



Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales
Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère

L'AUTO-APPRENTISSAGE ET L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT EN FLE

Hülya COŞKUN

Thèse de Maîtrise

Ankara, 2013

L'AUTO-APPRENTISSAGE ET L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT EN FLE

Hülya COŞKUN

Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales
Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère

Thèse de Maîtrise

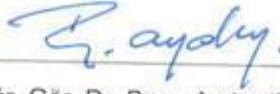
Ankara, 2013

KABUL VE ONAY

Hülya COŞKUN tarafından hazırlanan "Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Öz-öğrenme ve öğrenen Özerkliği" başlıklı bu çalışma, 20.06.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



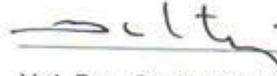
Prof. Dr. Ayşe Kiran (Başkan)



Öğr. Gör. Dr. Barış Aydın (Danışman)

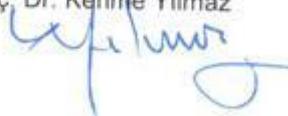


Prof. Dr. Ece Korkut



Yrd. Doç. Dr. Bahattin Sav

Yrd. Doç. Dr. Kerime Yılmaz



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Yusuf Çelik

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

20.06.2013



Hülya COŞKUN

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont d'abord à mon directeur de thèse, M. Barış Aydın, pour son guidage, son encouragement et ses supports lors de la préparation de ma thèse.

J'adresse également mes reconnaissances à mes professeurs, Mme Ayşe Kıran, Mlle Ece Korkut et Mme İrem Onursal Ayırır pour leur soutien moral et pour leurs expériences partagées dans la réalisation de ce travail.

Je voudrais remercier les membres du jury qui ont consacré leur temps précieux pour la lecture de ma thèse.

Un énorme merci à ma famille et à Mme Hülya Öz, Enseignante du FLE à Institut français d'Ankara, pour leur soutien constant durant la durée de cette thèse.

ÖZET

COŞKUN, Hülya. *Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Öz-öğrenme ve Öğrenen Özerkliği*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2013.

Son yıllarda, öğrenen merkezilik yabancı dil öğrenim/öğretim sürecinde yadsınamaz bir önem kazanmıştır. İletişimsel yaklaşımlar ve öğrenen merkezilik üzerine yapılan çalışmalar yeni bir kavramı da beraberinde getirmiştir: Öz-öğrenme. Özellikle, öğrenenin özerkleşme ve özerkliğinin gelişim süreci, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde en çok önem verilen konulardan biri haline gelmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada, Fransızcanın yabancı dil olarak öğreniminde öz-öğrenme ve öğrenen özerkliği sürecine değineceğiz.

Çalışmamızda, Fransızcanın yabancı dil olarak öğreniminde, en önemli etmenlerden biri olan kültür olgusuna yer vermeye çalıştık. Günümüzde, yabancı dil öğretim programlarında, kültür boyutuna yeterince yer verilmediğini gözlemliyoruz. Oysa dil öğrenimi ile kültür öğrenimi birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Zira kültür ve öğrenilen dil birbiriyle sıkı bir ilişki içerisindedir.

Bu nedenle, çalışmamızın sonucunda, Avrupa Ortak Başvuru Metninde (Cadre européen commun de référence, 2000) tanımlanan dil seviyelerine göre (A0, A1, A2, B1, B2) hazırlanan bir internet sitesi olan *Bonjour de France* (www.bonjourdefrance.com) üzerinde, Fransız kültürüne ayrılmış internet sayfalarını inceledik. Aline Gohard-Radenkovic'in belirtmiş olduğu, kültürün toplumsal ulamlarından yola çıkarak, bu internet sayfalarında kullanılan kültür türlerini göstermek için tablolar oluşturduk.

Elde edilen veriler ışığında, söz konusu internet sitesinin daha çok "ayırt edici olmayan" kültür türlerine ağırlık verdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler:

Öğrenen merkezlik, Öz-öğrenme, Özerlik, Özerkleşme, Yabancı dil olarak Fransızca, Kültür, Avrupa Ortak Başvuru Metni.

RÉSUMÉ

COŞKUN, Hülya. *L'auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant en FLE*,
Thèse de maîtrise, Université de Hacettepe, Ankara, 2013.

De nos jours, l'importance de la centration de l'apprentissage sur l'apprenant occupe une place indéniable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Avec les approches modernes, les discussions sur la centration sur l'apprenant ont été évoluées vers un nouveau concept : l'auto-apprentissage. Surtout, l'autonomisation de l'apprenant et son processus de développement deviennent des thèmes primordiaux pour les chercheurs et les didacticiens du FLE. C'est pourquoi, dans cette étude, nous avons essayé de traiter le processus d'auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant en FLE.

Dans notre étude, nous avons pour but de montrer l'un des éléments les plus importants de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : la civilisation française. De nos jours, nous observons que la dimension culturelle est souvent négligée dans les programmes d'enseignement des langues étrangères. Or, il est certain que l'apprentissage d'une langue est inséparable de celui de sa culture. Car, la culture a des liens étroits avec la langue cible.

C'est pour ces raisons que nous avons étudié, à la fin de ce travail, les pages consacrées à la civilisation française d'un site Internet (www.bonjourdefrance.com) préparé selon les niveaux de langue définis dans le CECR : A0, A1, A2, B1-B2, et nous avons établi les tableaux qui montrent les types de culture en partant des catégories sociologiques de la culture de Gohard-Radenkovic.

Dans notre thèse, les résultats obtenus nous montrent le rôle intégrant de la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés :

La centration sur l'apprenant, l'auto-apprentissage, l'autonomie, l'autonomisation, FLE, la culture, CECR.

TABLE DES MATIÈRES

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
REMERCIEMENT	iii
ÖZET	iv
RÉSUMÉ	vi
TABLE DES MATIÈRES	viii
INDEX DES TABLEAUX	x
INDEX DES IMAGES	xi
INTRODUCTION	1
1. L'APPRENTISSAGE	6
1.1. L'Apprentissage des Langues Étrangères	9
2. LE RÔLE DE L'APPRENANT ET DE L'ENSEIGNANT DANS LES MÉTHODES DU FLE	16
2.1. La Méthode Traditionnelle	17
2.2. La Méthode Directe	19
2.3. La Méthode Active	20
2.4. La Méthode Audio-orale	21
2.5. La Méthode Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV)	22
2.6. L'Approche Communicative	24
3. L'AUTONOMIE ET L'AUTO-APPRENTISSAGE	28
3.1. Les Types d'Autonomie	35

3.2. Le Concept d'Autonomie dans le Milieu Institutionnel	40
3.3. Le Rôle de l'Apprenant Autonome	46
3.4. Le Rôle de l'Enseignant	52
4. LA CULTURE	58
4.1. Les Cultures Distinctives et Non Distinctives	58
4.1.1. Les cultures non distinctives	59
4.1.1.1. La culture nationale ou patrimoniale	59
4.1.1.2. La culture ordinaire ou quotidienne	59
4.1.1.3. La culture de masse ou culture populaire.....	60
4.1.1.4. La culture scolaire	60
4.1.2. Les cultures distinctives.....	60
4.1.2.1. La culture cultivée ou la culture savante.....	61
4.1.2.2. La culture élitaire	61
4.1.2.3. La culture générationnelle ou la culture de jeunesse	
.....	62
4.1.2.4. La culture régionale	62
4.1.2.5. La culture professionnelle.....	62
4.2. La Culture et L'Enseignement du FLE	62
5. MÉTHODE	64
5.1. Bonjour de France	64
5.1.2. Les Types de Culture sur le Site Internet « Bonjour de France »	66
CONCLUSION	114
BIBLIOGRAPHIE	118
ÖZGEÇMİŞ	129

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les diverses appellations pour les acteurs de l'enseignement ..	48
Tableau 2 : Les thèmes et les types de culture du niveau A0	71
Tableau 3 : Les thèmes et les types de culture du niveau A1	80
Tableau 4 : Les thèmes et les types de culture du niveau A2	91
Tableau 5 : Les thèmes et les types de culture du niveau B1&B2	111
Tableau 6 : La proportion des types de culture d'après les niveaux	112

INDEX DES IMAGES

Image 1 : La page d'accueil du site « Bonjour de France »	65
Image 2 : La page d'accueil du niveau A0, dans le site « Bonjour de France »	67
Image 3 : Niveau A0, Leçon 1 « Une femme hors normes » (la biographie d'Alexandre David Neel) sur le site « Bonjour de France »	69
Image 4 : Niveau A1, Leçon 1 « Suzanne Lenglen, championne de tennis française » dans le site « Bonjour de France »	72
Image 5 : Niveau A1, Leçon 2 « La presse en France » dans le site « Bonjour de France »	73
Image 6 : Niveau A1, Leçon 3 « Découvrir la ville de Nice en images » dans le site « Bonjour de France »	74
Image 7 : Niveau A1, Leçon 4 « La Place Garibaldi à Nice » dans le site « Bonjour de France »	75
Image 8 : Niveau A1, Leçon 7 « Le Festival de Cannes » dans le site « Bonjour de France »	76
Image 9 : Niveau A1, Leçon 7 « Le Festival de Cannes » dans le site « Bonjour de France »	77
Image 10 : Niveau A1, Leçon 9 « Le système scolaire français » dans le site « Bonjour de France »	78
Image 11 : Niveau A1, Leçon 10 « La place du téléphone portable dans le quotidien des jeunes » dans le site « Bonjour de France »	79
Image 12 : La page d'accueil du niveau A2, dans le site « Bonjour de France »	82
Image 13 : Niveau A2, Leçon 2 « La fontaine intermittente de Fontestorbes » dans le site « Bonjour de France »	83
Image 14 : Niveau A2, Leçon 4 « Les symboles de la France, Marianne », le texte : « Le buste de Marianne » dans le site « Bonjour de France »	84
Image 15 : Niveau A2, Leçon 6 « Le civisme en France », dans le site « Bonjour de France »	86

Image 16 : Niveau A2, Leçon 7 « Les Victoires de la Musique Classique », dans le site « Bonjour de France »	87
Image 17 : Niveau A2, Leçon 8 « Les Victoires du Jazz en France », dans le site « Bonjour de France »	88
Image 18 : Niveau A2, Leçon 9 ; la première image, « tableau piège », la deuxième « eat art » dans le site « Bonjour de France »	89
Image 19 : Niveau A2, Leçon 10 « l'Allocation de Rentrée Scolaire (ARS) dans le site « Bonjour de France »	90
Image 20 : Niveau A2, Leçon 10 « l'Allocation de Rentrée Scolaire (ARS) dans le site « Bonjour de France »	90
Image 21 : la page d'accueil du niveau B1&B2, dans le site « Bonjour de France »	93
Image 22 : Niveau B1&B2, Leçon 4 « La Marseillaise » dans le site « Bonjour de France »	98
Image 23 : Niveau B1&B2, Leçon 6 « Le drapeau Français » dans le site « Bonjour de France »	99
Image 24 : Niveau B1&B2, Leçon 7 « Le drapeau Français » dans le site « Bonjour de France »	100
Image 25 : Niveau B1&B2, Leçon 9 « La devise de la République française » dans le site « Bonjour de France »	101
Image 26 : Niveau B1&B2, Leçon 10 « transformations urbaines à Nice » dans le site « Bonjour de France »	102
Image 27 : Niveau B1&B2, Leçon 11 « l'organisation administrative d'une ville française » dans le site « Bonjour de France »	103
Image 28 : Niveau B1&B2, Leçon 12 « Les radios françaises » dans le site « Bonjour de France »	104
Image 29 : Niveau B1&B2, Leçon 13 « Les marques de luxe françaises » dans le site « Bonjour de France »	105
Image 30 : Niveau B1&B2, Leçon 14 « Le Guide Michelin » dans le site « Bonjour de France »	106
Image 31 : Niveau B1&B2, Leçon 15 « La Semaine du Goût à Nice » dans le site « Bonjour de France »	107

Image 32 : Niveau B1&B2, Leçon 16 « Phil Marso joue avec les mots » dans le site « Bonjour de France »	108
Image 33 : Niveau B1&B2, Leçon 17 « Les bourses d'étude en France » dans le site « Bonjour de France »	109

INTRODUCTION

L'apprentissage est un processus complexe constitué de plusieurs composantes telles que l'apprenant, l'enseignant, le matériel, etc. Cette complexité provoque sans doute plusieurs définitions et recherches. En tant qu'acteur principal de ce processus, l'apprenant est la source la plus importante de cette complexité. Si c'est l'apprenant qui apprend, la centration sera, bien sûr, sur cet acteur qui joue le rôle le plus important. Le sujet apprenant ne peut pas être identifié par une définition précise. Les différences individuelles, les stratégies d'apprentissage propres à chaque individu rendent assez difficile l'identification du sujet apprenant. Les programmes d'enseignement sont élaborés selon un public précis (adolescent, adulte, etc.) or même dans un public précis, il y aura des différences liées à plusieurs facteurs.

