le numéro de votre chambre, s'il vous plaît.

- Ah ! ma chambre ? J'ai la 212. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 59)

Alors même que l'apprenant apprend le vocabulaire et connaît les structures linguistiques concernant la thématique abordée, il découvre (tout seul, avec l'aide du professeur ou du manuel) les structures interactionnelles abordées dans chacune des situations. La négociation de sens, par exemple, est claire dans le cas du dialogue numéro 2, où le serveur demande abruptement une information (- Quelle chambre ?) et le client, que ne comprend pas d'immédiat la question, négocie le significat en demandant que la question soit répétée (- Pardon ?), ce qui est fait par le serveur en suite (- Le numéro de votre chambre, s'il vous plaît). Pour conduire le professeur et l'apprenant dans cette perception, les auteurs du manuel proposent une activité dirigée qui attire l'attention exactement à cet extrait du dialogue :

« 2.Écoutez le dialogue 2 et répondez

1. Le serveur pose deux questions pour demander le numéro de la chambre. Retrouvez-les.

2. Comment est-ce que le client demande au serveur de répéter ?

3. Quel est le numéro de la chambre du client ? » (Baylon, Campà et al., 2000a : 59)

La consigne de l'exercice nous montre que la lecture du dialogue vient après son écoute et, comme nous l'avons précédemment abordé, à l'oral le caractère interactionnel est plus évident. Par contre, cette représentation faite dans le manuel est toujours loin de l'usage réel de la langue, considérant que quelques caractéristiques marquantes d'une interaction verbale en français, comme les chevauchements par exemple, ne sont pas reproduites. Cela est justifiable par le caractère didactique du manuel et l'importance qu'il faut donner à l'information et, par conséquent, à la clarté avec laquelle elle doit être transmise, mais ce choix didactique de présentation du dialogue en détriment de l'interaction apporte des difficultés postérieures à l'apprenant quand en situation réelle de communication, puisque ces spécificités y apportent des difficultés naturelles.

Pour la production orale de l'apprenant en interaction, l'importance de développer des stratégies, à partir de négociations, est motivée par les auteurs à travers quelques activités, comme un jeu de rôles

« 4. Imaginez la situation. Préparez et jouez la scène à deux.

Vous passez trois jours (du 20 au 22 mai) à Lyon pour votre travail. Un(e) ami(e) français(e) habite Lyon. Vous téléphonez et proposez un rendez-vous : vers 8 heures du matin à votre hôtel (hôtel du Parc), pour le petit déjeuner. Vous proposez le 21, mais votre ami(e) a une réunion et propose de dîner un soir au restaurant. Vous discutez... » (Baylon, Campà et al., 2000a : 69)

Avec cette activité, non seulement il y a la suggestion d'un schéma à suivre de la part des auteurs, mais le différentiel est la proposition d'une négociation que l'apprenant doit établir avec son interlocuteur, afin d'arriver à un consensus concernant la date de leur rencontre. Ce type d'activité exige de l'apprenant, au-delà des connaissances linguistiques, le développement de stratégies d'interaction qui basent la négociation et qui donneront le support à des futures interactions en situation réelle de communication.

Malgré le grand éventail de possibilités d'interaction à l'oral, comme les débats, ce que nous percevons est la restriction d'activités proposées dans le manuel réduite à la formulation de dialogues, qui peut être motivé par le niveau toujours trop élémentaire des apprenants ou pour la grande difficulté argumentative apportée par un débat, par exemple, qui exige une bonne connaissance de la langue et du thème discuté. L'exception est faite dans l'unité 05, à la rubrique « interculturel », où une interview est proposée comme tâche à l'apprenant :

« Interviewez votre voisin(e)

Est-ce que vous partez ? Où ? Pour quoi faire ?

- Combien de fois par an est-ce que vous partez ? ... » (Baylon, Campà et al., 2000a : 111)

De manière distincte, la difficulté d'établir une interaction écrite est due à cause de la séparation temporelle et spatiale entre les interlocuteurs ; de quelque manière, elle existe de manière constante, particulièrement à travers les correspondances, qui d'une certaine manière matérialisent cette « conversation » véhiculée par l'interaction. Pour son caractère aussi pédagogique, les correspondances sont souvent proposées comme activités dans les matériels, comme c'est le cas d'un exercice de l'unité 3, dans la rubrique « Agir – Réagir » (page 63), où l'idée est que l'apprenant rédige une carte : « 4. *Marine et Vincent écrivent une carte de la Martinique à Sophie Lecornec. Rédigez-la* » (Baylon, Campà et al., 2000a : 63). Plusieurs exercices d'écriture de correspondance comme celui-ci sont proposés dans toutes les unités du manuel, ce qui montre l'importance qu'on lui donne en tant qu'activité didactique.

Une autre proposition d'écriture, qui motive les interactions et est proposée plus en plus souvent dans les manuels, est l'utilisation du courriel, qui est représenté sous sa forme graphique standard, avec ses parties fondamentales : expéditeur, destinataire, objet et message, et qui symbolise actuellement l'interaction écrite, plus proche de la vitesse de l'oral, vu qu'il y a la possibilité d'une réponse presque immédiate de ce qui a été écrit et envoyé. Nous trouvons un exemple de l'utilisation de cette forme de document dès le début de l'apprentissage, quand le manuel propose dans la rubrique « Point-DELF », par exemple, la rédaction d'une lettre amicale comme exercice pour l'évaluation du DELF unité A1 : « *Céline reçoit un mél de son amie Carole. Elle répond. Écrivez le mél de Céline.* » (Baylon, Campà et al., 2000a : 56).

Médiation

Les activités de médiation ne sont pas habituelles dans l'enseignement régulier de langues étrangères, probablement parce que c'est une activité dans laquelle l'individu est l'intermédiaire entre deux locuteurs qui ne se comprennent pas car ils parlent des langues différentes.

« Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la

traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 71)

Ainsi que les activités d'interaction, la médiation peut être orale ou écrite, qui sont représentées par les interprétations – simultanée, consécutive et informelle – à l'oral, et les traductions – exacte, littéraire –, le résumé et la paraphrase à l'écrit. Malgré leur importance, ces activités sont assez rarement proposées dans les manuels de langue générale, spécialement du niveau débutant, pour plusieurs raisons.

Une des raisons est sans doute de caractère méthodologique ; la méthode directe et l'approche communicative, méthodologies d'enseignement de langue antérieures à l'approche actionnelle et qui sont toujours appliquées par les professeurs en classe, plus ou moins explicitement, affirmaient la nécessité de travailler la langue étrangère en classe de manière indépendante de la langue maternelle, d'éviter tout lien direct entre les deux et une possible dépendance de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle. De ce fait, il est possible de trouver des effets directs de cette pensée dans l'enseignement/ apprentissage de langues étrangères, soit en classe – à travers le travail du professeur qui ne parle qu'en langue étrangère –, soit avec les manuels, qui évitent, par exemple, la proposition d'activités de traduction.

Une deuxième difficulté est de caractère linguistique et est liée au niveau de connaissance de langue que présentent des apprenants à ce stade de l'apprentissage, sans doute loin de l'exigence requise par une médiation de ce type. Une activité de traduction et principalement d'interprétation exige de l'individu une alternance dans les deux langues de manière aisée et précise, sans fautes, ce qui présuppose un haut niveau de connaissance linguistique, qu'on ne peut avoir que dans un niveau intermédiaire supérieur ou avancé du processus.

En ce qui concerne le manuel *Forum 1*, il est donc possible de comprendre l'absence totale d'une activité de médiation, soit au niveau de l'oralité, bien que l'interprétation soit une pratique complexe ; soit au niveau de l'écriture, avec la traduction ou même des activités plus simples comme c'est le cas de l'élaboration d'un résumé ou d'une paraphrase. De quelque manière, cette absence écarte le manuel, au moins dans ce thème, de la proposition établie par le *Cadre Commun de Référence*.

1.5 Pratiques culturelles dans le manuel

Discuter et travailler les aspects culturels en classe de langues étrangères n'est pas du tout une tâche simple, malgré le nouveau souffle apporté par la valorisation faite par le *Cadre*

Commun de Référence : en effet, cela nécessite de les connaître de manière plus approfondie. Il est difficile à un professeur de parler des habitudes d'un peuple, de l'utilisation d'une langue en situation réelle et insérée dans un contexte social, sans jamais avoir connu le pays ou discuté avec un parleur natif de la langue.

Malheureusement cette situation n'est pas aussi rare qu'on voudrait bien le croire. Considérant le cas du Brésil, un pays tellement loin de la France (même si on a une petite partie de frontière avec la Guyane), il est fréquent qu'on trouve des professeurs de français langue étrangère qui ne sont jamais allés en France. Cela nous oblige à réfléchir dans la référence de culture que ce professeur peut apporter à ses apprenants. Comment parler d'une chose tellement subjective et complexe comme c'est le cas de la culture sans jamais témoigner des similarités ou des différences qu'elle a avec la sienne.

Dans ce cas, la réalité observable – et bien compréhensible – parmi les professeurs qui n'ont jamais été dans le pays où la langue qu'il enseigne est parlée, est le recours à des connaissances culturelles communes, généralement celles présentées dans les propres manuels ou le discours présent dans l'inconscient collectif des gens. Les conséquences négatives de cette réalité sont importantes et ne peuvent être négligées. Comme le manuel, ou même plus que lui, le professeur est un disséminateur de la langue non seulement dans ces aspects linguistiques, mais il est d'une certaine manière un ambassadeur de la culture du pays ; s'il ne la connaît pas, il diffusera des préjugés et des idées préconçues, sans compter sa restriction en avoir une perception critique des informations qu'il reçoit et voit touchant la culture étrangère. De ce fait, un travail plus approfondi en classe de langue devient souvent difficile, même si on présente une nouvelle approche dans les manuels.

Plusieurs méthodologies d'enseignement-apprentissage de langues étrangères avaient pour base la croyance dans un apprentissage centré sur la représentation d'un apprentissage dans ces aspects formels et communicatifs, sans prendre en compte l'influence que la culture peut apporter à la situation de communication. Cette vision a des conséquences sur la manière dont le thème est abordé dans le manuel ; si son importance dans la méthodologie est considérée comme secondaire. Ceci aura des conséquences sur son approche dans le manuel, et celle-ci sera elle-même travaillée de manière secondaire et légère.

Ce que nous qualifions d'approche secondaire est celle qui consiste en une présentation d'aspects superficiels, qu'il s'agisse des principaux points touristiques, de la culinaire ou des manifestations artistiques du ou des pays où la langue est parlée. On ne discute pas l'importance de ces caractères comme manifestation de culture, mais quand elles sont

exposées de forme légère, sans une discussion plus approfondie ou reprenant les caractéristiques trop connues, elles peuvent fonctionner comme un renfort de stéréotypes et de fausses visions de la culture concernée.

Cette situation montre qu'il y a une confusion fréquente concernant le concept de culture à enseigner ou exposer dans une méthode de langues étrangères. Très souvent, elle est exprimée par l'histoire de la littérature et de la philosophie, et non pas comme la forme de vivre d'un peuple, à travers les actions dans des différentes situations quotidiennes de la population qui utilise effectivement la langue. Un des facteurs qui alimentent cette confusion est sans doute la pluralité de conceptions de culture et la réelle difficulté à trouver un consensus sur le thème. Cependant ce facteur n'est pas le seul. Le nombre de difficultés occasionnées par ce sujet n'est pas négligeable, particulièrement quand on espère distinguer et ensuite exposer la manière de vivre d'un peuple.

La première barrière est la détermination nécessaire de l'établissement d'une norme commune de comportement des individus de la communauté, considérant l'évidente impossibilité de les décrire individuellement. Il est essentiel de se demander s'il existe une régularité dans le comportement des individus de telle communauté ; si oui, laquelle ou lesquelles ? Cela veut dire qu'il faut déterminer comment agissent quotidiennement tous les locuteurs d'une langue pour, à partir des résultats obtenus, instituer un recueil de ce qui fait partie effectivement de la vie du peuple. A ce point, une nouvelle barrière s'établit, considérant le caractère subjectif d'un type d'entreprise comme celle-là, soit au moment de décider quelles caractéristiques peuvent servir de critère de comportement ou dans quelles proportions doivent-elles se manifester pour qu'elles puissent être considérées comme significatives, soit dans la détermination des clés culturelles pour chaque communauté, entre autres possibilités.

De cette manière, toutes ces difficultés produisent des répercussions directes dans la représentation de la culture à l'intérieur des manuels d'apprentissage de langues étrangères et, par conséquent, dans l'appréhension que l'apprenant fait de cette langue et des individus qui en font partie. On observe très fréquemment que les contenus culturels sont excessivement généraux et superficiels ; ils se limitent à montrer des données statistiques peu significatives culturellement, qui ne servent qu'à déclencher une brève discussion ou réflexion en classe.

Un autre aspect qui attire l'attention dans la représentation de la culture dans les manuels de langue est l'image exposée des pays, qui couramment détourne sa réalité sociale et culturelle, montrant une vision générale plus proche d'une idée préconçue établie par des étrangers que de la réalité où sont insérés les habitants du pays. Comme nous l'avons noté plus haut, cela est

caractérisé très fortement à travers l'utilisation de photos clichés, sans un contraste avec d'autres réalités, posture qui renforce les préjugés et stéréotypes qu'on applique aux étrangers et, dans le cas des manuels de langues, les dissémine de manière importante, considérant que le discours devient institutionnalisé lorsqu'il est référencé par un matériel didactique.

Une bonne option pour le travail culturel dans le manuel peut être donc l'élaboration d'échantillons de langue en contexte social où il est possible comprendre l'aspect linguistique en situation réelle d'utilisation ; avec cette application, l'apprenant aperçoit que ce qu'il étudie a un emploi concret dans la vie quotidienne ce qui, par conséquent, apporte de la valeur à l'enseigné.

La culture chez *Forum*

Forum 1 a été un des premiers manuels à suivre les préceptes du *Cadre Commun de Référence* et à cause de cela il se propose de travailler la culture d'une manière différente, comme partie intégrale de l'apprentissage de la langue étrangère. Selon les auteurs, dans la présentation du matériel au professeur,

« Dans le domaine de ce qu'on appelle traditionnellement « la civilisation », FORUM innove en proposant systématiquement dans chaque unité une introduction à l' « interculturel » :
- sous la forme d'une approche comportementale : des photos, des dessins, des commentaires et des informations permettent à l'apprenant de mieux comprendre l'autre (sans nécessairement tout accepter), de communiquer avec lui, tout en gardant sa personnalité. Cette approche permet de comparer les deux cultures, celle de l'apprenant et celle présentée dans le livre, de mettre en évidence ce qu'elles ont en commun, de relativiser sa propre culture et de combattre les clichés et les préjugés ;
- sous la forme d'une approche factuelle : des images, des statistiques, des brefs commentaires et de courts articles, présentent des aspects de la France d'aujourd'hui en relation étroite avec le thème de l'unité. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 07)

Ce segment de la présentation du matériel montre les intentions des auteurs concernant le traitement de la culture dans le manuel. Ils clarifient dès le début leur conception fondatrice, en soulignant le fait de ne plus avoir une rubrique appelée « civilisation » mais « interculturel ». Ainsi, plus qu'un changement de terminologie, les auteurs se proposent de suivre les paradigmes du Conseil de l'Europe à travers le *Cadre* et de la culture de manière à permettre à l'apprenant une réflexion sur sa propre culture dès qu'il est en contact avec celle de l'autre.

L'intérêt de la part des auteurs par rapport au traitement des aspects culturels est évident dès le début du manuel, lorsqu'on voit dans la présentation des modules les titres des sessions « pause-jeux », « interculturel » et « point-DELF », ainsi qu'au principe de chaque unité. L'interculturel apparaît de manière distinguée et décrite en détails, ce qui montre une attention spéciale à chacune de ces rubriques. Cette option a un double résultat : positif, si on considère l'importance donnée spécialement à la partie interculturelle – nouveauté apportée par le *Cadre* – mais aussi négatif, si on les voit comme des moments détachés du contenu général de l'unité, ce qui réduit la nouveauté de l'interculturel à une répétition des approches antérieures, où la culture était présentée de forme superficielle.

Si on considère le segment présenté antérieurement, pris du guide pédagogique destiné au professeur et conçu par les auteurs de la méthode, ce résultat négatif était exactement ce qu'ils voulaient éviter dans ce manuel. La grande critique qu'ils font est justement la façon restreinte et commune dans les manuels d'exposer la culture à travers les points touristiques, les œuvres littéraires, le cinéma ou les principaux loisirs des ceux qui utilisent cette langue. L'important pour eux sera ainsi d'amener l'apprenant à comprendre la culture liée à la vie quotidienne des gens, tendance méthodologique actuelle.

Dans la pratique, l'option des auteurs a été la création de deux moments dans la rubrique « interculturel » : comportements et cadres de vie, où chaque partie aborderait un aspect et un regard culturel différent. Le premier de ces moments, appelé « comportements », réunira les thèmes caractéristiques de l'usage quotidien de la langue, comme « pour se saluer et prendre congé », « la ponctualité », « les gestes et attitudes », « le pourboire » ou « la politesse ». Ces activités présentent un caractère pratique, où sont créées des situations qui mettent l'apprenant en position de conflit par rapport à sa propre culture et qui exigent de sa part un raisonnement considérant les points communs ou les différences entre les deux formations.

Un de ces exemples est dans l'unité 8 dont le thème est le savoir-vivre à la table, c'est-à-dire, les attitudes au restaurant ou chez des amis. À travers deux activités, le sujet est donc exposé,

« Au restaurant.

À votre avis, est-ce que les attitudes suivantes sont normales ou choquantes ?

1. Quand on entre dans un restaurant, on choisit sa place. On y va directement et on s'installe.
2. Pour appeler le serveur, on tape dans ses mains en disant : Hep ! garçon !
3. Quand on déjeune à plusieurs au restaurant, le serveur apporte une addition séparée pour chaque convive.

4. Pour avoir de l'eau du robinet, on demande : Et une carafe d'eau, s'il vous plaît ! Sinon, on peut commander de l'eau minérale (gazeuse ou plate).

5. On peut demander de l'eau en carafe et du pain à volonté. C'est gratuit. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 166)

Cette première activité est un exemple de moment dans lequel l'apprenant doit réfléchir établissant une relation entre ce qu'il lit – la culture de l'autre – et ce qu'il fait, dans sa vie quotidienne ; ce sont des situations auxquelles on ne fait pas attention normalement car elles sont enracinées chez nous et on les fait de manière naturelle et inconsciente. Celui-là est donc un moment de conflit entre les différentes réalités et où l'apprenant est confronté à sa propre identité, ce qui doit produire une compréhension de l'autre et de soi-même. L'idée est renforcée par deux autres activités qui complètent la première :

« - Comme vous le savez, les règles de savoir vivre ne sont pas écrites. Qu'est-ce qu'un étranger doit apprendre pour se comporter poliment dans un restaurant de votre pays ? Proposez quelques règles.

- Vous connaissez les manières de se comporter pendant un repas dans un autre pays. En petits groupes, décrivez les règles de savoir-vivre à table, en précisant dans quel pays elles s'appliquent. Présentez-les aux autres groupes. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 166)

En servant de renforcement à la première activité, maintenant les apprenants sont confrontés à deux autres situations. Dans le premier cas, comme il a été inévitable de penser à ses attitudes au moment de lire les affirmations de l'exercice 1, il doit reprendre ces réflexions et les appliquer en forme de règles de comportement à un étranger – probablement celui qui parle la langue qu'il est en train d'apprendre, ce qui exige de lui une position active dans son apprentissage. De la même forme, la deuxième proposition incite à une réflexion et à une connaissance plus large des comportements, quand elle procure que les groupes pensent encore à d'autres cultures et d'autres pays.

En ce qui concerne la rubrique « cadres de vie », la caractéristique des activités est un peu différente de celle de « comportements » et beaucoup plus proche de ce qu'on trouve généralement comme « civilisation » dans les manuels. L'objectif est d'exposer des aspects plus distinctifs de la culture française et les coutumes quotidiens des habitants dans les différentes situations sociales, au même temps qu'il stimule la réflexion comparative de ces aspects avec la culture de l'apprenant, à travers des questions proposées à chaque différent thème. Un exemple est le cas de l'unité 06 dont le thème est la mode ; après une série de

questions qui amènent l'apprenant à des réflexions concernant la culture française, il est encouragé à réfléchir sur sa propre culture.

« Est-ce qu'il y a des modes typiques dans votre pays ? Comment est-ce que vous aimez vous habiller dans votre pays pour vous promener, travailler, sortir au spectacle ou au restaurant et faire du sport ? » (Baylon, Campà et al., 2000a : 129)

La rubrique est présentée toujours de la même manière, en utilisant des photos sur lesquelles sont basées les activités pour caractériser les aspects culturels des Français : les régions, les sorties, les fêtes, les voyages, la mode, la gastronomie, etc. Le choix pour les photos et non les images est exact car leur utilisation montre à l'apprenant une image plus proche de la réalité. Par contre, elles renforcent les visions stéréotypées qu'on a des Français ou de la France, lorsqu'elles présentent des images comme les fromages, les châteaux de la Loire, le Mont-Saint-Michel, le dictionnaire de langue française, les cafés parisiens ou les ateliers des couturiers français. Dans tous les thèmes, les photos servent donc de référence aux activités suggérées, comme dans le cas de l'unité 4, qui traite des fêtes et présente six photos qui seront observées et analysées :

« - À quelle photo est-ce que chaque légende correspond ?

- 1. La fête des Mères.*
- 2. Le 14 juillet.*
- 3. La fête de la Musique.*
- 4. Noël.*
- 5. Le festival de musique celtique de Lorient, en Bretagne.*
- 6. Une fête foraine*

- Associez un adjectif à chaque photo de fêtes : civile – religieuse – culturelle – commerciale. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 93)

Malgré l'intention et les efforts des auteurs, le matériel n'arrive pas à faire exactement ce qu'ils proposent, pourvu qu'il n'attire pas vraiment l'attention au culturel pendant les activités ou les dialogues présentés dans le développement de l'apprentissage. Il se restreint à un moment final et ponctuel de chaque unité, généralement détaché de son usage proprement dit, matérialisé dans le manuel à travers les dialogues dont les activités maintiennent fondamentalement un caractère linguistique.

Un autre point à analyser ici est la sélection de thèmes faite par les auteurs pour composer la rubrique « interculturel » du livre. Pour qu'elle soit motivante à l'apprenant et l'incite à vouloir la connaître chaque fois plus, il est essentiel qu'elle ait comme base ses intérêts et

besoins, pour qu'il puisse s'identifier avec ce qui lui est présenté. La difficulté dans le cas de *Forum 1*, ainsi que dans d'autres manuels de FLE, est justement l'imprécision concernant le public cible du matériel, qui en réalité peut aller des 17 aux 80 ans.

Il est évident que les intérêts de ce public sont les plus diverses et le choix thématique est toujours une tâche complexe, même dans les cas où la détermination d'un public est plus simple et dirigée. Ainsi, ce qu'on voit est une sélection assurée de sujets, basée sur la thématique traditionnelle souvent exploitée dans les manuels de langues étrangères, qui utilise la restauration ou les moyens de transport, par exemple, comme propos pour une discussion culturelle. Ces choix se justifient pour le fait qu'ils sont d'une certaine manière atemporels et généralistes – tout le monde doit manger et se déplacer – mais son effet comme motivateur d'un intérêt ou sa conservation chez l'apprenant est discutable.

On pouvait donc imaginer que le manuel est en réalité développé pour un public plus âgé dont les objectifs seraient plutôt une connaissance superficielle de la langue ou qui s'identifie avec les caractéristiques déjà plus standard d'une culture, sans avoir comme référence un groupe déterminé trop fermé. Par contre, comme on a déjà discuté auparavant, l'organisation graphique du matériel est faite de manière moderne et colorée, ce qui attire l'attention plutôt des jeunes. La conséquence de ces ambivalences devient sans doute compliquée pour le professeur, qui doit donc adapter le matériel à son public, considérant que le manuel n'est pas vraiment ajusté à ses besoins.

Un autre aspect culturel qu'on pourrait attendre comme fréquent dans le manuel et qui aiderait le professeur à établir plus précisément le public cible à qui il va destiné est la présentation de manifestations artistiques du pays : la littérature, le cinéma, la musique ou la danse, par exemple. C'est la « culture officielle », celle connue et acceptée par les individus qui font partie du pays, ainsi que par les étrangers que le voient de dehors.

Ainsi, le type de livre, film ou chanson choisit par les auteurs est un élément de rapprochement avec l'apprenant, et pourtant, ils ne sont pas présents dans le cas de *Forum 1*. À l'exception de la reproduction d'un message électronique dans la page 27, de l'illustration d'un jeune homme musclé dans la 105, d'une petite photo d'un jeune qui fait du roller dans la 129 et des photos des jeunes dans la page 185, il n'y a aucune référence directe à l'univers des jeunes d'aujourd'hui ou à des manifestations artistiques en spécial, à travers une chanson moderne, un morceau d'un livre ou d'un conte en langue française ou des affiches de films actuels. Un argument qu'on peut chercher pour justifier cette situation est la possible croyance

de la part des auteurs de que ce type de manifestation est trop traditionnelle et non représentant de la réelle culture du peuple.

Finalement, un autre point nécessaire d'être remarqué est le choix de quelle culture enseigner : la française ou la francophone. En théorie, les auteurs présentent leur intention d'exposer non seulement les aspects concernant la culture de la France, mais des pays qui composent la francophonie, ce qui inclus le Canada, la Belgique, la Suisse, les pays du Maghreb et tous ceux qui parlent le français comme langue officielle. Nonobstant, ce n'est pas ce qui se donne dans la pratique. En analysant les neuf unités du manuel, seulement la dernière aborde le thème de la francophonie, présente le témoignage d'un jeune étudiant tunisien, d'un chanteur algérien et d'une étudiante belge qui déclarent leur intérêt pour apprendre et parler la langue française ; dans toutes les autres situations, c'est la France qui est le centre d'attention.

De cette manière, il est possible de percevoir que le manuel *Forum I* se montre effectivement dans un moment de transition en ce qui concerne l'approche culturelle, avec la prétention de rapprocher l'apprentissage à la réalité des locuteurs, mais prenant des décisions parfois trop assurées, gardant même une position traditionnelle d'exposition des thèmes, justement une des critiques faites par les propres auteurs par rapport aux manuels antérieurs.

1.6 Le guide pédagogique comme référence au professeur

Presque inconnu des apprenants, à la différence des autres outils, le **guide pédagogique** est un outil qui se présente comme un appui au travail du professeur en classe, comme une autre « voix » des auteurs et parfois comme « recette » d'une utilisation idéale du matériel. Il présente des informations encore plus importantes, car c'est là qu'on apprend la méthodologie à la base de sa composition, ainsi que l'utilisation considérée comme idéale par ses idéalisateurs. Il gagne donc la position de référence au professeur pour comprendre les différents aspects qui composent la méthode.

Dans le cas du manuel *Forum I*, par exemple, selon les auteurs le guide comprend :

- « - un exposé détaillé des principes méthodologiques de FORUM ;
- une présentation du Carnet de route;
- des propositions des différents parcours pédagogiques ;
- un exposé sur l'approche de la phonétique ;
- une présentation de la préparation du DELF avec FORUM ;
- un tableau détaillé des contenus communicatifs, linguistiques et interculturels de chaque

- unité avec indication des activités correspondantes et des compétences mises en œuvre ;
- des conseils d'utilisation pour chaque unité avec les corrigés des exercices du livre ;
- les corrigés du cahier d'exercices. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 05)

Cette description est un exemple d'un moment important apporté par le guide pédagogique, qui donne aux auteurs l'opportunité de s'exprimer et de registrer leurs objectifs et intentions dans la proposition d'activités, organisation du matériel et élaboration de matériels d'appui, comme le « Carnet de Route ».

Ce dernier bénéficie d'une attention toute particulière : il est absent des autres méthodes, et mérite une présentation plus détaillée et précise de la part des auteurs dans le guide pédagogique. Au-delà de l'exposition faite aux apprenants dans le corps du matériel, le guide apporte un approfondissement des propositions et des objectifs des auteurs en relation au carnet. C'est là qu'on découvre, par exemple, à partir d'une description détaillée de son contenu, l'intention de développement de l'autonomie de l'apprenant qui doit l'utiliser comme complément de ses études de la langue.

Tout au début nous soulignons la première phrase de cette rubrique, car elle affirme que le matériel est « un ensemble de 30 fiches que l'apprenant gère seul, pas à pas, de manière très guidée quand son professeur ou les suggestions faites dans le livre de l'élève l'y ont engagé. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 13) Elle montre l'intention de développement de l'autonomie, idée qui est aussi renforcée par le titre de la rubrique 1 : « un outil pour favoriser l'autonomie » (Baylon, Campà et al., 2000b : 13)

En analysant de plus près cette partie, on aperçoit une contradiction méthodologique très habituelle dans l'élaboration des méthodes : l'idée de développement de l'autonomie de l'apprenant de manière guidée – très guidée même –, soit par le professeur, soit par la méthode et, dans le cas de *Forum 1*, par les deux. En même temps qu'on soutient le discours de l'apprentissage à partir de besoins et désirs de celui qui apprend, il est difficile d'effectivement le mettre en pratique, en laissant le professeur ou la méthode dans une position secondaire. Par contre, cet accompagnement par le professeur devient importante spécialement au début de l'apprentissage, comme c'est le cas, pour garantir la correcte appréhension des contenus et pour les exemples soient bien utilisés et appliqués, en évitant une possible fossilisation d'erreurs. Le guide suggère de faire cette vérification à la fin de chaque unité.

Pourtant, l'idée d'autonomie reste importante dans l'exposition du matériel. Une grande partie de ce moment est dédiée à sa troisième partie, celle du fichier personnel et la plus

indépendante des rubriques, où les auteurs suggestionnent quelques classifications possibles des fiches. Il est important de souligner que toutes les explications concernant le travail avec le carnet, comme des fiches exemples ou ses principes, figurent dans le guide, outil utilisé uniquement par le professeur, et non dans le carnet lui-même, utilisé par – et en principe exclusivement – l'apprenant. Cela laisse sa compréhension plus difficile, et exige une fois de plus l'intervention du professeur pour le faire déchiffrer la systématique employée, en ayant des résultats bien loin des possibilités imaginées par les auteurs, sans que l'apprenant s'implique dans la méthode.

En ce qui concerne la phonétique, thème très controversé parmi les professeurs comme on le verra plus tard, le guide pédagogique présente une large exposition de l'approche proposée par les auteurs. Ils commencent en justifiant l'importance du travail phonétique en classe de langue, et affirment que « *FORUM s'attache à redonner à la phonétique le statut et le rôle importants qui sont les siens dans l'activité langagière et dans le processus d'enseignement/apprentissage.* » (Baylon, Campà et al., 2000b : 16) Avec cette affirmation, il nous est possible d'avoir les premières perceptions concernant la base méthodologique qui fonde les activités phonologiques proposées. Cette importance est justifiée lorsque les auteurs affirment que :

« Si l'on doit enseigner/apprendre la prononciation, ce n'est pas seulement pour pouvoir communiquer oralement. En effet, on ne peut pas faire l'impasse sur le travail phonétique (ni d'ailleurs sur la grammaire, le vocabulaire ou les structures énonciatives), d'abord parce que les langues sont des objets essentiellement phoniques et parce que la langue orale est la seule vivante (Lacan).

Notre image mentale des langues est une image phonique (même en « lisant des yeux », même lorsque nous « pensons », notre voix intérieure [Barbizet, Angelergues] utilise l'image sonore de la langue) : l'oralité est consubstantielle aux langues, elle fait partie de leur naturalité. C'est à ce titre que la phonétique a sa place dans une méthode d'enseignement du français. On peut affirmer, sans craindre le paradoxe, que, même si l'apprenant n'avait jamais à communiquer oralement, le travail sur la prononciation serait indispensable. Cette question préalable – qui peut d'ailleurs être posée et débattue en langue maternelle – est souvent déterminante pour motiver l'apprenant. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 16)

Ceci éclaire la vision de la langue et de la phonétique des auteurs, ce qui aura de conséquences sur d'autres facteurs du domaine. L'un de ces facteurs est la question des accents francophones : la diversification d'accents est grande et croyant l'impossibilité de

connaître tous dans leur totalité a fait que les auteurs optent pour le français *standard*. Selon eux, « *ce choix répond non seulement à des critères statistiques ou sociologiques mais aussi au fait que c'est la prononciation la plus généralisée dans les médias.* » (Baylon, Campà et al., 2000b : 17) Il est important de souligner que cette position limite non seulement les questions phonétiques du travail avec le matériau, mais aussi les questions interculturelles et de vocabulaire, par exemple. Quand on affirme, comme ont fait les auteurs, que le travail sur la prononciation serait indispensable même si l'apprenant n'avait jamais à communiquer oralement, il est important de lui montrer et de lui faire reconnaître les différentes possibilités d'accents, en priorisant bien entendu une d'elles, qui servira comme référence de langue à l'apprenant.

Un autre point à remarquer est la base théorique qui fonde la méthode et par conséquent l'étude de la phonétique : la théorie de l'action. Ainsi, les auteurs affirment que :

« l'enseignement/apprentissage de la prononciation doit prendre en compte le fait que parler ne consiste pas seulement à mobiliser un savoir mais aussi et surtout à réaliser une activité : l'intervention pédagogique sur la prononciation doit se fonder sur la naturalité de l'activité langagière. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 17)

Cela veut dire que la production orale et l'audition de la langue sont pour les auteurs des actes à réaliser, où il faut considérer globalement tous les composants de la langue qui vont au-delà de sa grammaire : l'intonation, le rythme de la parole, l'expression corporelle, les gestes articulatoires, l'état affectif du locuteur, etc. Ces points seront discutés plus profondément plus tard car la phonétique est l'une des thématiques les plus débattues en didactique des langues, au moins dans le cas du français au Centre de Langues de l'UFPR, ce qui va promouvoir des nombreux changements et adaptations de la part du professeur.

La dernière rubrique de chaque unité est toujours « pour aller plus loin... », qui présente des activités ancrées dans les préceptes de l'examen DELF qui, comme nous l'avons déjà vu, est l'examen national français reconnu par le Ministère de l'Éducation et, par conséquent, par plusieurs Universités françaises. Ceci lui donne un très bon statut, à tel point que les auteurs de la méthode ont dispensé un espace significatif du guide pédagogique dans une description assez détaillée de chacun des examens DELF valables à l'époque.

Par contre, la consécration du *Cadre Commun de Référence* a amené à modifier les examens pour tenter de s'adapter aux niveaux de référence, et également à transformer cette rubrique. Au début, comme il n'y avait pas encore un ajustement direct de l'examen aux niveaux de

référence, les auteurs ont établi que les contenus équivalaient aux niveaux DELF A1, A2 et A3. Selon les auteurs,

« Cette page a pour objectif de familiariser les apprenants avec les types d'activités du DELF premier degré (A1, A2 et A3) et de préparer à l'examen. De plus, elle permet un réemploi des contenus linguistiques et communicatifs abordés dans l'unité ». (Baylon, Campà et al., 2000b : 13)

Aujourd'hui, après que les adéquations de l'examen ont été faites en les adaptant au *Cadre*, un changement de perspective, même si léger, est nécessaire pour les manuels. Dans le cas de la méthode *Forum*, l'Internet a été utilisé pour cette finalité et une certaine quantité d'activités interactives en ligne a été mise à disposition des apprenants.

Finalement, au-delà de se limiter à une présentation organisationnelle de la méthode, le guide pédagogique matérialise la notion et les principes méthodologiques sur lesquels sont basés les idéaux des auteurs au moment de la conception du matériel, ce qui nous verrons de manière plus détaillée dans la section qui suit.

1.6.1 Principes Méthodologiques

Selon l'exposition faite par les auteurs de la méthode dans le guide, la démarche pédagogique est orientée vers les bases didactiques les plus actuelles, ce qui veut dire qu'elle figure comme une des premières méthodes qui prend en compte les directions données par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* du Conseil de l'Europe, même si cela n'était pas encore à l'époque un document officiellement diffusé ou connu des professeurs de langues étrangères.

Pour ses concepteurs, la méthode présente comme caractéristiques l'adaptabilité, l'approche didactique, l'approche méthodologique et la manière de travailler ses contenus.