Aujourd'hui, avec les méthodes modernes, on est conscient de l'importance de la centration de l'apprentissage sur l'apprenant. Tous les efforts déployés dans ce but visent à créer une atmosphère propice à un meilleur apprentissage. Cette atmosphère doit permettre à l'apprenant de prendre la responsabilité de son propre apprentissage, c'est-à-dire d'être conscient de ses besoins, ses lacunes et ses stratégies d'apprentissage, car selon la nouvelle tendance, dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le bon apprenant est défini comme celui qui prend le plus de responsabilité dans ce processus. Le rôle de l'enseignant, en tant que guide, est plutôt d'aider l'apprenant à trouver les bonnes voies.

Les discussions sur la centration sur l'apprenant ont été évoluées vers un nouveau concept : l'auto-apprentissage. Dans les sociétés qui s'évoluent sans arrêt, l'autonomie de l'individu est devenue l'une des conditions les plus importantes. Le sujet apprenant, lui-aussi, doit être conscient de l'importance de la prise de ses propres décisions dans le processus d'apprentissage. Il doit bien

connaître également ses besoins langagiers et communicatifs et essayer de remplir ses lacunes en évaluant les résultats du processus d'apprentissage.

La notion d'auto-apprentissage est née avec les pratiques des approches communicatives qui visaient à apprendre à apprendre. Si un programme d'enseignement vise à rendre les apprenants plus actifs dans les cours de langue, il doit, tout d'abord, mettre l'accent sur un modèle ayant pour objectif de responsabiliser les apprenants. De nature, les apprenants turcs ont tendance à attendre tout de l'enseignant. Ils préfèrent plutôt l'écouter et noter tout ce qui est écrit au tableau sans discuter. Dans ce modèle d'apprentissage, toute la responsabilité est à l'enseignant, et c'est lui qui doit essayer de trouver les meilleures solutions pour que l'apprentissage se réalise. Quant à l'apprenant, il n'a aucun souci, dans ce modèle, de s'évaluer, de définir ses besoins et ses lacunes. Or, atteindre un objectif défini doit être, avant tout, la conscience et le souci de l'apprenant, car c'est lui qui apprend et il n'y aurait que lui qui est conscient de son propre apprentissage.

Depuis les années 80, les programmes d'enseignement sont élaborés d'après les besoins langagiers et communicatifs des publics visés. Les approches modernes accordent la priorité à la communication. L'objectif de l'enseignement des langues étrangères est donc apprendre à communiquer en langue étrangère. Nous savons très bien aujourd'hui que la maîtrise des règles grammaticales n'est pas suffisante pour atteindre cet objectif. La langue, en tant qu'outil de communication, est un fait social et elle a des liens étroits avec la culture de la communauté linguistique. Dans cette optique, les concepteurs des manuels récents réservent une place importante à la culture de la société qui parle la langue enseignée. Comme c'est très difficile d'accéder à une culture étrangère (surtout partagée) à l'aide de quelques pages, l'effort de l'apprenant devient ici très important. Si l'apprenant n'a pas l'occasion de vivre dans le pays dont il apprend la langue, connaître la culture du pays dont il s'agit ne sera, sans aucun doute, pas facile.

De nos jours où la communication s'évolue de jour en jour, on constate une diversité dans les ressources et les matériels utilisés. Surtout, avec la

technologie d'Internet, on n'est plus très loin de ce qu'on veut apprendre. En écrivant un mot-clé sur un moteur de recherche, on peut trouver sans effort des ressources utiles. On ne peut donc pas nier l'utilité de cette technologie dans l'apprentissage des langues étrangères. En effet, plusieurs sites Internet destinés à l'apprentissage des langues étrangères ont été créés, et aujourd'hui, un apprenant ayant du mal à comprendre une structure grammaticale, par exemple, même s'il n'a aucune ressource écrite chez lui, il peut parvenir à régler ses problèmes d'apprentissage grâce à cette technologie et aux sites créés afin d'apprendre des langues étrangères.

Un apprenant étant responsable de son propre apprentissage peut se servir de ces sites à la fois pour développer ses compétences langagières et pour mieux connaître la culture étrangère.

De nos jours, même si les programmes d'enseignement des langues étrangères insistent sur la composante culturelle, des éléments culturels dans les manuels se limitent par quelques textes à lire et de plus ; la plupart des enseignants préfèrent ne pas étudier les pages consacrées aux éléments culturels ou les abordent de manière superficielle. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue étrangère se privera de l'une de ses composantes et le processus va probablement échouer. Le sujet apprenant qui se sent responsable de son propre apprentissage s'orientera vers d'autres ressources afin de compléter ses lacunes et se servira des sites Internet qui lui offrent, entre autres, des informations sur la culture de la langue qu'il apprend.

Dans ce travail, nous allons analyser un site Internet (www.bonjourdefrance.com) créé afin d'offrir aux apprenants un grand éventail de ressources pour qu'ils puissent développer quatre compétences langagières et des savoirs culturels. Pour ce faire, nous allons analyser les pages consacrées à la civilisation française. Les pages de civilisation de ce site sont préparées selon les niveaux de langue définis dans le CECR et le CLL : A0, A1, A2, B1-B2. Signalons ici que le CLL (Certificat de Compétences Linguistiques¹) ajoute aux 6 niveaux européens (A1, A2, B1, B2, C1, C2) le niveau 'A0', correspondant au

¹ Le CCL est une certification adossée au CECRL.

stade de débutant complet (aucune notion de la langue).

Dans la première partie de notre thèse, nous allons essayer de définir la notion d'apprentissage. Dans cette partie, nous allons citer les définitions faites par les chercheurs afin de trouver les points communs et différents de ces définitions. Nous allons ensuite nous focaliser sur le processus d'apprentissage des langues étrangères et les facteurs qui influencent le processus d'apprentissage.

La deuxième partie de notre travail sera consacrée au rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans les méthodes du FLE. De cette manière, cette partie va nous aider à identifier les approches modernes dans lesquelles l'apprenant joue un rôle important en tant qu'acteur principal et va constituer un point de départ pour mieux analyser l'auto-apprentissage et l'auto-apprenant, ainsi que de comprendre l'évolution vécue dans ce domaine.

Dans la troisième partie, nous allons nous focaliser sur le sujet principal de notre thèse et nous allons essayer de définir les notions d'autonomie et d'auto-apprentissage à partir des recherches faites dans ce domaine. Ayant pour objectif de préciser ces notions et d'analyser les pratiques, nous allons nous insister sur les situations d'auto-apprentissage. Pour les examiner et mettre en évidence, nous allons nous pencher sur l'un de plus importants concepts de l'auto-apprentissage : l'autonomie. En vue d'aborder notre objectif, nous allons compiler les définitions de l'autonomie qui sont faites par divers chercheurs du domaine, et les types d'autonomie, dont le plus essentiel est l'autonomie scolaire, utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'importance de l'apprentissage autonome étant indéniable dans le milieu institutionnel, il est essentiel d'apprendre à apprendre au regard de l'apprenant autonome et d'autonomiser l'apprenant de la part de l'enseignant. À la lumière des indications citées, nous allons définir le rôle de l'apprenant autonome et le nouveau rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage.

Dans les approches modernes, la compétence de communication occupe une place primordiale, et son développement est étroitement lié au processus d'autonomisation de l'apprenant. La compétence culturelle, en tant que

composante de la compétence de communication, est souvent négligée dans les programmes d'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi, nous allons consacrer la quatrième partie de notre thèse à la notion de culture et son importance dans l'enseignement du français langue étrangère.

Finalement, à la cinquième partie de notre thèse, nous allons essayer d'analyser les éléments culturels proposés sur les pages de « civilisation française » d'un site Internet (www.bonjourdefrance.com). Cette analyse va nous permettre de constater la proportion des types de culture selon les niveaux de langue définis dans le CECR. Nous allons étudier les pages consacrées aux éléments culturels à partir des catégories sociologiques de la culture de Gohard-Radenkovic (2004).

1. L'APPRENTISSAGE

Avant de mentionner les définitions de l'apprentissage, il est probable de dire que c'est l'état de procurer les savoirs pendant un processus long et durable. En intégrant tous les savoirs, l'apprenant profite des expériences et des observations qu'il a déjà acquises pour structurer et reformuler toutes les connaissances, l'apprentissage est alors une action consciente qui se développe en continu avec l'accumulation et la modification des savoirs. *Le Nouveau Petit Robert* (2009) définit l'apprentissage comme « le fait d'apprendre un métier manuel ou technique ; l'ensemble des activités de l'apprenti » alors que le site Internet du dictionnaire *Larousse* le définit comme « la formation professionnelle des jeunes en vue d'apprendre un métier; temps pendant lequel on est apprenti » ou « l'initiation par l'expérience à une activité, à une réalité » (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage>).

En vue de percevoir cet acte, il est essentiel de comprendre comment l'apprenant acquiert une connaissance et comment il peut être capable d'appliquer ces connaissances à son propre processus d'apprentissage. À cet égard, il est important d'expliquer le fait d'« apprendre » pour mieux comprendre cette évolution. D'après *Le Petit Robert* (2003), apprendre, « c'est acquérir des connaissances par un travail intellectuel ou par expérience » et le site Internet du dictionnaire *Larousse* dit que « “apprendre” vient du latin “*apprehendere*” qui signifie “saisir” » et il le définit comme « acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile » ou c'est « enseigner à quelqu'un quelque chose, lui faire acquérir une connaissance, un savoir-faire, une expérience ».

Dans le cadre de ces définitions, il est constaté que l'apprentissage a un sens concernant la formation de l'apprenant. En même temps, il est considéré que l'apprentissage ne se réalise pas sans pratique et sans expérience, alors, le sujet apprenant doit observer et de faire des répétitions pour réaliser cet acte.

L'un des plus importants points est que l'apprentissage se fait délibérément et il est important que l'apprenant possède une grande intention et volonté pour acquérir, enrichir et développer les nouvelles connaissances. La définition de Cuq met l'accent sur cette démarche consciente :

C'est « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories » (2003 : 22).

À la suite de cette définition, Cuq continue d'expliquer l'apprentissage en montrant les caractéristiques de ce fait par cinq substances citées ci-dessous :

1. « se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoirs et les savoir-faire dont on vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis);
2. choisir des supports et des activités d'apprentissage;
3. déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions? (seul, en petit groupe, etc.);
4. gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
5. définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints » (2003 : 22).

À partir des définitions de Cuq, on peut dire que l'apprentissage dépend de certaines conditions telles que la conscience, le volontariat, l'observation, le but, l'aptitude, etc. Avant tout, il est essentiel que l'apprenant sache la raison pour laquelle il apprend et qu'il soit volontaire pour l'acquisition des nouvelles connaissances et ouvert aux changements possibles. Si l'apprenant a la curiosité d'apprendre et qu'il a un objectif précis à atteindre, il peut acquérir les connaissances plus facilement.

Le terme « apprentissage » est également utilisé pour les activités professionnelles et les habiletés techniques. Le site Internet de *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, qui s'intéresse à cet aspect de l'apprentissage, définit le terme d'apprentissage comme « action d'apprendre

un métier, en particulier formation professionnelle organisée permettant d'acquérir une qualification pour un métier » (<http://www.cnrtl.fr...>). De même, l'apprentissage est défini dans le site Internet du *Grand Dictionnaire terminologique de Québec* comme « processus, activité ou ensemble d'activités qui permettent à une personne de développer des compétences ou d'acquérir des connaissances à l'intérieur d'un cours ou d'un programme de formation ». D'après une autre définition du même dictionnaire, l'apprentissage est « l'action d'apprendre un métier ou une profession par le développement de compétences et l'acquisition de connaissances » (<http://www.granddict...>).

Dans ce cadre, il est constaté que l'apprentissage dépend de la formation et de la progression sur les compétences. La définition du site *Glossaire de DISCAS* soutient ce point de vue : « le processus par lequel une personne développe des compétences lui permettant de gérer plus efficacement des situations » (<http://www.csrn.qc.ca/discas/glossaire/>). Ainsi, le processus d'expérience et de découverte mène le sujet apprenant à une nouvelle compréhension du monde qui permet d'appliquer la connaissance acquise dans de nouvelles situations. Dans les limites de ces explications, il est possible de récapituler l'apprentissage comme suit :

« C'est un processus non observable de réorganisation des structures cognitives. Ce processus est finalisé, visant à acquérir de nouvelles connaissances, d'habiletés, d'attitudes ou à modifier des acquis antérieurs, ce qui se traduit par un changement durable des comportements dont l'objectif est de s'adapter à soi-même et à son environnement » (<http://www.svt.edunet.tn/Nabeul/svtna05/telechargement/>).

Dans ce contexte, l'apprentissage peut être défini comme le changement des savoirs et des comportements antérieurs. En considération de toutes les définitions citées, nous pouvons dire que c'est un processus conscient et intentionnel qui se réalise surtout dans l'environnement formel. En revanche, l'acquisition progresse dans le sens interne. Ce qu'il décrit comme suit :

« L'apprentissage est un ensemble d'activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, un savoir ou une information, souvent dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôles : école, enseignant, apprenant, emploi de

temps. (...) l'acquisition est involontaire, inconsciente, le fruit de la participation à une situation de communication dont la finalité principale n'est pas l'appropriation d'une compétence ou d'un savoir (jouer, faire des courses, etc.) » (2003 : 20).

Comme l'apprentissage est un processus long et complexe, on constate diverses théories d'apprentissage dans l'histoire de ce domaine. Alors, il est important de savoir l'évolution de ce processus.

1.1. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Nous utilisons généralement le terme « acquisition » pour la langue maternelle tandis que le terme « apprentissage » est utilisé pour les langues étrangères. D'après Korkut, « réaliser le langage sous forme d'une langue est un processus que l'on appelle "l'acquisition de la langue", terme réservé plutôt à la langue maternelle comme on acquiert un bien. Tandis que pour la langue étrangère, on utilise plutôt que le terme "apprentissage" » (2004 : 23). Mais nous avons constaté que ces notions sont parfois utilisées pour définir la même situation. Korkut explique ce cas comme suit :

« (...) Quant à apprendre à parler une langue « étrangère » (surtout si c'est une langue d'un tout autre système que la langue maternelle), c'est un effort à la fois semblable et très différent par rapport à l'acquisition de sa langue maternelle. Semblable, car d'abord il s'agit d'une langue naturelle parmi d'autres, dans les deux cas ; ensuite le langage humain présente un certain nombre de ressemblances en tant que systèmes de signes (linguistiques). Différent, car c'est un apprentissage qui doit être plus conscient ; mais la difficulté change d'une personne à l'autre et dépend surtout des conditions de l'apprentissage : une personne qui se trouve dans le bain linguistique (immersion) et un autre qui n'y est pas n'auront évidemment pas le même processus d'apprentissage (...) Différent encore, puisque l'apprentissage d'une autre langue en milieu de classe s'avère plutôt comme un processus artificiel par rapport à l'acquisition de la langue maternelle faite dans un milieu "naturel" » (2004 : 1).

À savoir, les termes « acquisition » et « apprentissage » ont les utilisations identiques dans certaines situations. Dans ce cas, la langue dont il s'agit, c'est la langue naturelle. Mais ils ont quelquefois les utilisations différentes. Par exemple, l'apprentissage se fait consciemment et dans un environnement

artificiel (école, institution, sites Internet, etc.) tandis qu'on acquiert la langue première inconsciemment et dans un environnement authentique (dans la vie quotidienne, dans la rue, dans les magasins, dans un groupe d'amis, etc.). Pour cette raison, ce sont les processus différents. D'après Bernard Py, l'apprentissage est « une construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes -notamment métalinguistiques et pédagogiques- qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous la fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer » (cité par Cuq et Gruca 2005 : 115). C'est-à-dire, si nous utilisons une langue étrangère dans la vie quotidienne ou dans l'environnement naturel, nous pouvons l'acquérir inconsciemment comme dans l'acquisition de notre langue maternelle.

« L'acquisition est utilisée également depuis longtemps pour les langues étrangères en se référant au processus de l'acquisition de la langue maternelle. Ce qui n'est pas tout à fait aberrant dans un enseignement de la langue étrangère conçu sur le modèle de l'acquisition de la langue maternelle » (Korkut, 2004 : 23).

En sus de la langue maternelle, un individu peut acquérir en même temps une autre langue ou d'autres langues en supplément à sa langue maternelle. Par exemple, il peut être bilingue ou plurilingue selon sa communauté ou son pays où il vit et selon ses relations familiales et/ou sociales, etc. Par exemple, en Belgique, il existe trois langues officielles qui sont le néerlandais, le français et l'allemand. La Région de Bruxelles-Capitale est officiellement bilingue (français et néerlandais). Pour cette raison, le peuple qui vit dans cette région doit parler ces deux langues pour les raisons culturelles et sociales. En outre, la Suisse est un pays où l'on parle quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche dont les trois premières sont officielles. Le romanche ne l'est que dans les relations entre la Confédération et la communauté qui le parle. L'anglais est une langue fréquemment utilisée dans le monde de travail. Pour cette raison, la Suisse est un pays plurilingue en fonction de ses relations socioculturelles.

Par ailleurs, dans le livre intitulé *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq et Gruca soulignent qu'« il n'y aurait pas

d'acquisition pure, c'est-à-dire, d'acquisition sans apprentissage. De même, on peut dire qu'il n'y a pas non plus d'apprentissage pur : en classe, on aperçoit qu'il y a des éléments qui sont « acquis » sans qu'ils aient véritablement été enseignés » (2005 : 115). Ainsi, nous acquérons généralement certaines connaissances indépendamment du milieu d'apprentissage. Quant à l'apprentissage, c'est le processus ayant pour objectif d'apprendre une connaissance ou une compétence. L'apprentissage se réalise volontairement et consciemment souvent dans un contexte institutionnel. Par exemple, si un individu participe au cours de français pour l'apprendre, il a l'intention d'apprendre cette langue consciemment. Imaginons un Turc qui vit en France depuis quelques mois et qui n'a aucune conscience de français. Celui-ci voudrait l'apprendre pour se débrouiller dans sa vie sociale, culturelle, etc. Même s'il ne participe pas au cours de français, il sera dans une situation d'apprentissage parce qu'il accordera de l'attention aux gestes, aux mimiques des natifs du français et aux expressions utilisées dans son environnement. Il essaiera de les mémoriser et il tentera de parler avec les natifs. Dans les situations de communication de la vie quotidienne, il essaiera de trouver ses propres fautes pour ne pas les répéter. Tous ces efforts seront déployés dans un milieu non institutionnel. Alors, le plus important, c'est la conscience et la volonté d'apprendre pour le processus d'apprentissage.

Nos recherches nous montrent que l'apprentissage est un processus qui nécessite un grand effort, car l'apprentissage d'une langue étrangère est souvent sous l'influence de nombreux facteurs. Selon Korkut, « l'âge de l'apprenant, leurs besoins et objectifs personnels d'apprentissage, leur volonté, leur capacité (...) sont quelques-uns des facteurs qui influent sur le processus et la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère » (2004 : 1). En fait, la qualité et la rapidité d'un apprentissage dépendent de divers facteurs comme la maturation, la motivation, les organes de sens, l'intelligence, l'âge, l'attention, l'anxiété, les jours et les heures de la semaine, la disponibilité, le milieu d'apprentissage, la température, la situation psychologique, le bruit, etc. En l'occurrence, il est important d'expliquer chaque cas selon ses effets sur l'apprentissage.

L'un de ces facteurs qui influence la situation d'apprentissage est la *maturation*. Parce que l'apprentissage dépend du niveau de maturation de l'individu. Selon Akbaba, « la maturation est le niveau de développement dans lequel l'individu peut faire la tâche qu'il faut réaliser » (2006 : 11). De cette manière, l'individu doit accéder à la maturation biologique et nerveuse pour exécuter ses tâches.

Quant à la *motivation*, elle concerne le goût et le désir d'apprendre. Alors, les motifs procèdent des besoins. Akbaba indique également que « l'individu doit s'apercevoir de ses besoins. Ainsi, les motifs composent le but de l'individu » (2006 : 12). Il y a deux types de motivation dont le premier est la *motivation intrinsèque* qui peut être définie comme « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (Roussel, 2000 : 7 cité par Vianim, 2006 : 29). Alors, l'apprenant agit, pratique et réussit pour se satisfaire. Toutes les activités d'apprentissage sont volontairement exécutées par l'apprenant. Quant à la *motivation extrinsèque*, elle exige « des renforcements, des rétroactions (feedback) et des récompenses qui alimentent la motivation. L'élève effectue, ici, une activité pour en retirer un avantage ou pour éviter un désagrément » (Vianim, 2006 : 30). Alors, l'apprenant est rendu motivé par un élément extérieur et il désire obtenir une récompense ou éviter une punition.

Les organes de sens ont un lieu essentiel dans le processus d'apprentissage. L'un ou plusieurs organes de sens de certains individus ne peuvent pas exécuter ses fonctions. D'après Akbaba « Les défauts de ses organes causent le manque de perception » (2006 : 30) et l'apprentissage de cet individu peut se réaliser plus lentement que les autres.

Quant à l'intelligence, « chaque individu a un différent type d'intelligence comme l'intelligence logico-mathématique, linguistique, intra-personnelle, interpersonnelle, visuelle spatiale, naturaliste, musicale, kinesthésique, existentialiste, sociale, émotionnelle, etc. selon la théorie des intelligences multiples de Gardner » (Akbaba, 2006 : 15). Un individu peut avoir tous les types d'intelligence mais l'un de ceux-ci peut être plus dominant que les autres.

Par exemple, un individu peut avoir du succès en mathématique mais il ne peut pas peindre bien. Dans un autre cas, un individu peut parfaitement jouer d'un instrument de musique mais il peut avoir du mal à exprimer ses sentiments et ses idées, alors, il ne peut pas faire du théâtre même s'il voulait être un acteur. Par conséquent, il faut prendre en considération les différences personnelles. Par exemple, un apprenant peut comprendre un sujet plus vite que son ami de classe de même âge. Il existe donc un lien étroit entre l'intelligence, la capacité, la compétence et les différences personnelles de l'individu.

L'âge du sujet apprenant est un facteur qui influe sur l'apprentissage. Akbaba indique que « l'apprentissage se réalise jusqu'à vingt ans environ plus efficacement et plus rapidement qu'à l'âge adulte et il se ralentit après cinquante ans » (2006 : 17). Ce qui signifie que les enfants et les adolescents peuvent apprendre plus facilement que les adultes.

L'attention de l'individu influence aussi la qualité et la rapidité de l'apprentissage. Le contrôle de notre attention nous aide à recevoir les informations car « s'il y a le manque d'attention de l'individu, il peut manquer une information importante ou il ne peut pas rester concentré longtemps sur une tâche. C'est pourquoi, la capacité à rester attentif est très importante pour faciliter le travail et se focaliser rapidement sur une tâche » (http://web2.uqat.ca/profu/textes/strat_app/...). C'est-à-dire, l'attention augmente le niveau d'efficacité de l'apprentissage. L'apprenant qui trouve important le contenu à apprendre, peut mieux diriger toute sa puissance intellectuelle et toute son attention. Pour mieux se concentrer, il est important que le sujet apprenant soit prêt à apprendre.

Un autre facteur qui influe sur le processus d'apprentissage, c'est l'anxiété. C'est un facteur interne et ses effets sont parfois observés comme les tremblements, le rougissement, etc. Un apprenant ayant un niveau d'anxiété élevé hésitera à répondre aux questions posées même s'il connaît la bonne réponse.

« (...) l'anxiété provoque parfois des émotions comme la peur et peut être également causée des réactions physiologiques comme de la transpiration, des deux maux de tête ou une augmentation de rythme cardiaque (...) En milieu scolaire, une trop grande anxiété a un effet négatif sur l'apprentissage. En effet, les élèves trop anxieux sont portés à perdre leur attention dans l'accomplissement d'une tâche et à consacrer toute leur énergie à appréhender les conséquences d'un échec éventuel. Par exemple, il arrive souvent qu'un élève trop anxieux ne réussisse pas à un examen aussi bien qu'il l'aurait pu, parce que sa peur d'échouer lui fait oublier momentanément les connaissances dont il a besoin pour répondre aux questions » (Viau, 2003 : 21).

Pour un bon apprentissage, l'essentiel doit être de réduire l'anxiété. Ici, le rôle de l'enseignant est très important, car la source la plus importante de l'anxiété est la peur d'être critiqué. L'attitude compréhensible de l'enseignant permettrait à l'apprenant de diminuer son anxiété qui constitue un obstacle dans l'apprentissage des langues étrangères. Alors, « un niveau élevé d'anxiété peut causer la peur de l'échec chez l'apprenant. Par contre, une légère anxiété peut améliorer les performances de l'apprentissage » (Akbaba, 2006 : 18, 19). C'est pourquoi, le contrôle du niveau de l'anxiété est fort important dans le processus d'apprentissage.