« Cela se traduit, en particulier, par :

1. une démarche pédagogique constructiviste, qui se retrouve dans l'organisation du matériel et dans les différentes rubriques, et qui mobilise aussi l'affectivité ;
2. une méthodologie de découverte qui, partant des connaissances grammaticales, phonétiques et culturelles de base, développe les aptitudes d'apprentissage autonome de l'apprenant et lui permet d' « aller plus loin » en fonction de ses objectifs et de son propre profil ;
3. des contenus fondamentaux qui englobent les connaissances linguistiques et culturelles

indispensables à la communication ordinaire en milieu francophone (« le niveau linguistique de survie »). » (Baylon, Campà et al., 2000b : 06)

Le premier point nous montre la perspective pédagogique adoptée par la méthode, qui prend le constructivisme comme base dans l'organisation du manuel, où l'apprenant est appelé « à agir en fonction de sa propre personnalité. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 06) Cela se présente dans des activités ouvertes où l'apprenant est incité à parler et créer de situations de communicatives à travers une sélection première de questionnements qui servent de déclencheur à une conversation plus large et riche, en prenant en compte les intérêts des interlocuteurs. C'est le cas d'une activité de production orale, comprise dans l'unité 05 :

« 1. Posez des questions aux autres étudiants sur le temps, la date, l'heure, la durée, etc.

Depuis combien de temps est-ce que vous apprenez le français ?

Vous faites du français à la maison pendant combien de temps chaque semaine ?

Chez vous, est-ce qu'on peut regarder la télévision française ? De quelle heure à quelle heure ? » (Baylon, Campà et al., 2000a : 107)

Ce segment montre donc de manière séparée la vraie tâche que l'apprenant doit accomplir, ce qui est mis en gras c'est-à-dire, poser des questions à ses collègues ; comme l'activité élaborée de cette forme est trop ouverte et générique, ce qui met en difficulté l'accomplissement de la tâche, les auteurs ajoutent des questions plus précises pour aider l'apprenant avec quelques suggestions qui peuvent servir de base à un dialogue plus approfondi.

Un autre point souligné par les auteurs est l'attention donnée à l'affectivité, ce qui accorde à la méthode un caractère nouveau et contemporain. Selon eux, cette composante est « inhérente à toute communication parlée » et qui apparaît dans les relations entre les personnages et à travers les réactions des apprenants en face des situations présentées dans le matériel. Cette relation entre les personnages est aperçue dans les dialogues de la rubrique « Agir – Réagir », où les personnages maintiennent des relations d'amitiés et peuvent donc montrer des affections, comme dans le dialogue suivant, de l'unité 03,

« SABINE : Salut, Sophie. Alors, ton voyage à Londres ?

SOPHIE : Formidable ! Londres est une ville formidable ! Et les restaurants...

SABINE : Regarde l'heure. Déjà moins le quart. Je me dépêche. Qu'est-ce que tu fais à midi ? On déjeune ensemble et tu me racontes tout ?

SOPHIE : Aujourd'hui, non. On a la visite de Christophe Weiss, alors...

SABINE : C'est dommage. Demain, peut-être ?

SOPHIE : Demain, c'est parfait. On se retrouve à midi et demi, à la brasserie en face ? Ils ont du bon poisson...

SABINE : Excellente idée ! J'adore ça ! Et en plus, ils font des desserts au chocolats extra.

SOPHIE : Super. Allez, salut.

SABINE : Bonne journée. À demain. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 60)

Il est possible donc de trouver dans ces dialogues plusieurs signes d'affectivité, qui montrent le degré d'amitié entre les deux personnages : Sabine et Sophie. L'intimité est déjà marquée dès le début par leur usage du tutoiement et par leur utilisation d'une formule de salutation informelle pour commencer la conversation ; mais l'affectivité est remarquée par l'emploi de différents adjectifs, comme formidable, dommage, parfait, excellente, extra et super, qui montrent une réaction des personnages par rapport à ces interlocuteurs et aux thèmes qu'ils discutent. Ainsi, on aperçoit que ce que les auteurs considèrent comme affectif dans les relations entre personnages, par exemple, passe en fait par les questions liées plutôt au non verbal ou à l'utilisation d'expressions figées et non vraiment aux questions affectives, comme la motivation et l'implication dans son apprentissage, la confiance en soi ou l'attitude.

Il est envisageable de considérer que les postures que l'apprenant doit percevoir et adopter dans ses relations en situation de communication sont illustrées à partir de l'attitude des personnages, mais son effet est quand même très faible sans une intervention plus effective du professeur. Un apprenant inexpérimenté dans l'apprentissage d'une langue étrangère aura des difficultés à établir les connexions entre ce qu'il écoute dans des dialogues, par exemple, et les attitudes qu'il peut ou doit avoir au moment de l'utilisation de la langue, d'où la nécessité d'attirer l'attention de l'apprenant sur les questions liées à l'affectivité et d'introduire dans le manuel des compléments d'information dans ce domaine.

Dans le cas du dialogue de *Forum 1* cité plus haut, spécialement car il apparaît toujours au début de la méthode, il faut que le professeur attire l'attention de l'apprenant à des caractéristiques qui puissent l'aider à repérer certaines particularités de la langue, qui peuvent ou non ressembler à celles de la langue maternelle de l'individu, comme la joie, la tristesse, la haine, l'amour, l'amitié, etc. Au-delà du professeur, le manuel peut aussi faciliter cette caractérisation, ce qui est fait dans le cas de ce dialogue spécifiquement, à travers les questions « *Est-ce que Sophie et Sabine sont très amies ?* » et « *Est-ce que Sophie est contente de son voyage ?* », conduisant l'apprenant à réfléchir sur l'état affectif des personnages.

Dans le guide pédagogique, les auteurs abordent également la composante psycho-cognitive, matérialisée en particulier dans le *Carnet de Route* : l'apprenant doit y compléter des fiches de vocabulaire ou grammaticales pour renforcer l'acquisition de la langue. De nouveau on trouve plutôt le discours qu'effectivement un travail psycho-cognitif, considérant que le *Carnet de Route* est un matériel de support et plusieurs fois n'est même pas utilisé. Mais lorsqu'il est utilisé, l'idée est de motiver l'apprenant à compléter les tableaux indicatifs pour comprendre mieux les règles de la langue, comme dans cet exemple de la fiche G20 :

« *Le masculin et le féminin*

1. **Le nom**

Il n'y a pas de neutre en français. Les noms sont tous _____ ou _____.

Le genre est évident quand on peut faire la distinction entre sexe féminin et sexe masculin.

*Par exemple, pour les membres de la famille : **le mari/la** _____.*

*ou pour certaines professions : **le musicien/la** _____.*

Dans les autres cas, le genre des noms est arbitraire en français.

POUR MIEUX APPRENDRE !

Apprenez toujours les noms avec l'article et notez toujours l'article dans les fiches de vocabulaire.

Quand vous lisez ou écoutez un texte, le déterminant et l'adjectif permettent souvent de deviner le genre du nom » (Baylon, Campà et al., 2000c : G20)

Avec ce type de tâche, l'apprenant doit compléter les espaces vides afin d'établir la bonne règle du thème. Les différentiels sont la création d'une colonne dans toutes les fiches pour les remarques personnelles, où l'apprenant a la possibilité de prendre des notes et de garder les informations qu'il pense les plus importantes pour son apprentissage ; les observations titrées « pour mieux apprendre » sont élaborées pour aider l'apprenant dans la création de stratégies d'apprentissage qu'il utilisera pour la maximiser, en les reprenant dès qu'il soit nécessaire.

Ensuite, on souligne l'objectif méthodologique de développer l'autonomie de l'apprenant à travers la découverte et l'induction de règles de la langue. Le livre de l'élève, par exemple, ne présente pas de tableaux grammaticaux, comme généralement on voit dans d'autres méthodes, déjà conçus avec les lois du système de la langue, au contraire, il est nécessaire de le compléter, généralement en se basant dans un texte comme dans ce cas, extrait de l'unité 08 :

« 3. Observez le texte suivant.

Pensez à votre santé. Mangez bien et ne travaillé pas trop !

Il ne faut pas manger trop de viande. Il faut boire beaucoup d'eau. Souvent, il n'y a pas assez de vitamines dans notre alimentation, parce qu'on consomme trop de fruits.

N'oubliez donc pas de manger assez de fruits et un peu de légumes.

Pour le travail, c'est la même chose : il faut travailler assez. On peut travailler peu ou travailler beaucoup selon ses goûts, mais il ne faut pas exagérer : travailler trop ou travailler trop peu, c'est mauvais pour la santé ! » (Baylon, Campà et al., 2000a : 158)

Après la lecture de ce texte et la compréhension des règles proposées, l'apprenant doit donc compléter un cadre qui résume l'emploi des expressions de quantité pour ensuite répondre à des exercices de systématisation du contenu appris. Cette aptitude est favorable au développement de l'autonomie de l'apprenant, qui doit assumer une position plus active dans son apprentissage, en essayant de comprendre la langue et son fonctionnement. Pour les auteurs,

« au-delà des objectifs linguistiques et communicatifs d'apprentissage, l'ensemble du livre de l'élève et des autres matériaux a pour but que l'apprenant soit capable de prendre en charge son propre apprentissage, c'est-à-dire qu'il acquière une véritable autonomie d'apprentissage. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 06)

Finalement, le choix de contenus déterminé en consonance avec la méthodologie privilégie les aspects considérés par les auteurs comme fondamentaux, avec des « *situations de communications authentiques de la vie courante, mais aussi des documents écrits et graphiques, omniprésents dans la civilisation d'aujourd'hui, qui privilégie de plus en plus le visuel.* » (Baylon, Campà et al., 2000b : 07) Parmi les contenus traditionnellement présents dans les méthodes, comme le vocabulaire ou la grammaire de la langue, on trouve une innovation apportée par le Conseil de l'Europe, à travers le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : le culturel. L'objectif est, au-delà de montrer à l'apprenant quelques caractéristiques d'un pays ou d'une langue, comparer cette culture à celle de l'apprenant, en permettant l'établissement de points en commun et de différences, ce qui motive une réflexion de la réalité culturelles.

Par contre, même si les auteurs ont l'intérêt et l'objectif d'établir ces relations culturelles, ils commettent une erreur quand ils laissent de côté les aspects relatifs aux autres pays francophones, comme le Canada, la Belgique, la Suisse et tous les pays africains par exemple, en priorisant la France comme symbole majeur de la langue et de la culture francophone : « *des images, des statistiques, de brefs commentaires et de courts articles, présentent des*

aspects de la France d'aujourd'hui en relation étroite avec le thème de l'unité. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 07).

1.6.2 Les parcours pédagogiques

Les auteurs font trois propositions à propos des parcours possibles pour un bon développement des classes en utilisant la méthode : le *parcours intégral*, le *parcours fondamental d'apprentissage* et le *parcours fondamental allégé*. Ils se caractérisent pour un changement dans la quantité d'heures de travail de chaque unité, et par conséquent de son contenu, ce qui veut dire que le professeur a la possibilité d'adapter l'utilisation de la méthode à sa réalité de cours.

Selon les auteurs, ces parcours ne sont présentés qu'à titre indicatif, en laissant le choix et la juste adaptation au professeur, qui doit le faire à partir de ses besoins et ceux des apprenants. Mais ils vont plus loin et affirment que la séquence « *ne signifie pas que le déroulement des unités soit figé. On peut procéder à des regroupements, à des anticipations et à des retours en arrière, de manière à varier les approches.* » (Baylon, Campà et al., 2000b : 15)

Ils sont conçus donc de la manière suivante :

Tableau 4 : **Parcours intégral** : environ 120 heures

	Parcours Fondamental				Partie <i>Pour aller plus loin</i>		
Nombre de pages	2	4	3	4	1	2	1
Rubriques	<i>Forum</i>	<i>Agir-Réagir</i>	<i>Connaître et reconnaître</i>	<i>S'exprimer</i>	<i>Pause-jeux</i>	<i>Interculturel</i>	<i>Point-DELF</i>
Nombre de séances	1	3	2	3	1	1	1

Tableau 5 : Parcours fondamental d'apprentissage : environ 80 heures

	Parcours Fondamental			
Nombre de pages	2	4	3	4
Rubriques	<i>Forum</i>	<i>Agir-Réagir</i>	<i>Connaître et reconnaître</i>	<i>S'exprimer</i>
Nombre d'heures de cours	1	3	2	3

Tableau 6 : **Parcours fondamental allégé** : environ 70 heures

	Parcours Fondamental	Partie <i>Pour aller plus loin</i>
--	----------------------	------------------------------------

Nombre de pages	2	4	3	4	2
Rubriques	<i>Forum</i>	<i>Agir-Réagir</i>	<i>Connaître et reconnaître</i>	<i>S'exprimer</i>	<i>Interculturel</i>
Nombre d'heures de cours	3		2	2	1

En analysant les différents itinéraires suggérés, ce que les auteurs considèrent comme idéal est donc de réaliser le manuel dans sa totalité en 120 heures de cours, soit exprimé par le parcours intégral, et laissent claire que le schéma conseillé n'est qu'une possibilité entre les différents choix du professeur. Le deuxième parcours – fondamental d'apprentissage – est recommandé dans de situations où les apprenants sont capables de travailler de manière autonome, permettant au professeur de laisser qu'une partie des études soit faite en dehors de la classe. Finalement, le troisième parcours – fondamental allégé – est destiné aux classes dont les apprenants ont comme langue maternelle une langue proche du français et qui, par conséquent, auront en théorie moins de difficultés dans l'apprentissage, ce qui serait la situation des brésiliens, vu qu'on a aussi une langue d'origine romane comme langue maternelle.

Nous notons également une hiérarchie des rubriques considérées comme plus ou moins essentielles, organisées en deux parties titrées « fondamental » ou « pour aller plus loin ». La première, comme le nom nous remet, est primordiale et fait partie des trois propositions, même si on voit une adaptation de la quantité d'heures que lui sont dépensées. La deuxième partie, de son côté, est considérée comme moins essentielle, même dispensable, si le professeur n'a pas le temps de la travailler en classe.

L'intéressant est le fait d'avoir dans cette partie complémentaire exactement la rubrique de l'« interculturel », qui a été présenté par les auteurs comme un différentiel de la méthode. Il est clair qu'au cas d'une possibilité de travail un peu plus léger, elle sera la rubrique sélectionnée comme significative, renforçant leurs intentions méthodologiques, mais de quelque manière ce thème apparaît comme essentiel dans le discours des auteurs, ne justifiant pas sa possible suppression. La justification donnée à ce choix est d'abord la possibilité d'autonomie que certaines activités permettent, favorisant leur développement individuel par l'apprenant, mais il est évident qu'il aura des difficultés à comprendre les aspects culturels tout seul, de manière autonome ; le choix de suppression devrait donc se passer premièrement avec les rubriques « Pause-jeux » et « Point DELF ».

Les rubriques utilisées dans le manuel sont figées et organisées dans la même séquence à chaque unité du livre. Le parcours fondamental de chaque unité commence par la partie communicative, avec les rubriques « Forum » et « Agir-réagir », où les échantillons de langue

sont présentés à travers des dialogues ; ensuite, la rubrique « connaître et reconnaître » travaille les aspects linguistiques de la langue, à travers sa grammaire, ses règles de fonctionnement et ses exercices de systématisation ; finalement, la rubrique « s'exprimer » est proposée dans la forme d'activités de production orale et écrite.

Cette séquence est figée et se répète à chaque unité, ce qui impose au professeur la création de sa propre organisation de travail, puisqu'il est impossible de suivre la forme stipulée dans le manuel ; il serait extrêmement ennuyant et pédagogiquement improductif de suivre le déroulement linéal de ce manuel, car la disposition des rubriques chez *Forum 1* regroupe toutes les habiletés dans une même partie et, comme nous avons déjà cité auparavant, la répétition est un important facteur démotivant de l'apprentissage.

De cette manière, la possibilité de casser les structures et de travailler de forme non linéale et indépendante est une caractéristique positive de tout matériel, car il permet le développement d'une autonomie du professeur et, dans le cas de *Forum 1*, motive de manière presque obligatoire son action : l'enseignant devra organiser ses classes à partir de ses possibilités, de ses intérêts et des attentes et objectifs des apprenants. Dans le chapitre suivant nous analyserons l'organisation établie par quelques professeurs du Brésil.

Après les rubriques qui étudient la conversation, la rubrique « connaître et reconnaître » propose des activités de reconnaissance des règles de grammaire de forme inductive, à partir d'exemples en consonance avec les dialogues. Cette reprise de modèles facilite l'apprentissage de l'individu qui premièrement voit les situations en contexte pour, ensuite, tenter d'organiser ce qu'il a appris, à travers la systématisation des règles, qui serviront à compléter des tableaux dans le propre manuel ou des fiches du « Carnet de Route », comme nous montrent les exercices de l'unité 06 (page 120) :

« Les démonstratifs

1. Relisez les dialogues du Forum et le document C d'Agir-réagir, puis complétez ce tableau.
2. Quand est-ce qu'on emploie l'adjectif démonstratif cet au lieu de ce ?
3. Complétez, dans les fiches G17 et G18, les parties sur l'adjectif démonstratif.
4. Vous connaissez maintenant tous les déterminants. À l'aide de la fiche G18, faites le point sur leurs particularités. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 120)

Ce qu'il est possible d'observer dans ce segment est exactement la reprise d'une connaissance qu'on suppose antérieure à l'activité, dans ce cas les dialogues de la rubrique « Forum » et le document C de la rubrique « Agir – réagir » (tâche 1), une réflexion concernant l'emploi de la

règle (tâche 2), son emploi effectif (tâche 3) et finalement un approfondissement à travers son évaluation et l'analyse des particularités (tâche 4).

Nonobstant, cette liaison entre les activités permet à l'enseignant d'atteindre deux objectifs : en même temps qu'elle aide l'apprenant à établir les connexions entre les connaissances grammaticales et leur contexte d'utilisation dans une situation de communication réelle, elle structure le travail du professeur – séquence officiellement non linéale et adaptable aux besoins du professeur et de la classe – qui doit considérer une certaine quantité de connaissances requises préalablement.

Dans le cas de la rubrique « s'exprimer », la dernière de la partie considérée comme fondamentale pour les auteurs, cela se passe d'une forme un peu distincte ; les différentes parties de la rubrique sont liées par la thématique, qui est la même dans chaque unité, mais ne prévoit pas exactement une reprise d'activité antérieure du livre, ce qui permet son utilisation au moment jugé le mieux approprié par l'enseignant. Ce qu'on a ce sont en fait de reprises à l'intérieur de la section, où l'apprenant rencontrera les informations dont il a besoin pour s'exprimer oralement ou par écrit, comme dans les cadres appelés « Outils pour... », où quelques phrases et expressions clés sont suggérées pour motiver l'apprenant à s'exprimer en langue étrangère. Nous trouvons des activités sous cette forme dans l'unité 08 :

« Production orale

1. Lisez les Outils pour donner son avis. Qu'est-ce que vous préférez comme genre de spectacle ?
2. Lisez les Outils pour réserver des places à un spectacle. Pour quels spectacles peut-on les utiliser ? Classez-les puis complétez la liste. » (Baylon, Campà et al., 2000a : 163)

Les trois dernières rubriques forment la partie appelée « pour aller plus loin » par les auteurs. Considérant qu'elles ont un caractère d'apprentissage beaucoup plus autonome pour l'apprenant, elles ont été conçues comme une espèce de test, soit de savoir logique, raisonnement et ses applications diverses – avec la rubrique « Pause-jeux », soit de connaissance linguistique de ce qu'il a appris dans l'unité – avec la rubrique « Point DELF », et qui lui servira au même temps d'auto-évaluation envisageant un possible intérêt en passant l'examen international du DELF. A l'exception, comme nous l'avons noté précédemment, de la rubrique « interculturel », où la nécessité d'un travail en classe de langue, dirigé par le professeur, est beaucoup plus importante, compte-tenu des difficultés de cette approche pour l'apprenant.

Ainsi, nous avons abordé dans ce chapitre la manière dont les auteurs du manuel *Forum 1* l'ont conçu et l'ont envisagé comme un outil adapté à l'enseignant et surtout à l'apprenant de FLE ce qu'ils considèrent la meilleure et la plus efficace forme d'apprendre le Français Langue Étrangère actuellement. Par contre, les intentions des auteurs ne garantissent pas l'application, plus ou moins précise, des leurs préceptes ou indications, et c'est exactement cette mise en œuvre de la théorie qui apportera des résultats au processus d'apprentissage. C'est donc seulement à travers l'utilisation du manuel par le professeur, et la manière dont il est mis en pratique en classe, qu'on pourra déterminer l'efficacité ou non d'une méthode, et c'est exactement ce parallèle qu'on établira dans le prochain chapitre.

Chapitre VII : « Forum » en pratique au CELIN

1. Présentation du Corpus

Le corpus ne peut être constitué de personnes mais d'entretiens, réponses à des questionnaires de différents groupes de Français Langue Étrangère (FLE) du Centre de Langues de l'Université Fédérale du Paraná (CELIN), ainsi que les professeurs de français du même établissement.

Comme nous l'avons déjà souligné, le CELIN est une école d'application pour l'enseignement de langues étrangères liée au cours de Lettres de l'Université Fédérale du Paraná, ce qui justifie son choix dans une étude qui doit prendre en considération le travail direct du professeur, de manière autonome et consciente, sans qu'il soit obligé de suivre des règles trop rigides dictées par l'établissement d'enseignement et qui aurait une influence directe sur le résultat de la recherche. Au contraire, notre objectif est d'analyser finement la structuration et les changements apportés par le professeur dans son travail en classe, à partir du manuel et de la méthode adoptés par l'établissement pour l'enseignement de la langue française générale – FLE.

Les groupes qui étudient le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ne sont pas observés dans cette recherche pour plusieurs raisons. Premièrement à cause de la nature même de cet apprentissage et sa relation avec les matériels disponibles dans le marché éditorial, qui prennent en compte plus directement les attentes et intérêts des apprenants, ce qui

présuppose l'élaboration de contenus plus proches de ce qu'attend l'apprenant et, par conséquent, une plus petite intervention de la part de l'enseignant sur la méthode.

Au-delà de ce facteur, sans doute le plus important, on considère aussi l'importance de chaque type d'enseignement au Brésil, à partir de son incidence – à travers la quantité de groupes – considérant, non seulement les pratiques proprement faites au CELIN, mais aussi la tradition d'étude de la langue dans le pays. Finalement, le choix a été renforcé par les meilleures possibilités rencontrées dans le CELIN pour le FLE : plus grande quantité de professeurs, ainsi que d'apprenants.

Le domaine du FLE est très riche pour cette recherche. S'il y a tendance à reprendre des discussions concernant les matériels pédagogiques, spécialement devant la grande variété de choix proposée par les maisons d'éditions, cela est encore loin d'être l'idéal. Pendant plusieurs années, la préoccupation des chercheurs était plutôt de comprendre l'univers de l'apprenant, du professeur ou de la méthodologie dans le processus, mais pas nécessairement la matérialisation de cette méthodologie et son application par le professeur à travers les méthodes.

Notre préoccupation à travers cette étude est de jeter un regard sur les manuels, d'examiner par le professeur en classe de langue à partir de ce qu'il croit comme important et nécessaire aux besoins et intérêts de ses apprenants, modifiant et adaptant ses contenus et sa séquence de présentation.

Pour cela, seront utilisés comme base à la recherche une combinaison d'informations recueillies par des enregistrements vidéos des classes ; des questionnaires répondus par l'apprenant et par l'enseignant concernant spécialement leurs motivations, intérêts, besoins, attentes et croyances pour suivre le processus d'enseignement/apprentissage ; un matériel organisationnel à la disposition des professeurs qui présentaient les schémas d'organisation de chaque classe individuellement, totalisant un semestre complet de travail, soit 60 heures de cours.

Le croisement de toutes ces informations pourra nous donner une vision plus claire de ce qui se passe réellement dans les classes du CELIN et elle pourra, nous l'espérons, être appliquée dans d'autres situations plus amples ailleurs, même si nous sommes conscients de la nécessité indiscutable d'adaptation à chaque contexte d'apprentissage. Une contribution au travail du professeur est aussi envisagée, à travers la reconnaissance de son savoir-faire en classe et la réflexion conséquente de la validité ou non de ses pratiques.

1.1 Description de la classe au CELIN

Le public qui choisit de suivre ses études de langues étrangères au Centre de Langues de l'Université Fédérale du Paraná est assez varié. En raison de son rattachement à l'Université, la majorité des apprenants est fonctionnaire ou étudiant de cette même université ; mais le Centre est une institution privée, ouverte donc à tout public, dès qu'il correspond aux exigences de base : minimum de 17 ans et 1^{er} cycle complet, classifiant l'enseignement dans le niveau « grands adolescents et adultes », si on récupère la classification établie pour les matériels didactiques de français langue étrangère.

Les motivations des apprenants pour étudier au CELIN sont les plus diverses, mais en général elles sont liées à la possibilité de poursuivre les études à l'étranger ou pour faire du tourisme. Le profil des étudiants, et par conséquent les cours offerts par le Centre, n'est pas celui de professionnels, qui ont besoin de la langue pour des raisons instrumentales.

Le traitement donné à l'enseignement des langues par l'institution est le même, ce qui veut dire qu'il y a un nombre minimum et maximum pour la constitution d'un groupe, c'est-à-dire de 8 à 20. Ces chiffres ne sont pas choisis par des raisons uniquement pédagogiques, mais parce qu'ils offrent en même temps une sécurité financière à l'administration du Centre, considérant que 8 apprenants peuvent payer les coûts essentiels du groupe, et une garantie de qualité pour les classes, étant donné qu'avec plus de 20 étudiants il est considérablement difficile pour le professeur de donner de l'attention à tous et de permettre leur participation en classe, soit à l'oral, soit à l'écrit. Par contre, un nombre au-dessous du minimum peut être accepté dans les cas de groupes au niveau avancé, qui sont naturellement plus petits.

Les classes du CELIN, de n'importe quelle langue, ont une même structure organisationnelle, avec des cours semestriels de 30 ou 60 heures, où les cours de 30 heures sont plus spécifiques et dirigés, comme perfectionnement de l'oral ou une classe de « culture » et ceux de 60 heures sont pour l'enseignement de la langue dans ses quatre habilités, couvrant les compétences orale et écrite, ainsi que l'interculturel.

Les cours sont organisés en deux régimes, extensif ou intensif, avec la même quantité d'heures. Le premier se développe tout au long d'environ quatre mois et est le plus recherché par les étudiants. Il prévoit deux séances hebdomadaires de 2 heures chacune ou 4 heures, le samedi matin. Cette préférence est due, probablement, au fait que les cours réguliers se déroulent pendant la période scolaire.

Le deuxième régime est intensif et est réalisé sur la durée d'un mois, pendant les deux périodes des vacances scolaires, en janvier et en juillet. Les 60 heures du cours sont donc réalisées pendant 4 semaines, du lundi au vendredi, 3 heures par jour totalisant 15 heures. L'intérêt pour ce cours est considérablement plus faible, du fait qu'il est réalisé pendant les vacances, comme nous venons de citer, mais aussi parce que c'est un type d'étude beaucoup plus exigeant pour l'apprenant, qui doit consacrer plusieurs heures de sa journée à la classe et à des activités à la maison.

École d'application, le Centre de Langues de l'UFPR est très cherché par les étudiants. Ce type d'école est connu au Brésil pour sa qualité, qui unie théorie et pratiques pédagogiques, parfois les recherches, toujours préoccupé au perfectionnement des professeurs de toutes les langues étrangères. Ces préoccupations ont de répercussions directes sur la qualité des classes en général, une des raisons pour laquelle l'école a été choisie comme objet dans cette étude.

De cette manière, la transposition didactique qui sera analysée dans cette étude rendra compte d'un groupe qui, au-delà de connaisseurs de la langue française, réfléchit sur les questions méthodologiques qui fondent les pratiques de classe. En plus, cette réflexion n'est pas restreinte au groupe de français ; elle est présente dans tous les autres groupes, ce qui permet un regard aussi élargi de la situation de l'enseignement de langues étrangères.

1.2 Données des groupes analysés

Le corpus de cette étude est formé des données prises de différentes manières, comme nous le verrons par la suite. L'objectif avec cette diversité est le croisement de données, pour renforcer ou questionner les informations fournies par une des parties, mais aussi pour pouvoir percevoir exactement de quelle manière le professeur concrétise cette transposition didactique, en passant des méthodologies et activités qui sont dans un niveau toujours théorique à une pratique en classe de langues étrangères au Brésil.

De la même façon que cette transposition didactique n'est pas facile à accomplir, la différence entre ce que le professeur veut faire dans ses classes et ce qu'il fait effectivement est aussi difficile à percevoir, en particulier pour lui-même, et même s'il réussit à le percevoir, il y aura sans doute aussi une différence entre son opinion et celle des apprenants, comme nous le montre Bouchard (à paraître) :

« Ajoutons que dans le cas d'une interaction asymétrique comme l'interaction didactique on peut postuler au moins deux perspectives, celle du professionnel-organisateur et celle des élèves, voire

même plusieurs perspectives différentes entre les élèves, perspectives attestables par les différences de compte-rendu qu'ils peuvent faire d'une même « séance » d'enseignement. »

De cette manière, la diversité de sources cherchée dans cette étude est en réalité une manière d'avoir les moyens pour visualiser de plus loin et, par conséquent, avec plus de clarté ce qui se passe dans l'univers des classes de FLE au CELIN. Nous avons donc proposé aux enseignants et aux apprenants leur collaboration à partir des instruments suivants :

1 un *questionnaire enseignants* ayant comme objectif la compréhension de ses représentations concernant la motivation chez ses apprenants, celle apporté par le manuel, le rôle du manuel dans ce processus, ainsi que ses raisons pour la promotion des changements dans la méthode.

2 un *questionnaire apprenants*, dont le but est de connaître les motivations de l'apprenant pour étudier la langue, savoir son avis motivationnel par rapport au manuel et aux changements appliqués par le professeur en classe.

3 un *tableau organisationnel* des activités pratiquées en classe complété par le professeur, en ordre chronologique, et dont l'objectif est de connaître exactement ce qu'il a fait dans sa pratique, quelles activités il a enlevées, ajoutées ou simplement adaptées.

4 l'*enregistrement* en vidéo des interactions en classes de FLE au CELIN, dont le but est de repérer le processus lui-même dans la pratique, ainsi que d'enregistrer les réactions motivationnelles des apprenants au cours de leur participation en classe.

Malgré la grande quantité d'enseignants qui composent actuellement l'équipe de français du CELIN, à l'époque de la prise de données pour cette étude, en 2004, le groupe était un peu réduit, ce qui nous a permis d'avoir une quantité de 10 questionnaires et tableaux organisationnels remplis. Cela représentait la presque totalité du groupe de français et se montre comme un échantillon représentatif de ce qui se pratiquait au CELIN à ce moment-là. Ainsi, les résultats que nous avons obtenus dans cette étude expriment la réalité du Centre de Langues, ce qui fait apparaître de manière généralisée la position des professeurs et apprenants brésiliens de français langue étrangère.

Le profil des enseignants est vaste et compte en même temps des professionnels expérimentés et d'autres qui viennent de finir leur licence, permettant ainsi une vision ample des pratiques des classes. A une exception près, tous les professeurs enseignent exclusivement le français. Une grande majorité fait partie à l'association professionnelle de l'Etat du Paraná. Le fait que le Centre de Langues soit rattaché à l'Université Fédérale du Paraná justifie aussi que presque 100% des professionnels soient formés par cet établissement ou par une combinaison d'études à l'Université et à l'Alliance Française. Cette formation nous permet de présupposer qu'il

existe ainsi une connaissance chez les enseignants des aspects théoriques liés à la linguistique et à la didactique des langues, ce qui n'est pas forcément une réalité de l'enseignement des langues hors de l'Université, dans des centres de langues privés, cas même de l'Alliance Française.

Nous verrons aussi dans les données des groupes qu'ils ne correspondent pas exactement aux mêmes unités que celles du manuel, autrement dit, nous n'avons pas restreint notre corpus à un seul niveau ou au travail avec une seule unité. Cette résolution a été prise en tenant compte du fait que la structure sur laquelle le manuel est élaboré se présente de la même façon dans n'importe quel moment de l'apprentissage ; l'analyse de ces différents moments nous paraît donc aussi intéressante, ainsi que fiable.

En ce qui concerne les apprenants, les questionnaires ont été, en conséquence, repris sans restriction de niveau, sachant que notre intérêt était de connaître leur impression par rapport au matériel plus que de faire une analyse plus détaillée du matériel. Pourtant, nous pouvons dire que le groupe qui a rempli le questionnaire représente clairement le public du Centre de Langues, étant donné que le plus jeune a 18 ans et le plus âgé, 63 ans.

Avec une même proportion entre hommes et femmes, les groupes ont comme objectif dans l'apprentissage du français la connaissance de la langue en général, mais ils montrent principalement cet apprentissage comme un premier pas pour un projet plus grand d'habiter en France pour suivre des études de doctorat. Nous pouvons dire ainsi qu'ils ont, dans leur majorité, une motivation intégrative ou intrinsèque pour apprendre la langue, car leur raison la plus forte, même si elle n'est pas la seule, est l'utilisation de la langue pour des raisons personnelles, et non comme une exigence professionnelle ou du marché.

2. Forum au Centre de Langues de l'UFPR

2.1 Le processus de choix du manuel

Dans un processus d'enseignement/apprentissage, il est important que non seulement l'apprenant soit motivé pour apprendre la langue, mais que le professeur aussi soit stimulé de façon permanente pour l'enseigner et qu'il se sente incité à progresser professionnellement et à aider ses apprenants. Pour cela, un changement constant du manuel est un élément important, car il oblige le professeur à sortir de la position confortable soutenue par le connu et exige la recherche de ce qui est plus actuel, en plus d'éviter l'ennui de la répétition constante des mêmes leçons et activités, année après année.

La fatigue due à la répétition des leçons n'est pas en principe un facteur qui atteint directement l'apprenant, puisqu'il ne voit qu'une seule fois chacune des unités, mais elle peut apparaître dans les attitudes du professeur, qui laisse parfois transparaître ses ennuis par rapport à la méthode. Par conséquent, l'apprenant sent directement les échos de ces sentiments négatifs par rapport au matériel, générant chez lui une possible démotivation à l'apprentissage.

De cette manière, la recherche de nouvelles méthodes est constante chez les professeurs et les institutions, qui cherchent le renouvellement méthodologique attendu par les apprenants, mais qui sont motivés aussi par un marché éditorial qui doit bouger. La complication se présente donc au moment de la prise effective de décision concernant la meilleure méthode parmi la gamme élargie de possibilités de choix.

Considérant que le Centre de Langues (CELIN) de l'Université Fédérale du Paraná, comme déjà présenté auparavant, est une école de formation qui conduit à la pratique les étudiants de la dernière année du cours de Lettres, toutes les décisions concernant les approches pédagogiques – ce qui inclut le choix du manuel – sont prises avec la participation de l'équipe, enseignants et enseignants-stagiaires. Cette contribution de la totalité de l'équipe est spécialement intéressante car elle fusionne l'expérience des professeurs avec la nouveauté apportée par les stagiaires, en même temps qu'elle neutralise d'une certaine manière une possible tendance à la maintenance du connu et du stable par les professeurs, ainsi que l'appréhension de l'inconnu par les stagiaires.

Il n'existe pas, dans l'organisation de la sélection de matériels au Centre de Langues de l'UFPR, d'utilisation de grilles d'évaluation ou quelque type de normes préétablies ; généralement, les professeurs de français plus anciens ainsi que le coordinateur de l'équipe font une première sélection des méthodes parmi les nouveautés publiées dans le marché éditorial français qui sont disponibles au Brésil. Ensuite, le choix est fait à travers une discussion entre tous les professionnels chargés des cours au Centre, de n'importe quel niveau, qui présentent et soutiennent leurs opinions après une analyse personnelle de chaque manuel et de l'ensemble de chaque méthode. Ces opinions sont basées sur des critères comme public cible et méthodologie, qu'on discutera de manière plus détaillée plus tard.

La concrétisation de ce choix n'est évidemment pas une tâche simple et exige beaucoup de temps, en particulier car il est nécessaire de mettre en jeu les différents facteurs qui ont des influences au moment de la pratique d'une classe de langues, comme la qualité du matériel,

l'organisation du développement du cours, l'adaptation à la quantité d'heures à réaliser dans chaque semestre, les besoins et intérêts du public cible.

Comme facteur secondaire, mais qui joue aussi un rôle important dans le choix, on remarque la question concernant le prix de la méthode car dans le cas du Brésil, considérant qu'il n'y a pas une production de matériel didactique de français langue étrangère dans le pays, le manuel doit être toujours importé de France, ce qui le rend parfois inaccessible à la totalité des apprenants.

Il est évident que, considérant principalement la place que le manuel occupe en classe de langues étrangères, le changement de méthode n'est jamais libre d'une certaine dose de déstabilisation. On peut imaginer que son remplacement n'atteint pas en principe l'apprenant qui commence à étudier la langue et qui arrive en classe dépourvu du préjugé de suivre le cours avec telle ou telle méthode. Par contre, on a l'exigence d'une nouvelle attitude de la part du professeur qui, habitué à travailler d'une certaine manière, doit s'adapter au nouveau langage présenté. Même si on compare des manuels similaires, d'une même maison d'édition ou d'un même groupe d'auteurs, cette adaptation est méthodologique, elle concerne la progression des thèmes, le type d'activités plus appropriées et l'approche donnée au travail en classe. L'attitude du professeur aura forcément un impact sur la classe, avec comme conséquence un résultat différent chez les apprenants.

2.1.1 Analyse méthodologique

Ainsi, un des premiers facteurs mis en question dans le processus de choix du matériel, sinon le premier, est l'analyse de sa qualité méthodologique et thématique et son adaptation par rapport au public cible, sujet complexe par sa caractéristique assez subjective. Comme on l'a déjà cité auparavant dans ce travail, il existe la possibilité d'utilisation de certaines grilles qui ont comme objectif principal d'aider le professeur ou le responsable de cette sélection à accomplir cette tâche, en mettant en relief les points essentiels pour le choix qui doit avoir comme objectif premier la constante amélioration de la qualité des classes ainsi que la recherche de l'excellence dans la progression de l'apprentissage de l'apprenant.

Cette amélioration est étroitement liée à l'adaptation du professeur et des pratiques des classes à la nouvelle méthodologie et au nouveau manuel. De cette façon, du côté méthodologique il est impératif que le matériel soit conçu en ayant comme base les plus modernes épistémologies, mais aussi qu'il puisse être adapté aux conditions présentes en classe. La disponibilité de plusieurs supports vaut peu de choses si ceux-ci ne sont pas utilisés par le

professeur ; cela peut même causer une fausse idée d'efficacité, mais qui finalement dans la pratique confond ou même crée des barrières pour le travail du professeur qui veut ou doit être constamment à jour de toutes les nouveautés de la didactique, non seulement dans la théorie – cela serait peut être plus simple – mais essentiellement dans l'application de tous les éléments en classe, en l'obligeant à une connaissance plus profonde de ce qui compose la nouvelle méthode choisie, en sachant que sa non-connaissance peut, en plus, apporter des situations plus complexes – et cela sera approfondi par la suite – où la méthodologie qui devrait être appliquée est carrément adaptée, produisant des résultats différents, très éloignés de ceux imaginés par les auteurs.

En ce qui concerne le Centre de Langues de l'Université Fédérale du Paraná, cette préoccupation est au centre du débat, en particulier à cause de la caractéristique d'école d'application qu'a l'établissement, attaché à une université fédérale et qui garde comme objectif la formation des nouvelles générations de professeurs compétents et connaisseurs de la complexité du processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

De cette manière, le moment du débat pour la sélection du matériel est aussi un moment d'apprentissage pour les futurs professeurs, qui commencent à connaître mieux le manuel, ainsi que la méthodologie qui lui sert de base ; quand ils sont incités à choisir parmi plusieurs possibilités de méthodes, leur regard devient critique et les force à imaginer leur travail en classe et la manière de mettre en pratique les activités proposées.

2.1.2 Organisation du cours

Directement lié au thème de la méthodologie et aussi significatif au moment du choix du matériel qui sera utilisé en classe, on trouve celui de l'organisation du développement du cours qui apparaît comme un point fort analysé par le professeur. Il détermine, d'une certaine manière, la progression du travail en classe et de l'apprentissage, à partir du moment où il existe une quantité précise d'unités dans le livre qui doivent s'adapter au nombre de semestres ou modules dans lesquels le cours se déroulera.

Dans le cas spécifique de la méthode qu'on analyse ici, le changement du manuel a provoqué une modification importante dans la structure organisationnelle des niveaux, vu qu'auparavant on utilisait une méthode structurée en 12 unités, ce qui correspondait à 3 unités par semestre/niveau, considérant une composition de 4 niveaux pour la totalité du cours élémentaire de langue française (un livre). Par contre, la nouvelle méthode choisie présente un manuel structuré en 9 unités, ce qui a contraint les semestres à avoir un nombre différent

d'unités. Cette transformation exige donc une modification dans l'attitude du professeur par rapport à ses cours, ce qui lui apporte fréquemment une sensation de recommencement qu'il n'accepte généralement pas très bien.

Cette sensation expose une autre difficulté : le besoin essentiel du professeur de se sentir à l'aise dans le développement de ses cours, non seulement concernant les thèmes traités, qu'il connaît indépendamment de la méthodologie utilisée, mais aussi la manière dont il va les aborder et les enseigner à l'apprenant. Cette confiance en soi est primordiale et si pour n'importe quelle raison le professeur n'est pas à l'aise avec le matériel – ou pire encore, s'il ne croit pas en lui – les apprenants en auront inévitablement conscience.

En plus, il est naturel et même inévitable – comme on le verra à travers des exemples pratiques dans la séquence – que le professeur ajoute des activités diverses pour compléter ses cours et cela n'est possible que s'il connaît bien la méthode et s'il se sent en confiance pour la changer sans casser la cohérence pré-établie par la méthodologie du manuel.

2.1.3 Les besoins et les intérêts du public

Loin d'être une attitude condamnée par les auteurs ou par des institutions, cette adéquation du matériel est stimulée par tous ceux qui font partie du processus d'enseignement/apprentissage, en croyant à l'importance de l'adaptation du manuel à la situation d'apprentissage et au public pour qu'il puisse atteindre ses objectifs. Par conséquent, ce sont exactement les besoins et intérêts du public cible qui seront l'autre pilier de détermination du choix du manuel, en particulier car ils sont sans doute les facteurs qui atteindront le plus directement les apprenants. Si la méthode n'est pas en accord avec les attentes des apprenants, l'intérêt qu'ils apporteront aux contenus baissera progressivement et, par conséquent, les éloignera de leur volonté ou de leur nécessité d'apprendre la langue.

Comme il a été déjà dit précédemment, les besoins et les motivations des apprenants changent à partir de plusieurs facteurs qui jouent au moment du choix de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme l'âge des apprenants, la possibilité réelle d'utilisation de la langue dans des situations privées ou professionnelles ou même des questions affectives que l'apprentissage peut apporter à celui qui l'apprend ; et c'est exactement cette complexité d'éléments qui rend difficile, on dirait même impossible, l'élaboration d'un manuel parfaitement adapté à un groupe.

Ainsi, il est confié au professeur, le « représentant méthodologique » le plus proche de l'apprenant, la tâche d'adapter les différentes activités à la réalité des apprenants, créant ainsi

un matériel qui soit pour eux mieux approprié et plus motivant. Il faut faire régulièrement un sondage parmi les apprenants pour connaître réellement ce qu'ils ont comme objectifs, besoins et motivations, laissant plutôt le soin au professeur de les leur demander au long des premières séances de manière généralement informelle, souvent pour détendre l'ambiance et faire parler les apprenants.

L'adaptation sera faite donc à partir des croyances et représentations que les professeurs ont des besoins et des motivations de leurs apprenants ou au maximum à partir du sondage qui s'est déroulé au début du cours. Il est envisageable de considérer cela comme suffisant pour organiser les séances – ou plutôt les réorganiser – mais il est aussi bien possible, sinon probable, que le professeur oublie les détails fournis par ses apprenants au fur et à mesure que le cours progresse et que finalement il ne cherche plus à enseigner à partir de ce qu'ils attendaient.

De toute façon, la tâche d'adapter le manuel n'est pas simple et exige du professeur une attention permanente aux différents facteurs qui jouent au moment de la pratique de la classe : en même temps qu'il faut être cohérent avec la méthodologie dont la méthode fait partie, il faut répondre aux attentes des apprenants, et utiliser le manuel dans sa grande majorité – même si on ne le fait pas dans sa totalité – respectant son adoption par l'établissement d'étude en même temps que le fait qu'il a eu un investissement financier de la part de l'apprenant pour l'acquérir. Pour tout cela le professeur ne peut pas tout simplement abandonner son utilisation.

3. Le regard du professeur sur le manuel et ses apprenants

Si l'utilisation d'un manuel en classe de langue est importante, le plus fondamental est la manière dont le professeur le comprend et l'utilise en classe, quelles représentations il a de ce qui y est présenté, ainsi que la façon dont il mettra en œuvre sa pratique.

Au moment du changement d'une méthode, il est fréquent que la manière de travailler un manuel soit juste répétée avec l'autre, sans considérer nécessairement les spécificités méthodologiques qui forment la nouvelle méthode. En plus, on ne maîtrise bien un manuel qu'après une large utilisation, ainsi qu'on ne connaît les apprenants qu'au fur et à mesure qu'on a un contact plus constant avec eux.

Cela veut dire que quand on commence à travailler avec une méthode ou qu'on élabore un cours, avant de bien connaître le matériel et le public on utilise des idées présumées et des représentations qu'on peut avoir sur ce qui est important ou non pour l'apprenant, sur ce qui est l'intention des auteurs par rapport à la conception d'un manuel ou sur les résultats qu'une approche peut apporter à une classe.

Les attitudes que le professeur prendra à partir de ces représentations ne peuvent pas être négligées, spécialement parce qu'elles influenceront fondamentalement la motivation des apprenants. Si le professeur fait un diagnostic erroné des attentes et des besoins de ses élèves, il n'atteindra pas son objectif principal : l'apprentissage maximal des apprenants.

Ainsi, dans le but de comprendre les conceptions et représentations que les professeurs du Centre de Langues et d'Interculturalité de l'UFPR se font de la méthode *Forum*, adoptée par l'institution, et à leurs apprenants, un questionnaire (annexe) a été conçu dont les résultats seront analysés par la suite. Par un total de dix questions, ouvertes et fermées, chaque professeur a été interrogé sur les questions motivationnelles concernant le manuel qu'il utilise en classe, la motivation de ses apprenants et l'adaptation qu'il peut faire des activités proposées dans le manuel.

3.1 Représentations concernant le manuel et la méthode

Dans le questionnaire renseigné par les enseignants (cf. Annexe I), les 5 premières questions, ouvertes et fermées, en français, concernaient le manuel :

Considérez-vous motivante, dans un sens global, la méthode que vous utilisez en classe ? Pourquoi ?

L'utilisation d'une méthode généraliste est-elle adéquate à vos besoins et à ceux de vos apprenants ?

Croyez-vous que vos apprenants se sentent motivés pour apprendre et étudier la langue à travers les activités et contenus présentés dans la méthode ?

La méthode tient-elle compte des problèmes classiques des lusophones pour apprendre le français ?

De quelle manière ? Sinon, comment traitez-vous ces difficultés en classe ?

Dans quels moments croyez-vous que la méthode est plus motivante ? Précisez en numérotant du plus au moins motivant : Début d'un nouveau thème ; Début d'une nouvelle leçon ; Compréhension orale de dialogues (contextualisés) ; Compréhension orale de phrases (non contextualisées) ; Production orale (jeux de rôles, par ex.) ; Phonétique ; Compréhension écrite de textes ; Production écrite ; Présentation des contenus de grammaire ; Activités grammaticales ; Contenus interculturels / civilisation ; Évaluation / test DELF ; Activités ludiques ;

Considérant le caractère ouvert des questions, nous devons observer que les réponses nous apportent beaucoup plus d'informations concernant le regard de chaque professeur par rapport au manuel qu'il utilise. La première question a pour objectif de savoir à quel point il considère le manuel comme motivant. Les réponses qu'ils ont données sont diverses, avec une différence minime comparée aux autres réponses, le matériel a été considéré comme « assez motivant » (oui – 2 ; non – 3 ; assez motivant – 5). Mais les justifications nous montrent plus précisément l'idée de l'enseignant :

Question 1 – Questionnaire enseignant

Oui. Je crois que dans un sens global la méthode présente des situations de communication qui permettent aux apprenants d'agir, réagir et s'exprimer couramment en français. (Ro)

Pas du tout. D'après moi, c'est une méthode lourde. Il y a des tas d'exercices répétitifs et en plus il y a quelques uns qui sont vraiment bêtes et décourageants. Il faut avoir beaucoup de créativité ainsi que le professeur doit savoir trier les meilleures choses. (Fa)

Oui, pour donner un contexte aux situations. Non, parce que les apprenants demandent de la grammaire, ce qu'on doit amener nous-mêmes. (Me)

Ce recueil de réponses nous montre la façon dont les professeurs sont toujours influencés par l'approche communicative, en même temps qu'ils commencent à adapter leur discours à celui énoncé par la nouvelle méthodologie. Des expressions comme « agir » et « réagir », qui forment aussi le titre d'une des rubriques du manuel et qui sont caractéristiques de l'approche qui après sera appelée « actionnelle », apparaissent déjà dans le discours du professeur, dans une interférence claire du discours véhiculé par le manuel. En même temps, les points soulignés comme positifs font relation aux dialogues, aux contextes donnés aux situations, ce qui est très fortement préconisé par l'approche communicative.

Un défaut du matériel est la nécessité de suppléer à ce qui n'a pas été traité par les auteurs, à travers le changement d'activités, l'adaptation de ce qui a été d'abord proposé ou d'ajouter d'autres exercices. Comme l'affirme un des professeurs, « *il faut avoir beaucoup de créativité* », tâche qu'on espère en principe des auteurs de la méthode et non forcément du professeur.

La question 2 fait référence à l'utilisation d'une méthode généraliste en classe. Comme nous en avons discuté auparavant dans cette étude (cf. chapitre II), les méthodes d'enseignement du FLE au Brésil sont conçues en France, dans une forme qu'on appelle « généraliste », c'est-à-dire, sans avoir un public spécifique et sans considérer, par exemple, la langue maternelle de

l'individu. L'intérêt était donc de savoir si ce type de méthode était adéquate aux besoins du professeur en classe, ainsi qu'à ceux des apprenants.

Comme réponse à cette question, nous pouvons voir un nombre majoritaire de « oui », même si elle ne se présente pas comme un consensus, en montrant une attitude positive envers la méthode, ou même les méthodes, conçue(s) en France.

Question 2 – Questionnaire enseignant

Oui. Je pense que l'utilisation d'une méthode généraliste, telle celle que nous utilisons au CELIN, permet aux apprenants de développer les quatre compétences en FLE. (Ro)

Je crois que oui. Notre langue est si proche du français, les ressemblances y existent et on doit en profiter. (ML)

Pas toujours. Parfois j'ai des élèves qui veulent faire une maîtrise, ou bien un cours spécifique et alors on aurait besoin de quelque chose plus ponctuelle. (Ce)

Oui. Ces étudiants pour le moment ne se servent pas du français pour la profession. (MF)

Les réponses données ici sont en réalité apparemment contradictoires avec ce qui a été répondu dans la question 4, comme nous verrons par la suite. Cela est arrivé parce que la compréhension ici de méthode généraliste a été faite en opposition aux méthodes pour le français sur des objectifs spécifiques, c'est-à-dire dans la relation FLE et FOS, comme nous le voyons dans la dernière réponse figurant ci-dessus. Cette analyse change si nous considérons la relation entre les matériels qui sont conçus pour tous les publics et ceux qui ont été fait à partir de besoins d'un groupe déterminé.

Ainsi, la méthode utilisée dans le Centre de Langues est considérée adéquate par les professeurs car elle aborde la langue de manière plus large, en développant les quatre compétences comme l'a remarqué l'enseignant de la première réponse. Malgré le fait d'être une école de langues liée à une université, le CELIN a un public dont l'intérêt est plutôt l'apprentissage de la langue dans un sens plus général que professionnel.

En ce qui concerne la question 3, le but était de percevoir la représentation que les professeurs ont de la motivation que la méthode et le manuel peuvent apporter aux apprenants. En général, il est possible d'affirmer que les professeurs croient à cette motivation, mais ils relèvent de toute façon quelques observations concernant le thème, comme nous pouvons voir dans ce recueil de réponses :

Question 3 – Questionnaire enseignant

Selon leur réaction, je pense que oui. Les unités ont des contextes intéressants, un enchaînement motivant. (ML)

Bien sûr que cela va dépendre du professeur, mais en tout cas, il y a d'activités qui sont très ennuyeuses même si le professeur essaie de motiver ses apprenants. (JC)

Parfois oui, mais on a toujours besoin de proposer aussi des choses plus liées au contexte des apprenants. (Me)

Dans les activités qui présentent des thèmes près de la réalité dans laquelle les apprenants vivent au Brésil, oui. Dans d'autres, où le contexte n'a rien à voir avec eux, pas vraiment. Un autre facteur que je considère comme important est le degré de difficulté de l'activité proposée. Si elle est trop facile ou trop difficile, elle devient démotivante. (Mi)

Oui, dans un sens global les apprenants se sentent motivés pour apprendre et étudier la langue à travers la méthode, mais parfois il y a des activités et contenus qui ne correspondent pas au profil des apprenants. (Ro)

L'analyse de ces réponses nous indique déjà le besoin que le professeur sent de modifier les activités proposées, pour les adapter à la réalité de ses apprenants. Il perçoit, même sans connaître les théories motivationnelles, que quand l'activité fait référence à un thème qu'il dit quelque chose à l'apprenant et qui est proche de la réalité dans laquelle ils vivent au Brésil, cela le motive d'une manière différente, plus efficace.

Un autre point relevé ici concerne la difficulté des activités proposées. Nous avons eu l'opportunité de voir préalablement (cf. chapitre III) que pour être motivante, une activité doit représenter un défi à l'individu, en même temps qu'il doit se sentir capable de l'effectuer. Cette caractéristique a été remarquée par un des professeurs quand il affirme que l'activité ne peut pas être ni trop facile, ni trop difficile, car dans les deux cas elle devient démotivante pour l'apprenant.

Mais quelle attitude le professeur prend-t-il quand il perçoit une activité comme démotivante ? Selon une des réponses, nous pouvons voir qu'il existe une croyance que l'interférence du professeur est significative dans ces cas, vu qu'il doit être capable, ou au moins essayer, de motiver ses apprenants pour une activité qui semble ne pas être intéressante. En contrepartie, l'enseignant interviewé remarque la difficulté qu'on trouve parfois à le faire. C'est probablement une des justifications que nous pouvons donner au fait que le professeur supprime parfois carrément un exercice proposé dans le manuel.

Et ces adaptations, seraient-elles liées à une distance entre ce qui est travaillé dans le manuel et les vraies difficultés du public cible ? Nous avons voulu découvrir cela à travers la question

4, qui interrogeait les enseignants à propos de l'approche du manuel relatif aux problèmes classiques des lusophones pour apprendre le français. Pour la première fois nous avons trouvé l'unanimité, comme nous montrent quelques exemples de réponses :

Question 4 – Questionnaire enseignant

Non, il faut introduire des explications supplémentaires concernant leurs difficultés. Je ne connais aucune méthode s'adressant au public lusophone. (MF)

Pas tout le temps. Ex : Les partitifs, c'est trop en passant et il faut apporter beaucoup d'exemples pour qu'ils puissent en maîtriser. (Ce)

Non. La plus grande partie du traitement donnée à la phonétique dans la méthode est inutile. Dans ce cas, je crois nécessaire de travailler mieux les distinctions entre les voyelles nasales. (JA)

Non. Les problèmes classiques des lusophones je travaille à côté. Je prépare des exercices d'appui selon les besoins des apprenants. (Ro)

Selon les professeurs qui ont répondu au questionnaire, la méthode ne prend pas en compte les difficultés typiques des apprenants lusophones, comme ils nous en donnent l'exemple, en citant les difficultés trouvées avec les partitifs ou quelques voyelles nasales. Cette unanimité nous fait croire que le manuel et la méthode ne répondent pas correctement aux besoins des agents qui participent au processus d'apprentissage, malgré la réponse positive donnée à la question 2 dont nous avons discuté antérieurement.

Cette affirmation peut être faite car il nous semble légitime de partir du principe qu'une méthode doit être adoptée quand elle répond au minimum aux attentes de ceux qui vont l'utiliser et cela n'est pas le cas de cette méthode ou même des autres méthodes conçues en France, qui ne sont pas trop différentes de *Forum* en ce qui concerne les points linguistiques abordés.

Mais une réponse à cette question attire notre attention et nous fait pencher sur son contenu pour l'analyser de manière plus détaillée :

Particulièrement, les Brésiliens n'aiment pas trop écrire, la grammaire, etc. Moi, j'essaie de choisir les questions concernant les dialogues ou textes les plus pertinents en laissant du côté d'autres moins importants. La grammaire en contexte pour un brésilien fonctionne bien (texte, chanson, image, interview, jeu de rôles). Quand on leur propose de faire un jeu de rôles, les apprenants résistent un peu parce qu'ils (quelques-uns) n'aiment pas parler en public, s'exposer. Mais, après quelques instants, je vois qu'ils sont plus intéressés et ils s'engagent dans l'activité et à la fin, on a des surprises. Ils se présentent en montrant toutes leurs créativité et au-delà d'apprendre, on s'amuse beaucoup. (JC)

Cette intervention de l'enseignant considère comme « problèmes des lusophones », dans ce cas des Brésiliens, le fait qu'ils « n'aiment pas trop écrire, la grammaire, etc. ». D'abord, il y a une confusion concernant une difficulté qui pourrait être attribuée spécialement à un lusophone et une autre de caractère plus générale, imputable à n'importe quelle nationalité. Le fait de ne pas aimer l'écrit ou la grammaire ne justifierait pas en principe une difficulté spécialement lusophone, même si on considérait comme réelle cette attitude chez les Brésiliens.

Nous sommes donc dans un champ de représentation du professeur, qui croit ses apprenants comme non-amateurs du registre écrit ou des formalités de la langue (ne serait-il pas lui-même un non-amateur de ce recours ?). Cette croyance l'amènera ainsi à préparer un type de cours dirigé à l'oral. L'approche communicative nous fait croire qu'en réalité celle-là est la meilleure solution à l'apprentissage, que c'est la meilleure façon d'apprendre une langue, mais considérons-nous les caractéristiques individuelles des apprenants au moment de prendre cette attitude ? Est-il possible ou même probable que les Brésiliens n'aiment pas trop écrire ? Ces affirmations nous semblent trop génériques et sont un exemple à vrai dire des constructions que les professeurs font pour soutenir un choix méthodologique qu'ils prennent pour composer leurs cours.

Néanmoins, ce témoignage nous donne aussi l'exemple d'une situation où les apprenants montrent par plusieurs réactions qu'ils sont motivés à participer à l'activité proposée : intérêt, engagement, utilisation de la créativité et amusement. Ces observations montrent que l'activité a un sens pour l'apprenant, qu'elle exige un engagement cognitif pour sa résolution, et qu'elle présente un côté ludique.

Finalement, la question 5 est plus personnelle et permet des réponses plus variées. Parmi les réponses sur ce qu'ils considèrent comme plus motivant dans le manuel, les enseignants ont noté plus particulièrement les activités liées à l'oral, ainsi que les moments de début d'un nouveau thème. Ces remarques sont certainement attachées à l'idée de la production de l'apprenant, très importante pour le professeur comme *feedback* du processus d'apprentissage, mais aussi à ce qui est préconisée par l'approche communicative, qui véhicule le concept de l'oral comme la vraie expression de connaissance d'une langue.

Il est intéressant de remarquer également qu'aucun professeur n'a identifié les activités grammaticales comme motivantes, ce qui renforce l'hypothèse que le discours diffusé par une méthodologie, dans ce cas l'approche communicative, reste imprégné dans l'inconscient des professeurs, qui le réutilisent parfois comme une vérité incontestable. En ce qui concerne les

moments les moins motivants du manuel, les enseignants sont en concordance et désignent la phonétique et l'examen DELF comme les activités les moins intéressantes présentées dans le matériel. Ces résultats étaient déjà attendus, étant donné que la phonétique a été bien critiquée par des professeurs qui affirment qu'elle ne rend pas compte des difficultés spécifiques des Brésiliens et l'examen DELF n'est pas une réalité pour les apprenants du CELIN, même s'il est possible de le réaliser à l'Alliance Française de Curitiba.

3.2 Représentations concernant la motivation des apprenants

La réponse donnée par un des enseignants et que nous avons analysée dans la section précédente nous montre en réalité l'importance que les représentations peuvent avoir dans un processus d'enseignement/apprentissage de langue. Elles sont de toutes sortes et jouent un rôle clé dans la détermination de certaines fonctions. Ainsi, comme nous l'avons vu dans l'exemple présenté dans cette étude, la représentation que le professeur a de ses apprenants a déterminé le type de travail qu'il allait développer en classe ; comme il croyait que ses apprenants n'aimaient pas écrire ou se pencher sur la grammaire, il a reformulé les activités de manière à les adapter à ce qu'il jugeait plus efficace à son groupe.

Ainsi, pour connaître l'influence que ces croyances peuvent exercer sur l'action du professeur en classe, nous avons formulé dans le même questionnaire, deux questions – 6 et 7 – afin de comprendre quelles représentations ont les enseignants du CELIN par rapport à leurs apprenants :

06. Parmi les activités proposées par la méthode que vous utilisez en classe, laquelle est, à votre avis, la plus motivante pour l'apprenant ? Pourquoi ?

07. À votre avis, pour quels moments, du cours et de la méthode, les apprenants montrent-ils la plus forte et la plus faible motivation ?

Pour la première des questions présentées, on constate de nouveau une unanimité qui affirme que l'oral, soit l'expression soit la production, est l'activité la plus motivante pour l'apprenant, comme nous pouvons le constater par quelques témoignages :

Question 6 – Questionnaire enseignant

À mon avis, c'est « s'exprimer oral », les jeux de rôles rendent les élèves plus à l'aise, par conséquent plus créatifs. (ML)

Les activités qui permettent aux apprenants de s'exprimer, autrement dit, ce sont des thèmes qui déclenchent des discussions, donc, je suis persuadée que c'est une activité vraiment motivante. (Fa)

Le début d'une nouvelle leçon a toute une découverte à faire : des nouveaux mots, des expressions typiques et même le sujet qui va déclencher les autres contenus, comme le fonctionnement de la langue. (Ce)

Le début d'une nouvelle unité parce qu'elle présente normalement des nouvelles situations de communication, des nouveaux thèmes, des nouveaux défis. (Ro)

Apparemment les réponses qui figurent ci-dessus sont distinctes et font référence à des moments différents d'un manuel, mais cela n'est pas totalement vrai dans un manuel qui appartient à l'approche communicative. En suivant les préceptes pédagogiques de cette méthodologie, on utilise le début de chaque leçon (ou unité) pour motiver l'apprenant à s'exprimer en langue étrangère, particulièrement à l'oral. Pour cela, l'enseignant utilise spécialement des images qui forcément apparaissent à côté d'un dialogue et qui servent à préparer un contexte afin que l'apprenant se sente à l'aise pour participer à la discussion.

L'importance donnée à ces images est assez grande, nous en avons discuté antérieurement (cf. Chapitre VI), comme nous montre cette interaction dans une des classes :

Groupe G - Classe 01 - 58'45'' à 1h00'15''

P Alors, on reprend\ (.) Qu'est-ce que la photo représente/ (.) qu'est-ce que c'est/

J (inaudible)

P oui/ UNE (.) Vous êtes d'accord avec Julio/ (*silence des élèves*) (3'') Vous avez entendu ce qu'il a dit/

Élèves Non

P Une agence\ =

J =Une agence (*il bouge la tête en signal d'accord*)

P Une agence de tourisme\ oui/ (.) une agence de tourisme (..) c'est ça ↑ (..) e:: vous avez donc quelles sont les:: les personnes/ (.) les personnages qui sont dans une agence de tourisme\ (...) il y a ↑ (...) Ici il y a un mot là vous avez (..) le ↑

M le vendeur

P le VENDEUR (.) oui/ mais: on utilise pas très souvent le mot vendeur pour les agences\ (.) on dit ↑ (..)

Elèves (*silence*)

P un AGENT on peut dire\ (.) oui il travaille dans une agence de tourisme\ (.) un agent de tourisme\ où ↑ (...) qu'est-ce que vous avez/

J Les personnes qui sont en vacances\ =

P =les personnes qui sont en vacances/ mais:: la personne qui travaille dans l'agence s'appelle aussi ↑ (..) EMPLOYÉ (.) vous avez aussi dans cette présentation\ les employés\ (.) donc la personne qui travaille dans une agence c'est l'employé\ n'est-ce pas/ (.) il s'occupe des (.) CLIENTS qui sont très souvent les gens qui sont en vacances.

Dans cette interaction, le professeur, en utilisant les images disponibles dans le livre au début de l'unité, conduit les apprenants à comprendre un nouveau contexte d'étude à partir des différents éléments de la page. Aussitôt après, le groupe s'est organisé en paires pour jouer les rôles d'agent et client, basés sur les dialogues du livre.

La participation des apprenants dès le début est totale et il est possible de percevoir leur engagement par leurs visages et par leurs participations pendant les jeux de rôles. Cela illustre donc que le début d'une unité, ainsi que la pratique orale, est motivante pour l'individu, puisqu'il se montre engagé et actif pendant son déroulement.

En revanche, nous voyons une nouvelle démonstration de l'idée que ce qui est motivant et intéressant est lié à l'oral. En réalité, il est compréhensible que le professeur ait cette sensation, car c'est le moment où il en reçoit un *feedback* ; mais l'erreur est de considérer que l'apprenant n'est pas motivé pendant les activités écrites et de grammaire parce qu'il est silencieux. Au contraire, ces moments exigent un grand engagement cognitif et une forte concentration, manifestation aussi d'une motivation de sa part.

De la même façon, quand les enseignants sont questionnés sur les moments plus et moins motivants du cours – question 7, les avis précédents se confirment, autrement dit, l'oral apparaît comme le moment du manuel le plus motivant et la grammaire comme le moins motivant. En contrepartie, quand ils sont interrogés sur leurs cours, les activités qui apparaissent comme plus motivantes sont les documents authentiques et les chansons.

Ce constat attire l'attention car ces deux types d'activités ne figurent presque jamais dans les manuels pour l'enseignement des langues. Les raisons en sont multiples, mais on peut imaginer, par exemple, le coût de droits d'auteur qu'il peut engendrer, principalement dans le cas des chansons ou des reportages d'actualité. Une autre justification généralement utilisée par les maisons d'édition est le fait qu'un document authentique peut rapidement vieillir, pour être ponctuel, ce qui ne se passerait pas avec un texte pédagogique, puisqu'il présenterait des thèmes plus généraux.

Ainsi, ce que nous pouvons percevoir comme représentation que les enseignants ont concernant la motivation de ces apprenants ne se montre pas loin, elle serait même très proche, de ce que préconise la méthodologie de l'approche communicative comme idéal pour

les apprenants. Cela soulève quand même des interrogations, dans lesquelles il est possible d'émettre l'hypothèse que les professeurs ne voient pas vraiment quel est le besoin, l'intérêt et l'attente de leurs apprenants, mais ils le présupposent à partir d'une théorie qui leur est imposée, entre autres par la méthode utilisée.

4. Les utilisations du manuel pratiquées par les professeurs en classe de langue

Principalement par tradition, mais aussi à cause de la distance qui sépare l'apprenant du pays qu'il prend comme référence linguistique, le manuel pour l'enseignement de la langue française est utilisé dans la majorité, sinon la totalité, des cours de FLE au Brésil et cela n'est pas différent au Centre de Langues (CELIN) de l'Université Fédérale du Paraná.

Au-delà de son importance comme référence linguistique pour tout professeur qui habite hors pays francophone, le manuel sert particulièrement à organiser la progression de travail en classe, ce qui devient essentiel dans le cas d'une école de formation comme le CELIN, où une grande partie des professeurs vient de terminer le cursus de Lettres et n'a pas encore d'expérience suffisante dans la carrière. Ainsi, dans ce cas spécifique, le matériel sert à aider le nouveau professeur, lui sert de pilier pour le début de sa carrière et fonctionne aussi d'une certaine manière, comme une canne sur laquelle il peut s'appuyer au fur et à mesure de son évolution comme professeur, ce qui peut être positif pour augmenter la sécurité de l'initiant, en même temps que ce peut être négatif, dans la mesure où il finit par déterminer les actions et le rythme de la classe, ainsi que les contenus et activités qui y seront travaillées.

De toute façon, une précision concernant un modèle unique d'utilisation du matériel devient utopique, car la relation que le professeur établit avec le manuel est individuelle et personnelle, à partir de son style de travail, de sa connaissance de la langue et de ses convictions quant à l'apprentissage de ses apprenants, l'importance et la qualité du manuel. Ainsi, il le modifie de façon à l'adapter à ce qu'il croit le mieux et le plus efficace pour le processus d'enseignement, ainsi que le plus motivant pour ses apprenants, de manière à soutenir leur intérêt en continuant à apprendre la langue. Ainsi, on s'aperçoit que le manuel, ou plus spécifiquement la manière dont il est utilisé en classe, influence l'apprentissage de la langue étrangère, vu que le professeur adapte les activités qu'il ne considère pas importantes ou intéressantes et les remplace par d'autres plus adaptées à ses attentes et ses besoins.

Cette pratique a été constatée à travers les dernières questions – 8, 9 et 10 – du questionnaire auquel ont répondu par les enseignants du CELIN :

- 08. Avez-vous besoin d'enrichir la classe (et la méthode) avec des activités motivantes ? Lesquelles ?
- 09. Laissez-vous de côté des activités présentées dans la méthode ? Lesquelles et pourquoi ?
- 10. Adaptez-vous les activités que vous considérez comme non motivantes ? De quelle manière faites-vous l'adaptation ?

Dans leurs réponses, les professeurs ont assuré de manière unanime qu'ils adaptent à leurs classes en ajoutant des activités qui leur semblent intéressantes ou pertinentes, en même temps qu'ils n'ont aucun problème à laisser de côté les activités qui ne se montrent pas intéressantes pour leurs apprenants ou pour la situation de la classe. La préférence donnée va aux documents authentiques, comme des vidéos et des chansons, qui plusieurs fois remplacent les propositions de phonétique, par exemple. Une sélection des réponses nous permet d'illustrer leurs opinions :

La grammaire, je cherche le thème dans des bandes dessinées, textes, chansons, sur l'Internet, jeux. Jeu de rôles, parfois j'essaie d'adapter à la réalité du Brésil. La partie culturelle je l'utilise en apportant aussi des textes pour faire des comparaisons avec le Brésil. (JC)

La phonétique n'est rien motivante et aussi je laisse de côté quelques consignes de jeu de rôles ou bien je les adapte. (Ce)

J'apporte des documents authentiques, des chansons, des documents sonores... Bref, je fais un peu de tout pour que mon cours devienne de plus en plus motivant. (Fa)

Par exemple, je fais l'adaptation d'un exercice de phonétique par l'écoute d'une chanson ou bien la vidéo ; la grammaire dans le texte littéraire, etc. (Ro)

Cela je pense que c'est essentiel, souvent je choisis la vidéo, les chansons, les clips, les textes originaux et actuels (Internet). (ML)

À partir de ce recueil de réponses qui n'est pas exhaustif, nous avons donc la confirmation du constat fait préalablement que les enseignants changent la méthode utilisée, en adaptant les activités de manière qu'elles soient plus intéressantes et motivantes à leurs apprenants.

Malgré ce constat il n'y a pas beaucoup d'études concernant le thème. À la différence d'autres auteurs, Sánchez Pérez (2001) est un de rares chercheurs de la motivation qui s'intéresse au rôle et à l'influence des activités dans la motivation chez les apprenants. Il est aussi concepteur de manuels pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère et affirme que la motivation peut être influencée par des facteurs externes, présents dans les situations d'apprentissage, dans les activités ou dans le matériel. L'auteur justifie l'importance donnée

aux matériels et aux activités en classe de langues car il voit en eux des instruments capables de changer les pratiques des professeurs qui ont tendance à adopter des schémas répétitifs dans la manière de conduire la classe. Selon lui, un manuel qui possède une structure variée d'activités exigerait, d'une certaine façon, une variation de ces schémas mis en place par le professeur.

4.1 La classe schématisée

Ces schémas répétitifs ont une structure en trois étapes : ouverture, transition ou développement et clôture. Selon Dörnyei (2001), ces étapes ne sont pas clairement définies et chaque professeur les organise de différentes manières et dans différents espaces de temps. En dépit de ces variations, l'auteur affirme que la structure est toujours nettement reconnaissable et qu'elle ne change pas dans son essence. Sánchez Pérez (2001) suggère que cette tendance à la répétition est causée par la nécessité de l'apprenant d'avoir une ambiance de confiance et de sécurité, mais que, par contre, la répétition de ces schémas le pousse à baisser son niveau d'attention, ce qui diminue forcément son efficacité et constitue un obstacle pour l'apprentissage de la langue. Le défi serait donc de trouver un équilibre entre la répétition qui sécurise et celle qui démotive.

La solution suggérée est donc la « nouveauté ». Ce qui est attractif, provocant, encourageant, intrigant et qui exige un engagement complet de l'apprenant augmente son niveau motivationnel. La nouveauté englobe un défi et crée une situation qui exige un surplus d'énergie et d'imagination. Cette variation peut venir de différentes sources et peut être produite de différentes manières, selon différents degrés d'intensité : par la variation dans le nombre d'activités dans l'unité ; par la variation dans le contenu de chacune des activités ; par la variation des procédés requis dans les activités ; par une organisation séquentielle diversifiée des activités, qui déclenche des nouvelles attentes et pousse l'apprenant à se rendre compte qu'il est en train de découvrir de nouvelles manières d'apprendre.