Depuis l'enseignement des langues mortes (celui du grec et du latin, par exemple), on s'est servi de plusieurs méthodes. Avant de commencer à résumer brièvement l'histoire des méthodes utilisées dans l'enseignement des langues étrangères, il sera utile de souligner les différences entre deux termes différents : la méthode et la méthodologie. D'après Cuq et Gruca, « un des exemples les plus évidents d'évolution terminologique concerne deux termes employés avec des sens différents ou ambigus par les spécialistes : il s'agit des mots méthode et méthodologie » (2005 : 253). Les auteurs distinguent ces deux mots comme suit :

« Généralement, le terme de méthode est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles, pour désigner : soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, Espaces ou Café crème ; soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre (...)
Quant au terme méthodologie, il renvoie généralement : soit l'étude des méthodes et de leurs applications ; soit l'ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de

discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent »
(...) (ibid. : 253, 254).

Le terme « méthode » est utilisé comme le matériel d'enseignement et la manière d'enseigner et d'apprendre tandis que le terme « méthodologie » s'occupe d'une recherche des méthodes et leurs usages.

2. LE RÔLE DE L'APPRENANT ET DE L'ENSEIGNANT DANS LES MÉTHODES DU FLE

Dans l'histoire de la didactique des langues étrangères, les objectifs d'apprentissage ont changé selon les conditions de l'époque. Afin d'atteindre ces objectifs, qui diffèrent d'une période à l'autre, plusieurs méthodes ont été utilisées du XVIIème siècle jusqu'aujourd'hui.

Durant l'évolution des méthodes, même si chaque méthode rejetait la méthode qui la précédait, elles essayaient également de compléter les lacunes des méthodes précédentes. Dans ce cadre, on peut dire que ces méthodes possèdent les caractéristiques à la fois semblables et différentes dans cette période d'innovation et de modification.

« Au XIXème siècle, l'objectif culturel était prioritaire ; en effet on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Par contre dès 1950, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue. Alors que dans les années 1960 l'enseignement des langues en milieu scolaire était à son apogée dans les années 1980 on peut dire qu'il stagne. Parallèlement à cette situation, on étudie de plus en plus les spécificités des langues étrangères aux adultes. L'apprenant occupe alors une place de choix dans le processus de formation qui privilégie à présent l'analyse des publics et leurs besoins pour déterminer des objectifs et des itinéraires d'apprentissage spécifiques »
(http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm).

Chaque méthode a attribué des rôles différents à l'enseignant et à l'apprenant selon ses objectifs à atteindre. L'apprenant a été considéré parfois comme une feuille blanche qui ne savait rien. Celui-ci a été mis, par contre, au centre du processus d'apprentissage dans une autre période de l'évolution de la didactique des langues étrangères.

2.1. LA MÉTHODE TRADITIONNELLE

La méthode traditionnelle est apparue au XVI^e siècle et elle est également nommée la méthodologie classique ou la méthode grammaire-traduction. Cette méthode mettait la traduction et la lecture au premier plan, tandis que l'oral était au deuxième plan. La traduction se faisait mot-à-mot afin de mieux comprendre les textes littéraires et la lecture de ces textes servait à améliorer la prononciation des élèves.

« La forme canonique des premières leçons est généralement la suivante : le maître énonce et éventuellement explique en L1 une ou deux règles grammaticales concernant L2, en illustrant de quelques exemples en L1 et en L2. Il a donc recours à une terminologie grammaticale particulière même si elle est simplifiée, terminologie qui met en jeu une certaine conception du langage, des langues et de la manière de les décrire. Cette conception ne déroute pas, en général, des langues et de la manière de les qu'elle leur est familière : c'est celle qu'ils ont apprise à propos de leur L1. Pour leur permettre de saisir le sens des exemples donnés en L2, le maître le traduit, le plus souvent mot-à-mot, en L1. Ensuite, on conforte et on vérifie l'apprentissage de ces règles et de ces équivalences interlinguales (un garçon = a boy), à travers les exercices de version (de L2 vers L1) et de thème (de L1 vers L2), exercices d'abord appliqués à des phrases isolées proches des exemples présentés, puis progressivement à des ensembles de phrases et à des "morceaux choisis" extraits le plus souvent de textes littéraires » (Besse, 2000 : 27).

Le maître utilisait la L1 (langue maternelle) et la L2 (langue seconde) selon les besoins des élèves et expliquait le mot inconnu (en L2) en donnant son équivalent en L1. Pour l'enseignement de la grammaire, les explications étaient faites à la fois en L1 et à la fois en L2. Les exercices faits en classe de langue avaient une progression du facile au difficile. Le matériel essentiel était des textes littéraires. Grâce à ces textes, les élèves apprenaient « la langue des élites ». Ceux-ci traduisaient les textes littéraires mot-à-mot, et ils avaient souvent du mal à trouver l'équivalent de certaines notions en L1 ou en L2. Selon Besse, « la traduction mot-à-mot et les équivalences lexicales entre langues sont des approximations contestables et parfois inductrices d'erreurs, parce qu'il n'y a jamais une équivalence parfaite entre deux mots relevant des langues différentes » (ibid. : 27). De plus, il est possible que les équivalents puissent contenir les différences sémantiques. Après l'étape de traduction, le

professeur expliquait les règles grammaticales et les sens des mots inconnus en langue maternelle des élèves.

La méthode traditionnelle était fidèle aux principes rigides car, le professeur était le détenteur du savoir et la seule personne qui prenait des décisions, en bref, il était l'autorité. Dans cette méthode, il s'agissait de l'observation et de la répétition d'un modèle (c'est le professeur qui est observé et répété par l'élève) et il n'existait ni créativité ni productivité. Le pouvoir et la responsabilité étaient tenus par le professeur et il jouait un rôle d'instructeur et de décideur. En tant qu'instructeur, il considérait l'élève comme celui qui avait besoin d'être rempli des renseignements. L'apprentissage se faisait généralement dans la classe et il était souvent compétitif. Il est certain que le contenu de la leçon était plus important que les besoins de l'élève dans cette méthode.

Dans cette méthode, l'élève avait le devoir d'écouter, de répondre, d'analyser et de mémoriser. Il n'y avait pas de communication libre et d'interaction entre les composantes du milieu d'apprentissage, et chaque élève travaillait individuellement.

« L'enseignant dominait la classe. Il était l'autorité solide. Il choisissait les textes et préparait les exercices, posait des questions et corrigeait des réponses des élèves. Des élèves n'étaient pas créatifs. Ils ne produisaient rien. On utilisait la langue maternelle. L'erreur n'était pas admise. Le professeur la corrigeait systématiquement. Le vocabulaire était enseigné avec les listes sans les contextes. L'apprenant devait connaître les vocabulaires par cœur. C'est un modèle d'enseignement imitatif. Les sens de mots étaient appris avec sa traduction en langue maternelle. Il n'y avait pas aucune activité créative »
(<http://www.echo-fle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/>).

D'après cette méthode, c'était le professeur qui était le responsable du processus d'enseignement. C'est pourquoi, le professeur était actif tandis que l'élève était passif pendant le processus d'enseignement.

2.2. LA MÉTHODE DIRECTE

La méthode directe est la première méthode utilisée dans l'enseignement des langues vivantes étrangères et il est à noter que c'est la méthode traditionnelle qui l'a formée. D'après Cuq et Gruca, « la méthode directe ouvre le XXème siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901, mais elle évoluera très rapidement vers une méthodologie mixte, c'est-à-dire mi-directe, mi-traditionnelle et se maintiendra jusqu'à la Première Guerre mondiale » (2005 : 285). Vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle, la méthode directe était utilisée en Allemagne et en France et elle était également répandue aux États-Unis.

Selon Besse, « la méthode directe est la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, dans leur "globalisme" » (2000 : 34). La méthode directe était universelle car, à l'époque où cette méthode est née, la nécessité de communication en langues étrangères était plus urgente que jamais. Cette urgence était le fruit de la révolution industrielle, des changements sociaux et des échanges commerciaux, politiques, culturels et touristiques. Les changements connus dans tous les domaines de la vie sociale ont obligé les sociétés d'enseigner (et/ou d'apprendre) des langues étrangères vivantes. Dans ces conditions, on accordait de l'importance à l'oral dans l'enseignement des langues étrangères.

La langue maternelle n'était plus utilisée et l'oral était plus important que l'écrit en raison de la prise en considération des besoins de communication du sujet apprenant.

La méthode directe était la forme scolaire de la méthode naturelle, car elle proposait la reproduction des situations naturelles du processus d'acquisition de la langue maternelle. La langue était apprise grâce au bain linguistique dans un milieu scolaire.

Cette méthode favorisait, chez l'élève, l'activité de découverte et ils parvenaient à apprendre la langue étrangère à partir d'un modèle imitatif (surtout le maître). Dans l'assimilation et la fixation des connaissances, les répétitions jouaient un rôle important. Les élèves étaient actifs au niveau de réflexion même si le professeur était toujours au centre de l'enseignement en tant que détenteur du savoir. Bien que le rôle du maître soit rigide, cette méthode permettait une relation active entre le maître et l'élève.

« Cette méthodologie est particulièrement active : l'apprentissage repose pour essentiel et, en dehors de l'aide apporté par le manuel, sur un jeu de questions-réponses et donc sur les interactions et les échanges constants entre le professeur et les élèves ; c'est dans ce dialogue permanent, qui sollicite à la fois le corps et l'esprit et qui tient compte des acquis, que se trouve le noyau dur de la méthodologie directe. Comme le souligne Christian Puren cette méthodologie met en œuvre plusieurs méthodes qui la structurent en profondeur, notamment les méthodes orale et active » (ibid. : 258).

Cette méthode a été critiquée par les concepteurs des méthodes suivantes car, les structures apprises étaient vraiment limitées et artificielles. De plus, ses principes restaient intuitifs et empiriques.

2.3. LA MÉTHODE ACTIVE

La méthode active a été utilisée dans l'enseignement des langues étrangères à partir des années 1920, jusqu'aux années 1960. Également nommée la méthode éclectique, la méthode mixte, voire la méthode orale, elle « se distingue aussi de la méthode grammaire-traduction par le fait que l'oral est une préoccupation réelle. En ce sens, elle conserve l'objectif pratique de la méthode directe (1901-1908) » (Tardieu, 2008 : 32).

Comme on utilisait la langue maternelle dans la classe de langue, les élèves étaient plus libres que ceux des méthodes précédentes. C'était une occasion fournie aux élèves pour apprendre en comparant la langue étrangère à sa langue maternelle. Bien qu'il y ait quelques variations, cette méthode était toujours sous l'influence de la méthode directe.

Dans cette méthode, les facteurs tels que la situation psychologique de l'élève, sa volonté d'apprendre et sa participation au cours étaient pris en compte car « la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage » (<http://www.echofle.org/COURSES/>).

L'utilisation des outils audio-oraux s'est développée, en France, avec l'instruction de 1969 laquelle « a causé une rupture dans cette méthode » (Puren, 1988 : 232). Après cette méthode, la méthode audio-orale a commencé à se développer entre les années 1940 et 1970.

2.4. LA MÉTHODE AUDIO-ORALE

Cette méthode est apparue entre les années 1940 et 1975. Comme l'indiquent Cuq et Gruca, « la méthode audio-orale s'est développée aux États-Unis grosso modo durant la période 1940 et 1970 et s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre Mondiale » (2005 : 258). Afin de répondre aux besoins de l'armée, la langue cible était enseignée et apprise dans un temps limité. La compréhension orale et l'expression orale étaient plus importantes que la compréhension écrite et l'expression écrite en raison des besoins urgents de l'Armée.

Comme le soulignent Cuq et Gruca, « la méthodologie audio-orale a également bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un de linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme » (ibid. : 258). Alors, dans cette méthode, on constate les effets de deux grandes théories dont la première était le béhaviorisme et l'autre était le

distributionnalisme qui visait à apprendre la langue cible dans une durée plus courte.

Dans cette méthode, le magnétophone et le laboratoire de langues étaient efficacement utilisés. Comme l'indique Besse, « les leçons y étaient centrées sur des dialogues de *langue courante*, élaborés par les concepteurs (...) » (2000 : 35). L'utilisation de ces dialogues avait pour objectif de mémoriser les structures et de les utiliser dans les situations semblables.

Le professeur était un technicien qui servait de modèle de répétition. Son rôle était strictement planifié et les élèves n'avaient aucune initiative. Ces derniers étaient comme les robots qui répétaient sans avoir aucune productivité. Le cours commençait par la lecture du texte. Le professeur prononçait les phrases avec une bonne articulation, et les élèves l'imitaient en répétant. La critique la plus importante adressée à cette méthode était le fait que le sens était au deuxième plan. À force de faire des répétitions, les élèves étaient limitées par des connaissances mécaniques éloignées de la communication spontanée.