Dans la pratique, les possibilités de travail du professeur qu'on trouve en classe de langue sont plurielles. Particulièrement dans le cas de l'utilisation *de Forum* au Centre de Langues de l'Université Fédérale, une organisation établie par le professeur de chaque cours et de chaque séance est exigée car elle n'est pas faite dans le manuel lui-même. Au contraire, la façon dont le manuel a été conçu empêche son utilisation linéaire, vu qu'il serait impossible – et même démotivant – de travailler les différentes compétences et habilités de manière séparée et en bloc, telles qu'elles sont présentées dans le manuel.

La conséquence de la composition du matériel est qu'elle pousse le professeur à trouver ses propres chemins et déterminer le rythme qu'il veut imprimer à son cours, en l'obligeant à assumer une position très active par rapport à l'organisation des contenus et la progression des activités travaillées en classe.

À travers l'analyse d'un tableau (modèle – annexes) rempli par les professeurs ou à travers un journal de cours, il est donc possible d'examiner la façon dont chaque professionnel conçoit l'organisation d'une unité du manuel et met en relation ce qu'il considère comme idéal de faire avec ses apprenants.

Ces informations fournies par les professeurs ont été regroupées de manière à établir un tableau comparatif d'organisation d'une unité pour chaque enseignant, présenté ci-dessous. Même si les unités ne sont pas identiques, il faut repérer que leur conception est semblable, considérant spécialement qu'elle est faite dans le manuel à partir des différentes compétences : *Forum* – interaction ; *Agir-Réagir* – Compréhension orale et écrite ; *S'exprimer* – Production orale et écrite ; *Connaître et Reconnaître* – structure de la langue ; *Interculturel*, etc. Par contre, l'élément le plus significatif et qu'on doit considérer comme un différentiel d'analyse est la relation « cours extensif – cours intensif », car il présuppose une différence temporelle dans les séances.

Tableau 7 : Organisation d'une unité par les professeurs

PROF.	A (Ca)	B (Ca)	C (Ro)	D (Mi)	E (ML)	F (Me)	G
Unité	1	2	2	3	9	9	
Régime	Extensif	Extensif	Extensif	Extensif	Extensif	Intensif	Int
Séquence effective pratiquée par le professeur	- Contrat d'apprentissage	- Forum (1 à 7)	- Contrat d'apprentissage	- Contrat d'apprentissage	- Forum	- Interculturel	- For à 6 – 5)
	- Forum	- Connaître et Reconnaître	- Forum (1 à 5)	- Forum (1 à 6)	- Interculturel	- Forum (1 à 6)	- For (07)
	- Agir – Réagir A	- S'exprimer	- S'exprimer	- Forum (07)	- S'exprimer	- Agir – Réagir A	- S'ex
	- Questions A	- Connaître et Reconnaître	- Connaître et Reconnaître	- Connaître et Reconnaître	- Agir – Réagir A	- Questions A	- S'ex
	- Agir – Réagir B	- S'exprimer	- Forum (07)	- S'exprimer	- Questions A	- Connaître et Reconnaître	- Agir Réag
	- Questions B	- Agir – Réagir A	- S'exprimer	- Contrat d'apprentissage	- Connaître et Reconnaître	- Agir – Réagir B	- Que B
	- Connaître et Reconnaître	- Questions A	- Agir – Réagir A	- Agir – Réagir A	- S'exprimer	- Questions B	- Agir Réag

Séquence effective pratiquée par le professeur

- Connaître et Reconnaître	- Agir – Réagir B	- Questions A	- Questions A	- Agir – Réagir B	- Connaître et Reconnaître	- Questions A
- Phonétique	- Questions B	- Connaître et Reconnaître	- Agir – Réagir B	- Questions B	- S'exprimer	- Connaître et Reconnaître
- Connaître et Reconnaître	- Connaître et Reconnaître	- S'exprimer	- Questions B	- Connaître et Reconnaître	- S'exprimer	- Agir – Réagir B
- Agir – Réagir C	- S'exprimer	- Agir – Réagir B	- Connaître et Reconnaître	- Pause – Jeux (ex 03)	- Interculturel	- Questions C
- Questions C	- Pause – Jeux (ex 01 et 03)	- Questions B	- S'exprimer	- Interculturel	- Agir – Réagir C	- Agir – Réagir B
- S'exprimer	- Agir – Réagir C	- Connaître et Reconnaître	- Agir – Réagir C	- Agir – Réagir C	- Questions C	- Questions D
- S'exprimer	- Questions C	- Agir – Réagir C	- Questions C	- Questions C	- Pause – Jeux (ex. 02)	- Connaître et Reconnaître
- Pause – Jeux (ex 03)	- S'exprimer	- Questions C	- S'exprimer	- Connaître et Reconnaître	- Production Écrite	- Phonétique
- Agir – Réagir D	- Phonétique	- S'exprimer	- Connaître et Reconnaître	- Interculturel	- Pause – Jeux (ex. 04)	- Connaître et Reconnaître
- Questions D	- Agir – Réagir F	- Agir – Réagir D	- Agir – Réagir D	- S'exprimer	- Point-DELF	- S'exprimer
- S'exprimer	- Questions F	- Questions D	- Questions D	- S'exprimer	- Phonétique	- Production Écrite
- Production Écrite	- S'exprimer	- S'exprimer	- Production Écrite	- Point-DELF		- S'exprimer
- Pause – Jeux (ex 04)	- Connaître et Reconnaître	- Agir – Réagir E	- Agir – Réagir E	- Production Écrite		- Connaître et Reconnaître
- Agir – Réagir E	- Production Écrite	- Questions E	- Questions E	- Pause – Jeux (ex 02)		- S'exprimer
- Questions E	- Interculturel	- Connaître et Reconnaître	- Agir – Réagir F			- Pause – Jeux (ex 03)
- S'exprimer	- Point-DELF	- S'exprimer	- Questions F			- Interculturel
- Connaître et Reconnaître		- Agir – Réagir F	- Connaître et Reconnaître			- Point-DELF
- Interculturel		- Questions F	- Pause – Jeux (ex. 04)			- Connaître et Reconnaître
- Point-DELF		- Connaître et Reconnaître	- Point-DELF			- Point-DELF
		- S'exprimer	- Contrat d'apprentissage			
		- Phonétique				

		- Production Écrite			
		- Interculturel			
		- Point DELF		** Et 175 ?	** Et 175 ?

L'observation de ce tableau entraîne plusieurs remarques. La première concerne le travail d'ouverture de l'unité, où l'on voit suivre ce qui est proposé par le manuel, soit à partir du « contrat d'apprentissage » - groupes A, C et D – qui ouvre toutes les unités, soit à partir de la rubrique « Forum » - groupes B, E et G -, la celle qui reprend l'étude de la langue dans chaque unité.

Néanmoins, ce qui est intéressant ici est, en fait, la présence d'un travail en classe concernant le contrat d'apprentissage, généralement marginalisé par le professeur pour ne faire qu'exposer la thématique abordée dans l'unité. On observe dans une des séances que le professeur du groupe G n'a pas travaillé cette partie, en indiquant qu'elle n'était pas très intéressante pour le moment et qu'ils allaient la reprendre plus tard, ce qui ne s'est pas passé :

Groupe G – Classe 01 – 56'54'' à 57'40''

P Donc, le thème de:: du livre c'est on commence page 96/ c'est l'unité 5 (...) vous avez une page initiale n'est-ce pas/ de l'unité (.) et qu'aujourd'hui on va pas regarder parce que: elle est plus intéressante plus tard/ maintenant on passe directement à la page 96 où vous avez forum et quelques images\

Élèves (ils tournent leurs têtes en disant non)

P quel est le thème↑

I vacances↑

P oui/ ce sont les vacances

Le fait d'exposer à l'apprenant ce qu'ils vont travailler dans le cours est, selon les spécialistes de la motivation, une attitude très motivante pour les apprenants, car elle leur permet de connaître à l'avance ce qui sera évoqué, et aussi de prendre conscience des points linguistiques, sociaux et culturels essentiels qu'il va falloir qu'ils connaissent à la fin de cette étape de l'apprentissage. Cette conception est liée à l'idée que l'individu doit, lui-même, contrôler et être responsable de son processus d'apprentissage. Pour cela, il faut bien évidemment qu'il connaisse ce qu'il doit apprendre et qu'il puisse souvent vérifier sa progression.

Nonobstant, le même professeur reconnaît l'importance d'avoir un contrat didactique en classe, c'est-à-dire, que les apprenants sachent comment travailler et comment pouvoir

contrôler leur processus d'apprentissage. Ses préoccupations sont raisonnables, puisque son groupe est au régime « intensif », ce qui présuppose un rythme d'étude différent de celui d'un cours « régulier », auquel les apprenants sont généralement habitués.

Groupe G - Classe 1 -

P vous allez avoir de très bons résultats rapidement\ n'est-ce pas/ pa'ce que: (..) mais par contre: vous devez travailler régulièrement n'est-ce pas/ (.) tous les jours \ (..) Est-ce que: tout le monde a: déjà: cette expérience de: de suivre un cours intensif \

Élèves (*ils tournent leurs têtes en disant non*)

P première fois↑ (.) ah bon↑

I [première fois↓

P [tout le monde/ vous êtes débutant en:: intensif\ c'est ça↑=

Élèves (*ils continuent à tourner leurs tête, d'accord avec le professeur*) (RIRES)

M =non: (RIRES)

P toi: tu as suivi un cours intensif\

M oui

P de français/ de: quelle langue\

M la première fois que: je: fais un un intensif/ c'est ici/ (SOURIRE) (*le doigt marque la place*)

P ah ha (.) mais tu n'as pas fait d'autres cours intensifs\

Cette ouverture d'unités renforce l'importance du manuel pour ces cours. C'est lui qui détermine la thématique qui sera étudiée en classe et cela devient clair à l'apprenant à partir du moment où l'on commence un thème en utilisant le manuel. Dans les cas des groupes représentés ici, cela est explicité par l'initialisation à partir de la rubrique « *Forum* », exception faite au cours F, dont le professeur ouvre l'étape en se servant de la rubrique « *Interculturel* », en restant quand même dans une formule assez stable d'ouverture, celle qui expose le contexte du thème. En plus, même dans le cas où le professeur démarre l'étape d'activités par le contrat d'apprentissage, la rubrique « *Forum* » figure juste après, comme deuxième point abordé par lui.

Toujours sur le thème du contrat d'apprentissage, l'attitude de l'enseignant D est très intéressante, car elle montre une reprise par 3 fois de cette rubrique dans des moments clés de l'apprentissage : initialement tout au début de l'unité, dans une forme de présentation de ce

qui sera travaillé ; ensuite, avant la partie « Agir – Réagir A », qu'on perçoit comme un autre moment significatif de l'organisation établie par le professeur, car elle ouvre les thématiques linguistiques de l'unité ; et enfin, il est repris tout au bout de l'unité. Ces étapes présentent l'intention du professeur de montrer à l'apprenant les points importants de l'unité et ce qu'il faut apprendre, non dans des moments aléatoires, mais au contraire, dans des situations bien déterminées et clés de l'apprentissage.

Pourtant, la reprise du contrat à la fin de l'unité a une fonction différente. Elle ne peut pas être considérée comme un appel à ce qui sera appris dans l'unité, puisque elle est déjà finie, en revanche elle est efficace comme déclencheur d'une auto-évaluation de l'apprenant, qui prendra ce moment pour réfléchir sur les points travaillés et pour évaluer les habilités acquises et sa progression.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, la structure dans laquelle ce manuel en particulier a été conçu proportionne une potentialité impaire de distinguer l'organisation établie par les professeurs, puisqu'il n'a pas une recette à suivre de manière linéaire avec le manuel. On pourrait dans un premier temps imaginer trouver un certain « chaos » dans les choix de l'enseignant, avec le but même de sortir d'un « apprivoisement » qu'on peut sentir avec l'utilisation d'un manuel, qui très souvent dicte la méthodologie enseignée en classe.

Toutefois, on observe que la tendance du professeur est de structurer une séquence de cours stable et même répétitive, offrant à l'apprenant une organisation facilement repérable, même s'il change la présentation et l'ordre des activités du manuel, ajoutant et enlevant des exercices. Nous parlerons plus des objectifs de ces modifications, mais nous pouvons en principe supposer qu'ils les font avant tout pour stimuler l'attention des apprenants en classe et les motiver.

De cette façon, la stabilité qu'on peut observer dans les schémas produits par les enseignants vient d'une répétition dans l'ordre du manuel qu'il rétablit. Ainsi, on retrouve une disposition qui commence par une activité interactive, soit dans la rubrique « Forum », soit dans « Agir – Réagir », pour ensuite systématiser la langue à travers la rubrique « connaître et reconnaître », de caractère grammatical et structuraliste et s'achever dans une activité de production de l'apprenant, où il doit réutiliser les éléments linguistiques à l'oral ou à l'écrit.

La séquence « *Agir – Réagir* → *Questions* → *Connaître et reconnaître* → *S'exprimer* » constitue la trame du déroulement des cours, même si on note quelques petites mutations, qui se répètent plusieurs fois à l'intérieur de chaque unité, ainsi que dans le développement des séances, pourvu que les rubriques du livre soient les mêmes, indépendamment de l'unité de

travail. Il n'est pas trop de réitérer qu'il n'existe aucun type de détermination de la coordination du Centre, même sous la forme de séminaires ou rencontres de courtes durées, concernant la manière dont il fallait travailler le manuel et la méthode, tout en laissant cette décision à chacun des professeurs.

Le tableau nous montre aussi que les professeurs essaient de maintenir la structure thématique proposée dans la rubrique « Agir – Réagir » du manuel, en gardant l'ordre de travail des documents A – B – C – D, etc. Cela veut dire qu'à de rares exceptions, la thématique exposée par la rubrique « Agir – Réagir » A, avec toute la séquence qui l'accompagne, viendra avant le document B, et ainsi de suite.

Le professeur conçoit donc, même intuitivement, que l'organisation des documents par A, B, C ou D suppose, ou peut supposer, une hiérarchie dans la présentation du contenu. Ce facteur peut justifier le choix de la pratique de cette séquence par tous les groupes analysés, vu qu'il n'y a aucune raison linguistique qui explique ce fait. La formule appliquée est ainsi la même utilisée par l'approche communicative : l'ouverture d'un thème par un dialogue ou un document qui met en contexte l'apprenant, un repérage de ce qu'il a compris à partir de la réponse à des questions pointues, l'éclairage et enseignement de la structure et du fonctionnement de la langue française pour, finalement, être capable de produire des énoncés et des dialogues, soit à l'oral, soit à l'écrit.

Un autre thème assez figé en ce qui concerne son travail en classe de langue est la rubrique « Interculturel », connue comme « civilisation » dans les méthodes de base communicative. Nous pouvons observer qu'elle est travaillée à la fin de l'unité dans la grande majorité des groupes – exception dans deux groupes, où elle apparaît au début. On voit ici un autre réflexe de ce qui est l'habitude dans l'utilisation des manuels, puisque cette rubrique était toujours présentée à la fin des unités, considérée comme un « plus » à l'apprentissage, un petit cadeau de détente après une charge d'apprentissage.

Par contre, elle ne correspond pas aux orientations actuelles de la didactique pour la culture, qui privilégient une démarche interculturelle. Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le caractère culturel gagne une dimension nouvelle pour la méthodologie sur laquelle le manuel affirme s'appuyer, ce qui veut dire qu'il doit être présent dans tout le processus d'apprentissage, dans tout le travail avec la langue. De cette façon, indépendamment de la place que la rubrique occupe dans le manuel, au début, au milieu ou à la fin de chaque unité, il est important qu'elle ait une construction malléable et facile à adapter en classe.

Comme nous verrons à la suite de cette étude, plusieurs professeurs ajoutent des activités pour renforcer effectivement la discussion sur le côté culturel de la langue, qui intéresse certains apprenants, mais en ce qui concerne la rubrique dans le manuel, elle est toujours exposée à la fin de l'unité, ce qui induit le professeur à faire de même.

Une situation identique est perçue avec la rubrique « Point-DELF ». Les examens DELF et DALF sont assez connus par les apprenants de français au Brésil, même si en principe ils ne sont pas forcément un objectif pour les étudiants du CELIN de l'UFPR, puisque le CELIN n'est pas un centre d'examen de ces diplômes. La majorité, en réalité, les connaît après le début de ses études de langue, soit à travers le professeur, soit à travers les activités du manuel.

À la différence de ce qui peut se passer quand l'apprentissage est suivi dans un des centres d'application de l'examen DELF/DALF, comme dans les Alliances Françaises, ces activités deviennent finalement tout simplement des exercices de renforcement de la linguistique abordée dans l'unité, plutôt qu'une préparation aux examens. La motivation que les apprenants et les enseignants ont ne se manifeste donc pas de la même manière pour cette étude. Du fait qu'elle apparaît toujours à la fin de l'unité, cette rubrique est donc fréquemment utilisée comme révision de ce qui a été vu dans l'unité.

Ainsi, dans cette partie de notre étude nous avons pu analyser la manière dont les professeurs des différents groupes ont organisé leurs cours et la séquence des contenus présents dans le manuel, à partir de la méthode de base choisie par l'institution. Par contre, l'interférence du professeur dans ce qui a été conceptualisé par les auteurs de la méthode n'est pas négligeable et sera abordé et analysé dans la suite de cette étude.

4.2 Modifications réalisées par les professeurs

Suivre une méthode dans un travail en classe de langue devrait supposer une fidélité à la méthodologie pour laquelle elle a été construite, accompagnant ce qui a été conçu par ses auteurs, même si de forme non-restrictive, mais au moins de manière très proche. Pourtant, ce n'est pas exactement cette situation qu'on trouve dans la pratique, comme nous en avons discuté auparavant et ce n'est pas non plus le cas du CELIN de l'UFPR, où chaque professeur a la liberté d'adapter ses classes de la manière qu'il croit la plus convenable, en gardant bien évidemment une base fondamentale commune à tous, au cas où un apprenant changerait de groupe dans un des semestres suivants.

Il est bien clair que le point essentiel pour que le professeur puisse modifier une méthode est de la connaître de manière approfondie, cela parce que n'importe quelle modification doit accompagner absolument la méthodologie de base conçue pour le matériel, assurant la pratique d'une cohérence épistémologique indispensable à l'apprentissage de l'individu. Dans la pratique, ce qu'on perçoit c'est une situation un peu éloignée de cet idéal, où le professeur interfère régulièrement sans avoir forcément une préoccupation de cohérence par rapport à la méthodologie que suit la méthode qu'il adopte en classe.

Les maisons d'édition ont prévu d'une certaine façon ces situations ou ces besoins chez les enseignants et pour cela elles prévoient des matériels complémentaires pour composer la méthode, comme le cahier d'exercices, DVD ou cassette vidéo avec des situations authentiques, site Internet, entre autres. L'idée serait de fournir à l'enseignant « tout ce qu'il faut pour qu'il n'ait plus besoin de chercher ailleurs d'autres matériels », autrement dit, le professeur aurait tout sous la main.

Mais si les méthodes sont déjà complètes, pourquoi donc chercher ailleurs ? Que manque-t-il au professeur ? Prenons donc le cas de *Forum* et la manière dont la méthode est utilisée au Centre de Langues (CELIN). Parmi les possibilités de matériels qui composent la méthode (manuel accompagné du carnet de route, cahier d'exercices, guide pédagogique, cassettes ou CD audio et site Internet), au-delà du manuel, son élément central, seuls les cassettes/CDs audio y sont utilisés, ce qui est de toute façon obligatoire, puisqu'ils sont l'enregistrement audio de tous les dialogues présents dans le manuel. Aucun autre matériel de la méthode n'est adopté régulièrement par l'institution.

Les raisons à cela sont diverses. Dans le cas du cahier d'exercices, par exemple, généralement le premier recours complémentaire utilisé, les professeurs croient qu'il apporte trop d'exercices, ce qui occupe trop de temps en classe pour sa correction. Néanmoins, l'intention préconisée par les auteurs de la méthode, et dont nous avons pu discuter auparavant (cf. chapitre VI), est qu'il servirait de matériel pour un développement autonome de l'apprenant. Le fait qu'il ne présente pas le corrigé à la fin du cahier lui-même, mais à la fin du guide pédagogique, oblige le professeur à corriger les exercices en classe, au risque de ne pas correspondre à ses propos pédagogiques. Au cas où on l'adopterait il existe une certaine obligation à son utilisation, car son achat représente un investissement.

L'utilisation du site Internet n'est pas aussi répandue qu'on voudrait le croire. Ces activités ne sont pas utilisées au CELIN car il y aurait un investissement pour son achat .au moins pour les mêmes raisons que le cahier d'exercices, c'est-à-dire la difficulté de son utilisation en classe,

vu que dans ce cas il y aurait la nécessité que l'institution mette à disposition des laboratoires informatiques. Cela peut se faire éventuellement, en cas de préparation d'une séance spéciale par le professeur, mais non dans une activité régulière, qui exigerait une structure matérielle plus importante, ainsi qu'un temps considérable de cours. De plus, pour plusieurs professeurs et apprenants, l'informatique est toujours une barrière et un des arguments pour la non utilisation du site Internet serait aussi la barrière supplémentaire créée par la technologie, au-delà de la difficulté naturelle de l'apprentissage de la langue.

Les arguments présentés pour la non utilisation des autres composantes de la méthode *Forum* justifient bien les cas ponctuels, mais ne suffisent pas à expliquer les causes des modifications du manuel de base effectuées par les professeurs. Cette réponse nous est donnée en réalité par les questionnaires auxquels ils ont répondu et dont nous avons discuté préalablement, dans ce même chapitre. Ce qui pousse l'enseignant à changer de manuel serait en même temps une conviction personnelle de ce qui est ou non motivant, une représentation de ce qui est ou non motivant pour son apprenant et, finalement, un essai de le rapprocher des contenus, en les transformant de façon à leur donner un vrai sens par rapport à la réalité de l'apprenant. Nous pouvons considérer cela comme un effort du professeur pour diminuer les difficultés des apprenants, en rapprochant la langue de ce qui leur est connu et qui les intéresse.

Ainsi, toutes les manifestations illustrées dans cette étude montrent que les modifications réalisées par les professeurs au sein du CELIN de l'UFPR sont diverses et méritent un regard plus approfondi, comme nous le ferons dans la séquence. Pour des raisons organisationnelles, nous les avons classifiées en trois grands groupes : des changements temporels, internes et externes, qui seront discutés dans la séquence.

4.2.1 Modifications Temporelles

La première grande modification faite au sein du CELIN et qui pourrait, conséquemment, apporter de forts changements dans l'organisation du cours et des séances est le temps prévu et le temps effectif d'utilisation du manuel. Nous avons déjà vu (cf. Chapitre VI) que les auteurs ont imaginé trois parcours possibles pour l'utilisation de la méthode : le parcours intégral, d'environ 120 heures, le parcours fondamental d'apprentissage, d'environ 80 heures, et le parcours fondamental allégé, d'environ 70 heures.

Ce qui déterminerait le choix pour un parcours au détriment d'un autre serait, en réalité, les caractéristiques de chaque groupe, comme ses intérêts, ses besoins ou ses connaissances par

rapport au processus d'apprentissage de langues étrangères avec une bonne maîtrise, par exemple, des stratégies d'apprentissage. Ainsi, selon les auteurs (Baylon, Campà et al., 2000b : 16), le parcours de 80 heures supposerait un groupe dont les apprenants ont un nombre réduit d'heures de cours ou que « *leur profil permet de traiter certains aspects en « travail autonome* » ». Il fallait donc prévoir un travail individuel de la méthode pour que tous les contenus conçus soient réalisés.

Dans le cas du parcours fondamental allégé, cette modification devient encore plus profonde, avec un allègement important des activités et le maintien de la partie Interculturel. Ce choix se présente, même pour les auteurs, comme très restreint, à tel point qu'ils affirment que

« cette modalité n'est envisageable que dans le cas de groupes de « vrais-faux débutants », d'apprenants de langues proches ayant une bonne formation de base ou visant des compétences partielles, ou bien encore s'il s'agit de groupes d'apprenants travaillant en semi autonomie. » (Baylon, Campà et al., 2000b : 16)

En prenant en considération les apprenants brésiliens, il fallait donc imaginer qu'il suffirait d'organiser le cours en 70 heures, puisque nous avons bien évidemment des langues proches ; ou au moins un cours de 80 heures, considérant de façon pessimiste que le groupe pourrait ne pas avoir une bonne formation de base linguistique.

Mais l'application de ces parcours est totalement différente au CELIN. Le cours de français niveau débutant (livre 01 des toutes les méthodes) est développé en 04 semestres de 60 heures chacun, ou l'équivalent de 240 heures de cours, ce qui donne le double de ce que les auteurs de la méthode ont imaginé. Comme eux même l'affirment, ces parcours ne doivent pas être pris de manière figé et inflexible, au contraire, mais de toute façon il est difficile de penser qu'un changement si important n'apportera pas de conséquences significatives au niveau méthodologique.

Dans ce cas aussi, les justifications sont multiples, mais elles sont fortement liées à la structure déjà existante antérieurement dans le Centre de Langues, avec la méthode précédente. Une des manières les plus utilisées pour organiser un cours dans sa totalité est de considérer la quantité et l'organisation des unités dans le manuel. Habituellement, et dans le cas de deux méthodes adoptées avant *Forum*, ce nombre est de 12 unités, regroupées en 4 grandes parties, s'adaptant facilement à la structuration du cours en 4 semestres.

La modification est apportée donc par la méthode *Forum*, qui totalise 9 unités dans son manuel, regroupées en 3 grandes parties, appelées modules. Une adaptation plus directe à cette organisation obligerait un changement de la structure du cours globalement, non

seulement pour le niveau débutant mais aussi pour l'intermédiaire, ce qui a motivé plusieurs doutes et discussions avant l'adoption effective du matériel.

Curieusement plusieurs professeurs, notamment les plus anciens, dénonçaient par exemple un manque de temps pour développer toutes les activités, particulièrement au cas où le niveau débutant suivrait la méthode et serait développé en 3 semestres, comme il a été postulé.

De cette manière, le groupe a décidé de l'adopter mais en maintenant sa répartition en 4 semestres. Cette décision a affecté la base fondamentale du manuel et ses 3 modules ont été décomposés et, par conséquent, ont perdu leurs caractéristiques de base, c'est-à-dire, la ligne qui reliait ses unités. Ainsi, les trois premiers semestres ont maintenu le travail de 2 unités (niveau 01 – unités 01 et 02 ; niveau 02 – unités 03 et 04 ; niveau 03 – unités 05 et 06) et au quatrième semestre on travaille les 3 dernières unités, le seul module à garder le regroupement conçu par les auteurs de la méthode.

Cette décomposition des modules interviendra donc dans la conception interne du manuel, qui utilise des personnages et des histoires en commun pour fusionner les unités et leur donner une signification collective, comme nous en avons parlé dans cette étude. En réalité, cette procédure est importante dans la mesure où elle apporte au contexte des situations qui se développeront, aidant l'apprenant dans sa compréhension globale.

Pourtant, quand ses unités sont très espacées, cette notion se perd et la tendance est que le professeur travaille chacune de manière individuelle. Nous avons pu noter à partir des enregistrements de classe qu'aucune référence aux personnages du module 2, qui ont été présentés dans le début de l'unité 4, n'a été faite dans les unités 5 et 6 par les professeurs. Cela nous prouve que la notion d'existence d'un fil conducteur pour unir chaque module est disparue pour les enseignants du CELIN.

La notion de thématique par unités et non plus par module aide aussi les professeurs au moment de trouver des activités pour compléter les séances ; avec plusieurs unités on a une possibilité plus grande de diversifier les contenus interculturels et, par conséquent, enrichir ce qui est présenté en classe.

De toute façon, il n'est pas possible pour nous d'affirmer que les modifications pratiquées par les professeurs ont comme origine la modification temporelle du manuel, puisque ces changements existaient aussi quand le centre utilisait d'autres méthodes, mais il est indéniable que le fait d'avoir moins d'unités dans un semestre et, par conséquent, beaucoup plus de temps, oblige le professeur à chercher d'autres sources informatives et pédagogiques pour ses classes, et non plus seulement celles présentes dans le manuel.

De cette manière, la programmation de la classe commence à souffrir des modifications que nous classifions ici d' « internes » et « externes » et que nous irons détailler par la suite.

4.2.2 Modifications Internes

Les modifications internes pratiquées par les enseignants sont celles qu'ils font à l'intérieur de leur propre manuel et de la méthode qu'ils utilisent en classe, afin de les réorganiser pour donner un sens, soit à la totalité du cours, soit à une séance, ainsi qu'une caractéristique personnelle au travail. Les études débattent généralement de l'importance de l'apprenant à se sentir à l'aise dans son ambiance de classe pour bien apprendre la langue, et cela est très fortement déterminé par l'approche communicative, mais il est important aussi que le professeur se sente à l'aise dans sa position.

Dans le cas de l'enseignement de langue, cette position est non seulement une responsabilité, mais demande une connaissance assez particulière par rapport aux autres disciplines : celle de la langue étrangère, dans ses différents niveaux linguistiques (syntaxe, phonétique, pragmatique, etc.). Le défi est d'enseigner un objet à partir de sa propre utilisation, dans un travail de métalangage complexe pour l'apprenant et pour le professeur. Ainsi, pour qu'une séance ait des bons résultats, un facteur qui joue beaucoup est la capacité personnelle du professeur par rapport à toutes ces difficultés concernant la langue.

La règle serait donc la même que celle appliquée pour les apprenants et il est fondamental que, lui aussi, il se sente à l'aise pour produire efficacement en langue étrangère. Ce besoin créera des réflexes dans la manière dont il prépare et organise les séances, car il cherchera naturellement à établir une relation cohérente entre les activités travaillées, qui sont dans leur essence très diverses : les quatre compétences, la grammaire de la langue, la phonétique, les aspects culturels et interculturels, etc. Et lui, comme élément d'union entre l'apprenant et ce qui sera appris, doit comprendre de manière profonde le développement de la classe et les raisons pour lesquelles il a déterminé un enchaînement « x » et non « y » à son travail.

La situation trouvée au CELIN n'est pas nécessairement une règle pour l'enseignement de langues étrangères. Si là-bas, pour toutes les caractéristiques de l'école dont nous avons déjà discutées, il y a la possibilité d'un choix organisationnel propre à chaque professeur, renforcé par la manière dont le manuel adopté est conçu, il n'en est pas de même dans d'autres centres d'enseignement de langues.

Le nombre d'établissements qui essayent de déterminer la manière de travailler du professeur est grande et la justification est une homogénéité supposée ; en effet, la conséquence en est un professeur obligé de s'adapter à une situation où il devrait au contraire avoir un certain contrôle, au moins des choses qu'on pourrait appeler contrôlables dans une situation aussi complexe que la situation d'apprentissage, et cela ne vient qu'avec une connaissance pleine de l'objet travaillé et de la manière dont cela devrait se faire. Comme nous affirme Bouchard (à paraître)

« En effet si nul ne doute qu'un cours doive être préparé par l'adulte qui en est responsable, dans le même temps, il existe un large consensus (au delà des didactiques particulières) sur le fait que tout cours doive aussi laisser des possibilités d'initiative à l'apprenant afin que ce dernier puisse prendre - momentanément au moins - la responsabilité de son apprentissage. Cette souplesse de l'organisation didactique est encore plus nécessaire peut-être dans le cas des langues, objets d'enseignement-apprentissage multiformes, dont différentes facettes se proposent toujours simultanément aux partenaires des activités didactiques, pour des informations ou des questionnements potentiels qui ne sont que partiellement prévisibles. »

Cette souplesse dont nous parle Bouchard (à paraître) n'est possible qu'avec un professeur sûr de lui-même et capable de permettre ce mouvement de responsabilité en classe entre lui-même et ses apprenants. La sécurité dont on parle ici va au-delà de la pure connaissance de la langue, de son objet d'enseignement qu'on croit élément fondamental au travail du professeur, mais elle traduit la compréhension de la dynamique de la classe et son organisation, critère pré requis pour bien gérer ces différentes facettes signalées par l'auteur. De cette manière, la personnalisation du cours et de chaque séance apparaît comme un processus nécessaire et important pour donner un contrôle personnel au professeur, de son cours et de ses classes.

Comme nous l'avons vu antérieurement, l'organisation qu'on perçoit dans les schémas de cours des professeurs du CELIN, par exemple, montre une tendance importante de l'utilisation du manuel adopté par l'institution. Autrement dit, malgré le fait que la totalité des enseignants, comme eux-mêmes ont répondu dans le questionnaire, interfère de manière significative dans les contenus et les séquences de la méthode, ils maintiennent le matériel comme colonne vertébrale du cours, de manière à lui donner une base centrale.

Cette attitude, en ce qui concerne la motivation des apprenants, est très importante car le manuel représente en classe d'une façon très forte la matérialisation de ce qu'ils doivent étudier et apprendre, dans le cas de notre étude, la langue étrangère. Et cela, dans différentes situations, soit au moment de lire un texte sur Internet, soit au moment d'étudier pour passer

un examen. Le manuel devient donc la référence quant au contenu, effet qui n'est pas le même lorsqu'on utilise de feuilles ou des photocopies. Le manuel a de la force parce qu'il a été imprimé, publié par une maison d'édition et, encore plus pour le Brésil, tout cela s'est passé en France, dans le pays où la langue est parlée et qui a par conséquent tout ce qu'il faut pour produire un matériel idéal.

Ainsi, l'enseignant conserve l'utilisation du manuel mais non sans le modifier et l'adapter à sa façon personnelle de travailler. Dans le cas du manuel utilisé au CELIN, cette adaptation est presque obligatoire, vu que *Forum* est organisé par rubriques dont chacune met l'accent sur une pratique langagière différente. Considérant la difficulté ou l'impossibilité de travailler de cette façon, ce qui deviendrait aussi ennuyeux pour l'apprenant, les modifications sont inévitables.

Il nous est possible de percevoir ce mouvement interne dans le manuel à partir d'un tableau d'organisation d'unités complété par le professeur, dont nous reproduisons quelques exemples à la suite. Nous présenterons donc les séquences de pages de *Forum* pour chaque unité où son cahier d'exercices est utilisé (CE). Toutes les autres activités ajoutées par le professeur seront signalées dans ce premier tableau avec un astérisque (*) :

Groupe D - Extensif - Forum I - Unité 03

Séquence de pages *Forum* :

57 ; 58 ; 58 ; 59 ; 59 ; 64 ; CE 24 ; * ; * ; * ; * ; 68 ; * ; 57 ; 60 ; 60 ; 60 ; 64 ; 69 ; 69 ; 61 ; 67 ; 66 ; 62 ; * ; * ; CE 21 ; CE 23 ; * ; 70 ; 63 ; 63 ; 65 ; 66 ; * ; * ; * ; 71 ; 74 ; 74 ; 74 ; 57 ; * ; évaluation

Groupe E - Extensif - Forum I - Unité 09

Séquence de pages *Forum* :

* ; 170 ; 171 ; 170 ; 171 ; 184 ; * ; 179 ; 179 ; * ; 172 ; * ; 176 ; * ; * ; * ; CE 75 ; * ; * ; 173 ; 177 ; * ; 183 ; 185 ; 174 ; * ; * ; * ; 181 ; 179 ; 186 ; 182 ; 183 ; * ; évaluation

Observation de l'enseignant : Je laisse de côté la phonétique

Groupe F - Intensif - Forum I - Unité 09

Séquence de pages *Forum* :

184 ; * ; 170 ; 171 ; 172 ; 176 ; * ; CE (?) ; CE (?) ; 177 ; 178 ; * ; * ; * ; * ; CE 76 ; * ; 179 ; 181 ; * ; 187 ; 185 ; 174 ; * ; 178 ; * ; * ; 183 ; 182 ; * ; 183 ; 186 ; * ; * ; 180 ; évaluation

Observation de l'enseignant : Dans cette unité spécifique j'ai tout utilisé parce que j'avais du temps.
Sinon, j'aurais laissé tomber la partie phonétique. L'exercice 4 a de l'intérêt pour certains élèves qui ont du mal à prononcer les [R] français.

Groupe G - Intensif - Forum I - Unité 05

Séquence de pages *Forum* :

96 ; 97 ; * ; * ; * ; 97 ; 105 ; 106 ; * ; 105 ; CE 38 ; 105 ; * ; 99 ; * ; * ; * ; 98 ; CE 43 ; * ; * ;
100 ; 101 ; 102 ; * ; * ; * ; * ; 103 ; 107 ; 108 ; * ; CE 38 ; CE 39 ; CE 40 ; CE 41 ; * ; * ; * ;
CE 43 ; CE 41 ; 104 ; * ; 107 ; 109 ; 110 ; 112 ; * ; * ; 104 ; * ; CE 45 ; CE 46 ; 112 ; * ;
évaluation

Les exemples cités ici montrent donc la même organisation des classes que le tableau « Organisation d'une unité par les professeurs » ; ils nous montrent la séquence exacte d'activités organisée par l'enseignant, avec la différence par rapport au tableau antérieur qu'il détaille les pages du manuel et aussi le moment d'insertion des activités qui n'en font pas parties.