2.5. LA MÉTHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIOVISUELLE (SGAV)

La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) a émergé en France entre 1950-1970 à la suite d'un besoin apparu : dès la Deuxième Guerre mondiale, le français a commencé à perdre son importance, car l'anglais devenait de plus en plus une langue internationale. C'est pourquoi, il fallait lutter contre l'expansion de l'anglais et regagner son prestige dans le monde.

Le français fondamental était considéré comme une source indispensable et nécessaire pour l'apprentissage et la diffusion du français. Dans le processus de son développement, au milieu des années 1960, trois nouvelles technologies sont entrées dans les travaux d'enseignement des langues : le laboratoire de langues, le magnétophone portable et le projecteur de film. Ces matériels utilisés dans l'enseignement des langues étrangères ont permis le développement des compétences orales chez les élèves.

Les cours audiovisuels étaient composés de courts dialogues enregistrés et accompagnés d'un film. Selon Puren, il y a quatre phases canoniques de la leçon audiovisuelle :

- « 1. Présentation/explication
- 2. Répétition/mémorisation
- 3. Exploitation/fixation
- 4. Transposition/appropriation » (1988 : 356).

Ces phases étaient exécutées à partir d'un dialogue. Cuq et Gruca expliquent bien les phases d'une leçon audiovisuelle :

« La leçon SGAV repose sur différentes phases successives appelées les moments de la classe et qui ont chacune un objectif précis :

- Une phase de présentation du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation
- Une phase d'explication qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore
- Une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation de structures et du dialogue
- Une phase d'exploitation ou de réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés
- Une phase de transposition qui conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation » (2005 : 262, 263).

Dans cette méthode, l'élève n'avait aucun contrôle sur le contenu du programme prédéterminé. D'abord, le dialogue était présenté avec les images assorties qui aidaient l'apprenant à mieux comprendre le dialogue répété avec une bonne imitation de la forme phonologique. Grâce à cette répétition, le professeur trouvait l'occasion de faire une correction phonétique. Pendant cette activité, l'élève essayait de mémoriser ce dialogue. Ensuite, les nouveaux éléments appris étaient réutilisés en se distinguant des précédents dans le contexte. Finalement, la langue était réemployée avec des exercices structuraux dans le laboratoire de langues.

Cette méthode tenait en compte les besoins langagiers et les motivations des apprenants. Mais il est inévitable qu'il y existait des inconvénients. Par

exemple, il y avait un discours standardisé et les élèves le répétaient comme les perroquets qui pouvaient reproduire beaucoup de choses, sans créer spontanément quelque chose de nouveau. En fait, ces discours et dialogues étaient toujours artificiels. C'est pourquoi, même si les élèves imitaient bien certains dialogues et discours standardisés, ils étaient incapables de les utiliser couramment dans les situations de communication naturelle. Parce qu'ils n'avaient pas d'occasion de remettre leurs connaissances en œuvre.

Vers le milieu des années 60, la méthode SGAV permettait à la naissance de l'approche communicative, car cette méthode n'avait pas pu trouver une solution au problème de communication en langue étrangère. Selon Tardieu,

« les années 1980 mettent progressivement terme à la méthode audiovisuelle pour voir naître l'approche communicative et cognitive en réponse à un besoin d'enseigner une langue plus authentique, dans des contextes culturellement et sociologiquement plus réalistes, tout en ménageant une place importante à la réflexion grammaticale garante d'une certaine autonomie d'apprentissage » (2008 : 40).

À la différence de la méthode SGAV, l'approche communicative permettait à l'apprenant d'utiliser la langue apprise. Il est indispensable qu'il y ait des liens entre la méthode SGAV et l'approche communicative qui se succèdent. Avec l'approche communicative, l'apprenant pouvait plus facilement utiliser la langue apprise dans la vie quotidienne grâce aux compétences acquises.

2.6. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

L'approche communicative a émergé au début des années 1970 à la suite du travail des experts du Conseil d'Europe. Selon Cuq et Gruca, « le terme approche est préféré à méthodologie pour souligner sa souplesse » (2005 : 264), car une approche est ouverte aux modifications tandis qu'une méthode est plus fermée et qu'elle a terminé son évolution.

Avec l'approche communicative, la langue est considérée comme un outil de communication et d'interaction. Cette approche se concentre sur les utilisations quotidiennes au lieu des structures formelles. Selon Cuq et Gruca, « l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère » (2005 : 264). La priorité de cette approche est, donc, le sens et les besoins communicatifs des apprenants, car « il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français » (Boyer et al, 2001 : 38). Dans cette approche, l'objectif n'est pas limité par l'enseignement du système linguistique de la langue étrangère. L'apprenant doit acquérir essentiellement la compétence de communication. Selon Cuq, « on parle d'analyse des besoins langagiers en termes de contraintes externes des situations de communication, on en vient ensuite à l'identification des besoins comme de tout ce qu'il convient de recueillir comme informations pour procéder à une véritable centration sur l'apprenant de l'assistance à l'apprentissage » (2003 : 40). Ces besoins contribuent à la structuration du cours. Ainsi, on détermine le chemin à suivre pour atteindre l'objectif principal de cette approche. Dans les méthodes anciennes, il s'agissait d'une rigidité et le professeur devait obéir au manuel utilisé. Or, dans cette approche, les besoins de l'apprenant sont au premier plan. Ainsi, les apprenants peuvent agir dans la flexibilité du cours parce que « les approches communicatives, tout en donnant à entendre que "c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer", se présentent comme souplesment adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage » (ibid. : 24). Donc, il s'agit d'« apprendre à apprendre » dans cette approche.

Le but de l'approche communicative est de renforcer l'interdépendance entre la langue et la communication chez l'apprenant. En fait, on constate un changement radical dans cette approche car « le béhaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitiviste qui met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu, et qui instaure une pédagogie moins répétitive que celle instituée par la méthodologie SGAV » (Cuq et Gruca 2005 : 267). Comme le soulignent Cuq et Gruca, la psychologie

cognitiviste attribue à l'apprenant un rôle actif dans le milieu d'apprentissage et il se trouve au centre de l'apprentissage. Comme l'indique Cuq, « les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticale comme le temps, l'espace, etc.) » (2003 : 24).

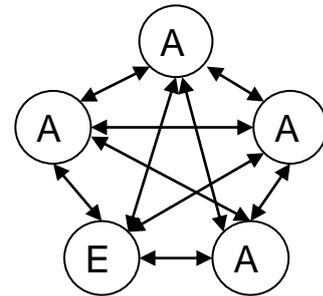
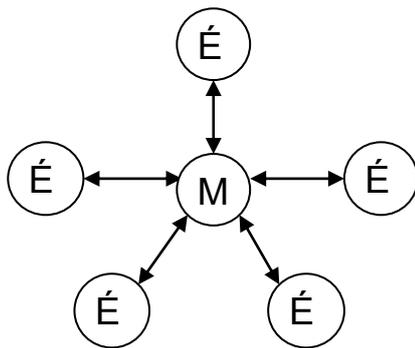
Dans cette approche, l'apprenant prend toute la responsabilité de son apprentissage. Cela permet aux apprenants de participer activement au processus d'apprentissage, de découvrir un point de vue autonome.

« La notion de centration implique qu'un agent ou une instance procède à cette centration et mettre en place un dispositif permettant de placer en effet l'apprenant au centre de processus. Une étape supplémentaire est franchie avec des notions comme celle d'autoformation ou d'auto direction de l'apprentissage qui posent l'apprenant comme acteur et ne préjugent pas du type d'intervention susceptible de l'assister dans une démarche d'autonomisation » (ibid. : 40).

D'après cette approche, l'apprenant doit prendre la responsabilité de son propre apprentissage, car il est acteur principal du processus d'apprentissage. Quant à l'enseignant, il est devenu, avec cette approche, un guide dans le processus d'apprentissage.

A. Centralisé (dans une classe)

B. Décentralisé (dans un sous-groupe)



M: Maître

É : Élève

E : Enseignant

A : Apprenant

Schéma 2 : Schéma d'un réseau d'échange (Galissou, 1980 : 52, 53)

Le schéma proposé par Galisson (1980) explicite bien l'évolution de la relation pédagogique entre les apprenants et l'enseignant. L'approche communicative exige la participation de l'apprenant au cours mais ce n'est pas une simple participation car il doit être conscient de ses responsabilités et il faut qu'il soit en interaction schématisée comme ci-dessus (Schéma B). Dans le processus d'apprentissage, l'apprenant est acteur principal parce que c'est lui qui apprend et cette approche permet à l'apprenant de faire des choix, et de prendre des décisions concernant son apprentissage.

3. L'AUTONOMIE ET L'AUTO-APPRENTISSAGE

Dans les méthodes anciennes de la didactique des langues étrangères, tandis que l'élève était en arrière-plan, le professeur se trouvait au cœur de l'apprentissage. Le maître était le transmetteur du savoir tandis que le rôle de l'élève était l'acquisition passive des savoirs. À savoir, « l'enseignant est le seul acteur dans la salle de classe que tous les élèves regardent et écoutent, ce qui ne les encourage pas à la prise d'initiative, à la prise de parole et de manière générale à dialoguer avec le professeur » (Zhuya, 2011 : 143). Surtout avec l'approche communicative, le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant ont commencé à changer. Dans les méthodes modernes, on met l'apprenant au centre de l'apprentissage et on prend en considération ses besoins de sorte que « cette approche considère l'élève comme le point de mire de la pédagogie parce qu'il est capable de produire des idées, de créer, de communiquer, de prévoir, d'anticiper, de décider, de planifier, etc., en utilisant et en tenant compte de ses expériences et de ses connaissances (son vécu)... » (Alberta, Language Service, 1987 : 11 ; cité par Tardif, 1992 : 92). Il est donc primordial de faire acquérir diverses compétences communicatives aux apprenants et de les rendre autonomes pendant le processus d'apprentissage. Quant à l'enseignant, essentiellement avec l'approche communicative, il n'est plus l'autorité dans le milieu scolaire et il ne détient plus les savoirs. Selon Tardif, « l'approche communicative entraîne des changements, tant au niveau de l'organisation de la classe que du rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une langue. L'apprenant occupe le centre de l'espace pédagogique. L'enseignant assume maintenant un rôle d'agent facilitateur et tente d'établir l'équilibre entre les trois composantes du triangle pédagogique » (ibid. : 93). Avec ses nouveaux rôles, il est désormais un guide, un observateur, un analyste de besoin et un co-participant dans les activités de classe. C'est, donc, l'enseignant qui doit créer une atmosphère propice à la communication et à l'interaction en classe de langue.

Dans ce climat positif, l'apprentissage devient plus autonome. La notion « autonomie » est utilisée, surtout dans le domaine des didactiques des langues étrangères, à partir des années 90. L'autonomie est évidemment nécessaire dans le processus d'apprentissage afin que l'apprenant soit volontairement responsable de son propre apprentissage. Un apprenant autonome peut déterminer ses besoins, prendre ses décisions et faire ses propres choix.

Avec l'approche communicative, l'apprenant est devenu plus autonome en prenant la responsabilité de son propre apprentissage. Avec la mise en œuvre de la notion de centration sur l'apprenant, ce dernier a commencé à participer activement au processus d'apprentissage.

Le terme « autonomie », « étymologiquement (grec : autos = soi-même ; nomos = loi) signifie "qui se réagit par ses propres lois", définition qui met l'accent sur l'individu-unité distincte disposant d'une zone de souveraineté pour décider des normes qui orienteront ses actes et comportements » (Holtzer, 1995 : 112). Alors, un individu autonome est celui qui décide pour soi-même et qui prend la responsabilité de ses actes étant le résultat de ses propres décisions. Selon *Le Petit Robert* (2003), l'autonomie est « le droit de se gouverner par ses propres lois ou le droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet » (2003 : 186). Dans cette perspective, l'autonomie peut être considérée comme la capacité d'agir librement et elle est également inévitable et indispensable pour préciser son style d'apprentissage et pour participer activement au processus de sa propre évaluation. Ainsi, à la faveur de son autonomie, l'apprenant peut avoir plus de contrôle sur son propre processus d'apprentissage et évaluer sa progression en prenant des rétroactions. Selon le dictionnaire de pédagogie *Bordas*, l'autonomie s'oppose à hétéronomie et il définit l'autonomie comme « capacité à régler par soi-même sa conduite selon des lois et prise de conscience des lois et intégration de ces lois dans un avenir personnel, dialectique entre contrainte et liberté » (1999 : 19). L'individu autonome applique les lois qui sont proprement déterminés par lui-même. Il fait ses propres choix et prend ses propres décisions et responsabilités.

Pieron définit l'autonomie comme « comportement d'un individu qui n'obéît qu'aux lois qu'il s'est donné lui-même ou aux lois dont il a compris et accepté la valeur » (1951 : 42). En l'occurrence, l'individu respecte toutes les règles qui sont formées par lui-même. Selon cette perspective, l'individu est indépendant, sur une certaine échelle, en organisant et en orientant ses propres actes et attitudes.

Dans le contexte pédagogique, l'autonomie peut être définie comme la prise de responsabilité personnelle dans son propre apprentissage. Dans ce cas, « l'autonomie peut être également comprise comme une organisation (scolaire) qui accorde aux écoliers certaines facultés de se déterminer eux-mêmes, de choisir leurs matières et certaines formes de discipline. Enfin, dans un contexte de formation, l'autonomie est la capacité de prendre en charge son apprentissage ou son autoformation » (Gosset et Agnès, 1987 : 15). Comme le soulignent Gosset et Agnès, l'autonomie, dans un contexte institutionnel, exige la prise de responsabilité de son apprentissage. C'est-à-dire, l'apprenant autonome doit tout d'abord être motivé et conscient de son objectif d'apprentissage. Cette conscience lui permettrait de définir (et redéfinir) ses besoins. Un apprenant autonome conscient de ses besoins déploierait un certain effort pour les satisfaire. Il cherchera les bonnes formules pour mieux gérer le processus d'apprentissage dont il est responsable. Dans chaque étape de ce processus, l'apprenant autonome évaluera sa progression, ses lacunes et les nouveaux besoins apparus dans ce processus.

Selon Pôlet-Masset (1993), « l'autonomie n'est ni l'individualisme, ni l'indépendance, ni la dépendance. L'autonomie n'est ni le désordre, ni la liberté, ni la contrainte. L'autonomie n'est ni l'indifférence, ni le pouvoir absolu, ni l'absence d'identité » (cité sur <http://www.irpa.qc.ca/pautonom.htm>). Pôlet-Masset explique bien ce que l'autonomie n'est pas. En effet, l'autonomie ne signifie pas une liberté infinie ni une indifférence envers les autres. Au contraire, l'autonomie fait acquérir à l'individu la conscience que les autres, eux aussi, ont une personnalité, et qu'il faut respecter l'autrui.

D'après Boisvert, « L'autonomie, c'est la capacité de faire des choses par soi-même » (1999 : 17 cité sur <http://www.quebec.ca/edusante/sociale/>). D'après cette définition, un apprenant autonome doit être capable de faire tout ce qu'il faut faire pour apprendre.

« l'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire et être autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas » (<http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/autonomie.html>).

Pour former et continuer son autonomie, l'apprenant doit réunir les éléments constitutifs comme la volonté d'apprendre et de communiquer, la liberté, la confiance, la responsabilité, la motivation, etc.

« l'autonomie est un mode plus ou moins indépendant de fonctionnement et d'action [...] en relation avec (un) environnement (...). L'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel » (Linard, 2003, cité sur <http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/>...).

Dans ce cas, il s'agit de la liberté dans la détermination de ses propres actions. L'apprenant se gouverne par ses propres principes et lois. Déci soutient l'idée que l'autonomie, c'est « se sentir libre et volitionnel dans ses propres actions » (1995 : 2). Alors, l'apprenant autonome est capable de décider librement et d'exécuter toutes ses décisions concernant son apprentissage, et son nouveau rôle nécessite d'être innovante et de trouver sa manière de travail dont les propriétés sont exclusives à lui.

Blin (1998) définit l'autonomie « comme une approche éducative qui [...] permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance. [...] Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome: apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés » (Blin, 1998, cité sur <http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/>...).

La définition faite par Linard (2003) souligne « un mode plus ou moins indépendant ». De même, Blin (1998) définit l'autonomie comme « un état d'indépendance et d'interdépendance ». Le point commun de ces deux définitions, c'est donc la notion d'indépendance. Comme nous l'avons déjà indiqué, cette indépendance ne signifie pas un individualisme, au contraire, elle signifie, dans le milieu d'apprentissage, une harmonie entre les composantes de ce milieu au centre duquel se trouve l'apprenant. L'apprenant autonome prend ses propres décisions pour assurer un bon apprentissage. Cela exige une atmosphère de solidarité entre les composantes du milieu d'apprentissage. Dans cette atmosphère, l'enseignant aide l'apprenant à atteindre son but en l'encourageant et en créant un milieu d'apprentissage dans lequel l'apprenant se sentira à l'aise et s'exprimera sans avoir peur de commettre les erreurs lesquelles sont l'indice de la progression.

La capacité à prendre des décisions individuelles constitue la plus grande dimension de l'autonomie. Comme Holec l'indique, « dans le contexte (...) de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1979 : 3).

L'autonomie nécessite la prise de contrôle de son apprentissage, car « l'autonomie implique la liberté d'action, mais également la gestion et le contrôle (volontaires) de l'apprentissage, ainsi que la responsabilité (co-responsabilité si l'on se situe dans le processus d'autonomisation) » (<http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/autonomie.html>).

Si c'est l'apprenant qui gère, régule et organise son apprentissage, il faut qu'il soit volontaire, car c'est un processus complexe et exige un certain effort. La motivation se compose en effet de deux constituants essentiels : la volonté et l'effort. C'est-à-dire, pour une bonne motivation, il faut que ces deux constituants soient ensemble. Un apprenant qui veut bien, par exemple, apprendre le français sans déployer aucun effort n'atteindra pas cet objectif.

Selon Holec, l'autonomie « n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière « naturelle », soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel,

c'est-à-dire systématique et réfléchi » (1979 : 3). Alors, il faut, le plus tôt possible, faire acquérir aux apprenants la compétence d'autonomie. Dès l'école maternelle, l'apprenant doit prendre la responsabilité dans toutes les activités de classe et hors classe. Ici, l'attitude des parents est très importante, car nos observations nous montrent que la plupart des parents font les devoirs de leur enfant au lieu de leur apprendre à apprendre. Cette attitude même constitue le premier obstacle dans le processus d'autonomisation de l'enfant. Un enfant qui est sûr que ses parents exécuteront la tâche donnée ne déploiera aucun effort et il se sentira incapable. Quant à l'enseignant, il doit encourager l'enfant pendant les activités de classe et développer, chez l'enfant, la capacité de prise de décision.

Dans chaque définition, on insiste sur des règles qui sont formées et obéies par l'individu. Dans le contexte scolaire, surtout dans l'apprentissage des langues étrangères, comme Porcher l'indique, « l'autonomie constitue à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer (et à apprendre). Son principe est le suivant : seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation » (2004 : 14). Alors, personne ne peut apprendre, ni décider, ni prendre la responsabilité à la place du sujet apprenant. Car, c'est l'apprenant seul qui connaît ses centres d'intérêt, son pouvoir, et sa situation d'apprentissage.

Les points de vue de Porcher et Barbot sur l'autonomie se ressemblent du fait que tous les deux définissent l'autonomie comme un but et un moyen. Selon Barbot, « l'autonomie dans l'apprentissage constitue à la fois un moyen et une fin. L'apprenant, en prenant en charge de ses responsabilités dans son propre apprentissage, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement » (2000 : 21). L'apprenant ayant pris en charge ses responsabilités dans le processus d'apprentissage sera plus conscient de ses besoins, de ses objectifs et de sa capacité. Alors, l'apprenant doit, tout d'abord, apprendre à apprendre pour être autonome dans son apprentissage. Dans ce cas, l'autonomie est un moyen pour organiser son propre apprentissage et pour planifier les travaux personnels. Grâce à l'autonomie, l'apprenant peut changer

ses habitudes de travail et il peut placer lui-même au centre de l'apprentissage en organisant son milieu, le contenu d'apprentissage et les sources dont il se sert. Après chaque travail autonome, l'apprenant doit faire une auto-évaluation et il doit observer sa progression. C'est en évaluant sa performance qu'il peut relever ses lacunes. De ce fait, l'autonomie est un moyen pour les remplir. L'autonomie permet à l'apprenant de prendre les décisions sur les tâches et sert à assurer l'interaction entre « enseignant-apprenant » et « apprenant-apprenant ». Par conséquent, l'autonomie est également un moyen pour la discussion et l'échange des idées entre eux. C'est un moyen pour que l'apprenant apprenne mieux, et une fin parce que c'est l'apprenant autonome qui peut apprendre le mieux. Ce qui est à remarquer ici, c'est que l'apprenant passe beaucoup plus de temps en dehors de la classe, donc sans l'aide d'une certaine autorité. Pour pouvoir poursuivre son apprentissage dans quel domaine que ce soit, il a besoin de se servir des meilleures stratégies et ainsi, de se suffire. Le rôle capital des enseignants doit donc être de montrer les meilleurs moyens pour que les apprenants les appliquent quand ils sont seuls devant toutes sortes de matières à apprendre. Dans ce sens, l'autonomie dans le processus d'apprentissage est elle-même un apprentissage qui peut être adapté à la vie entière de l'individu. En effet, il arrive qu'un individu oublie un savoir enseigné par un enseignant, mais qu'il se serve du chemin montré par ce même enseignant. L'important ici est d'acquérir l'autonomie le plus tôt possible puisqu'avec l'âge, les habitudes déjà acquises peuvent se transformer qu'avec grande difficulté. Par exemple, quelqu'un qui a toujours été trop dépendant de ses parents, aura du mal à s'autonomiser dans son apprentissage.

D'après une autre perspective, l'autonomie, « désigne une sorte de liberté d'action : le fait de pouvoir décider de sa vie par soi-même en fonction de sa volonté et de ses désirs, sans être soumis à la tutelle d'une autorité (parents, religion...) et une autre définition comme la capacité à faire face seul aux événements de la vie » (<http://crfpidf.unblog.fr/files/2010/07/autonomiefich.pdf>). Dans ce cas, l'autonomie est définie comme l'indépendance dans les choix, une certaine révolte contre toute sorte d'autorité. Cela est d'autant plus vrai que

dans un milieu démocratique, personne ne peut intervenir nos préférences, goûts, opinions.

3.1. LES TYPES D'AUTONOMIE

Il n'y a pas un seul type d'autonomie. L'individu peut être autonome dans plusieurs situations. Donc, on peut parler de différents types d'autonomie : l'autonomie affective, intellectuelle, sociale, morale, physique, comportementale, spatiale, temporelle, matérielle, langagière, méthodologique, etc.

Le premier type d'autonomie, c'est *l'autonomie affective*. Un apprenant qui a acquis cette autonomie n'est plus attaché au maître, il se sent indépendant des autres. Il peut prendre des décisions sans hésiter et sans avoir peur des critiques, des jugements des autres.

« l'autonomie affective se définit par le fait d'oser prendre des décisions, de les assumer sans en avoir peur, de ne pas être dépendant de l'approbation et du jugement des autres, de savoir recevoir la critique constructive et d'avoir confiance en soi. L'élève doit se sentir en sécurité et évoluer dans un climat de confiance. Pour que l'élève puisse acquérir une autonomie affective, il doit se détacher du maître (...). Dans l'autonomie affective, "ne pas être dépendant" signifie "ne pas avoir un besoin constant de la présence, de l'encouragement ou de l'avis de l'autrui pour pouvoir agir" » (Sol, 2004 : 4).

Pour faire acquérir à l'apprenant une autonomie affective, il faut d'abord créer une atmosphère de confiance dans le milieu d'apprentissage sans laquelle l'apprenant ne peut pas se sentir en sécurité. Cette atmosphère permettra à l'apprenant de devenir de plus en plus autonome en participant aux activités de classe sans hésiter et en prenant des décisions sur le processus d'apprentissage.

L'autonomie comportementale est « la capacité d'agir avec réflexion et en connaissance des enjeux personnels et sociaux de ces actions » (Poulet, 2004 : 7). Un apprenant ayant, alors, l'autonomie comportementale est conscient des résultats de ses actions. Il prend la responsabilité de toutes ses

actions, car il n'agit pas sans réfléchir. L'autonomie comportementale peut être acquise dans le milieu scolaire en interaction avec les autres éléments de ce milieu.

Dans *l'autonomie intellectuelle*, « l'élève peut mobiliser des compétences transversales et spécifiques à chaque discipline, des savoirs et des savoir-faire, pour résoudre des problèmes » (Sol, 2004 : 4). Si l'autonomie intellectuelle est développée chez l'apprenant, il peut établir des liens logiques entre les connaissances déjà acquises et les nouvelles connaissances. Pour ce faire, il se sert également de ses connaissances sur d'autres domaines. Un apprenant turc, par exemple, peut se servir de ses connaissances sur sa première langue étrangère, souvent l'anglais, en construisant de nouveaux savoirs dans le processus d'apprentissage du français. Alors, cette autonomie se développe et s'avance dans le milieu scolaire en profitant des expériences personnelles.