Ces séquences produites par les professeurs montrent donc les diverses manières d'aborder le matériel, avec plus ou moins d'intervention et déconstruction de la part du professeur. Toutefois, elles renforcent ce que nous évoquions auparavant sur le rôle de fil conducteur que le manuel joue ; il apparaît sans doute comme la colonne vertébrale des quatre cours analysés ici.

En ce qui concerne les changements produits par le professeur dans sa pratique, quelques règles restent bien claires par rapport au contrat didactique du cours, extensif ou intensif. La première est le fait que l'enseignant a le pouvoir, comme connaisseur de la langue et de la discipline, de modifier toute organisation qu'on pourrait imaginer comme prédéterminée préalablement. Si jamais un apprenant veut aussi le faire, à travers un questionnement par exemple, c'est au professeur d'approuver ou nier ce changement, comme dans l'exemple suivant :

Groupe C - Classe 04 - 27'27" à 29'08"

Le professeur commence une explication grammaticale reprenant un sujet déjà abordé dans une classe antérieure :

1 P bon\ (.) qu'est-ce qu'on a vu la classe dernière ↑ (...) CE=

2 E = cette=

3 P = OUI (...) cette\ (..) CES (3'') ce sont des adjectifs démonstratifs\ (...) oui ↑ CE (.)
CETTE (.) CES\ oui:: (*le professeur regarde son livre*) (3'') quand on utilise ça/ ça c'est
quoi↑ c'est pour quelle utilisation↑

4 E (*inaudible*)

5 P masculin\ (...) masculin:: (..) oui\ les deux c'est pour le masculin\ (.) cette/

6 Gi fémi[nin]

7 Cr [féminin]

8 P féminin: très bien:

9 L ce avec t on utilise quand[

10 P [oui\ on arrive\ attend\ attend\ et CES↑

11 E plu[riel]

12 P [pluriel]

13 L adjectifs↑

14 P oui::/ (..) adjectifs démonstratifs↓ (..) adjectifs↓(..) démonstratifs↓ (*il écrit au tableau*)
(3'') vous avez ça à la page::: (...) 120 (...) oui↑

Dans le tour 10 nous voyons que le professeur nie l'intervention de l'apprenant, au tour 09, en disant que le thème sera travaillé dans quelques instants. À travers son questionnement, « L » a coupé une séquence d'explication que le professeur avait imaginé, qui ne prévoyait pas un retour en arrière, dans ce cas pour expliquer le « cet », qu'il avait écrit et mis dans le tour 05 comme masculin, mais qu'il n'a pas vraiment expliqué. Sa manière de reprendre le contrat didactique est très positive, en affirmant à l'apprenant qu'il avait entendu la question – oui – mais que quand même il devait attendre – puisque ce n'était pas celle dans l'ordre qu'il avait établi pour leur présenter l'information. C'est sa façon de ne pas permettre la modification suggérée par une question ; l'attitude du professeur n'est pas discutée ou mise en question par l'apprenant précisément parce que c'était lui qui avait cassé le contrat didactique et non l'enseignant.

Une autre règle suivie par tous est que tous les changements qui sont réalisés se passent à l'intérieur d'une même unité. Autrement dit, il n'existe aucun cas où le professeur travaille une activité qui fait partie d'une unité antérieure ou postérieure à celle qu'on réalise dans le moment. Cette attitude permet à tous les individus concernés – enseignants et apprenants – de se repérer assez facilement, même si on perd une séance ou une partie d'elle. Une autre

conséquence positive de cette attitude est la stabilité qu'on apporte à l'apprentissage dans l'apparente confusion que ces modifications peuvent montrer.

Cette stabilité est cherchée de plusieurs manières. Au-delà de la restriction de possibilité de modifications seulement à l'intérieur d'une même unité, nous avons vu que le professeur établit naturellement une nouvelle séquence par le manuel, avec des répétitions et des schémas pré-établis, même si ils lui sont personnels. En effet, il nous a été possible de percevoir dans cette étude que les enseignants organisent leurs cours de manière à maintenir une cohésion thématique durant l'apprentissage, à partir des sous thèmes qui structurent chaque unité.

La stabilité formée par la cohérence établie par ce schéma va permettre, avec une définition préalable du contrat didactique, que professeur et apprenant se sentent plus à l'aise dans l'ambiance d'apprentissage. Cette (re)définition du contrat à chaque nouveau semestre/cours est par contre essentielle, car il faut considérer que s'il existe la possibilité d'une composition personnelle du cours par le professeur, l'apprenant n'est pas obligé de la connaître, au contraire de la situation dont l'ordre est déterminé par le matériel et qu'après définition du contrat, les apprenants et les différents professeurs doivent le suivre, indépendamment du semestre/cours qu'ils suivent.

Parmi les activités retirées du manuel, spécialement celles citées par les professeurs, nous trouvons la phonétique. Généralement il est fréquent que cette activité soit modifiée ou carrément laissée de côté par le professeur. Les raisons sont multiples mais les professeurs affirment croire à l'importance de ce type d'exercice en classe de langue bien qu'ils ne soient pas d'accord avec la forme telle qu'elle est abordée par les auteurs de manuels.

Afin de cerner la majorité des difficultés de leur public, les auteurs sont obligés de choisir celles qu'ils considèrent les plus globales, ce qui devient finalement trop générique et inintéressant pour tout le monde. C'est l'idée que quand on veut plaire à tout le monde, on ne plaît à personne ; par conséquent on trouve des activités soit trop simples, soit trop difficiles, l'une ou l'autre très démotivantes.

Dans le cas du portugais, le manque de sens de plusieurs activités se supporte parce que les deux langues, portugais et français, sont très proches ; par contre, les mêmes difficultés existent pour des langues plus éloignées, comme nous montre le témoignage de Sudarwoto (2005 : 37), de l'Indonésie, dans la revue *Le Français dans le Monde* :

« La combinaison de tous ces facteurs phoniques ou phonie-graphiques rend ce dialogue très ardu pour les débutants. Un dialogue présentant moins de nouveautés phonétiques est souhaitable. (...) »

Par leur connaissance des deux langues concernées, et du fait de leur conscience linguistique des difficultés spécifiques de leurs apprenants, les enseignants sont généralement à même d'aplanir les difficultés en procédant à une adaptation ciblée des manuels conçus pour un public indifférencié. »

La déclaration de Sudarwoto nous confirme donc que la difficulté trouvée dans l'utilisation des manuels généralistes est la même pour tous les professeurs, indépendamment de leur langue maternelle ou de leur proximité avec le français, en les obligeant à une adaptation qui dévient essentielle dans le cas de la phonétique par exemple, soit parce qu'elle est facile, cas pour les Brésiliens, soit qu'elle est trop difficile, comme chez les Indonésiens. Nous reviendrons à ce thème postérieurement pour analyser la solution trouvée par les enseignants du CELIN concernant ce thème.

Un autre point qu'il faut remarquer lors de l'analyse des organisations d'unités par les professeurs est la présence des activités du cahier d'exercice de la méthode. Nous avons signalé que ce recours n'est pas officiellement utilisé par le CELIN, mais nous percevons qu'il est bien présent dans les classes, avec une sélection d'activités généralement de caractère grammatical, ayant comme but le renforcement des structures de la langue apprises durant l'unité. Il est bien accepté par les enseignants à cause de sa conception alignée sur celle du manuel, ainsi que pour sa facilité d'accès.

4.2.3 Modifications Externes

Après avoir confirmé la pratique courante de modifications des matériels didactiques, spécialement du manuel, par les enseignants du CELIN, il nous semble important de vérifier les insertions appliquées, considérant l'activité choisie. Cette observation nous montrera non seulement le type d'exercice sélectionné (compétences à renforcer, culture, thématique, centres d'intérêts) mais aussi la source de l'information (presse écrite, d'autres manuels, Internet, vidéo, films, etc).

En reprenant comme source les quatre groupes analysés dans la section antérieure, nous avons repéré un grand nombre d'insertions d'activités externes à celles proposées par le matériel ; plus spécifiquement, nous comptons 20 insertions pour le groupe A, 21 pour le B, 15 pour le C, 12 pour le D, 13 pour le E, 14 pour le F et 23 pour le G, sans encore prendre en compte la nature de chacune d'elles. À partir de ces chiffres il nous est possible de percevoir une stabilité dans l'utilisation d'activités complémentaires, où les professeurs qui en utilisent le moins choisissent au moins une douzaine de matériels et ceux qui en utilisent le plus, arrivent à un maximum d'une vingtaine.

La première explication que nous pourrions fournir pour justifier cette différence serait, en principe, les caractéristiques des cours, extensifs ou intensifs, qui comptent exactement la même charge d'heures mais qui sont organisés différemment. Elle vient s'appuyer sur l'observation faite par les enseignants eux-mêmes, qui ont pratiqué, comme nous l'avons vu, l'utilisation de certaines activités uniquement parce qu'ils avaient le temps : « *Dans cette unité spécifique j'ai tout utilisé parce que j'avais du temps. Sinon, j'aurais laissé tomber la partie phonétique.* » (Me – Enseignant Groupe F) Le cours intensif, ayant une séance plus longue que le régulier (3 heures, à la place de 2 heures) et avec moins d'interruptions permettrait par conséquent une insertion plus grande d'activités.

Mais ce n'est pas la conclusion que nous pouvons dégager de la pratique des professeurs, où les groupes de A à E sont extensifs et les F et G sont intensifs. Il y a parmi les résultats trouvés une non-caractérisation de cette différence, ce qui nous renseigne sur un comportement personnel de l'enseignant vers le choix de ces activités et une acceptation plus ou moins forte de ce type d'intervention. L'enseignant particulier qui a affirmé avoir le temps pour faire toutes les propositions du manuel n'est intervenu qu'avec 14 activités complémentaires, dans un cours intensif, ce qui n'est pas beaucoup par rapport aux réalisations d'autres professeurs.

Ce choix serait donc très lié à une attitude du professeur par rapport au matériel qu'il utilise en classe, à la représentation qu'il a des besoins, difficultés et intérêts de ses apprenants ou à sa pratique personnelle en classe. Dans le premier cas, ces modifications dépendront de la manière dont il voit l'efficacité du manuel en classe ; s'il le considère efficace, il choisira moins d'activités hors du matériel, préférant suivre les propositions déjà existantes ; si par contre il le trouve faible ou insuffisant, il cherchera à l'enrichir. Dans le deuxième cas les changements auront pour but de renforcer un travail pour lequel ses apprenants ont montré plus de difficulté, de besoin ou simplement d'intérêt ; ainsi, une difficulté phonétique sera retravaillée ou une thématique sera reprise car elle intéresse les apprenants. En ce qui concerne un troisième cas, les modifications réalisées vont dépendre de l'action du professeur en classe et de son sentiment de confiance et maîtrise par rapport à la situation d'apprentissage.

L'adaptation d'un matériel didactique comme le manuel exige une bonne réflexion et connaissance de la part du professeur, puisque toute interférence doit être en accord avec la méthodologie du matériel, ainsi que sa thématique et niveau de difficulté. Pour cela, il est impératif d'avoir une bonne connaissance des apprenants, concernant leurs motivations et

intérêts, mais aussi en percevant ce qui est important pour eux et leurs manques dans l'apprentissage de la langue ; en plus, du côté pratique, il faut avoir du temps en classe pour pouvoir travailler hors du livre ; pour tout sens que le manuel a dans la situation d'apprentissage, il sera sûrement préféré à n'importe quelle activité au cas où le temps limite les possibilités.

Du côté de l'enseignant, le temps est aussi un point déterminant de la pratique en classe, puisque les modifications qu'on fait exigent une préparation dont le temps n'est pas négligeable ; en prenant la réalité du Brésil, généralement les professeurs ont une charge importante de cours par semaine, sans qu'ils aient vraiment un temps pour la préparation de chaque séance et qui en plus n'est pas rémunérée. La question concernant le temps n'est pas très loin de celle concernant les moyens ; comme nous l'avons vu, particulièrement dans l'enseignement de langues étrangères, la recherche des documents authentiques n'est pas très évidente dans un pays si loin de la France qu'est le Brésil et les sources deviennent assez restreintes : Internet, en sachant qu'il faut bien choisir le texte et télévision à câble, dans laquelle on trouve la richesse de l'information avec les images, grand facilitateur du processus d'apprentissage. Mais trouver ces documents n'est pas une tâche simple. Il s'agit d'un travail minutieux dans lequel l'enseignant doit mettre en relation les différents facteurs dont nous avons parlé ici.

Le professeur du groupe G, que nous voyons comme celui qui a utilisé le plus de documents complémentaires pendant son cours, est connu pour avoir une grande quantité de matériel authentique et les utiliser en classe. Dans un cours complet de 60 heures elle a utilisé cinq vidéos, dont trois directement liées à la thématique de l'unité. Comme il s'agissait du thème « vacances », la visualisation des vidéos servait de prétexte à une utilisation postérieure des informations, à travers un jeu de rôles ; autrement dit, après le visionnement de la vidéo les apprenants devaient imaginer une situation de proposition de voyage en utilisant les informations prises à partir du reportage.

La première vidéo choisie montrait Bora-Bora ; la deuxième, diffusée quelques séances après, concernait les différents aspects de la Bourgogne et la troisième présentait un épisode de la série « Un gars, une fille », dont les personnages essayaient de choisir une destination pour voyager. Il y a donc clairement une intention d'adaptation de ce matériel authentique à la thématique du manuel, renforçant l'idée de cet élément comme ligne fondamentale qui conduit le travail développé en classe.

Comme il s'agit d'un contenu francophone, il se prête aussi à un travail interculturel, même s'il n'est pas l'objectif dans un premier temps, attirant l'attention et motivant les apprenants, spécialement ceux qui étudient la langue dans le but de partir à l'étranger pour étudier ou faire du tourisme. Dans ces situations, le professeur doit faire une analyse contrastive des connaissances culturelles de ses apprenants pour être capable de choisir les activités qui leur ajouteront des connaissances ; en plus, ces activités montrent d'autres aspects culturels, différents de ceux qui sont formellement présentés dans le manuel, donnant à l'apprenants la possibilité d'avoir un regard distinct de celui des auteurs de manuels, souvent très restreints à certains thèmes, comme la ville de Paris, la chanson française ou les films français. L'opportunité de connaître d'autres pays francophones que la France est aussi un facteur qui intéresse les étudiants et qui attire leur attention sur ce type de documents.

À part ce professeur, il est à remarquer que nous n'avons pas beaucoup plus d'activités vidéo en classe, tandis que le discours méthodologique courant il y a quelque temps confirme bien l'importance de l'utilisation de ce type de recours ; parmi les autres enseignants, seulement trois ont utilisé cet outil, dont deux étaient des documents authentiques et un, des situations faisant parties d'une autre méthode d'enseignement de français langue étrangère. Même si dans ce cas on n'arrive pas réellement à sortir de l'idée du déjà connu dans les manuels, avec la thématique de la chanson française par exemple, l'utilisation des clips de chansons apporte beaucoup plus de possibilités didactiques que le simple emploi de la chanson et de ses paroles.

Un autre facteur qui joue beaucoup dans le moment d'adaptation d'un matériel didactique est le fait que l'enseignant connaisse d'autres matériels qui soient disponibles et qui seraient mieux adaptés à chacune des situations de l'enseignement. Il est courant de choisir des exercices présents dans des manuels qui ont été utilisés antérieurement par le professeur, soit pendant sa carrière, soit pendant qu'il était lui aussi apprenant de français au Brésil. Ce choix n'exprime pas une contradiction, qui en effet ne se pose pas dans la pratique, mais qui dans une analyse plus profonde devient inévitable, puisqu'en principe la méthode et même la méthodologie a été changée parce qu'elle n'était plus adaptée aux besoins et aux intérêts des apprenants.

Cette solution a été trouvée par exemple par un des professeurs dans les classes duquel nous avons eu accès. Il est le professeur des groupes A et B et nous voyons une forte tendance de ce professeur à ajouter d'autres activités pendant ses cours, qui est extensif et destiné à un groupe de niveau 1 (unités 01 et 02 du manuel), c'est-à-dire, des débutants dans la langue

française. Parmi les modifications qu'il a faites, la majorité des activités ont été retirées d'autres méthodes, comme c'est le cas de *Tempo* (1997, Ed. Didier), *Reflets* (1999, Ed. Hachette), *Archipel* (1982, Ed. Didier), *Libre Échange* (1991, Ed. Didier) et *La Clé des Champs* (1991, Ed. CLE International), toutes citées dans son journal de cours.

Pourtant, les choix d'activités ne sont pas faits au hasard par ce professeur. Nous pouvons constater qu'il y a une récurrence dans leurs utilisations. Dans le cas de la méthode *Tempo* par exemple, sans doute une des raisons pour sa sélection est que c'était la méthode adoptée juste avant *Forum*, si bien qu'elle était toujours fraîche dans la mémoire du professeur ; par contre, c'est une méthode bien connue au Brésil pour sa façon de travailler la phonétique, pour ses activités strictement linguistiques, hors contexte. Autrement dit, elle possède un bon nombre d'exercices avec des phrases isolées, ce qui peut être très critiqué par les nouvelles méthodologies mais qui est bien accepté par rapport au niveau de précision oral qu'elle exige et développe peu à peu.

Il nous apparaît clairement que le type d'activité sélectionnée par le professeur doit être adapté au niveau des apprenants ; pour ceux qui sont au niveau débutant ou élémentaire, comme le cas de notre exemple ici, les activités doivent présenter une référence socioculturelle claire ; au fur et à mesure que l'apprentissage se développe, les activités deviennent plus centrées dans le contexte social où la situation de communication se déroule.

« pensamos que en un primer momento las actividades tienen que dar información. Más tarde debemos programar actividades para que el alumno interprete y compare la información recibida mediante un modelo y más tarde sea capaz de valorar esa información. Por tanto, pensamos que el interés sociocultural se ha de ir integrando paulatinamente en la programación de actividades. Esto significa que no haya de introducirse desde los primeros niveles. Como ya hemos comentado, pensamos que todas las actividades deben aludir a una situación real y tener un referente sociocultural claro para el alumno. Hemos señalado como fundamental la adecuada contextualización de las muestras de lengua y modelos presentados al alumno. »⁴³ (Ruiz de los Paños, 2002 : 27)

Ce raisonnement justifie ainsi l'utilisation des méthodes *Reflets*, *Archipel* et *Libre Échange* avec les groupes. Indépendamment de leur époque de publication – qui sont d'ailleurs bien

⁴³ « nous pensons que dans un premier temps les activités doivent donner une information. Plus tard nous devons programmer des activités pour que l'élève interprète et compare l'information reçue par un modèle et plus tard soit capable d'évaluer cette information. Par conséquent, nous pensons que l'intérêt socioculturel doit intégrer progressivement dans la programmation d'activités. Ceci signifie qu'il ne doit pas être introduit depuis les premiers niveaux. Comme nous avons déjà commenté, nous pensons que toutes les activités doivent faire allusion à une situation réelle et avoir un relatif socioculturel clairement pour l'élève. Nous avons indiqué comme fondamental la contextualisation adéquate des échantillons langue et modèles présentés à l'élève. »

différentes, une à chaque décennie – les trois ont comme caractéristique une pertinence dans le contexte des histoires, présentant des situations larges avec plusieurs personnages, caractère qui aidait beaucoup les apprenants au début de l'apprentissage. Toutefois, dans sa pratique le professeur les a utilisées de façon différente ; pendant que dans *Archipel* et *Libre Échange* ce sont les dialogues qui sont exploités, dans *Reflets* le choix porte plutôt sur les situations enregistrées en vidéo, ajoutant ainsi de l'image à la compréhension orale à travers un nouveau recours physico cognitif de l'apprenant.

Finalement, dans le cas du livre *La Clé des Champs*, ce qui joue sans doute est le fait que l'enseignant concerné avait suivi son cours de Lettres à l'Université Fédérale utilisant cette méthode. Elle n'a pas eu spécialement de succès au Brésil, bien au contraire nous pouvons la considérer comme inconnue de la plus grande partie des professeurs brésiliens de français, mais elle est particulièrement connue de cet enseignant, et lui permettre une transition aisée par ses contenus et thématiques, et en se référant à la manière dont elle a été travaillée par son ancien professeur.

Un autre type de document authentique assez utilisé par les enseignants du CELIN est le texte, généralement extrait de quotidiens français de grande diffusion via Internet. Cette source est la plus employée afin d'éviter les problèmes très connus des sites dont les textes sont écrits à « la vitesse de la nouvelle », de ce fait on y trouve très souvent des fautes d'orthographe, entre autres. Pour une lecture informative cela ne semble peut-être pas quelque chose de très grave, mais dans le cas de l'enseignement de la langue cela devient une question importante. De cette manière, les sites institutionnels sont les plus choisis par les enseignants, soit pour développer une activité en classe, soit pour indiquer comme source de consultation aux apprenants.

Mais la plus grande intervention des enseignants se fait à partir de l'utilisation des chansons francophones ; sa présence dans les cours du CELIN est unanime et les raisons sont plurielles. Premièrement, on voit une vraie motivation par rapport à ce type d'activité, probablement pour le côté ludique qu'elle offre ; ensuite, parce que, comme une manifestation artistique, elle rapproche l'apprenant de la culture de la langue qu'il apprend et établit des références par rapport à la communauté ; elle apparaît aussi comme un bon exercice linguistique, car habituellement on effectue un travail avec ses paroles et sa mélodie abordant la question du vocabulaire et des structures grammaticales ; finalement, les lexiques sont présentés en contexte, permettant une appropriation des nouveaux mots d'une manière plus efficace par les apprenants.

Pour les enseignants, la chanson remplace très souvent la phonétique, une activité dont nous avons déjà parlé dans cette étude et qui est généralement vue comme inefficace pour atteindre ce qu'elle se propose de faire, avis non seulement des professeurs du CELIN ou des Brésiliens dont la langue maternelle est très proche du français, mais aussi d'autres enseignants qui ont manifesté leur désaccord avec ce type de proposition dans des articles spécialisés, cas de la Revue *Le français dans le monde*⁴⁴ et que nous avons signalé dans la section antérieure.

Personne ne nie son importance pour l'apprentissage de la langue, mais son manque d'attractivité fait que la solution trouvée est son remplacement et, pour cela, la chanson est considérée comme la meilleure option, à tel point que nous pouvons nous demander si elle ne serait pas la « motivation par excellence » : lexicale, ludique, phonétique, culturel, décontractant, tous dans une seule activité. Ces caractéristiques sont sûrement déjà suffisantes pour justifier sa présence unanime dans les cours de français au CELIN.

Considérant les résultats trouvés à partir de l'analyse des questionnaires et des plans de travail des enseignants, il est inévitable de nous demander si nous pouvons parler, après toutes ces modifications, de l'existence d'une vraie ou unique méthodologie ? En effet, ce que nous percevons après ces analyses est qu'au moment de la transposition didactique du discours méthodologique, considéré à priori comme une référence « idéale », l'enseignant doit mettre en relation une quantité importante de facteurs – conditions d'apprentissage, motivation des apprenants, sa propre motivation, le manuel adopté par l'institution, les possibilités d'accès à d'autres matériels didactiques, temps disponible, etc. – à tel point que la méthodologie initiale devient plurielle et éclectique, avec les touches personnelles de chaque professeur, ainsi que de chaque groupe d'apprenants.

5. Le regard de l'apprenant par rapport au manuel et à son cours

L'influence que le matériel didactique, plus précisément le manuel, exerce chez l'apprenant est très différente de celle exercée chez le professeur. D'abord parce que la vision de l'enseignant est technique, prend en compte les aspects linguistiques et didactiques, c'est-à-dire, les contenus qu'il va traiter dans le livre, ainsi que la manière dont il le fait et dans quelle séquence.

⁴⁴ Revue *Le français dans le Monde*. CLE International <http://www.fdlm.org>

Pour l'apprenant, la relation est différente. Le manuel lui sert de référence non seulement pendant le temps qu'il passe en classe, mais principalement quand il doit étudier seul, à la maison. Cette vision n'est pas si évidente qu'on aimerait le croire. Une des grandes erreurs pratiquées par les professeurs au moment de choisir une méthode pour l'adopter est de l'analyser à partir de ses propres besoins et intérêts, en imaginant la manière d'utiliser cet outil méthodologique en classe, sans penser à l'apprenant.

Et quand nous parlons ici de penser à l'apprenant dans le moment du choix, nous ne pouvons non plus prendre ce choix de manière restreinte, considérant seulement la dichotomie français langue étrangère, de caractère généraliste, versus français sur objectifs spécifiques, de caractère ciblé. Prendre en compte l'apprenant c'est aussi se mettre à sa place, afin de percevoir (ou de l'imaginer, si on ne connaît pas encore nos élèves) avec quelle aisance il sera capable de manipuler le matériel, de trouver les informations qu'il apporte ou de créer les connexions entre les différentes informations, linguistiques ou culturelles ici présentées.

Le fait que ces réflexions ne sont fréquemment pas prises en compte au moment du choix du matériel a des conséquences dans la pratique de classe, ainsi que dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'individu. Plusieurs études et discussions théoriques parmi les didacticiens ont déjà souligné l'importance de l'autonomie de l'individu pour qu'il ait des bons résultats, mais cette autonomie présuppose que l'apprenant sache manipuler parfaitement les outils dont il dispose pour le faire.

Autrement dit, il est presque impossible à un apprenant de devenir autonome dans son apprentissage du français langue étrangère s'il ne comprend pas le fonctionnement du manuel ou n'y trouve pas les informations dont il a besoin, sans l'aide ou la présence du professeur. Ainsi, nous pouvons envisager deux possibilités pour un usage efficace du manuel par l'apprenant et sa motivation conséquente : soit le matériel est suffisamment clair et bien construit, à tel point que l'apprenant perçoit directement son fonctionnement, soit le professeur lui montre la meilleure manière de le travailler et de l'étudier.

Considérant qu'il n'y a pas de travail de la part des professeurs du CELIN de l'UFPR pour enseigner à l'apprenant comment étudier à partir du manuel, sa relation avec le livre et la méthode devient complément dépendante du professeur et de sa pratique en classe, ce qui exige subséquemment une compréhension préalable de la représentation de l'apprenant par rapport au manuel, avant d'analyser ses réactions par rapport à pratique du professeur en classe.

5.1 Les représentations concernant le manuel

Pour connaître et comprendre la vision que l'apprenant a du matériel qu'il utilise en classe de langue, ainsi que ses sentiments par rapport aux pratiques du professeur en classe, nous avons conçu un questionnaire composé de 8 questions qui essaient d'aborder de manière plus directe les thèmes concernant la motivation de l'individu. L'idée est aussi d'établir une comparaison avec les questions auxquelles les professeurs ont répondu, car elles montrent la représentation qu'il a de ses apprenants et qui ne peut être prouvée qu'en établissant un croisement de ces données.

Il est important de souligner que le fait de ne pas connaître la conception plus ample du terme motivation, il est généralement pris par l'apprenant comme « intéressant ou agréable ». Par contre, comme les questions ont été conçues de manière à permettre des réponses ouvertes, les justifications données élucident les doutes que l'on pourrait avoir quand au sens de ce terme pour l'apprenant.

Dans le questionnaire, les trois premières questions font appel à une relation plus générique de l'apprenant avec le manuel, essayant de comprendre s'il le trouve ou non motivant :

Considérez-vous motivante, dans un sens global, la méthode (le livre) que vous utilisez pour apprendre le français ? Pourquoi ?

Cette méthode (livre) est-elle adéquate à vos besoins ? Pourquoi ?

Vous sentez-vous motivé(e) pour apprendre et étudier la langue à travers les activités et contenus présentés dans la méthode ?

Les questions suivent donc de très près ce qui a été demandé aux professeurs, sans un caractère plus technique comme c'était le cas. Pour la première question, la grande majorité des apprenants affirme que le manuel est motivant, mais cela n'est pas unanime, comme nous montre cette sélection de réponses :

Question 1 – Questionnaire apprenant

Considérez-vous motivante, dans un sens global, la méthode (le livre) que vous utilisez pour apprendre le français ? Pourquoi ?

C'est bon. Je ne connais pas d'autres. (Li)

Plus ou moins, il est un peu désorganisé. (Al)

Non, le manuel ne travaille pas beaucoup les aspects culturels de la région (France). Le manuel veut travailler tout au même temps et n'enseigne rien correctement. (Ma)

Oui, parce qu'il présente des situations réelles du quotidien. (Ra)

Oui, parce qu'il présente une variété d'activités, textes et curiosités culturelles. (Ka)

Non, parce qu'il n'a pas une bonne séquence des thèmes. (Ml)

Oui, parce qu'il travaille la grammaire et, en plus, donne des exemples de son utilisation à travers les textes et activités. (Lu)

Oui, parce que je perçois que ma performance dans la langue est perceptible en six mois. (Fa)

La sélection ci-dessus nous montre que la majorité des apprenants se sent motivée par le manuel, mais pour des raisons complètement différentes. Au même temps qu'un apprenant affirme qu'il n'aime pas le matériel parce qu'il ne travaille pas les aspects culturels de la langue, un autre affirme que ces aspects y sont présents. Cette contradiction est bien sûr prise de manière isolée et doit être analysée comme telle, mais elle montre aussi les questions subjectives qui sont liées à ce débat, qui le problématise mais qui n'invalide pas ses résultats, au contraire, elles font partie de sa caractéristique fondamentale, c'est-à-dire, la perception et la valeur que l'apprenant attribue à sa situation d'apprentissage. Comme nous le souligne Viau :

« La dynamique motivationnelle prend sa source dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée ; celles-ci sont reliées à sa perception de la valeur de cette activité ; à l'idée qu'il a de sa compétence lorsqu'il l'accomplit ; au degré de contrôle qu'il croit pouvoir exercer sur son déroulement et sur les résultats qu'il obtiendra. La motivation de l'élève a des répercussions sur son apprentissage ; elle se traduit par les conséquences suivantes : l'engagement cognitif de l'élève dans l'accomplissement de l'activité proposée, sa persévérance et son rendement. » (Viau, 1999 : 30)

Parmi ces réponses, la première attire particulièrement notre attention car elle montre une conséquence importante pour la lecture des résultats. Elle affirme que l'apprenant approuve le manuel, « *c'est bon* », mais au même temps il ne se sent pas trop à l'aise pour prendre une position car il « *ne connaît pas d'autres* ». Cette situation est plusieurs fois prise comme argument par le professeur au moment du choix de la méthode, en affirmant – ou croyant, parfois – que l'apprenant n'a pas d'autres références concernant le matériel, ce qui lui fait accepter ce qui est mis à sa disposition pour l'apprentissage.

Néanmoins, en général l'acceptation du matériel est très positive, avec des qualités remarquées comme son utilité, la variété des thèmes, la présence de la grammaire, l'actualité des thèmes abordés, les couleurs et la présence de situations réelles de communication. Cette perception d'utilité des activités, par exemple, est soulignée par Viau comme une raison de

motivation chez l'individu : « *En général, un élève est motivé s'il perçoit l'intérêt ou l'utilité de l'activité qu'il doit accomplir ; s'il en doute, il y a de fortes chances qu'il soit démotivé.* » (Viau, 1999 : 35)

Nous percevons aussi que les aspects soulignés par les apprenants vont du purement linguistique, à travers la grammaire, au contextuel et à la présentation du matériel, comme sa couleur. Cela nous montre les différentes significations que le mot motivation peut avoir pour les apprenants. Comme points négatifs, ils ont souligné qu'il manque des informations concernant la culture et la grammaire, ainsi qu'une meilleure organisation des contenus travaillés. Ici aussi, les critiques ont un caractère varié qui passe par les questions linguistique, contextuelle et de présentation du manuel.

En ce qui concerne la question 2, les réponses sont en corrélation avec ce qui a été répondu à la première question et maintiennent la même proportion de réponses positives et négatives. Ainsi, les apprenants qui considèrent la méthode motivante la considèrent aussi adéquate à leurs besoins. À partir de ce constat nous pourrions même dire, et les théories motivationnelles nous permettent la formulation de cette hypothèse, que cette apparente coïncidence montre, en réalité, qu'un matériel qui est adéquat aux besoins des apprenants est motivant pour l'enseignant lui-même.

Question 2 – Questionnaire apprenant

Cette méthode (livre) est-elle adéquate à vos besoins ? Pourquoi ?

Non, parce qu'il n'enseigne pas bien. (Ma)

Oui, parce qu'il me semble qu'il cherche contempler différents aspects de l'apprentissage d'une langue. (Fa)

Oui, parce qu'il présente des textes, des documents sonores et de la grammaire française. (Ra)

Je crois que oui. Je ne connais pas les autres. Les professeurs sont bons. (Li)

Oui, parce qu'à chaque unité il présente un sujet différent. De cette manière, je peux amplifier ma connaissance. (Ka)

Non, les exercices pourraient être plus élaborés. (Mi)

Pas toujours, car il y a des doutes que je n'arrive pas à solutionner seulement avec l'aide du livre. (Gi)

Au-delà de cette relation directe avec les réponses données pour la question numéro un, d'autres points méritent nos commentaires. Ils concernent l'importance du matériel comme outil d'enseignement proprement dit. La première réponse présentée ci-dessus nous montre que l'apprenant accorde une importance particulière à la méthode, et lui attribue comme

première fonction celle d'enseigner la langue. Nous voyons là un indice d'apprenant qui a une motivation interne importante, au point de vouloir apprendre la langue sans l'aide du professeur, de manière autonome et autodidacte.

Il n'est pas le seul apprenant à montrer cette motivation. De la même façon, un autre apprenant affirme ne pas considérer la méthode comme motivante car « *il y a des doutes que je n'arrive pas à solutionner seulement avec l'aide du livre* », montrant qu'il cherche un travail individuel et autonome qui n'est pas possible avec le manuel. Comme ce manuel ne se montre pas favorable à ce type d'utilisation, l'apprenant se sent un peu frustré. Ces deux réactions confirment ainsi une vraie motivation des apprenants pour apprendre la langue française et manifestent leur mécontentement par rapport au matériel qui ne répond pas à leurs besoins.

D'autres apprenants montrent une crainte d'assumer une position en relation avec la qualité du matériel, comme nous le vérifions dans une des réponses, où la personne affirme ne pas avoir de référence pour un jugement, mais en même temps elle trouve que les professeurs sont bons. Il est possible d'imaginer deux possibilités pour cette réponse : soit l'apprenant n'a pas vraiment une opinion sur le sujet et essaye de le détourner en parlant de la qualité des professeurs, soit l'apprenant n'aime pas le manuel mais ne veut pas l'assumer publiquement et montre quand même que le cours a des qualités, mais qui sont liées au professeur. Culturellement, cette deuxième possibilité est aussi acceptable que la première, où l'individu ne veut pas créer un conflit avec l'autre, dans ce cas avec le chercheur qui va analyser les réponses.

Nous reprendrons plus tard la discussion concernant cette caractéristique culturelle des brésiliens, plus précisément au moment de l'analyse de la réaction des apprenants face à la pratique de la classe. À part ces questionnements, la plupart des réponses sont donc positives par rapport à l'adéquation de la méthode aux besoins des apprenants.

Dans la question 3, par contre, nous voyons un changement dans cette certitude montrée pour les deux premières réponses. Quand on demande à l'apprenant si lui, il se sent motivé pour apprendre à travers les activités présentées dans la méthode, la proportion de réponses positives descend et les opinions se montrent plus équitables :

Question 3 – Questionnaire apprenant

Vous sentez-vous motivé(e) pour apprendre et étudier la langue à travers les activités et contenus présentés dans la méthode ?

Oui, elles [les activités] sont différentes à chaque unité. (Cr)

Pas seulement par la méthode. Ma motivation est personnelle. (Al)

Non, ce livre ne sert à rien. (Ma)

En classe oui, mais à la maison il est un peu difficile d'accompagner la séquence du livre. (Ra)

Oui, mais je crois aussi que cela dépend beaucoup du professeur que nous enseignons à utiliser le matériel. (Is)

La grande majorité des réponses que nous avons reçues pour cette question ont été directes, c'est-à-dire, carrément « oui » ou « non », sans d'autre justification, mais nous avons eu de toute façon quelques observations qui sont importantes pour notre analyse. Le premier point noté dans ce recueil est la relation établie entre la diversité des activités et la motivation pour apprendre. Comme nous l'avons vu antérieurement, une des grandes sources motivationnelles est la surprise et la curiosité apportées par la nouveauté. Cela provoque chez l'individu le désir et la volonté de savoir ce qui viendra après, de quelle manière l'apprentissage se développera.

Deux autres réponses nous exposent l'importance du professeur comme médiateur de cette relation entre l'apprenant et le manuel ; quand ils affirment qu'en classe il est facile de travailler avec le livre, mais non à la maison, ou que la motivation dépend beaucoup de la manière dont le professeur enseignera à l'aide du livre. Il devient clair dans ces réponses spontanées que comprendre le fonctionnement d'un manuel n'est pas aussi évident qu'on aimerait le croire et que l'existence d'un contrat didactique qui peut supposer cette compréhension n'est pas une garantie de que cela se passe dans la pratique.

Il nous est possible d'imaginer différentes raisons à cette difficulté, qui peut être une non-adaptation individuelle de l'apprenant au langage utilisé dans un manuel qui n'est pas écrit dans sa langue ou produit dans son pays ; la complexité apportée par les manuels pour l'enseignement des langues étrangères qui doivent traiter des thèmes divers comme langue et culture ; ou une difficulté plus ponctuelle, liée à l'organisation du manuel *Forum* spécifiquement, qui est structuré de façon à permettre – et pousser même – le professeur à créer sa propre dynamique de classe.

Or, si le professeur n'explique pas cette dynamique personnelle, l'apprenant aura certainement beaucoup plus de difficulté à la comprendre, ce qui exige aussi du temps, un temps qui devrait être utilisé dans l'apprentissage de la langue. Cette sensation de doute et d'incertitude est aussi une cause de démotivation chez l'apprenant qui influencera directement son apprentissage.

Selon Viau (1999, p.102) il est important pour l'apprenant de savoir ce que l'enseignant attend de lui. De cette manière, il ne perdra pas de temps à chercher à comprendre ce qu'il doit faire. Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains apprenants éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande. Cette anxiété sera proportionnellement augmentée à partir du moment où le doute ne concernera plus une activité ponctuelle mais un fonctionnement plus ample, celui de l'ensemble du manuel.

Mais comme Viau le nous propose, la relation entre l'apprenant et l'activité ou la tâche qu'il doit accomplir pour atteindre un but plus grand est un facteur important dans la détermination de sa motivation et de sa capacité à maintenir son objectif jusqu'au bout. D'où les trois questions suivantes du questionnaire qui visaient la compréhension de cette relation chez les apprenants du CELIN, ainsi que la mise en place d'une comparaison entre ce que sentent les apprenants et les croyances établies par les professeurs. Les questions étaient les suivantes :

Dans quels moments croyez-vous que la méthode est plus motivante ? Précisez en numérotant du plus au moins motivant : Début d'un nouveau thème ; Début d'une nouvelle leçon ; Compréhension orale de dialogues (contextualisés) ; Compréhension orale de phrases (non contextualisées) ; Production orale (jeux de rôles, par ex.) ; Phonétique ; Compréhension écrite de textes ; Production écrite ; Présentation des contenus de grammaire ; Activités grammaticales ; Contenus interculturels / civilisation ; Évaluation / test DELF ; Activités ludiques ;

Parmi les activités proposées par la méthode (le manuel), laquelle est, à votre avis, la plus motivante ? Pourquoi ?

À votre avis, quels sont les moments, du cours et de la méthode (manuel), les plus et les moins motivants ?

Dans la question 4, il a été demandé aux apprenants de noter les types d'activités présentes dans le livre qui leurs semblaient les plus motivantes. Les résultats surprennent si on considère les réponses données par les professeurs, qui imaginaient un grand intérêt et une tendance très forte à l'oralité chez leurs apprenants. À partir de l'analyse des questionnaires, on distingue en effet que cet intérêt existe, mais non de la même façon ou avec l'importance attribuée par les professeurs. La majorité des apprenants ont choisi les activités de production et expression orales comme plus motivantes, mais elles sont suivies de très près par des activités d'écrit, en particulier la compréhension et la grammaire.

Cette réponse attire notre attention non parce que les aspects de l'écrit sont pris en compte de manière significative par les apprenants, mais parce qu'ils montrent une distance considérable par rapport aux représentations qu'ont les professeurs sur le même sujet, entraînant des

conséquences significatives au moment de la transposition didactique mise en pratique par l'enseignant.

En effet, cette prise de position des apprenants est très cohérente, principalement si on considère que pour la majorité, apprendre une langue est avant tout connaître sa grammaire. Cela s'explique par la tradition d'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire brésilien, dont la politique linguistique était presque inexistante pour les langues étrangères. Cet enseignement dans le curriculum des écoles était vu jusqu'à présent comme inefficace, notamment avec l'argument que les classes comportent trop d'élèves.

Ce comportement est contraire donc à la vision des enseignants, surtout ceux qui travaillent dans les Centres de Langues, qui sont bombardés par le discours du communicatif, principalement à travers les méthodes et les œuvres de référence, en mettant l'accent sur la communication et non sur la forme et dont la grammaire doit être apprise de manière intuitive et en contexte. Comme l'affirme Bérard (1991 : 44) « *La progression dans un cours de type communicatif se caractérise par sa souplesse, sa non-linéarité et l'attention portée à l'apprentissage par rapport à l'enseignement.* ».

Ainsi, l'idée de souplesse et non-linéarité dont nous parle ici Bérard, mais qui a été diffusée de différentes façons par l'approche communicative, est comprise par l'enseignant comme contraire à l'idée de rigidité et inflexibilité de la grammaire et du registre écrit en général. L'incompatibilité qui dérive de ce constat a fait par la suite que l'enseignement formel de la langue s'écarte des pratiques de la classe, en détriment d'un apprentissage « plus ludique », à travers les jeux de rôles.

Nous avons donc ici une problématique importante de la didactique de langues concernant les différents idéaux tracés par les enseignants et attendus par les apprenants. La conséquence est une pratique qui n'atteint ni l'idéal de l'un, ni celui de l'autre, puisque les regards sont dirigés vers des côtés différents. Cela est renforcé par les réponses données par les apprenants concernant les moments négatifs ou démotivants du manuel ; leur accent est mis essentiellement sur les activités ludiques et les évaluations DELF et un peu moins, mais de manière significative, sur la phonétique et le début d'une nouvelle unité.

La vision négative des apprenants concernant les activités ludiques est justifiée principalement par l'idée fautive qu'elles ne sont pas sérieuses, qu'on perd du temps ou encore que le professeur le fait en classe quand il n'a pas autre chose à faire. En plus, ce sont des moments où l'individu est « obligé » de participer de manière active, devant ses collègues, ce qu'on n'aime pas vraiment. D'un autre côté, les évaluations DELF ne sont pas motivantes

particulièrement parce que, comme nous l'avons déjà remarqué au cours de cette étude, ceux qui étudient au CELIN de l'UFPR n'ont pas cet examen comme objectif premier ; ces activités se présentent finalement comme hors contexte, sans un objectif précis et par conséquent, non motivantes.

La question 5 se présente comme un renforcement de ce qui a été répondu dans la question 4, puisqu'elle interroge sur l'activité la plus motivante de la méthode, mais en demandant en même temps une justification pour cette réponse, afin de connaître les raisons qui ont amené l'apprenant à la choisir. Ainsi que dans les réponses suivantes, on a donc une importance presque égale donnée à l'oral et à l'étude de la grammaire, comme nous pouvons le constater à partir de ces exemples de réponses :

Question 5 – Questionnaire apprenant

Parmi les activités proposées par la méthode (le manuel), laquelle est, à votre avis, la plus motivante ? Pourquoi ?

La grammaire. Parce que pour apprendre la langue, c'est la partie la plus importante. (Al)

Grammaire – Connaître et reconnaître, parce que c'est la base de la langue soutenue. (Am)

Je crois que ce qui motive le plus les apprenants sont les jeux de rôles, les simulations de situations où l'improvisation nous incite à coordonner la connaissance acquise et sa mise en pratique. (Cr)

La compréhension orale de dialogues en contexte, parce qu'ils nous montrent comment la théorie grammaticale est utilisée dans la pratique. (Gi)

Aucune me motive réellement, mais j'aime la partie grammaticale. (Lu)

Les jeux de rôles parce que quand on les fait on oublie le livre et on travaille pour soi-même. J'ai eu un professeur dans le premier semestre qui ne faisait que de jeux de rôles ; même les plus timides apprenaient la langue et parlaient beaucoup. On n'apprend une langue que dans la pratique, à travers la lecture de gros textes, l'écriture, l'écoute et l'oral. (Ma)

Nous voyons donc à partir des réponses des apprenants que les intérêts et les motivations sont bien équilibrés, entre l'oral et l'écrit. Pour cet échantillon nous pouvons souligner deux raisons pour les choix et établir deux lignes motivationnelles fondamentales qui conduisent les apprenants : l'*analytique*, dans laquelle les apprenants croient à l'importance de la connaissance de la structure de la langue pour la dominer et la *pragmatique*, dans laquelle ils doivent mettre en pratique pour apprendre.

Les résultats trouvés dans notre questionnaire reprennent en effet l'idée de l'existence de différents styles d'apprentissage, basés notamment par la dichotomie *action* versus *réflexion*.

Le concept de styles d'apprentissage est vaste et complexe, avec une pluralité de définitions (Curry, 1990 ; Patureau, 1990) mais on reprend dans cette étude l'idée de Riding et Rayner (1998 : 51)

«Le terme style d'apprentissage renvoie à un ensemble individuel de différences qui incluent non seulement une préférence personnelle exprimée concernant l'enseignement ou une association avec une forme particulière d'activité d'apprentissage, mais aussi à des différences individuelles que l'on retrouve en psychologie de l'intelligence ou de la personnalité.»

Cette conceptualisation vient de l'idée d'une individualisation des apprentissages liée aux différences individuelles, dans lesquelles est incluse la motivation. En d'autres termes, cela veut dire que quand l'apprenant a la possibilité de développer son apprentissage en respectant son style, cela apportera des conséquences positives non seulement au processus lui-même, mais aussi à sa motivation.

Ainsi, prendre réellement ces caractéristiques en compte au moment de la transposition didactique est un facteur clé pour la réussite de l'apprentissage. Dans la pratique, le professeur ne doit pas privilégier une seule pratique (dans notre cas ici l'analytique) en détriment de l'autre (le pragmatique), même si la méthodologie du moment où le manuel le préconise.

La dernière question concernant les moments motivants ou non du cours et de la méthode est plus générale et a présenté des réponses très variées. On distingue en particulier la chanson qui apparaît pour la première fois comme une activité faisant partie du moment le plus motivant du cours, cela parce qu'elle n'est presque jamais incluse dans le manuel et par conséquent doit être proposée par le professeur ; nous verrons même que celle-là est une stratégie motivationnelle qu'il utilise fréquemment.

Finalement, les questions 7 et 8 se préoccupent de la pratique du professeur en classe et de quelle manière elle est vue et reçue par l'apprenant. Elles sont les suivantes :

Le professeur utilise-t-il des activités complémentaires, absentes de la méthode ? Lesquelles ? Sont-elles motivantes ?

Croyez-vous qu'il y a des activités dans la méthode dont on puisse « se dispenser » ? Lesquelles et pourquoi ?

En ce qui concerne la première question, les réponses ont été positivement unanimes et confirment les témoignages des professeurs. Autrement dit, tous les enseignants utilisent des matériels en dehors de la méthode, ce qui est extrêmement bien vu par les apprenants, qui l'ont démontré aussi de manière unanime dans leurs réponses, comme nous pouvons le démontrer :

Question 7 – Questionnaire apprenant

Le professeur utilise-t-il des activités complémentaires, absentes de la méthode ? Lesquelles ? Sont-elles motivantes ?

Oui. Il utilise des chansons, des activités de décontraction, des exercices. Cela motive pour nous faire sortir de la routine et montrer le français tel qu'il est vraiment utilisé. (Gi)

Oui et les activités qui ont plus de succès à mon avis sont les chansons qu'on écoute en classe avec leurs paroles. (Lu)

Oui, elles sont motivantes et renforcent le contenu travaillé : jeux et simulations ; description des affiches, tableaux, etc. ; l'utilisation de cartes et la situation géographique ; les chansons françaises ; des exposés oraux et l'écriture de textes. (Cr)

Le professeur utilise des activités complémentaires d'autres manuels, textes de l'Internet, textes pour faire réfléchir et discuter. Je crois que les activités proposées par le professeur sont plus motivantes que les activités du livre. (Al)

Oui. Chansons et exercices pour fixer l'apprentissage. Dans sa majorité ce sont des activités motivantes car elles ont tendance à ajouter quelque chose au contenu du manuel. (Fa)

Oui, il utilise des vidéos courtes, mais qu'on peut comprendre beaucoup plus ce qui est dit parce qu'il y a des images. Les exposés sont aussi intéressants car on peut parler d'un sujet choisi à notre critère et décidé avec le groupe. (Mo)

À partir de ces avis nous percevons des apprenants qu'ils sont intéressés aussi par d'autres formes de travail en classe, non seulement celles dictées par le manuel, mais aussi celles qui reconnaissent en même temps un lien avec le contenu développé par la méthode. Ce facteur est probablement une des causes de cette acceptation massive des activités apportées par le professeur, ainsi que leur caractéristique de nouveauté et leur adéquation à la réalité et aux intérêts des apprenants.

Tous ces facteurs sont, comme nous l'avons dit auparavant, extrêmement motivants et permettent un apprentissage beaucoup plus approfondi des contenus, à tel point que nous trouvons des affirmations telles que « *je crois que les activités proposées par le professeur sont plus motivantes que les activités du livre* ». D'un autre côté, on a des moments qui exigent un engagement significatif de l'apprenant, comme dans le cas des exposés, vu qu'ils sont responsables du choix de leur sujet, etc.

Quant au type d'activité généralement apportée, nous trouvons majoritairement les chansons et la vidéo, prouvant de nouveau la prédisposition à l'oral démontrée par les enseignants. En

plus, on trouve généralement une deuxième attribution, liée à une caractéristique de représentante culturelle et de contemporanéité.

En ce qui concerne la dernière question, les réponses sont bien équilibrées et on peut constater une contradiction, puisque nous venons de voir que tous les apprenants sont d'accords avec l'introduction d'activités complémentaires dans les pratiques de classe ; comment donc est-il possible de trouver des réponses négatives à la possibilité de supprimer des propositions du livre ? Pour donner un exemple, nous devons analyser quelques réponses :

Question 8 – Questionnaire apprenant

Croyez-vous qu'il y a des activités dans la méthode dont on puisse « se dispenser » ? Lesquelles et pourquoi ?

Oui, tel que la rédaction de petites annonces à un journal en cherchant quelqu'un, ce serait plus intéressant si c'était de petites annonces pour louer ou vendre un immeuble ; des activités pour trouver dans un texte des verbes dans une conjugaison déterminée. Il pourrait y avoir d'autres textes combinés avec des images, etc. (Mo)

Non, tout est essentiel. (Ka)

Oui, « pause-jeu ». Mais je renforce que cela dépend de l'âge des apprenants. (LE)

Oui, les exercices mal formulés du manuel, qu'à mon avis n'ajoutent pas aucune valeur et ne font que nous ennuyer et fatiguer. (Ma)

Non, toutes les activités doivent être maintenues car chacune a une fonction dans la méthode, visant la formation en langue française. (Ju)

Non, je crois que toutes les activités remplissent une séquence pour l'apprentissage de la langue. (Ra)

Nous pouvons repérer que la quantité de réponses négatives à la question posée n'est pas négligeable, mais au contraire très importante et représentative d'une pensée préconçue concernant la fonction et la place du manuel et des matériels didactiques en classe. Autrement dit, cette idée qu'on ne doit pas enlever des activités proposées dans un manuel est véhiculée par un discours assez courant à l'école mais qui se montre comme vraiment contradictoire à la liberté de la pratique de l'enseignement préconisée par la didactique depuis plusieurs années.

Le raisonnement qu'on trouve dans ces réponses négatives est une conception très fortement liée à l'écrit, où on considère que tout ce qui est écrit, formalisé, édité et publié est correct et idéal ; c'est une vision très présente dans l'inconscient collectif et qui gagne encore plus de force quand on se réfère à un matériel didactique, vu à l'école comme le détenteur d'un savoir indubitable et incontestable par l'apprenant et même parfois par le professeur.

Comme nous l'avons déjà remarqué antérieurement, cette position prise par le manuel devient plus accentuée lorsqu'on parle de l'enseignement de langues étrangères, spécialement car les références, soit pour le professeur, soit pour l'apprenant, sont très loin de sa réalité. Ainsi, la méthode apparaît comme la principale et parfois unique source fiable pour l'apprentissage de la langue, lui donnant un caractère encore plus significatif et expliquant donc la réaction des apprenants.

À partir de ce que nous avons vu dans l'ensemble des réponses des apprenants, les activités et reformulations apportées par les professeurs sont reçues de manière très positive et motivante ; à la suite nous irons donc analyser cette réaction en classe, à partir de quelques extraits enregistrés pendant des séances qui se sont déroulées au CELIN.

5.2 Comment les apprenants réagissent-ils aux modifications du manuel ?

Les réactions que nous pouvons observer de la part des apprenants sont les plus diverses et montrent la difficulté d'un processus de transposition didactique. Lorsqu'un professeur prépare une séance pour un groupe, il doit mettre en relation plusieurs facteurs très différents entre eux et qui sont parfois même contradictoires, pour que son but de faire apprendre la langue étrangère à ses élèves soit atteint de la meilleure façon et efficacité possible.

Par contre, la présence de l'apprenant en classe n'est évidemment pas « superficielle » ou « circonstancielle », bien au contraire, elle est essentielle et devient l'objectif central du travail de l'enseignant en classe, surtout à partir des années 80, avec l'approche communicative dans la méthodologie de langues et son recentrage sur l'apprenant, qui commence à jouer un rôle plus actif dans la situation d'apprentissage. Ses motivations et intérêts sont donc pris comme sources pour la mise en pratique d'une classe efficace et attrayante, en même temps que méthodologiquement moderne et actuelle.

Pourtant, les idées du professeur ne peuvent pas toujours être que des bonnes idées, vu que quand on parle de motivations il s'agit bien de quelque chose de très variable, dépendant parfois même de l'état d'esprit de l'individu certains jours de classe, les problèmes éventuels qu'il a pu avoir, sa condition physique et mentale, etc. Autrement dit, la situation d'apprentissage est toujours imprévisible, même si on considère toutes les possibilités de réactions que les apprenants peuvent avoir.

Ainsi, au moment de la transposition didactique, le professeur se munit de toute son expérience personnelle, ainsi que sa connaissance des apprenants – quand il les connaît déjà suffisamment – ou la représentation qu’il a du groupe, pour imaginer leurs intérêts, sélectionner les activités et les mettre en cours, en ayant comme objectif final, bien évidemment, leur participation active et leur engagement dans ce qui leur a été proposé.

Mais l’imprécision du résultat de la classe est dû aux facteurs psychologiques qui jouent un rôle principal au moment de la mise en œuvre de ce qui a été originairement prévu, ainsi qu’à l’ouverture donnée à la participation active de l’apprenant. L’enseignant perd en effet le contrôle absolu – même si c’est irréal – des événements de la classe et vient à le partager avec ses apprenants, gardant quand même la priorité que lui donne le contrat didactique et la connaissance des objets d’enseignement.

Pour repérer ces différentes possibilités de réactions des apprenants en classe, nous verrons donc quelques interactions qui pourront nous éclairer sur les résultats divers que les propositions des enseignants peuvent produire dans la pratique.

La phonétique : toujours démotivante ?

Un des grands problèmes des Brésiliens concernant la phonétique et la prononciation du français est la maîtrise du son [y], puisqu’il n’existe pas en portugais. Les enseignants brésiliens accordent une grande importance à la perception par leurs apprenants de la différence entre les sons [i], [u] – qui existent en portugais – et [y]. Le fait qu’il n’y ait pas suffisamment d’exercices dans les manuels travaillant cette distinction est même une des plus grandes raisons du regard négatif qu’on a envers cette rubrique.

Dans un des cours analysés, le professeur avait aperçu une difficulté significative de prononciation par rapport à ce son chez ses apprenants et leur a donc apporté des exercices pour renforcer la différence entre les sons :

Groupe G - Classe 02 - 05'22" à 09'45"

P alors\ on va commencer par eh: un peu de sonorité/ hein ↑ le son du français/ le son:: qui n'existe pas en français/ (*sic*) (.) donc on va essayer de perfectionner notre: notre prononciation/ (.) et:: je vous ai apporté quelque chose (.) vous avez: (.) j'insiste un peu sur un son/ quel son ↑ (..) regardez les phrases/

(silence)

P quel est le son↑=

M =[y] ↑=

P =[Y] (..) alors: il faut:/ (.) insister 'y a le [i]:/ comme en portugais/ français/ et [u] en français/ mais en français c'est vraiment exceptionnel/ (.) le son [Y] dans la langue française/ (..) historiquement\ n'est-ce pas↑ vous savez pourquoi↑ (.) vous connaissez/ quelle est l'autre langue qu'y a ce: ce son\ cette sonorité [Y] ↑

(entrée d'un apprenant en retard)

[...]

P Vous ne savez pas ↑ il n'y a pas de[

C [l'allemand ↑

P l'allemand ↓ (.) voilà/ (.) l'allemand\ il a le son [Y] (.) n'est-ce pas ↑

L ah, bon ↑ (*rires*)

P tu sais pas↑ (.) oui: en allemand il y a des mots avec le son [y] ↓ (..) et (.) est-ce que l'allemand et le français ont la: la même origine ↑ (...) les origines de ces langues là/ (.) sont les mêmes ↑

Eb (...) je crois qui non ↓=

I =NON\

P l'origine du français/ (.) c'est la même origine du portugais\ (.) du LATIN\ (.) et: le le le:: l'allemand/ c'est c'est c'est:: c'est une famille de germaniques\ n'est-ce pas ↑ l'anglais\ l'allemand\ le hollandais\ (.) donc\ (.) c'est bizarre\ n'est-ce pas ↑ parce que ce sont deux familles/ mais le français a le son d'une autre famille:\ et ce n'est pas d'origine latine\ (.) vous avez une hypothèse ↑ (.) pourquoi ↑ (...)

L elles sont proches ↑

P le territoire/ que c'est proche/ oui/ (*en basse voix*) les frontières n'étaient pas fixes\ n'est-ce pas ↑ (.) elle a changé\ (*revient à la voix normale*) oui/ c'est dans les invasions\ n'est-ce pas ↑ il a eu beaucoup de contact probablement\ oui/ donc les français ont appris ce son ↓ (..) donc\ la première partie: vous avez la question/ et: l'autre répète la question\ n'est-ce pas ↑ la: donc c'est c'est c'est un:: (.) ce sont des phrases à à: à dire à deux\ et: ensuite il y a des phrases qu'on a: (.) qu'on qu'on: qu'il existe en France\ qu'on a utilisé pour des campagnes\ et: vous avez donc ici un contraste de prononciation entre les sons\ n'est-ce pas ↑ (.) tout le monde a la feuille ↑ oui ↑ (..) alors\ quelle est la première phrase/ le premier slogan ↑ (.) F \ tu peux nous lire ↑

F tu as [vu ↑

P [non, non\ des phrases en bas\ des slogans ↓

F au volant/ la vue c'est la vie ↓

P oui/ (.) très bien\ (.) alors\ ici c'est très important la différence\ n'est-ce pas ↑ parce que la VUE/ qu'est-ce que c'est la vue ↑ (..) des YEUX\ n'est-ce pas ↑ ah: la VUE (.) ça va ↑ (.) c'est la ↑ (.) la VIE ↓ alors/ répétez s'il vous plait\ (.) au volant/ la vue c'est la vie ↓

E au volant/ la vue c'est la vie ↓

P aham:: et l'autre slogan/ c'est une campagne aussi/ M ↑

M je « foume », tu « foume », il tousse, nous toussons, vous toussiez [

E et P [je FUmE/ tu FUmEs/ il tousse/ nous toussons/ vous toussiez/ ils s'arrêtent de fumer\

P aham: donc\ il y a le contraste entre [y] de FUmE et le son [u] / il TOUssE ↓ n'est-ce pas ↑ (..) aham/ (.) maintenant vous pouvez:: faire les questions:\ à deux\ d'accord ↑

(tout le monde travaille à deux)

[...]

Pensant que l'activité peut ne pas être trop motivante pour les apprenants, l'enseignant la commence par une anecdote et quelques questionnements concernant le son qu'il veut renforcer et sa récurrence dans d'autres langues que le français ; il le fait spécialement parce qu'il n'existe pas en portugais. Cette alternative trouvée pour attirer l'attention des apprenants est très intéressante et nous rappelle les stratégies établies par Viau (1994) (cf. Chapitre VI), où il conseille pour l'enseignement des connaissances déclaratives ou théoriques que le professeur commence par une anecdote ou un problème à résoudre et qu'il questionne les apprenants sur leurs conceptions de la problématique.

Celle-là est exactement la stratégie utilisée dans ce cas, où le professeur montre que, même si le son en question n'existe pas en portugais, il existe dans d'autres langues (possible renforcement de son utilité), dans ce cas l'allemand, de même qu'il essaye de donner un sens à cette relation, à travers une anecdote et une référence à l'histoire. En même temps, nous pouvons observer une tentative du professeur dès le début d'insister sur l'importance de l'apprentissage de ce son et d'en convaincre ses étudiants.

Comme résultat du travail, nous observons une classe engagée dans l'exercice, où les apprenants répètent à deux les phrases suggérées et corrigent, s'il est nécessaire, les fautes éventuelles de leur collègue ; en même temps, le professeur passe dans chaque groupe pour

écouter les productions, ainsi que pour les corriger individuellement, afin de ne pas permettre la fossilisation d'une prononciation erronée.

La chanson : motivation unanime ?

Considérée par les enseignants comme le « chef d'œuvre » motivationnel des classes de français langue étrangère au CELIN, au contraire de ce qu'ils imaginent, la proposition d'écouter d'une chanson peut en fait avoir une réception très positive ou très négative de la part de l'apprenant ; cela parce que son acceptation dépend beaucoup du goût musical de chacun, ainsi que de la manière dont le professeur conduit l'activité.

Les réactions positives des apprenants sont les plus fréquentes dans les classes: ils chantent et s'amuse. Par contre, les réactions négatives sont plus rares et généralement sont causées par le choix du style musical. Les grands classiques de la chanson française, les plus choisis ne sont pas toujours les plus intéressants pour les jeunes et nous nous heurtons à des différences culturelles et de générations qui peuvent jouer un rôle important dans la classe.

Voici l'exemple d'une réaction négative concernant une activité avec des chansons qui est apparue dans un des groupes enregistrés. La tâche était de remplir des blancs des paroles de la chanson « *Ne me quitte pas* » (Jacques Brel) en l'écouter, activité assez classique en classe de langues étrangères. Après deux écoutes, le professeur a travaillé la lecture, la correction des blancs et la compréhension de la chanson, ce qui dure environ 21'30''. Une élève (L) réagit en portugais :

Groupe C - Classe 07 - 49'34" à 53'20"

1 P qu'est-ce que c'est blé ↑=

2 E = c'est un: un grain/=

3 P = oui (.) FARINE DE BLE (.) pour faire le gâteau il faut de blé

4 E (inaudible)

5 P oui (.) farine de blé (.) pour faire du pain (2'') ça va L↑

6 L non

7 P *trigo* (.) blé (5'') -> partie de la chanson

8 L (inaudible) *é só pegar um dicionário depois né*

9 P hein↑

10 L *isso aqui é só pegar um dicionário depois*

(silence 3'')

11 P non (.) parce que c'est la poésie (.) c'est pour ça que tu ne comprends pas hein / c'est (2'') [c'est parce qu'il se rappelle maintenant (.) il se rappelle qu'est-ce qui s'est passé

12 L [(inaudible)

13 P avec EUX (.) avant de se connaître (.) oui /=

14 L = (inaudible) *porque eu já vou sair (.) eu tenho algumas coisas pra fazer / e aí:: eu pego do dicionário depois/*

15 P oui/ après on va:: (.) on va voir la météo\ on=

16 L =la O QUE ↑

17 P METEO

18 L météo heu::

18 P météo (.) météorologie

19 L (FAIBLE) météorologie

(silence 2'')

20 P tu dois partir ↑

21 L *é porque (.) pra mim (SP) (inaudible) eu pego um dicionário e depois eu vejo (.) eu num:: (elle hoche la tête)*

22 P oui (.) mais on va finir hein/ 30 minutes oui 30 minutes on va finir [euh::

23 L [(inaudible)

24 P oui (.) tu n'aimes PAS

25 L *não é que eu não amo: é que é muito (.) muito (.) PESADO isso aqui \ num sei=*

26 P = oui

(il continue à expliquer la chanson, mais il fait un grand résumé, très vite)

[...]

27 P oui ↑ (3'') bon pardon:: L / j'imaginai que tu:: aimais la:: voir la[::

28 E [chanson=

29 P = oui:: =

30 L = non (.) j'aime les lettres de chansons \ mais:: je pense que je:: qu'on: a mis (.) beaucoup de temps en faire (.) seulement une traduction=

31 P = oui (.) parce que parfois c'est de la poésie parce qu'on comprend la: la:[l'histoire

33 P oui: parce que c'est parfois oui c'est (inaudible) BON (.) on va voir la grande préoccupation des français

Cette réaction est très significative pour un Brésilien du point de vu culturel, puisqu'il est beaucoup plus sensible à la *loi de la politesse* qu'un Français (Grice, 1979) et qu'il a beaucoup plus de pudeur pour menacer la face de son interlocuteur, reprenant la *théorie des faces* de Kerbrat-Orecchioni (1986). Au contraire, la tendance est de ne pas attaquer son interlocuteur, sauvegarder ses fautes, spécialement avec celui qui est dans une situation hiérarchiquement plus favorable, comme c'est le cas du professeur, détenteur du savoir dans une situation d'apprentissage.

Dans le cas de l'interaction qu'on analyse, cette loi est cassée de manière tellement abrupte que nous percevons dans la réaction de l'enseignant qu'il est déconcerté. Ceci est évident, par exemple, dans les interactions 8 à 11 : après une interruption dure et en portugais de l'apprenant, affirmant qu'ils pouvaient chercher les mots qu'ils ne connaissaient pas dans un dictionnaire à la maison (elle critiquait donc la didactique du professeur devant le groupe), sa première réaction a été le questionnement « hein », qui avec cela demandait une répétition de ce qui avait été dit. Après la confirmation du contenu par la répétition de l'apprenant, il répond que les paroles étaient comme la poésie, ce qui montre que dans un premier temps il a cru (ou voulait croire) que la critique n'était pas dirigé directement contre lui mais contre la difficulté des paroles. Nous observons à partir de cet instant une récurrence de plusieurs moments de silence ou d'allongements de syllabes de la part du professeur, montrant la perturbation que la situation lui a causée.

De 15 à 23, après qu'il eût perçu exactement ce que *L* voulait dire et afin de la tranquilliser, il commence à essayer d'argumenter que l'activité allait bientôt finir, d'abord de manière indirecte, disant qu'ils passeraient à la météo, et ensuite directement, affirmant qu'il allait bien finir en « 30 minutes », montrant de nouveau sa nervosité, vu qu'on utilise en fait l'expression « 30 secondes » comme synonyme de « vitesse ».

Avec l'insistance de *L* pour se plaindre, la situation atteint un moment critique entre 24 et 27, quand le professeur demande directement si elle n'aimait pas les chansons ; la réponse directe en affirmant que le problème était en réalité le temps qui a été mis pour la traduire a fait donc qu'il demandait de lui pardonner, en même temps qu'il justifiait son choix et sa didactique en classe, en disant que ce serait la conséquence de la difficulté de comprendre la poésie. Il

essaye ainsi de sauver la face en transmettant la responsabilité à quelque chose d'extérieur à lui.

Nous avons donc un exemple d'une situation extrême, où un professeur brésilien serait déjà étonné si elle se passait dans un moment de la classe qu'il considère personnellement comme démotivant, dans le cas de l'explication d'un point grammatical, par exemple. Mais son étonnement était encore plus grand parce que l'apprenant a eu une réaction négative et extrême, précisément dans une activité considérée par le professeur comme certainement motivante et intéressante, sans possibilité d'être différente, dans un exemple clair de problème de transposition didactique où la représentation construite par le professeur s'est montrée finalement dans la pratique comme erronée.

Est-il possible de changer l'avis d'un apprenant ?

Il n'est pas impossible que les situations difficiles que nous venons d'analyser se produisent en salle de classe, mais le fait qu'il existe un contrat didactique sous-entendu restreint beaucoup ce type d'événement. Toutefois, la manière de savoir réagir à l'inattendu et croire à ce qu'on fait en classe peut aussi changer l'avis des apprenants par rapport à une activité qui, en principe, ne leur semblait pas intéressante ou utile.

Dans une classe de langue étrangère, le travail de compréhension orale est délicat et les apprenants savent qu'il y a un moment où il faut rester silencieux, sinon personne ne comprendra l'activité. Dans un des groupes enregistrés pourtant, un exercice d'écoute a provoqué une réaction des apprenants alors qu'il était encore en cours d'exécution. À travers des rires ils montraient qu'ils n'avaient pas vraiment compris le sens de l'activité, quel était son objectif ou son utilité :

Groupe G - Classe 01 - 1h09'30" à 1h12'40"

1 P alors/ regardez les affiches et écoutez l'enregistrement\ (.) donc/ vous allez écouter/ ce sont de: c'est de la musique d'accord↑ (.) et: quel est le rapport pour vous (.) quelle est la: image qui a de rapport avec quel\

(le professeur met de la musique)

2 E (RIRE) *(pires à la fin du premier morceau) (plusieurs parlent au même temps) (ils sont gênés par l'activité)*

3 P Et alors (.) les chansons\ (.) très personnel=

4 E =très personnel= (RIRES)

5 P =oui/ il y a de préférences mais::: eh:: (.) cet exercice c'est un peu stupide↑ ou non↓

6 Eb oui

7 E (RIRE)

8 P oui mais écoutez: je je ah écoutez (.) quand vous (.) vous allez au cinéma: quand quand vous: (.) quand vous pensez à voir un film et:: et vous n'avez pas vu le début\ (.) le commencement\ et vous écoutez/ la: la musique\ (.) vous n'êtes pas capable de deviner le: le GENRE de FILM le (3'') le le:: à mon avis la musique est là et: c'est un langage aussi\ n'est-ce pas ↑

(quelques élèves bougent la tête en accord avec le professeur)

9 P il y a/ je: alors pour vous c'est: peu importe la cha le morceau ↑ ça va ↑ BIEN pour tout:=

10 F =oui=

11 P *(avec surprise)* =oui↑ toutes les affiches (.) ça va bien ↑

12 I je crois que le premier: c'est pour la nature\

Cette séquence nous montre une situation où le professeur a dû soutenir l'activité qu'il a perçue comme démotivante à travers les réactions des apprenants. En 5, ainsi comme dans la situation de la chanson que nous venons d'analyser, il leur demande directement s'ils la trouvent « stupide ». Cette attitude du professeur se produit peu fréquemment dans une ambiance de classe brésilienne, où un contrat didactique empêche les apprenants de juger, au moins ouvertement, la valeur des activités. Par contre, nous avons vu dans les théories de motivations (cf. Chapitre IV) que ce jugement est inévitable et il exerce une influence très grande dans la motivation de l'apprenant. Comme nous l'avons remarqué précédemment, un individu ne sera pas intéressé par une tâche s'il ne voit pas son utilité et son importance.

L'expérience du professeur dans ce cas a fait qu'il perçoit rapidement le sentiment des élèves. Quand il demande si l'exercice est un peu stupide, ce qu'il fait c'est juste avoir une confirmation de ses impressions et gagner du temps pour trouver les arguments pour la soutenir, ce qu'il fait en 08, en essayant de leur donner son avis. Apparemment il réussit à les convaincre, car ils participent à la correction de l'activité, comme nous pouvons voir dans la dernière réplique de ce dialogue.

Cet exemple nous illustre ainsi l'importance de l'assurance personnelle et professionnelle du professeur, la confiance en soi, au moment de la transposition didactique, c'est-à-dire, de la préparation des classes. Il est parfois nécessaire de montrer aux apprenants l'importance et

l'utilité d'une activité, de les convaincre, de soutenir et défendre ce qui a été imaginé pour l'enseignement.

Conclusion

Les analyses que nous avons pu développer dans cette étude ont confirmé notre assertion initiale de que la motivation est un facteur déterminant pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Quand on parle de motivation, ce qui nous vient en tête, à part l'idée erronée et souvent diffusée d'amusement et de divertissement en classe c'est qu'elle est liée à l'apprenant et à ses réactions par rapport à son apprentissage.