Pour être autonome, la socialisation et l'interaction sont nécessaires, car l'apprenant est en relation avec les autres et partage ce qu'il a appris avec eux. Selon Sol, « la socialisation et l'autonomie sont étroitement liées. On apprend avec les autres tout en adoptant une démarche personnelle liée à la combinaison de toutes nos influences (sociales, culturelles...). *L'autonomie sociale* consiste donc, à partir d'identifications multiples, à se construire un projet personnel » (ibid. : 4). Dans une collaboration sociale, l'apprenant produit ses connaissances à partir de la prise en compte des idées qui appartiennent à des autres. Sous l'influence de l'ensemble de ces idées, il structure son propre apprentissage. En discutant ses idées, l'apprenant améliore et progresse ses connaissances dans le milieu social.

Au milieu scolaire, il s'agit de différentes dimensions de l'autonomie : dans *l'autonomie physique*, l'apprenant réalise ses actes sans avoir besoin d'autrui. Pour avoir *l'autonomie pratique ou matérielle*, l'apprenant se met en ordre son matériel et organise ses tâches individuellement. Quand l'apprenant utilise les milieux divers (maison, bibliothèque, etc.) pour exécuter son travail et prépare ses conditions selon ces espaces pour réaliser ses devoirs, cette situation

concerne *l'autonomie spatiale* de l'apprenant. Par ailleurs, si l'apprenant fait un plan et qu'il peut l'appliquer, il a alors une autonomie temporelle. Signalons ici que les apprenants turcs ont du mal surtout dans la gestion du temps, donc en ce qui concerne *l'autonomie temporelle*, car dans le système éducatif turc, on apprend rarement à faire des plans et de les appliquer en un temps précis. De manière générale, ce qui pose une vraie difficulté pour les apprenants turcs, c'est d'établir un plan de priorités de façon à l'appliquer en fonction d'un calendrier. Ce qui constitue un autre rôle important pour les enseignants en Turquie : enseigner la gestion du temps. De toute manière, tous ces types d'autonomie servent dans l'autonomie d'apprentissage. Selon Holec, *l'autonomie d'apprentissage* est « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » (1991 : 5). Dans ce cas, l'apprenant est un acteur social qui est au centre du processus d'apprentissage. L'apprenant doit diriger ses travaux indépendamment, c'est-à-dire sans la présence constante d'une autorité.

Quant à *l'autonomie langagière*, ici, le but essentiel est d'utiliser la langue cible efficacement. L'utilisateur de langue qui a l'autonomie langagière peut mettre en œuvre ces compétences langagières sans difficulté. Selon Germain et Netten, l'autonomie langagière est « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 ». (2004 : 4). Par ailleurs, l'apprenant, qui est au courant de ses besoins exacts, développe ses compétences suivant ses objectifs. L'apprenant n'a pas peur de faire des fautes en utilisant la langue, ainsi il peut exprimer ses idées librement à moins qu'il se fasse mal comprendre. L'apprenant prend en considération ses fautes à partir des rétroactions et son auto-évaluation. Ensuite, il essaie de ne pas les répéter encore une fois.

Si l'apprenant veut « agir comme autonome », il doit être responsable de ses propres règles de conduite et dans ce cas, l'individu est chargé de ses propres lois et celui-ci est l'apprenant ayant *l'autonomie psychologique*. Et si l'apprenant exécute une tâche commune en collaboration avec les autres

membres du groupe, nous pouvons dire qu'il a *l'autonomie socio-pédagogique*. L'individu ayant acquis l'autonomie psychologique, « n'obéit qu'aux lois qu'il s'est données lui-même ou dont il a compris et accepté la valeur » et les écoliers ayant acquis *l'autonomie pédagogique*, « participent, dans une mesure plus ou moins grande, au choix des matières enseignées et à la discipline générale de l'école, de manière à apprendre à se gouverner eux-mêmes » (Chauveau, 1996 : 36).

L'autonomie socio-pédagogique est acquise dans un milieu scolaire, c'est-à-dire, dans un milieu social. Dans le milieu scolaire où l'on parle de la présence d'un enseignant qui guide les apprenants à atteindre son but, il s'agit d'une « autonomie socio-pédagogique » et dans ce milieu, il y aura des règlements qui risquent l'autonomie individuelle. Le rôle de l'enseignant, dans le processus d'autonomisation des élèves dans le milieu scolaire, est expliqué par Meirieu comme suit : « c'est à lui leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats qu'il atteint, à chercher les remédiations requises, etc. » (<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>). Donc, l'enseignant coopère avec les élèves dans l'exécution de leurs tâches pour favoriser leurs aptitudes intellectuelles et pour faire leur auto-évaluation en les encourageant. En restant à l'arrière-plan, l'enseignant assure l'autonomisation de l'apprenant en corrigeant leurs fautes, en augmentant leur créativité. Selon Holec, « on apprend mieux quand on échange et quand on coopère entre élèves et professeurs. On apprend mieux quand on installe la confiance et le partage, quand on les associe à la lucidité et à l'altérité » (1979 : 46). Pendant la détermination des buts et des contenus, la sélection des moyens et des méthodes de travail, ainsi que l'évaluation de résultats visés et la réalisation des actes, l'apprenant assume toutes les responsabilités en coopérant avec les autres membres du groupe classe et son enseignant. Dans un groupe de travail, les élèves partagent leurs idées les uns avec les autres. Lors de la discussion autour d'une idée, chaque élève possède un point de vue différent, ainsi la diversification et l'inspiration de pensées augmentent leur créativité. Grâce à la capacité de perception ouverte, l'élève apprend à réfléchir et il ajoute

une dimension différente à son apprentissage et son expérience. En respectant les uns les autres, les membres du groupe deviennent capables de travailler en concertation et ils déploient l'effort en solidarité pour résoudre les problèmes communs et d'atteindre leur but. Alors, pour développer l'autonomie dans les classes du FLE, l'importance de travail de groupe est indéniable.

« Le travail individuel enlève aux apprenants la possibilité de mettre en œuvre et de pratiquer ce qui est appris en situation de face à face. De même, dans ces conditions, il paraît difficile d'appréhender la langue comme un outil de communication auquel on a recours lorsque le besoin se présente. (...) Enfin, l'isolement de l'apprenant lui enlève toute occasion d'échanger avec ses pairs des idées, questions et expériences relatives à l'apprentissage et aux difficultés rencontrées » (Crépieux, 2008 : 16).

Alors, la condition essentielle de l'apprentissage de la langue comme un outil de communication, c'est le travail de groupe. Grâce à ces activités, l'apprenant apprend la langue étrangère en communiquant comme dans les situations de communication de la vie réelle. Il est à noter que le travail individuel n'est pas suffisant mais nécessaire dans le projet d'apprendre à communiquer en langue étrangère, car sans partager ce qu'il apprend et divers points de vue, sans exprimer ses pensées et échanger ses idées, il n'est pas possible que ce travail individuel permette à l'apprenant de renforcer les compétences communicatives, culturelles et sociales de l'apprenant.

« Le travail de groupe est un moyen pour accroître l'autonomie. D'après De Vecchi, "le travail de groupe permet aux élèves d'apprendre à définir et à suivre une démarche privilégiant leur questionnement, faire des choix et prendre des responsabilités, se construire des méthodes de travail, développer leurs capacités de langage et de communication, développer la solidarité et l'écoute réciproque" » (2006 : 14, 15 cité par <http://www.ashemine.fr/pj/apportTheo/autonomieEleve.pdf>).

La participation active des apprenants au travail de groupe leur permet de développer leur capacité d'expression. Dans ce cas, l'un des points importants est que chaque membre de groupe écoute attentivement et sans interrompre l'autre qui s'exprime. Pendant ses activités, la critique, généralement constructive, sert à encourager, et permet à l'apprenant de révéler ses lacunes. Comme l'indique Tardif, « l'apprentissage coopératif est un excellent moyen de développer l'autonomie et la pensée critique de l'apprenant et de l'amener à

produire dans la langue cible » (1992 : 96). Dans le processus de co-production, l'autonomie est un moyen indispensable qui sert à relever les points forts et les points faibles de l'apprenant.

3.2. LE CONCEPT D'AUTONOMIE DANS LE MILIEU INSTITUTIONNEL

Selon Holec, « l'autonomie n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle, soit par un apprentissage formel » (1979 : 31). À savoir, pour être autonome, il est essentiel que l'individu apprenne l'autonomie, car ce n'est pas une caractéristique innée et l'apprenant se procure cette qualité en la développant de plus en plus. Pour faire acquérir l'autonomie aux apprenants, il est inéluctable de créer un milieu formel où l'enseignant est un facilitateur. Être autonome s'apprend dans le milieu scolaire et l'enseignant y aide les apprenants à l'acquérir. L'autonomie scolaire est « le fait de mettre les élèves en situation de prendre des initiatives et de faire des choix dans le cadre de leur travail scolaire » (Colin, 2006 : 7). Ici, c'est l'enseignant qui doit encourager l'apprenant à prendre des initiatives. Pour ce faire, l'enseignant doit créer une atmosphère de liberté dans laquelle l'apprenant peut s'exprimer sans avoir peur d'être critiqué. Si celui-ci sait qu'il peut librement produire dans le milieu d'apprentissage, cette liberté d'expression développera, chez lui, la compétence d'autonomie « que l'élève doit développer tout au long de sa scolarité (...). C'est une des finalités du système éducatif qui consiste à créer les conditions qui permettent à l'élève de construire son savoir. Le travail autonome permet à l'élève de se prendre en charge, il est libérateur » (ibid : 7). Dans le milieu scolaire, l'apprenant peut prendre en compte ses points forts et ses faiblesses en progressant sa capacité d'apprentissage et devient plus indépendant en déterminant ses priorités et ses tâches à accomplir.

L'autonomie, dans milieu scolaire, exige trois principes pédagogiques :

- « La participation de l'apprenant : engager les apprenants à partager la responsabilité du processus d'apprentissage (dimension affective).

- La réflexion de l'apprenant : aider les apprenants à réfléchir de manière critique lorsqu'ils planifient, surveillent et évaluent leur apprentissage (dimension métacognitive).
- Emploi approprié de la langue cible : l'autonomie dans l'apprentissage des langues est le revers de la médaille de l'autonomie dans l'emploi de la langue (dimension communicative). »
(http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/...).

Dans un enseignement formel, l'essentiel est la participation de l'apprenant. La participation active de l'apprenant permet de favoriser sa capacité à prendre des décisions individuelles. Le développement de cette capacité rend l'apprenant de plus en plus autonome et responsable. Dans ce cas, le devoir de l'enseignant est de créer cette atmosphère permettant cette participation.

Par ailleurs, la dimension métacognitive vise à développer la capacité de l'esprit critique et analytique et à réfléchir de façon créative et indépendante de l'apprenant. Le milieu d'apprentissage doit être, donc, organisé de manière à permettre à l'apprenant de développer son esprit critique sur son propre apprentissage.

Le schéma 3, ci-dessous, peut permettre de mieux comprendre l'autonomie dans l'apprentissage formel des langues.

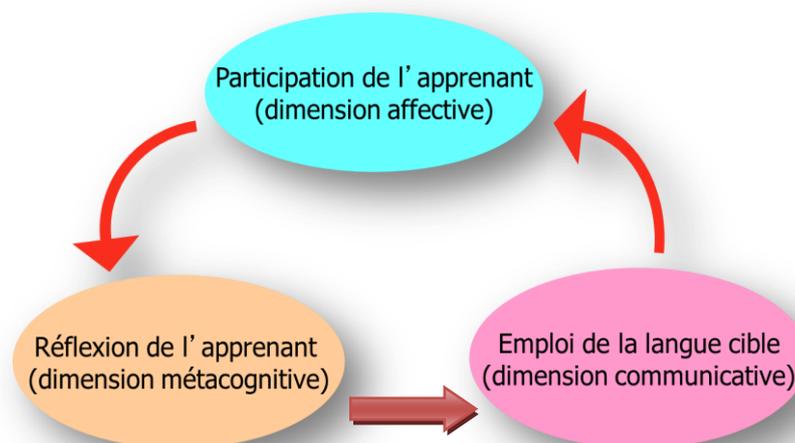


Schéma 3 : Schéma des trois principes pédagogiques pour l'autonomie dans l'apprentissage formel des langues (http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/...).