Nonobstant, nous percevons qu'en réalité, dans un jeu de miroir, elle affecte le processus de différentes manières, en fonction des différents points de vue des personnes concernées par l'enseignement-apprentissage de langues étrangères, et de la diversité de leurs besoins et de leurs 'intérêts,:

- motivation à rendre son pays efficace économiquement (politiciens, responsables des politiques éducatives) ;
- motivation à créer un objet théorique efficace (auteurs) ;
- motivation à créer un objet élégant (designers) ;
- motivation à vendre ses livres (éditeurs) ;
- motivation à vivre un évènement didactique heureux (enseignants) ;
- motivation à apprendre une langue particulière (apprenants) ;

Il est indéniable que pour la perspective de la motivation le point de vue de l'apprenant est très important, sinon le plus important, étant donné que c'est à partir de cette motivation que l'individu s'engage dans son apprentissage et dans la recherche d'un progrès. Par contre, l'analyse doit en être faite à partir d'un moment précis de l'apprentissage, vu que ses besoins peuvent changer tout au long du processus. La motivation est donc un phénomène changeant qui se transforme au fur et à mesure de la progression de l'apprenant dans ses études, en présentant des échelles temporelles qui doivent être contrôlées et maintenues positivement en permanence, de manière à maintenir une motivation constante chez l'apprenant.

Toutefois, cette question a d'autres conséquences fondamentales pour les pratiques en classe de langues, non seulement chez l'apprenant, sans doute le maillon clé de cette chaîne, mais

aussi en ce qui concerne tous les éléments qui composent le long processus didactique, de l'implantation d'une politique linguistique d'enseignement de langues étrangères, en passant par la formalisation d'une méthodologie pour la mettre en œuvre, sa matérialisation au moyen d'une méthode et d'un manuel, pour enfin arriver à la classe et à sa mise en œuvre par le professeur.

Motivation et besoins collectifs

Au début du processus, l'établissement des politiques linguistiques, plus précisément sous la forme d'une planification linguistique, vise l'apprentissage d'une (des) langue(s). Pour cela, motiver l'individu à apprendre est essentiel à la réussite du procès. Les politiques linguistiques matérialisées dans les textes du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en Europe et des *Orientações Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira* au Brésil ont comme objectif commun de motiver les européens et les brésiliens consécutivement à apprendre une ou plusieurs langues. La conception de ces politiques part des représentations produites par ce que les responsables croient être l'intérêt des individus concernés, leurs attentes et leurs besoins. On imagine donc un apprenant idéal et à partir de cela on établit des paramètres qui seront mis en pratique par la planification linguistique.

C'est en prenant en considération la politique linguistique et en la mettant en communication avec différentes disciplines scientifiques que nous assistons à la constitution d'une méthodologie capable de faire dialoguer les éléments essentiels afin de mettre en pratique les préceptes. De cette manière, les sciences comme la linguistique, la didactique et la psychologie entrent en relation dans le cadre d'une théorie de l'enseignement de langues adaptée aux besoins des différents éléments qui participent à l'enseignement-apprentissage.

Motivation à travers le manuel

La matérialisation de cette méthodologie est mise en pratique à travers la conception des méthodes et des manuels pour l'enseignement de la langue étrangère qui proposent des exercices et des activités basés sur le modèle théorique spécifié en fonction d'un public déterminé, ainsi que de ses besoins et de ses attentes.

Cette matérialisation s'effectue à travers la conception d'un manuel. Celui-ci doit déjà être attrayant par sa mise en page, le choix des couleurs, la qualité des images et des

représentations qu'elles suggèrent aux apprenants Il doit l'être aussi à travers le choix de ses personnages – âges, caractéristiques physiques, intérêts, attitudes – et de ses contextes fictionnels – situations, intrigues et scénarios qui se déroulent généralement dans des paysages français.

Il existe dans les manuels existant un discours fréquent sur leur possibilité d'adaptation aux besoins des apprenants et aux réalités locales. Celle-ci doit être mise en pratique par le professeur, celui qui connaît – en principe – le mieux les deux contextes. Cette adaptation est nécessaire car il est toujours difficile de dépasser les limites fixées par une représentation qu'on peut avoir des individus qui apprendront la langue, considérant que les auteurs sont encore très loin de la réalité de chaque apprenant. Cela est encore plus fort lorsqu'on considère la situation du français langue étrangère et le fait que les matériels didactiques sont produits en France et visent un public assez élargi en matière d'âge, de nationalités ou d'intérêts, par exemple.

La meilleure connaissance de la réalité des apprenants est ainsi à charge du professeur et les analyses nous montrent qu'il porte un intérêt constant au niveau de motivation de ses apprenants. Et une étude de la représentation qu'il se fait de ce qui est ou non attirant pour eux est intéressante ainsi qu'utile. L'objectif premier de l'enseignant est évidemment la présence et l'activité de l'apprenant en classe en tant que participant engagé dans les activités proposées. Il tente de l'obtenir, à travers le choix des propositions à réaliser en classe.

Motivation, rôle de l'enseignant et expérience de l'apprenant

Pendant la conception de cette étude, nous avons pu remarquer une préoccupation réelle chez les enseignants par rapport au thème de la nécessité d'adaptation des manuels, ainsi qu'observer la manière qu'ils ont trouvée pour résoudre la question dans différentes situations, soit au moment de l'élaboration de la transposition didactique des contenus, soit par une diversification des approches à fin d'attirer l'attention de l'apprenant par un exercice ou une activité déterminée.

Dans le premier cas, le professeur montre son intention de maintenir la motivation de ses apprenants à travers l'organisation de sa classe et des contenus qu'y seront travaillés. C'est dans ce moment que nous pouvons comprendre le processus de transposition didactique qu'il

opère, en sélectionnant les propositions du manuel qui sont pour lui les plus adaptées à sa situation d'apprentissage et aux intérêts de ses apprenants. La présence du manuel est toujours essentielle en tant que colonne vertébrale du cours et même de chaque classe, mais l'intervention du professeur est forte et constante. Il opère des changements et des reformulations dans la structure du livre pour qu'il soit plus proche de ses attentes et celles de ses apprenants.

Dans le deuxième cas, afin d'éviter des exercices et des activités qu'ils croient démotivants pour leurs apprenants, les enseignants utilisent différents recours motivationnels pour attirer leur attention sur ce qui sera travaillé. Nous voyons donc dans cette attitude une préoccupation constante de la part du professeur afin de transformer l'apprentissage en un processus intéressant pour l'apprenant, à partir d'une transposition didactique qui vise une pratique significative pour l'individu. Cela est fait de plusieurs manières, avec la suppression d'un exercice et/ou son remplacement par un autre considéré comme plus motivant, comme dans le cas de la phonétique, par exemple. A travers des adaptations à la réalité de l'apprenant, très souvent dans les jeux de rôles, ou en utilisant d'une anecdote pour offrir une contextualisation du thème et ainsi stimuler son attention.

Ainsi, nous avons constaté à travers cette étude que dans le moment d'une transposition didactique, le professeur est poussé de manière naturelle à adapter ses pratiques, ses activités et les propositions du manuel à ce qu'il perçoit comme motivant pour l'apprenant, en sachant que cette attitude aidera à ce que l'individu réussisse dans son apprentissage et qu'il y soit plus présent et plus engagé. Par contre, quand il y a une difficulté ou une barrière en classe perçue comme liée à l'intérêt de l'apprenant, elle apparaît exactement dans ce moment et il nous a été possible de percevoir que cela est généralement dû à une non coïncidence entre les représentations du professeur et les motivations de l'apprenant, constituant de cette manière un obstacle pour l'enseignant en classe.

Les difficultés que nous avons remarquées ici seraient dues à la différence entre ce qui est imaginé par le professeur comme idéal pour ses apprenants et ce qui est vraiment leur objectif. Ce décalage dans des représentations formulées par chacun des partenaires concernés dans la pratique de classe a, comme nous l'avons analysé dans cette étude, des conséquences directes, positives et négatives, sur le processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Ce sont ces représentations qui servent au professeur de base pour la détermination de sa séquence idéale de classe dans le moment de la transposition didactique et si elles ne correspondent pas exactement aux attentes des apprenants, ils lui donneront une réponse

négative et par conséquent inattendue, comme dans quelques cas que nous avons eu l'opportunité de percevoir dans cette étude. Cette différence entre les représentations du professeur et celles des apprenants nous pousse à réfléchir sur les raisons de cette dissemblance, étant donné que par sa position, extrêmement proche de l'apprenant et de sa réalité sociale, le professeur semble la personne qui connaît le mieux ses attentes et ses besoins.

En analysant le phénomène de plus près, il nous a été possible de vérifier que la question vient de l'« accumulation de représentations » que le processus de transposition didactique exige. Elles toutes bien intentionnées mais ne correspondent pas forcément à la réalité de la classe. L'enseignant doit trouver un moyen terme dans l'étape finale, afin de satisfaire tous les participants du processus. En effet il se sent obligé en même temps, d'aider ses apprenants à atteindre leurs objectifs, d'utiliser le matériel didactique adopté par l'institution, de l'actualiser méthodologiquement et de respecter les préceptes de la politique linguistique qui réglementent l'apprentissage dans son pays.

Cette chaîne de représentations de ce qui est motivant pour l'apprenant peut se présenter donc comme une difficulté de plus pour l'enseignant si elle se constitue de manière trop éloignée de la réalité qu'il trouve dans sa pratique, en demandant une adaptation didactique plus ou moins grande de sa part.

Motivation dans le processus d'apprentissage

Cette étude nous montre donc que la motivation est au même temps un élément essentiel et complexe dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une (des) langue(s) étrangère(s) ; *essentiel* parce qu'il pousse l'apprenant à se dédier dans son développement et *complexe* parce qu'il concerne une quantité très importante d'institutions et d'individus : depuis les hommes politiques, les responsables éducatifs, et les éditeurs, jusqu'aux enseignants et aux apprenants.

Elle se présente aussi comme un événement vécu de manière coordonnée par tous les individus mais en particulier par l'enseignant et l'apprenant, afin de bien la gérer en tenant compte des différents intérêts collectifs et individuels, de la programmation effective de l'apprentissage comme de la temporalité dans laquelle le processus se développera.

Bibliographie

- ABRY, D. (2007) : *Les activités pour la classe et le CECR*, Conférence proférée dans le Colloque International de la FIPF : Le Cadre Européen, une référence mondiale ? Sèvres, de 19 à 21 juin 2007.
- BARBOT, M-J. (2000) : *Les auto-apprentissages*, Paris, CLÉ International.
- BAYLON, CAMPÀ et al. (2000a) : *Forum 1 – Méthode de Français*, Paris, Hachette Livre.
- BAYLON, CAMPÀ et al. (2000b) : *Forum 1 – Méthode de Français – Guide Pédagogique*, Paris, Hachette Livre.
- BAYLON, CAMPÀ et al. (2000c) : *Forum 1 – Méthode de Français – Cahier d'exercices*, Paris, Hachette Livre.
- BAYLON, CAMPÀ et al. (2000d) : *Forum 1 – Méthode de Français – Carnet de Route*, Paris, Hachette Livre.
- BAYLON, CAMPÀ et al. : *Club Forum – Site Internet*. Accessible au <http://www.club-forum.com>
- BEACCO, J-C. (2004) : *Le DELF et le DALF à l'heure européenne. Influence du Cadre (CECR) sur les programmes et les dispositifs d'évaluation*. Dans : Revue Le Français dans le Monde, n. 336, novembre-décembre, p. 25-28.
- BELMIRO, C. A. (2000) : A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. Dans: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº. 72.
- BÉRARD, E. (1991) : *L'Approche communicative. Théories et pratiques*, Paris, CLÉ International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- BERARD E. ; CANIER Y. ; LAVENNE C. (1997) : *Tempo 1 - Méthode de Français*, Paris, Didier-Hatier.
- BOUCHARD, R. (à paraître) : L'interaction pédagogique comme palimpseste : unités interactionnelles et gestion des phénomènes émergents en classe. Dans : CANELAS-BRASIL. Ministério da Educação. (1998) : *Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Língua Estrangeira*. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. (2006) : *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BROWN, H. D. (1994) : *Teaching by principles*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

BROUSSEAU, G. (1986) : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Dans : *Recherches en Didactiques des mathématiques*, Grenoble, v. 7, n. 2, p. 33-115.

BROUSSEAU, G. (1988) : Le contrat didactique: le milieu. Dans : *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Grenoble, La Pensée Sauvage, v. 9, n. 3, p. 309-336.

BUCHETON, D. (1999) : Les manuels ; un lien entre école, la famille, l'élève et les savoirs. Dans Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie, p. 41-50

BYRAM, M. (2004) : Définition du concept du plurilinguisme. Dans : CONSEIL DE L'EUROPE, *Langues, Diversité, Citoyenneté : politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence*. Strasbourg, de 13 à 15 novembre 2002.

CAILLOT, M. (1996) : La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? Dans Raisky, C. et Caillot, M. (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, p. 19-35.

CALVET, L.-J. (1999) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) : Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, n. 1, vol. 1.

CANTOS GOMEZ, P. (1999) : A motivação no Processo Ensino/Aprendizagem de Idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. Dans : *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 34, p. 53-77, Julho/dezembro.

CAPELLE, G. et GUIDON, N. (1999) : *Reflets 1 : Méthode de Français*, Paris, Hachette FLE.

CAPELLE, G. ; MENAND, R. (2006) : *Taxi ! Méthode de Français*, Paris, Hachette FLE.

CARMAGNANI, A. (1999) : A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. Dans CORACINI, M. (org.) (1999) : *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*, 1^a ed., Campinas, Pontes.

CHEVALLARD, Y. (1988) : Sur l'analyse didactique : deux études sur les notions de contrat et de situation. Dans : *Publication de l'IREM d'Aix Marseille*, 14.

CHEVALLARD, Y. (1991) : *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (suivie de un exemple de la transposition didactique), Grenoble, La Pensée Sauvage. 1ere édition : 1985.

CHEVALLARD, Y. (1994) : Nouveaux objets, nouveaux problèmes en didactique des mathématiques. Dans Artigue, M. et al. (dir.) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 313-320.

CICUREL, F. (2002) : La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe. Dans : *AILE - Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, Paris, n. 16, en ligne.

COLLARO, A. C. (2000) : *Projeto Gráfico : Teoria e Prática da Diagramação*, São Paulo, Ed. Summus.

COMMISSION EUROPEENNE (2006) : *Les européens et leurs langues*, Eurobaromètre Spécial 243

CONNE, F. (1992) : Un grain de sel à propos de la transposition didactique, Education et Recherche, n. 1, p. 57-71.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000) : *Portfolio européen des langues*, Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2003) : *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Vue d'ensemble. Avant-projet de manuel. DGIV/EDU/LANG (2003)10. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Novembre 2003.

CONSEIL DE L'EUROPE (2004) : *Langues, Diversité, Citoyenneté : politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence*. Strasbourg, de 13 à 15 novembre 2002.

- CORACINI, M. J. (1999) : *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*, 1ª ed., Campinas, Pontes.
- CORACINI, M. J. (1999) : O Livro Didático nos Discursos de Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. Dans: CORACINI, M. J. (org) : *Interpretação, Autoria e legitimação do Livro Didático*, Campinas, Pontes, p. 17-26.
- CORACINI, M. J. (1999) : O processo de Legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. Dans: CORACINI, M. J. (org) : *Interpretação, Autoria e legitimação do Livro Didático*, Campinas, Pontes, p. 33-44.
- COSTE, D. (2007a) : Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. Dans : CONSEIL DE L'EUROPE, *Forum Politique Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Strasbourg, de 06 à 08 février 2007.
- COSTE, D. (2007b) : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ?* Dans : Colloque International de la FIPF : Le Cadre Européen, une référence mondiale ? Sèvres, de 19 à 21 juin 2007 *seconde*, Grenoble, PUG.
- COURTILLON, J. (2003) : *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette FLE.
- COURTILLON, J. et RAILLARD S. (1982) : *Archipel 1*, Paris, Didier - Hatier.
- COURTILLON, J. et DE SALINS, G. (1991) : *Libre Échange : Méthode de Français niveau 1*, Paris, Didier-Hatier.
- CUNNINGSWORTH, A. (1995) : *Choosing your coursebook*, Oxford, Heinemann.
- CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CURRY, L. (1990) : *Learning Styles in Secondary Schools: A Review of Instruments and Implications for Their Use*. Madison: National center of Effective secondary Schools & University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for education research.
- DÖRNYEI, Z. (2000) : *Teaching and Researching Motivation*, London, Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2001) : *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

FILLIETAZ, L. (2002) : La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale, Nota Bene.

GARDNER, R.C. et LAMBERT, W. E. (1972) : *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.

GEFFROY, R. ; LO CASCIO, D. et RIVAS, M. (1991) : La Clé des Champs 1, Paris, CLE International.

GINÉ, M. C. (2005) : L'(auto-)observation et l'analyse de l'interaction en sous groupes par de futurs enseignants de FLE – L'évolution des représentations. Dans : *Les Interactions en classe de langue*. Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Paris, CLE International, juillet, p. 148-159.

GRUCA, I. (2007) : *Le cadre permet-il de redynamiser les outils méthodologiques pour l'enseignement des langues ?*, Conférence proférée dans le Colloque International de la FIPF : Le Cadre Européen, une référence mondiale ? Sèvres, de 19 à 21 juin 2007.

GRUSZYNSKI, A. C. (2000) : *Design gráfico: do invisível ao ilegível*, Rio de Janeiro, 2AB.

HOPKINS, A. (1996) : *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. CC-LANG (96) 17 rév.

HYMES, D. (1984) : *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier/CRÉDIF.

JOSHUA, S. (1996) : Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématiques ? Dans Raisky, C. et Caillot, M. (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, p. 61-73.

KELLER, J. M. (1983) : Path Analysis. Dans : J. P. Keeves (ed.), *Educational Research, methodology and measurement: An international handbook*, Oxford, Pergamon Press, p. 723-731.

LAVENNE C. ; BERARD E. ; CANIER Y. ; BRETON, G. ; TAGLIANTE, C. (2004) : *Studio 100 - Méthode de Français niveau 1*, Paris, Didier.

MARTINAND, J-L. (1994) : La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants, *Aster* (INRP), n. 19, p. 61-75.

METOUDI, M. et DUCHAUFFOUR, H. (2001) : *Des manuels et des maîtres*, Paris, Les Cahiers du Savoir Livre.

MILED, M. (2007) : *Quelle est la place du CECR dans le champ du FLS ?*, Conférence proférée dans le Colloque International de la FIPF : Le Cadre Européen, une référence mondiale ? Sèvres, de 19 à 21 juin 2007.

MOITA LOPES, L. P. (1999) : *Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de Línguas Estrangeiras no Brasil*. Dans : *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 419-435.

MOREIRA, J. C. (2006) : *A representação estereotipada da língua e cultura francesas no discurso dos alunos do centro de línguas da UFPR*. Curitiba, Dissertação de Mestrado.

PATUREAU, V. (1990) : *Styles d'apprentissage et ordinateur*. Dans R. Duda, & P. Riley (Ed.), *Learning styles*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 117-126.

PEREIRA, M. E. (2002) : *Psicologia Social dos Estereótipos*, São Paulo, E.P.U.

PERRENOUD, Ph. (1993) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Hartmann.

PERRENOUD, Ph. (1998) *La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences*. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, v. XXIV, n. 3, p. 487-514.

PHILLIPSON, R. (1992) : *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.

QUESSADA, M. P. et CLÉMENT, P. (2007) : *Les origines de l'homme dans les manuels scolaires français de sciences au XIXe et XXe siècles : interactions entre connaissances, valeurs et contexte socioculturel*. Dans Lebrun, M. (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, cédérom.

RIAGAIN, D. (2004) : *Les minorités nationales et le respect de la diversité linguistique*. Dans : CONSEIL DE L'EUROPE, *Langues, Diversité, Citoyenneté : politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence*. Strasbourg, de 13 à 15 novembre 2002.

RIBA, P. (2006) : *De l'approche communicative à l'approche actionnelle : apports du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conférence proférée à l'Universidad Libre de Bogotá, Colombie, le 27 juin 2006.

RICHER. (en ligne) : *Conception linguistique de référence du CECR*. Disponible sur le site http://passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/file/site_cadre_europeen/site/3ConceptionlinguistiquederfrenceduCECR.htm

RIDING, R. et RAYNER, S. (1998): *Cognitive styles and learning strategies*, London: David Fulton.

RIVIÈRE, V. (2005) : « Aujourd'hui nous allons travailler sur... » : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques. Dans : *Les Interactions en classe de langue*. Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Paris, CLE International, juillet, p. 96-104.

ROCHER, G. (2007) : Le manuel scolaire et les mutations sociales. Dans Lebrun, M. (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-24.

ROSEN, E. (2007) : *Quelles évolutions pour le CECR ?*, Conférence proférée dans le Colloque International de la FIPF : Le Cadre Européen, une référence mondiale ? Sèvres, de 19 à 21 juin 2007.

RUIZ DE LOS PAÑOS, A. G. (2002) : El componente cultural en el aprendizaje de E/LE, In: *Forma Formación de Formadores : Interculturalidad*, vol. 4, Madrid, SGEL, pp. 27-35.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1993) : *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas – estudio analítico*, Madrid, SGEL.

SANCHEZ PÉREZ, A. (2001) : Sequencing of activities and motivation. Dans : CODINA, V. et ALCÓN, E. (eds.), *Language Learning in the Foreign Language Classroom*, Castellón, Universidad Jaume I, pp. 116-132.

SHAPIRO, B. (2007) : Le manuel scolaire et l'éthique. Dans Lebrun, M. (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-94.

SOUZA, D. M. (1999) : Autoridade, Autoria e Livro Didático. Dans: CORACINI, M. J. (org) *Interpretação, Autoria e legitimação do Livro Didático*, Campinas, Pontes, p. 27-32.

SUDARWOTO. (2005) : *De l'adaptation du matériel pédagogique*, Revue Le Français dans le Monde, no. 342, 36-37.

TIERRY, A-M. (1987) : *Analyse de méthodes français langue étrangère*, Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques, Collection Répertoires. Editions révisées : 1991, 1997.

TREVISI S. (et al.) (eds.) *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, Ellug.

VARGAS, C. (2006) : Les manuels scolaires : Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans Lebrun, M. (dir.), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-35.

VERRET, M. (1975) : *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.

VIAU, R. (1994) : *La motivation en contexte*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

VIAU, R. (1999) : *La motivation dans l'apprentissage du français*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997) : *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

WILLIAMS, M. et BURDEN, R. (1999) : *Psicología para profesores de idiomas : Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press (de l'original en anglais de 1997)

WLODKOWSKI, R. J. (1998) : *Enhancing adult motivation to learn : a comprehensive guide for teaching all adults*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., édition révisée. (1^{ère} édition 1985)

Annexe I

QUESTIONNAIRE – ENSEIGNANT

Nom : _____

Age : _____ Sexe : _____

Etablissement d'intervention : _____

Formation : nombre d'années : _____ Etablissement de formation : _____

Participation à une association professionnelle : _____

Autres langues enseignées : _____

Méthode utilisée : _____

Considérez-vous motivante, dans un sens global, la méthode que vous utilisez en classe ? Pourquoi ?

L'utilisation d'une méthode généraliste est-elle adéquate à vos besoins et à ceux de vos apprenants ?

Croyez-vous que vos apprenants se sentent motivés pour apprendre et étudier la langue à travers les activités et contenus présentés dans la méthode ?

La méthode tient-elle compte des problèmes classiques des lusophones pour apprendre le français? De quelle manière? Sinon, comment traitez-vous ces difficultés en classe?

Dans quels moments croyez-vous que la méthode est plus motivante ? Précisez en numérotant du plus au moins motivant :

- () Début d'un nouveau thème ;
- () Début d'une nouvelle leçon ;
- () Compréhension orale de dialogues
(contextualisés) ;

- () Compréhension orale de phrases
(non contextualisées) ;
- () Production orale (jeux de rôles, par ex.) ;
- () Phonétique ;
- () Compréhension écrite de textes ;
- () Production écrite ;
- () Présentation des contenus de grammaire ;
- () Activités grammaticales ;
- () Contenus interculturels / civilisation ;
- () Évaluation / test DELF ;
- () Activités ludiques ;

Parmi les activités proposées par la méthode que vous utilisez en classe, laquelle est, à votre avis, la plus motivante pour l'apprenant ? Pourquoi ?

À votre avis, pour quels moments, du cours et de la méthode, les apprenants montrent-ils la plus forte et la plus faible motivation ?

+ : COURS : _____

MÉTHODE : _____

- : COURS : _____

MÉTHODE : _____

Avez-vous besoin d'enrichir la classe (et la méthode) avec des activités plus motivantes ? Lesquelles ?

Laissez-vous de côté des activités présentées dans la méthode ? Lesquelles et pourquoi ?

Adaptez-vous les activités que vous considérez comme non motivantes ? De quelle manière faites-vous l'adaptation ?

Annexe II

QUESTIONNAIRE – APPRENANT

Nom : _____

Age : _____ Sexe : _____ Établissement : _____

But poursuivi dans l'apprentissage du français ? : _____

Méthode utilisée : _____

Considérez-vous comme motivante, dans un sens global, la méthode que vous utilisez pour apprendre le français ? Pourquoi ?

Cette méthode est-elle adéquate à vos besoins ? Pourquoi ?

Vous sentez-vous motivé(e) pour apprendre et étudier la langue à travers les activités et contenus présentés dans la méthode ?

Dans quels moments croyez-vous que la méthode est plus motivante ? Précisez en numérotant du plus au moins motivant :

- () Début d'un nouveau thème ;
- () Début d'une nouvelle leçon ;
- () Compréhension orale de dialogues
(contextualisés) ;
- () Compréhension orale de phrases
(non contextualisées) ;
- () Production orale (jeux de rôles, par ex.) ;
- () Phonétique ;
- () Compréhension écrite de textes ;
- () Production écrite ;
- () Présentation des contenus de grammaire ;
- () Activités grammaticales ;
- () Contenus interculturels / civilisation ;

() Évaluation / test DELF ;

() Activités ludiques ;

Parmi les activités proposées par la méthode, laquelle est, à votre avis, la plus motivante ? Pourquoi ?

À votre avis, quels sont les moments, du cours et de la méthode, les plus et les moins motivants ?

+ : COURS : _____

MÉTHODE : _____

- : COURS : _____

MÉTHODE : _____

Le professeur utilise-t-il des activités complémentaires, absentes de la méthode ? Lesquelles ? Sont-elles motivantes ?

Croyez-vous qu'il y a des activités dans la méthode dont on puisse « se dispenser »? Lesquelles et pourquoi ?

Annexe III



Jacques Verdin

La quarantaine. Jacques est un ami d'Éric. Il habite aux Carroz et, chaque année, les deux amis se retrouvent à la station de ski. Jacques est moniteur de ski. Il est sympa et aime blaguer. Il est marié avec Lucie, la kinésithérapeute des Carroz. Ils ont deux garçons.

Éric Demarck

26 ans, jeune journaliste, sportif et un peu bohème, Éric aime, comme Charlotte, être entouré d'amis mais il s'attache particulièrement à Marie. Tous les ans, il passe les vacances de Noël à la montagne, aux Carroz. Cette année, il a invité ses amis au chalet...

**Charlotte Martin**

37 ans, célibataire. Charlotte travaille dans une compagnie d'assurances. Elle aime recevoir ses amis à la maison, sortir le soir, danser et s'amuser... Mais elle a les pieds sur terre.

Marie Beauchamp

30 ans. C'est la plus jeune. Marie est encore étudiante et fait un stage dans l'entreprise de Carole. Elle a beaucoup d'imagination et d'humour. Elle cherche l'homme de sa vie. Elle est très amie avec Charlotte et elle lui fait ses confidences...

Carole et Guillaume Lanoux

Carole (40 ans) est plutôt coquette. Elle occupe déjà un poste important dans son entreprise et elle va avoir une promotion.

Guillaume (39 ans) travaille dans une agence de publicité. Pour lui aussi, la manière de s'habiller est importante. Mais il a surtout le sens pratique. Il adore le sport et les activités de plein air.

Les situations

Les personnages sont des amis. Ils ne se rencontrent pas au travail ni pour des raisons professionnelles. Ils ont des relations personnelles et se voient souvent. Nous les rencontrons quand ils ont du temps libre : à l'anniversaire de Charlotte, en vacances dans une station de ski et dans un grand magasin.

jeunesse-seize

Contrat d'apprentissage

■ **communicatif**

- raconter un événement (au passé)
- exprimer la durée
- réserver une chambre d'hôtel, une location
- faire le portrait (physique et moral) d'une personne
- donner son opinion (*je trouve/je pense/je crois que...*)

■ **linguistique**

- les pronoms personnels COD
- l'imparfait
- les verbes en -cer ou -ger et en -yer
- imparfait et passé composé
- le verbe croire (retrouver la conjugaison d'un verbe)
- des indicateurs temporels : *depuis, pendant, jusqu'à...*
- le corps
- le caractère

■ **interculturel**

- gestes et attitudes
- en vacances

Nous retrouvons Éric et ses amis à la station de ski des Carroz, le lendemain de leur arrivée. Sur la place du village, Marie parle avec son amie Charlotte. Marie est toute contente : hier, elle a trouvé l'homme de sa vie ! Tout à coup elle l'aperçoit... Les petites annonces sont peut-être un autre moyen pour trouver la personne rêvée...

Un peu plus tard, Éric rencontre Jacques. Ils se saluent, parlent du voyage... Avec la neige, il y a souvent des problèmes de circulation, c'est d'ailleurs raconté dans un article de journal.

VACANCES

Forum

Regardez la photo. Qu'est-ce qu'elle représente ?

Faites parler les clients et les employés.

Aidez-vous des expressions suivantes.

- Où est-ce que vous voulez aller ?
- À quelle date est-ce que vous voulez partir ?
- Est-ce que vous prenez le TGV ou l'avion ?
- Est-ce qu'on parle français là-bas ?
- Vous voulez une chambre pour deux ?
- Est-ce qu'on peut faire du tennis à l'hôtel ?
- Il y a une discothèque à l'hôtel ?



quatre-vingt-seize

1

- Nous recherchons une location calme, pas trop chère. Nous adorons la nature : on fait de la marche, on observe la nature, et on fait beaucoup de photos. On déteste les grands hôtels, les grands restaurants, la foule...
- Vous voulez partir combien de temps ?
- Deux semaines, du 10 au 24 juin.
- J'ai peut-être quelque chose pour vous... Attendez. Voilà. C'est dans un village, juste à côté du parc régional de la Brenne. Et c'est très bon marché.
- C'est parfait. Je pense que c'est très bien pour nous.



écoute

1 Regardez les affiches et écoutez l'enregistrement. Associez un morceau musical et une affiche.

2 Regardez l'illustration 1. Les deux femmes téléphonent à une agence de voyages. Devinez. À votre avis, qu'est-ce qu'elles veulent ? Justifiez vos réponses.

- 1 Un petit hôtel pas cher – un grand hôtel avec restaurant – une location.
- 2 Rencontrer des gens – s'amuser – faire de la marche – aller en discothèque – observer la nature – faire de la photo – visiter la région.

écoute

3 Écoutez et lisez le dialogue 1. Vérifiez vos réponses.

4 Lisez et complétez le dialogue 2 avec une des répliques suivantes.

- 1 Ah ! très bien ! Pendant l'année, je suis au bureau. L'été, je ne vais pas rester toute la journée à l'hôtel.
- 2 Moi, vous savez... un fauteuil et mon journal, ça me suffit.
- 3 C'est parfait. L'été nous aimons bien visiter les musées.

écoute

5 Écoutez l'enregistrement pour vérifier votre réponse.

6 Relevez, dans les dialogues 1 et 2, deux questions sur la durée et les réponses correspondantes.

2

- L'hôtel est loin du lac ?
- Oh non ! tout à côté. Vous allez pouvoir vous baigner avant le petit déjeuner.
- Non, pas moi, mais ma femme et les enfants vont être contents.
- On peut aussi faire des randonnées. Et puis vous allez pouvoir visiter la région. Elle est magnifique.
- _____
- Vous avez bien raison. En vacances, on se repose. Vous prenez deux chambres. Je les réserve pour quelle période ?
- À partir du 3 juillet... et jusqu'au 22, s'il vous plaît.



7 Écoutez l'enregistrement puis répondez.

- 1 Pourquoi est-ce que Julie est venue à l'agence de voyages ?
- 2 Quel âge a le frère de Julie ?
- 3 Qu'est-ce qu'il fait comme sport ?
- 4 Qu'est-ce que l'employé de l'agence propose ?

8 Choisissez. Quel portrait correspond au frère de Julie ?

AGIR - RÉAGIR - AGIR - RÉAGIR

A L'homme de ma vie...



1 Lisez les questions suivantes.

- 1 Où et quand est-ce que Marie a rencontré « l'homme de sa vie » ?
- 2 Comment est-ce qu'il s'appelle ?
- 3 Physiquement, il est comment ?
- 4 D'après Marie, quelle est sa profession ? Et d'après Charlotte ?
- 5 Est-ce qu'il connaît les amis de Marie ?
- 6 Est-ce qu'il est célibataire ?
- 7 Qui est la troisième femme de cette histoire ?

2 Écoutez le dialogue entre Marie et Charlotte, puis répondez aux questions ci-dessus. ...

3 Lisez le texte pour vérifier vos réponses, puis inventez la fin du dialogue (quelques répliques).

4 Repérez les phrases suivantes dans le texte.

- 1 Tu l'as rencontré où ?
- 2 - Il les connaît ? - Oui, oui, il les connaît.
- 3 - Tu le vois ? - Je le vois.
- 4 D'ailleurs, sa femme, tu la connais.

5 Réfléchissez. Remplacez les mots soulignés dans l'exercice 4 par les mots qu'ils représentent.

- Tu l'as rencontré où ?
 ► Tu as rencontré où l'homme de ta vie ?

MARIE : Tu sais, Charlotte, je crois que j'ai rencontré l'homme de ma vie !
 CHARLOTTE : Ah oui ? Déjà ? Et il est comment... « l'homme de ta vie » ?
 MARIE : Sympa, il est... sympa, hyper sympa ! Il n'arrête pas de raconter des blagues, il a un beau sourire. Il est grand, brun, il a les yeux verts... et il adore le cinéma, comme moi.
 CHARLOTTE : Tu l'as rencontré où ?
 MARIE : Au Club 74. Je suis allée prendre un pot hier soir avec Guillaume et Carole et il est venu à notre table.
 CHARLOTTE : Il les connaît ?
 MARIE : Oui, oui, il les connaît. Ses parents sont des amis des parents de Guillaume... De toute façon, je crois qu'il connaît tout le monde ici.
 CHARLOTTE : Qu'est-ce qu'il fait dans la vie ?
 MARIE : Je ne sais pas. Il parle bien, il n'est pas timide du tout. Il est peut-être avocat. Mais, tiens, c'est lui, là-bas : il traverse la place. C'est le gars brun, à gauche. Tu le vois ?
 CHARLOTTE : Ah ça, pour le voir, je le vois ! Et je le connais, très bien même. C'est Jacques, mon moniteur de ski !
 MARIE : Oh non, Charlotte, tu plaisantes !
 CHARLOTTE : Pas du tout. Et il est marié, il est papa de deux petits garçons. D'ailleurs, sa femme, tu la connais aussi. C'est Lucie, tu sais, la jolie kieu blonde de la station...

AGIR - RÉAGIR - AGIR - RÉAGIR

B Petites annonces

Mariages et rencontres

■ Photographe, 53 ans, sympathique, ouvert, beaucoup d'humour, recherche amie 40/60 ans pour discussions, sorties et voyages - Réf. 521.

■ Mannequin, 31 ans, 1 m 80, 58 kg, jolis cheveux châtain, grands yeux bleus, excellente cuisinière, goût pour la musique, le cinéma, le tennis et le golf, souhaite partager sa vie avec homme, 40 ans, bien physiquement, avec une bonne situation - Réf. 522.

■ François, 38 ans, fonctionnaire, calme, doux, sérieux, non fumeur, bien physiquement, recherche femme sensible, 30 ans, aimant enfants, pour vie à deux ou mariage - Réf. 523.

Voyages, vacances

■ Couple sportif, 28 et 32 ans, recherche couple bien entraîné, même âge, pour traverser les Alpes de Grenoble au lac Léman, à pied (environ 300 km), du 1^{er} au 21 juillet. Tél. : 01 48 73 20 55.

■ Pour grand voyage de 3 mois (mai à juillet) en Méditerranée, sur voilier 9 m, ingénieur, 38 ans, recherche coéquipière connaissant la mer. Tél. : 04 35 22 67 44.

■ Les Houches
Stage de yoga
juillet et du 2 s
de 15 person
familiale. Cha
magnifique e
Tél. : 03 80 5

■ Flaine (Haute-Savoie), loue appartement 55 m², tout confort, 5/6 personnes, dans village, ski de piste, ski de fond, libre de février à avril. Tél. : 03 88 37 15 92.

Divers

■ Étudiantes et étudiants, de 18 à 27 ans, nationalités différentes, inscrits en fac à Paris, cherchent jeunes même âge, tous pays, pour correspondre en langue française - Réf. 311.

■ Musicien professionnel donne cours de piano le soir ou le week-end. Tél. : 01 43 68 23 12.



1 Lisez les petites annonces et répondez aux questions.

1. Quelle rubrique vous intéresse ?
2. Quelle personne est-ce que vous aimeriez rencontrer ?
3. Pourquoi ?

2 Relevez les expressions utilisées pour caractériser une personne, puis faites le portrait de l'homme/ de la femme idéal(e).

Pensez à son (aspect) physique, à son âge, à sa profession, à ses goûts, etc.

3 Rédigez une petite annonce à votre tour. Présentez-vous et expliquez ce que vous recherchez.

AGIR - RÉAGIR - AGIR - RÉAGIR

Il neigeait...



1 Écoutez le dialogue. Qu'est-ce que les deux hommes ont fait hier ?

JACQUES : Vous êtes arrivés quand ?	et on a eu quelques embouteillages.
ÉRIC : Hier, vers midi, pour déjeuner. On a téléphoné chez vous, mais vous n'étiez pas là.	On a roulé assez lentement jusqu'à Lyon, mais ça allait. Les gars étaient prudents.
JACQUES : Ah oui, hier, nous n'étions pas à la maison. Comme je n'avais pas de cours de ski, nous sommes allés faire des courses à Genève, Lucie, les enfants et moi. Nous avions envie de nous promener en ville. Vous êtes venus comment ?	JACQUES : Et à Lyon, vous êtes tombés dans les bouchons ?
ÉRIC : En voiture.	ÉRIC : Oui, comme toujours. En plus, il y avait du brouillard et le radio annonçait de la neige sur les Alpes. Alors, on s'est arrêtés et on a dormi dans un petit hôtel à la sortie de la ville.
JACQUES : En voiture ? Tu ne voulais pas venir par le train ?	JACQUES : Et vous êtes là pour combien de temps ?
ÉRIC : Si. Je voulais prendre le train de nuit, mais il n'y avait plus de place. Et puis mes amis préféraient venir en voiture.	ÉRIC : Nous restons une semaine.
JACQUES : Et ça n'a pas été trop dur ?	JACQUES : Passez à la maison pour l'apéritif !
ÉRIC : Non, pas trop. À la sortie de Paris, quand on a pris l'autoroute, il pleuvait	ÉRIC : D'accord, c'est promis. Mais pas ce soir, on est un peu fatigués, et on va se coucher de bonne heure.
	JACQUES : Eh bien, à bientôt. Bonjour chez toi !
	ÉRIC : Merci. Et bonjour à Lucie.

2 Lisez le dialogue et relevez les phrases qui expriment le passé. Soulignez les verbes.

3 Réécoutez l'enregistrement et complétez le dialogue résumé avec des verbes de l'exercice 2.

Éric : On est arrivés hier. On a téléphoné	mais vous n'étiez pas là.
Jacques : Ah oui, hier nous ... faire des courses.	Je ... pas de cours et nous ... envie d'aller en ville.
Éric : Nous ... en voiture	parce qu'il ... plus de place dans le train.
	Et puis mes amis ... venir en voiture.
Jacques : À la sortie de Paris, on ... l'autoroute.	Il ..., mais ça ...
Jacques : À Lyon, vous ... dans les bouchons ?	
Éric : Oui, alors on ... et on ... dans un hôtel	parce qu'il ... du brouillard et le radio ... de la neige sur les Alpes.

AGIR - RÉAGIR - AGIR - RÉAGIR

4 Comparez vos réponses et réfléchissez.

- 1 À votre avis, dans quelle colonne de l'exercice 3 sont les informations principales pour raconter le voyage? Et les renseignements complémentaires?
- 2 À quelles questions répondent les informations de la colonne jaune? et celles de la colonne orange? Choisissez :
 - a Qu'est-ce qui se passe?
 - b Pourquoi? Comment?
- 3 Observez le temps des verbes et complétez.
 - a Dans la colonne jaune, vous reconnaissez le ...
 - b Dans la colonne orange, c'est l'imparfait.

5 Répondez aux questions ou posez les questions qui conviennent, puis lisez votre dialogue au groupe.

- Vous êtes arrivés quand ?
 — [] .
 — [] ?
 — Non, nous n'étions pas à la maison hier. [] ?
 — Je voulais t'inviter à skier avec moi. [] ?
 — Nous étions à Genève. J'ai eu un petit problème.
 — [] ?
 — [] .

D Retours de vacances

Retours des sports d'hiver

On craignait la catastrophe mais, dans l'ensemble, tout s'est bien passé.

De notre correspondant à Grenoble

J'ai passé la nuit dernière au péage de Cluses. Il neigeait déjà quand je suis arrivé dans la soirée. Il neigeait encore quand je suis reparti le matin. Hier, dès le milieu de l'après-midi, le thermomètre indiquait - 3 degrés. Plusieurs cols étaient interdits à la circulation, les routes de montagne étaient glissantes et tout le monde s'est retrouvé sur les autoroutes. La gendarmerie, les pompiers et les services de dépannage étaient sur le pied de guerre, la radio répétait sans cesse ses appels à la prudence.

Les vacances finissaient le dimanche et les gens de retour de week-end ont retrouvé les vacanciers sur la route : les voitures très nombreuses ralentissaient la circulation



et étaient souvent la cause de bouchons. À la réflexion, c'était une chance pour les automobilistes.

Il y a eu un seul carambolage spectaculaire entre une soixantaine de véhicules, en pleine nuit, avec deux blessés légers et quelques tôles froissées. Très vite, cependant, un bouchon de plusieurs kilomètres s'est formé et on a fermé l'autoroute pendant plusieurs heures. Gendarmes et pompiers ont distribué des boissons chaudes et des couvertures.

Dans le courant de la nuit, la situation est redevenue normale, et les vacanciers ont repris leur route vers Paris. Ils sont certainement arrivés en retard à leur travail ou à l'école, fatigués mais en bonne santé.

1 Lisez l'article sur les retours des sports d'hiver.

2 Formez deux groupes. Relevez les informations au passé composé (pour le premier groupe) et à l'imparfait (pour le deuxième groupe).

3 Réfléchissez. Comparez les deux listes.

- 1 Quelle liste peut résumer l'article ?
- 2 Quelle liste peut décrire la situation et les circonstances ?

4 Imaginez la situation suivante et jouez la scène avec une personne de l'autre groupe. ...

Vous avez passé la nuit dans votre voiture entre les Alpes et Paris et vous retrouvez votre collègue de bureau, le lundi matin. Vous racontez votre retour de vacances.

CONNAÎTRE ET RECONNAÎTRE

Grammaire

Les pronoms personnels compléments d'objet direct (COD)

- 1 Lisez les dialogues suivants.
- Tu connais mon ami Jacques ?
 - Oui, je **le** connais. Je l'ai rencontré à Genève.
 - Et tu connais Lucie, sa femme ?
 - Non, elle, je ne **la** connais pas.
 - Ils ont **deux garçons**. Je **les** vois souvent.
 - Tu **les** as invités ce soir ?
 - Non, je ne **les** ai pas invités. Je **les** ai vus hier.

2 Quels mots de l'exercice 1 remplacent les groupes soulignés ?

3 Les formes du pronom COD. Complétez le tableau avec les exemples de l'exercice 1.

Singulier		Pluriel
masculin	féminin	masculin/féminin
...

Le pronom personnel COD

Les pronoms personnels COD remplacent un complément d'objet direct, c'est-à-dire sans préposition entre le verbe et le complément.

Tu connais sa femme (COD).

◆ *Sa femme, tu la connais (pronom COD).*

Jacques, tu le connais.

Ses enfants, je les ai invités.

4 Le pronom personnel COD a les mêmes formes que l'article défini. Dans quels cas est-ce que l' remplace le ou la ?

1 La place du pronom COD. Observez le dialogue et complétez les règles.
Le pronom personnel COD se place immédiatement ... le verbe auquel il se rapporte. **Au passé composé**, le pronom COD se trouve directement ... l'auxiliaire avoir.

Au passé composé, le participe passé s'accorde avec le pronom COD.
Mes billets, je les ai réservés à la gare.

Mémento : § P31

1 Dans la fiche **G13**, complétez la partie 4 avec des exemples.

2 Remplacez les expressions soulignées par un pronom personnel. Faites attention à l'accord du participe passé.

1 - On prend la voiture ? - Non, aujourd'hui, je laisse la voiture au garage.

2 - Tu as pris les papiers de la voiture ?
- Oui, j'ai rangé les papiers de la voiture dans mon sac.

3 - Tu as le numéro de téléphone de l'hôtel ? - Oui, j'ai trouvé le numéro de téléphone de l'hôtel dans l'annuaire.

4 - Où sont tes cousines ?
- Tu n'as pas vu mes cousines ?

5 - Tu ne connais pas mes parents ?
- Non, je ne connais pas tes parents.

L'imparfait



1 Relevez, dans le document C d'Agir-réagir, tous les verbes à l'imparfait.

1 Regroupez les formes par personne : je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles.

2 Observez les terminaisons. Qu'est-ce que vous remarquez ?

RECONNAÎTRE

• Les terminaisons de l'imparfait

Tous les verbes, sans exception, ont les mêmes terminaisons à l'imparfait :

je	-ais	nous	-ions
tu	-ais	vous	-iez
il/elle	-ait	ils/elles	-aient

• La formation de l'imparfait

L'imparfait de tous les verbes, sauf être, se forme sur le radical de la 1^{re} personne du pluriel du présent de l'indicatif :

	Présent		Imparfait
finir	nous finiss- ons	→	je finiss- ais
téléphoner	nous téléphon- ons	→	tu téléphon- ais
faire	nous fais- ons	→	il/elle fais- ait

Je **l'**étais, tu **é**ttais, il **é**tait, nous **ét**ions, vous **ét**iez, ils **ét**aient.

Mémento : § G4

- ③ Donnez la conjugaison complète à l'imparfait des verbes *avoir*, *aller*, *vouloir*.
Puis complétez, dans les fiches G1 à G11, la partie sur l'imparfait.

Les verbes en -cer ou -ger et en -yer

- ⑩ Lisez le texte suivant et relevez les verbes en -cer, -ger et -yer.

On annonçait de la neige et les gens essayaient de rentrer chez eux avant la tempête. Bertrand et moi, nous avons mangé un sandwich au bureau. Nous mangions quand ma femme a envoyé un mél : « Les routes sont fermées à la circulation. Les pompiers et les gendarmes essaient de faire quelque chose, mais ils ne sont pas très optimistes. Nous mangeons ce soir chez grand-mère et passons la nuit chez elle. Les enfants et moi t'envoyons mille bisous. »

- ⑪ Complétez la règle suivante. Puis retrouvez la conjugaison des verbes *annoncer* et *manger*, au présent de l'indicatif.

Pour toujours garder la même prononciation du radical des verbes en -cer et -ger, on transforme c en ... et g en ... devant a et o.

- ⑫ Complétez, dans la fiche G5, la partie 2 sur les verbes en -cer et -ger.

- ⑬ Lisez la règle et retrouvez la conjugaison d'*essayer* et *envoyer* au présent de l'indicatif.

Quand la terminaison est muette (-e, -es, -ent), le radical des verbes en -yer s'écrit avec i ; quand on entend la terminaison (-ons, -ez), le radical s'écrit avec y.

- ⑭ Complétez, dans la fiche G5, la partie 3 sur les verbes en -yer.

G 5 Les verbes en -cer et en -ger		Les verbes en -yer G 5	
	annoncer	manger	envoyer
Présent de l'indicatif	je <i>annonc</i> e	je ...	je <i>envoie</i>
	nous <i>annonç</i> ons	nous ...	tu ...
			il/elle ...
			nous <i>envoy</i> ons
Passé composé	je ai ...	je ai ...	vous ...
Imparfait	je ...	je ...	ils/elles ...
	nous ...	nous ...	je ai <i>envoy</i> é
			je <i>envoy</i> ais
			nous ...
	L'imparfait d' <i>annoncer</i> se conjugue sur le radical <i>annonç</i> .		
	L'imparfait de <i>manger</i> se conjugue sur le radical <i>mang</i> .		
	Mémento : § G1		Mémento : § G1

CONNAÎTRE ET RECONNAÎTRE

Grammaire

Comment retrouver et apprendre la conjugaison d'un verbe

15 Pour avoir la conjugaison de croire :

Présent de l'indicatif	Passé composé
je crois, nous croyons, ils croient	j'ai cru

- 1 Retrouvez les autres personnes du singulier du présent à partir de *je crois*.
- 2 Retrouvez la deuxième personne du pluriel du présent à partir de *nous croyons*.
- 3 Retrouvez la conjugaison de l'imparfait à partir de *nous croyons*.
- 4 Retrouvez la conjugaison du passé composé à partir de *j'ai cru*.

16 Créez votre fiche de conjugaison pour le verbe croire sur le modèle au début du Carnet de route (voir le Mémento, § G4).

17 Mettez les verbes entre parenthèses à la personne qui convient et au temps indiqué.

- 1 Nous (essayer - imparfait) de réparer la voiture quand tu (téléphoner - passé composé).
- 2 - Tu l' (croire - passé composé) ? - Non, et je ne le (croire - présent) toujours pas.
- 3 Nous ne (manger - présent) pas avant 20 h 30. Nous (essayer - présent) de regarder les informations à la télé avant.
- 4 Il (essayer - présent) d'apprendre le chinois, mais c'est trop difficile, je (croire - présent).
- 5 Pendant nos vacances aux Carroz, nous ne (manger - imparfait) pas à midi, nous (faire - imparfait) du ski toute la journée.

L'emploi du passé composé et de l'imparfait

18 Relisez la partie D d'Agir-réagir. Faites trois phrases sur le modèle suivant.

- Il y avait beaucoup de voitures sur la route et il y a eu un carambolage spectaculaire.



Pour raconter une histoire ou faire un récit au passé, on a besoin du **passé composé** et de l'**imparfait**.

• Le temps pour rapporter les événements et les actions achevées, qui ont eu lieu à un moment déterminé du passé, est le **passé composé**.

• Le temps pour rapporter les circonstances, le cadre, la situation, les actions inachevées au moment où se situe le récit est l'**imparfait**.

*Il neigeait déjà quand je suis arrivée dans la soirée.
Il neigeait encore quand je suis repartie le matin.*

Mémento : § F3a

19 Complétez la lettre avec les verbes suivants, à la forme du passé qui convient.

- | | | |
|----------------|------------|------------------|
| 1 Aller. | 6 Vouloir. | 11 Se passer. |
| 2 Avoir. | 7 Être. | 12 Freiner. |
| 3 Être. | 8 Vouloir. | 13 Entendre. |
| 4 Avoir envie. | 9 Aller. | 14 Se réveiller. |
| 5 Vouloir. | 10 Avoir. | |

Chère Pauline,

Je t'écris pour te raconter mes aventures de jeune conductrice. Samedi soir, tout (1) ... bien au départ d'Orléans. Il n'y (2) ... pas trop de circulation et j' (3) ... bien contente à l'idée de venir à Paris. Je (4) ... de vous revoir, je (5) ... aussi parler à Marc. Nous (6) ... vous inviter au théâtre. C' (7) ... la surprise que nous (8) ... vous faire pour fêter l'anniversaire de notre rencontre.

Tout (9) ... donc bien, seulement voilà : à trois kilomètres de Dourdan, j' (10) ... un accident. Tout (11) ... très vite. La voiture devant moi (12) ... brusquement. Je (13) ... le bruit d'un choc et puis je (14) ... hier à l'hôpital. Heureusement, maintenant tout va bien.

Bises.

Sophie

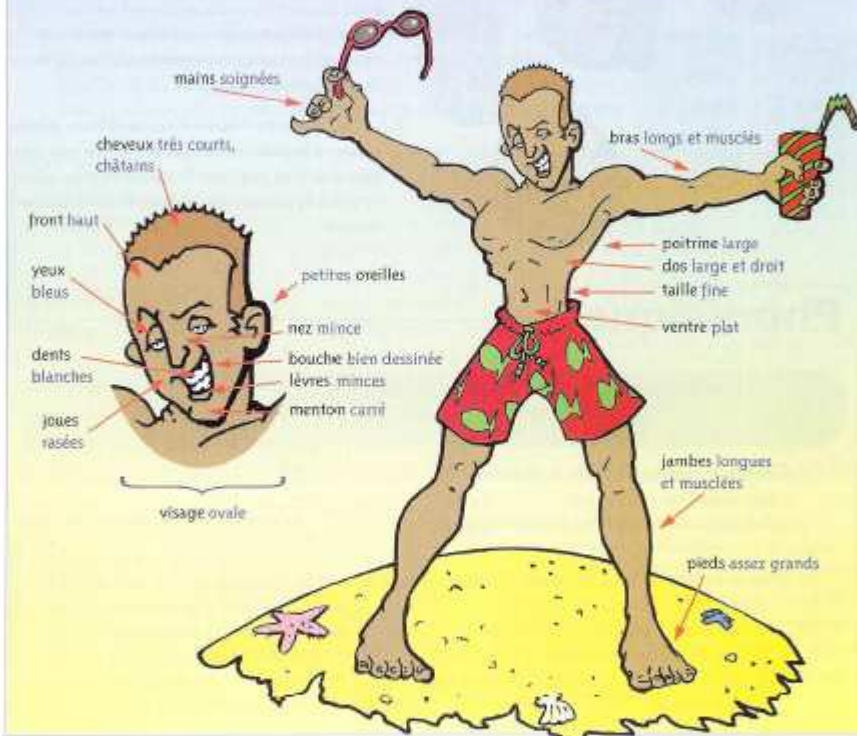
S'EXPRIMER

Vocabulaire

Le corps

- ① Regardez le portrait. Lisez le vocabulaire. Notez dix expressions qui sont très utiles, pour vous, en français. Quelles expressions vous semblent moins utiles ? Pourquoi ?

On recherche un homme de 1,80 m et de 70 kg environ, 20 ans environ, bronzé, d'allure sportive, témoin de l'accident de voiture du 22 juillet devant la plage de Saint-Tropez.



- ② Cherchez le féminin et le masculin de chaque adjectif.
- ③ Repérez le genre de chaque nom. Aidez-vous des adjectifs donnés.
- ④ Avec les adjectifs donnés ci-dessus, formez des paires de sens opposés.
Des cheveux courts et châtain.
▶ *Des cheveux longs et blonds.*
- ⑤ Complétez, dans la fiche **V5**, la partie 1 sur le corps (portrait physique).

S'EXPRIMER

Le caractère

- 6 Comment est-ce que vous trouvez les personnages suivants ?

Il ne faut pas juger les gens sur la mine !



sympathique	nerveux
pas mal	intelligent
bizarre	stressé
égoïste	curieux
calme	gentil
désagréable	charmant
hypocrite	franc/ouvert

- 7 Complétez, dans la fiche **VS**, la partie 2 sur le caractère (portrait moral).

- 8 Choisissez un(e) étudiant(e) du groupe ou un personnage connu et notez son nom sur un papier. Chaque étudiant(e) vous pose une question pour deviner qui c'est. Vous pouvez répondre seulement par oui ou non. Quand la réponse est oui, on peut poser une deuxième question. Le premier qui devine le nom du personnage a gagné.

- 9 Les adolescents trouvent souvent leurs parents vieux, démodés et ennuyeux. Est-ce que vous êtes d'accord avec eux ? Choisissez cinq adjectifs et faites le portrait de vos parents ou des parents idéaux.

Phonétique

L'opposition entre sons bémolisés [y], [ɥ] et sons graves [u], [w]

- 1 Écoutez et répétez les mots diapasans.

• Sons bémolisés : [y] bus [ɥ] huit
• Sons graves : [u] cou [w] toit

- 2 Écoutez et dites si vous entendez la phrase a ou la phrase b.

- | | |
|---|---|
| 1 a Tenez, c'est pour lui, prenez-le. | 4 a C'est une très grande rue. |
| b Tenez, c'est pour Louis, prenez-le. | b C'est une très grande roue. |
| 2 a Vous les mettez au-dessus, s'il vous plaît. | 5 a Il est sûr, très sûr. |
| b Vous les mettez au-dessous, s'il vous plaît. | b Il est sourd, très sourd. |
| 3 a Louis s'est tu. | 6 a Dimanche huit mai, le soir, vers dix heures. |
| b Louis sait tout. | b Dimanche, oui mais... le soir, vers dix heures. |

- 3 Écoutez et répétez. Respectez bien l'intonation.

- Cette nuit il a plu. → [piɥ], [piu], [itapɥ], [iɥ], [ɥi], [istɛnuɥ itapɥ].
- Où est-ce que tu l'as connu ? → [kɔnu], [kɔnu], [lakɔny], [weskɔ], [ɥlakɔny], [weskɔɥlakɔny].
- Tu l'as lu ? → [laɥ], [laɥ], [ɥaly], [ɥilali], [tulalu], [ɥɥaly].
- C'est entendu, rue de Picpus. → [piɥ], [ikpiɥ], [ɥkɥys], [pikɥys], [itâtɥ], [istitâtɥ], etc.

S'EXPRIMER

Production orale

exprimer la durée

Outils pour

- Tu fais du tennis depuis combien de temps ? - Depuis septembre/Depuis deux mois.
- Vous fermez le bureau pendant l'été ? - Nous sommes en vacances du 4 au 28 août.
- Vous travaillez jusqu'à quand ? - Jusqu'au 3 juillet.
- Vous êtes absents à partir de quand ? - À partir du 9 juin.
- Vous partez (pendant) combien de temps ? - (Pendant) deux jours./Une quinzaine de jours.

1 Posez des questions aux autres étudiants sur le temps, la date, l'heure, la durée, etc.

- Depuis combien de temps est-ce que vous apprenez le français ?
Vous faites du français à la maison pendant combien de temps chaque semaine ?
Chez vous, est-ce qu'on peut regarder la télévision française ? De quelle heure à quelle heure ?

décrire quelqu'un

Outils pour

C'est un homme/une femme/un(e) enfant...

- | | | |
|---|----------------------------------|-------------------------------|
| Il/elle est + adjectif | - pour le physique | Il est grand. |
| | - pour le caractère | Il est intelligent. |
| | - pour la nationalité | Il est brésilien. |
| Il/elle est + nom (sans article) | - pour la profession | Il est musicien. |
| Il/elle a | - pour les parties du corps | Il a les yeux noirs. |
| | - pour les membres de la famille | Il a deux enfants. |
| Il/elle aime/adore/déteste... | - pour les goûts | Il aime sortir avec des amis. |

Si on n'est pas sûr, on peut dire : **Je crois qu'il** est brésilien, **je trouve qu'il** est intelligent, **je pense qu'il** aime sortir avec des amis.

poser des questions sur quelqu'un

Outils pour

- Elle s'appelle comment ?
- Elle est comment physiquement ?
- Elle habite où ?
- Elle vient d'où ?
- Quelle est sa nationalité ?
- Qu'est-ce qu'elle fait dans la vie ?
- Elle a quel âge ?
- Quels sont ses loisirs préférés ?
- Elle est mariée ou célibataire ?
- Elle a des enfants ? Combien ?



2 Imaginez la situation suivante à deux.

Une entreprise française d'articles de sport participe à un salon dans votre pays. Elle recherche du personnel pour tenir son stand. Vous êtes intéressé(e) et vous téléphonez à l'entreprise.

1 Formulez les questions et préparez les réponses. Vous vous présentez et vous demandez des renseignements sur :

- a les dates du salon ; b les heures d'ouverture ; c le travail.

L'employé(e) de l'entreprise française pose des questions sur :

- d votre expérience ; e votre profession ; f votre âge ; g votre apparence physique ; h vos sports et loisirs préférés.

2 Classez-les et complétez votre dialogue.

3 Jouez le dialogue devant la classe.

S'EXPRIMER

Production écrite



1 Regardez la bande dessinée.

Décrivez chaque vignette.

- Vignette a : Quelle est la situation ? Décrivez les personnages.
- Vignette b : Qu'est-ce que l'homme demande ? Où est la valise ? Où est la femme ?
- Vignettes c et d : Qu'est-ce qui se passe ?
- Vignette e : Qu'est-ce que l'homme cherche ?
- Vignette f : Qu'est-ce que l'homme et l'employé peuvent se dire ?

2 Racontez l'histoire au présent.

► Un homme entre dans un hôtel. Il porte une valise. Des clients de l'hôtel sont dans des fauteuils et ils parlent...

3 Vous étiez dans un des fauteuils du hall et vous avez vu la scène. Vous allez au comptoir de la réception pour tout raconter à l'homme et à l'employé. Vous décrivez la femme.

► Excusez-moi, mais j'ai vu toute la scène.

Une femme est entrée dans l'hôtel après vous, monsieur. Elle était blonde... Quand vous avez téléphoné, votre valise était devant le comptoir de la réception...

4 Le soir, vous racontez l'histoire à un(e) ami(e) dans une lettre.

1 Faites d'abord deux listes :

- a la description du cadre, de la situation et des personnages ;
- b les actions des personnages.

2 Racontez l'histoire et faites attention à l'emploi de l'imparfait (a) et du passé composé (b).

3 Échangez vos textes avec votre voisin(e). Comparez et discutez.

4 Écrivez le texte définitif de la lettre à deux.

► Cher/Chère ami(e),

J'ai été le témoin d'une drôle d'histoire dans le hall de mon hôtel. Un homme...

Pause-Jeux

5

Pour aller plus loin...

1 Récréation

➔ Imaginez la suite ou le début des phrases suivantes.

- 1 Dimanche après-midi, il pleuvait, ...
- 2 Pendant les vacances de Noël, ma sœur était à la maison, ...
- 3 Ce matin, il y avait du brouillard, ...
- 4 Cet après-midi, j'étais fatigué(e), ...
- 5 Cette semaine au bureau, il y avait beaucoup de travail, alors ...
- 6 ..., j'ai travaillé toute la nuit.
- 7 ..., nous sommes allés à la plage.
- 8 ..., je suis rentré(e) à la maison.
- 9 ..., j'ai dormi chez mes amis.
- 10 ..., je me suis levé(e) à 10 heures.

2 Apprendre à apprendre

➔ Les temps du passé.

- 1 Retrouvez les phrases au passé composé et à l'imparfait.

a Il a été malade.
Il est malade.
Il sera malade.

b Je voudrais changer de métier.
Je voulais changer de métier.
Je voudrai changer de métier.

c Nous sommes partis.
Nous sommes nombreux.
Nous sommes allemands.

d Il pouvait faire un effort.
Il pourrait faire une fête.
Il aurait pu faire attention.

- 2 Passé composé ou imparfait ? Complétez. Justifiez votre choix.

- a Quand nous ... (arriver) hier matin, il ... (pleuvoir).
- b Dimanche dernier, Paul ... (rencontrer) le voisin de Marie, elle ... (être) avec sa mère, elles ... (faire) des courses au supermarché.
- c Il ... (arriver) à cinq heures. Marie ... (être) au téléphone. Il ... (prendre) son sac de sport et il ... (aller) à la piscine.

Consultez souvent les tableaux de conjugaison du *Mémento* p. 207. Faites votre propre fiche pour les verbes difficiles.

3 En toute logique

➔ Choisissez un acteur.

- 1 Lisez l'annonce et le texte suivants.

Cinéma/recherche acteur :

Jeune homme élégant (costume cravate),
cheveux longs et bruns, yeux foncés

Paul, François, Claude et David ont vingt ans. Paul, Claude et François ont des lunettes. Tous les quatre ont les yeux noirs. Paul et David n'ont pas les cheveux en brosse. Claude est toujours en jupe. Elle aime mettre des cravates mais Paul, lui, n'en met jamais. David et François achètent souvent des vêtements : pantalons, vestes, costumes, cravates... Paul et David portent une queue de cheval et François, lui, a les cheveux courts.

- 2 Quel personnage correspond le mieux à l'annonce ?
- 3 Faites le portrait (40 mots) de chaque personnage.

4 Projet

➔ Vous voulez partir en vacances avec des amis(e).

- 1 En groupe, négociez le projet : qui va participer, où est-ce que vous voulez aller (à la montagne, à la mer, à l'étranger, etc.), à quel moment de l'année, comment (en train, en voiture, etc.), pendant combien de temps, où est-ce que vous allez loger...
- 2 Précisez l'itinéraire, les activités prévues (visites, sports, randonnées, etc.). Fixez l'heure et le lieu de rendez-vous pour le départ.
- 3 Faites une prévision de budget (transport, logement, repas, activités). Faites la liste des choses à faire avant le départ (réservations), et des choses à emporter (matériel, vêtements, provisions, cartes, papiers, etc.).
- 4 Vous rentrez de vacances. Pendant le voyage, vous avez écrit un journal. Rédigez une dizaine de lignes sur la première journée de vacances.

5 Noir sur blanc

➔ En cinq minutes, trouvez le plus de mots possibles avec les lettres suivantes. Vous pouvez utiliser le *Lexique*.

1 D B O I L A
R U L Q

2 B T A S É
N D U T

3 T R A S E
R S E I P

4 T A P
E I R O N

Comportements

Gestes et attitudes

1 Poli ou impoli ?

1 Regardez le dessin ci-contre. À votre avis, est-ce que le geste de la petite fille est poli ou impoli ? Pourquoi est-ce que la mère lève le doigt ?

2 Imaginez une scène similaire dans votre pays : jouez-la sans parole et animez les gestes pour qu'un étranger les imite.



2 Gardons nos distances.

1 Regardez la photo ci-contre. Elle est prise à Paris, dans le RER, à 8 heures du matin.

- Quelle est la distance physique entre les voyageurs ?
- Est-ce qu'ils se regardent ?
- Est-ce qu'ils se parlent ?

2 Choisissez différentes situations que vous connaissez dans votre pays (en famille, entre amis, au bureau, au supermarché, au concert, etc.). Pour chaque situation, indiquez :

- si les gens se parlent ;
- si ils sont proches ou distants physiquement.



3 Mimiques.

1 Ce personnage dit et exprime des choses différentes : retrouvez-les.

Il exprime :

1 l'accord

2 le refus

3 l'incrédulité

4 l'exaspération

5 l'ignorance

6 l'admiration

Il dit :

a Ah ! ça je ne sais pas.

b Super !

c Ras-le-bol !

d Oui ! bien sûr ! Tout à fait.

e Non, ça, jamais !

f Sans blague !

2 Relisez les expressions ci-contre.

Quelles sont celles qu'on peut utiliser :

a avec un ami ?

b dans un cadre professionnel ?

3 Trouvez d'autres expressions pour exprimer les mêmes sentiments.

Cadres de vie En vacances

Les vacances des Français

- En 1998, environ 75 % des Français sont partis en vacances ou en week-end. 40 % des entreprises françaises sont fermées un mois pendant l'été.

• Où est-ce qu'ils partent ?

Les régions les plus visitées sont, par ordre décroissant, la Provence, les Alpes, le Languedoc-Roussillon, la Bretagne, l'Aquitaine, les Pays-de-la-Loire, la région Midi-Pyrénées, l'Île-de-France.

19 % des vacanciers français sont partis faire du tourisme à l'étranger.

C'est moins que les autres vacanciers européens :

64 % des vacanciers néerlandais, 60 % des vacanciers allemands,

60 % des vacanciers espagnols, 54 % des vacanciers britanniques,

45 % des vacanciers italiens partent à l'étranger.

Quand ils voyagent à l'étranger, les Français vont surtout en Europe : d'abord en Espagne et en Italie. Les autres destinations sont l'Afrique du Nord puis l'Amérique et en dernier l'Asie.



▲ 1926 - les premiers congés payés.

▲ Le temple d'Hadrien à Ephèse en Turquie.



▲ En hiver, une station de ski : Saint-Lary dans les Pyrénées.



▲ En été, la plage des Sablons-d'Olonne en Vendée.

Interviewez votre voisin(e).

- Est-ce que vous partez ? Où ? Pour quoi faire ?
- Combien de fois par an est-ce que vous partez ? ...

1 Mer, montagne ou campagne ? Regardez les documents et répondez aux questions suivantes.

- 1 Quelles régions accueillent les vacanciers en France ?
- 2 À quelles périodes de l'année est-ce que les gens prennent des vacances ?
- 3 Est-ce que tout le monde va dans les mêmes endroits ?
- 4 On part pour quoi faire : se reposer ? faire de l'exercice ? se dépenser ? se cultiver ?



▲ Un gîte à la campagne.



▲ Le canal de Bourgogne à Châteauneuf.

2 Comment est-ce que vous expliquez ces deux paradoxes ?

- 1 Les Français vont de plus en plus souvent à l'étranger, mais ils redécouvrent les campagnes françaises.
- 2 Les vacances sont de plus en plus longues mais on part de moins en moins longtemps et plus souvent.



POINT-DELTA

DELTA unité A2 – Écrit 1 Identification des points de vue exprimés dans un document

1 Lisez les témoignages suivants.

• **Benoît Ledoux**
36 ans
peintre

« Je fais la vaisselle ! Mais, en fait, je regarde très peu la télé, juste pour les informations... Et je regarde aussi la météo. Mais après, pendant la pub, on se partage le travail avec ma femme ! L'un couche les enfants, l'autre fait la vaisselle. La pub, on la voit, bien sûr, mais on ne la regarde pas. Je me suis installé dans un petit village et je fais un métier indépendant, j'ai voulu quitter la société de consommation. »

• **Luc Simonot**
38 ans
agent SNCF

« Je zappe, comme tout le monde ! Je sais voir ce qu'il y a derrière ce qui s'aime, car ce sont les mêmes pubs, ou passer à un même temps précis. Alors, je me suis, je suis aux toilettes ou je vais boire un verre d'eau. Je ne veux pas manquer la suite du programme. Les pubs, je les trouve de plus en plus mauvaises. Et surtout, maintenant les gens pour des imbéciles. »

• **Sabine Cortes**
20 ans
étudiante

« Je ne regarde pas la télé ! En fait, je regarde presque plus la pub que le reste. Certaines pubs sont très originales. Oui, ce sont de vrais petits films. Mais elles ne sont pas toujours bonnes. Les publicités les plus agréables, ce sont celles destinées aux femmes, comme les pubs pour la lessive. Leur efficacité sur moi ? J'essaie de résister, mais on est conditionné. »

• **Roland Martin**
60 ans
retraité

« Avec ma femme, au moment de la pub, on ferme les volets et on se met en pyjama pour être à l'aise. On se prépare pour regarder le film du soir. Il y a beaucoup trop de pubs, maintenant. Quelqu'un, elles sont amusantes, mais en général elles sont très mauvaises. Par exemple, les pubs sur les voitures : on voit surtout la femme et presque pas la voiture ! Alors, je suis devenu le roi du zapping ! »

QU'EST-CE QUE VOUS FAITES PENDANT LA PUB À LA TÉLÉ ?

• **Anne-Laure Journée**
45 ans
professeur

« Je regarde l'émission, hier soir, j'ai regardé toutes les pubs à la télé et je les ai trouvées très bonnes. Surtout la nouvelle pub pour le café : en une minute, on fait le tour du monde sur une musique forte ! Tu y va parce que, partout, on boit du café : c'est beau et convivial ! J'ai pensé à un ami qui est pasticcero à Genève et je me suis dit : quelle émotion et quel talent ça a ! Ce sont de vrais artistes. Alors, la pub, j'aime. Surtout quand il y a de l'humour. Mais je ne sais pas si, quand j'achète, c'est parce que j'ai vu la publicité... »

2 Retrouvez les activités des cinq personnes pendant la publicité à la télévision.

3 Dites à quelle personne est-ce que les opinions suivantes correspondent. Relevez dans les textes les phrases qui justifient vos réponses.

- 1 On est toujours influencé par la publicité.
- 2 Je suis contre la société de consommation et la publicité pousse à consommer.
- 3 Il y a des publicités très bien faites, on dirait de vrais petits films.
- 4 Les publicités sont de plus en plus mauvaises.
- 5 Les pubs pour les femmes sont les plus stupides.
- 6 Il faut diminuer la durée des publicités.
- 7 Je ne vois pas pourquoi on critique tellement les publicités. Ce sont de véritables créations, amusantes et pleines d'imagination.
- 8 Je ne sais pas si la publicité m'influence quand j'achète.
- 9 Quand on regarde la télé, on ne peut pas échapper à la pub.
- 10 La publicité ne m'intéresse pas, j'ai d'autres choses à faire.

4 À votre tour, répondez à la question :

Qu'est-ce que vous faites pendant la pub à la télé ?

Rédigez un petit texte de quarante mots. Citez au moins cinq activités.

Pour préparer l'épreuve

Avant de réaliser les activités :

- 1 Relevez dans les textes les phrases avec l'opinion de chacune des personnes interrogées sur la publicité.
- 2 Donnez des exemples de publicités citées dans les textes.