L'utilisation efficace de la langue cible doit être un besoin prioritaire de l'apprenant. Lorsque l'apprenant exécute ses actes d'apprentissage, il profite des sources authentiques et des outils technologiques. Il est évident qu'un plan d'action qui est préparé par l'apprenant est un moyen efficace pour atteindre ses objectifs.

Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, il y a eu des changements importants avec les nouvelles approches. Le rôle de l'élève et celui du maître se sont restructurés d'après ces nouvelles conditions qui facilitent l'apprentissage et l'utilisation des compétences acquises. La capacité de réfléchir, de décider et d'agir indépendamment et la responsabilisation des apprenants permettent à l'apprenant d'acquérir l'autonomie de l'apprentissage.

« L'importance donnée à l'apprentissage en autonomie pendant les années quatre-vingt-dix a servi à mettre l'accent sur certains concepts incontournables pour un apprentissage efficace des langues étrangères. Les termes apprentissage auto-dirigé, apprentissage en autonomie ou en semi-autonomie représentent une approche où l'apprentissage a lieu sans contrôle direct de l'enseignant. La clé de cette approche est le concept de responsabilité ; l'acte d'apprentissage procède d'une détermination, la responsabilité reste au niveau de l'apprenant et est individuelle » ([http://www.it-sudparis.eu/lsh/recherche/...](http://www.it-sudparis.eu/lsh/recherche/)).

De nos jours, le but de l'apprentissage des langues est de développer, chez l'apprenant, les compétences communicatives qui lui permettent de comprendre et de se faire comprendre par son interlocuteur, en bref, de communiquer. Pour se perfectionner, il est important que l'apprenant essaie de repérer ses erreurs après chaque activité et chaque rétroaction. Dans l'apprentissage autonome, ce n'est que l'apprenant qui régule ses travaux et prépare son plan en prenant compte ses manques et ayant conscience de ses tâches. Cet apprentissage est fondé sur l'objectif, les intérêts et la volonté des apprenants car, dans son propre apprentissage, l'apprenant prend le contrôle selon ses propres besoins et attentes et organise lui-même ce qu'il va faire. Ici, l'objectif primordial est d'apprendre à apprendre de façon autonome. Dans ce cas, la préparation des conditions de travail qui sont déterminées à partir des points visés et de la planification à l'issue des décisions prises par l'apprenant rend l'accomplissement des cibles moins difficile. En priorité, la volonté est un

facteur indispensable qui permet la motivation intrinsèque de l'apprenant. Avant de se focaliser sur la tâche, il est important de la structurer la façon appropriée selon les circonstances du processus d'apprentissage. Également, pour mieux assurer la performance et l'efficacité du travail autonome, il est essentiel de déterminer l'environnement qui nécessite un aménagement et des choix sur les ressources et le temps disponible qui requiert la ponctualité, si bien qu'il peut également constituer des inconvenances dans l'apprentissage autonome. L'une de ces inconvenances est que le manque de contact et l'absence de communication réciproque et interactive sont toujours possibles.

Étant donné que l'apprenant profite des occasions de l'autonomie, il est obligatoire qu'il soit prêt à accomplir des tâches. Car, l'essentiel est d'être sûr de soi-même et de posséder une forte détermination pour accomplir les tâches et de surmonter les difficultés de la responsabilité qu'il assume. Dans un milieu d'apprentissage, l'apprenant peut devenir complètement autonome tandis que l'enseignant n'est toujours pas une entité autonome. En vue d'être mieux adapté aux conditions de son travail, d'augmenter sa performance, et de prendre le contrôle sur son produit, l'apprenant a besoin d'un guidage. En revanche, c'est l'apprenant qui opte pour le meilleur moment et le meilleur lieu, ceux qui sont à l'égard des dimensions spatiales et temporelles du processus d'apprentissage, mais, l'apprenant tient également compte de sa situation psychologique et intellectuelle, sa façon et sa vitesse d'acquisition.

Pour renforcer la capacité à être autonome, l'apprenant peut recourir à certains moyens qui lui permettent d'exécuter individuellement ses tâches. Il est à noter que « les moyens proposés par la didactique de langues pour faciliter l'apprentissage autonome permettent à l'apprenant d'assumer toutes les responsabilités concernant son apprentissage » ([http://romanitas.uprrp.edu/...](http://romanitas.uprrp.edu/)). Dans le but de développer les compétences d'apprentissage autonome, l'apprenant s'adresse aux ressources qui lui servent à travailler indépendamment telles que les documents didactiques et authentiques, les enregistrements sonores (podcast, vidéo, film), des textes écrits (les bandes

dessinées, affiches, manuels, feuilles de travail), des sites Internet, des logiciels, des dictionnaires, etc.

En vue de sélectionner des matériaux favorables, il est effectivement nécessaire une organisation méthodique. Rowntree explique ce processus d'élaboration des ressources comme suit :

- « 1. Le planning : établir le profil des apprenants, définir les buts et les objectifs, préciser le contenu, choisir les médias, planifier le support.
2. La préparation de l'élaboration : établir la séquence du programme, développer des activités et le feedback, trouver des exemples, élaborer des illustrations, décider et construire les appareils d'accès et décider la présentation graphique.
3. L'élaboration et la mise à jour : écrire un premier brouillon, compléter et corriger ce brouillon, fabriquer des outils d'évaluation et améliorer le programme en fonction de cette évaluation » (1995 : 40 cité par [http://www.hlrnet.com/...](http://www.hlrnet.com/)).

Un plan structuré, mais flexible dans certaines limites sans se briser et susceptible d'être adapté aux circonstances alternatives devient l'un des plus importants moyens d'accéder rapidement à l'autonomie et d'éviter le désordre et la confusion. Avant de faire sa besogne, il apparaît que l'organisation préparée à partir des besoins, désirs et intentions puisse optimiser l'apprentissage autonome qui permet de façonner les habitudes méthodologiques chez les apprenants et pareillement permettre de développer des manières de travail individuel. Surtout, les sites Internet destinés à l'apprentissage du FLE et du FLS qui sont mis à la disposition des utilisateurs autonomes leur permettent de développer indépendamment les compétences langagières. En même temps, plusieurs sites Internet offrent l'occasion de visualiser les erreurs et de s'auto-corriger pour s'améliorer. Ainsi, l'apprenant devient de plus en plus autonome et fait progresser ses savoirs et savoir-faire à l'aide des sites Internet et des outils pédagogiques, cela à moins qu'il ne se pendre dans ce milieu virtuel.

Holec souligne trois méthodes et techniques que l'apprenant peut appliquer :

- « celles qu'il connaît pour les avoir pratiquées dans ses apprentissages antérieurs (apprentissage de langue en particulier) ;

- celles qu'il découvrira auprès d'autres apprenants, ou dans divers documents didactiques ;
- celles qu'il se forgera lui-même » (1979 : 16).

Chaque apprenant possède les connaissances préalables sur l'acquisition, l'interprétation et l'organisation des nouvelles informations. Les nouvelles connaissances et celles déjà acquises s'intègrent dans le processus d'apprentissage. Dans un travail collaboratif, il est plus clair de comprendre quelle approche est plus favorable pour accéder plus facilement à la réussite. En plus, il est important de préciser la méthode la plus propice à la manière de travail de l'apprenant. Dans ce cas, il sera convenable de façonner sa manière d'apprendre qui est au profit d'être autonome et l'essentiel est de la réguler selon les intérêts et les demandes.

Pour que l'apprenant puisse prendre la charge de son apprentissage, Holec propose deux conditions : que « l'apprenant soit prêt à l'assumer et qu'il soit capable de l'assumer » (ibid. : 22). En fait, l'apprenant autonome est capable et décidé de formuler ses propres objectifs d'apprentissage. Dans ce cadre, il est complètement responsable de toutes ses propres décisions et il a la capacité à faire ses tâches sans besoin d'autrui. En sus, l'apprenant autonome réfléchit constamment pourquoi et comment il apprend la langue cible d'après ses propres lois et agit librement en dirigeant ses travaux. D'après Holec, il est capable de faire :

- « - la détermination des objectifs
 - la définition des contenus et des progressions
 - la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre
 - le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- l'évaluation de l'acquisition réalisée » (ibid. : 4).

L'apprenant autonome est donc au courant de ses objectifs, et pour les atteindre, il définit sans aucune aide les contenus d'apprentissage, et sa progression dans ce processus. Il est conscient des méthodes et techniques par lesquelles il apprend mieux. Il gère bien le déroulement de l'acquisition, et peut évaluer sa performance.

3.3. LE RÔLE DE L'APPRENANT AUTONOME

L'apprenant est un individu qui est volontaire pour apprendre et celui qui participe activement au processus d'apprentissage. *Le Nouveau Petit Robert* définit l'apprenant comme « personne qui apprend, suit un enseignement » (2010).

Selon le *Dictionnaire de didactique du français* de Jean-Pierre Cuq,

« Le substantif apprenant (issu du participe présent du verbe "apprendre", un calque de l'anglais « learner », est apparu pour la première fois dans le discours de la didactique des langues étrangères autour de 1970, et il a été longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptacle d'information fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant (...) À partir des années 1970, on a progressivement rendu à l'apprenant ce qui lui revient : sa psychologie individuelle. De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage (...) L'apprenant est conçu comme un acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui (...) » (2003 : 12).

Avant 1970, le professeur transférait les savoirs aux "élèves" qui devaient les mémoriser sans réfléchir. Ils étaient obligés d'obéir les opinions de son professeur et ils n'avaient ni le droit d'exprimer leurs idées, ni discuter avec son professeur ou avec les autres élèves. Ils ne pouvaient même pas poser des questions. Personne ne pouvait agir hormis les règles. Alors, ils n'étaient pas libres dans le processus d'apprentissage. Le professeur avait un rôle actif et il était la seule autorité. Dans ce cadre, il était le contrôleur de l'environnement d'apprentissage, et le pouvoir et la responsabilité étaient tenus par lui. Le professeur jouait ainsi le rôle d'instructeur et le décideur. Du point de vue de son rôle « instructeur », il considérait l'élève comme celui qui avait besoin d'être rempli des renseignements. L'apprentissage, souvent compétitif, se faisait généralement dans la classe. Il est certain que le contenu de la leçon était plus important que les besoins de l'élève, car « l'approche traditionnelle ne tient pas suffisamment compte de différences individuelles qui peuvent exister parmi les

élèves d'une même classe – par exemple, styles d'apprentissage, attitude, motivation, expériences langagières antérieures » (Tardif, 1992 : 98). Dans ce cadre, le professeur dominait la classe et la communication était unilatérale, c'est-à-dire, du professeur vers les élèves, sans aucune interaction. C'est pourquoi, il n'existait pas de rétroaction entre ces deux composantes du milieu d'apprentissage. À partir des années 1960, il était constaté que les besoins des élèves étaient plus importants que le contenu du cours dans la méthode structuro-globale audiovisuelle pour utiliser la langue efficacement. Avec l'approche communicative, on a mis l'apprenant au centre de l'apprentissage, car c'est l'apprenant qui apprend et il devait être responsable de son apprentissage. Cette notion de responsabilisation de l'apprenant lui a donné l'occasion de prendre part dans ce processus. Ainsi, les besoins de la communication de l'apprenant commençaient à être pris en compte avec cette nouvelle tendance née dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. À partir des années 1970, le rôle était redéfini avec cette approche. Selon Tardif, « le rôle de l'élève n'est pas limité à celui de récepteur, l'élève peut et doit produire des phrases et utiliser ainsi le langage pour un plus grand nombre de fonctions » (ibid. : 98). Surplus, la langue assure la compréhension mutuelle, l'une de ses plus importantes fonctions est qu'elle permet le développement intellectuel, social et culturel des apprenants.

Avec l'approche communicative, l'apprenant est devenu l'acteur principal du processus d'apprentissage. Cuq explique le cas comme suit :

« (...) l'apprenant n'est plus seulement enseigné, passif, mais participe à son apprentissage, il en devient l'acteur : il réfléchit sur ses modes de fonctionnement, apprend à gérer ses activités mentales et ses ressources, décide de ses objectifs, décrypte des données à travers une grille de lecture personnelle, construit lui-même sa compétence. Il accroît son autonomie, recherche et exploite les occasions de faire de nouveaux apprentissages : Son implication devient facteur d'autonomisation et de motivation (...) » (2003 : 14).

Selon Cuq et Gruca, il existe des différences importantes entre l'élève et l'apprenant :

« L'étiquette d'apprenant est meilleure que celle d'élève pour plusieurs raisons :

- elle pose l'individu ainsi dénommé comme un acteur
- elle est symétrique de celle d'enseignant, ce qui insiste bien sur la conception interactive de l'appropriation du savoir en classe de langue.
- elle pose cet acteur comme un concept didactique, différent du rôle social qui est traditionnellement évoqué par le terme d'élève » (2005 : 137).

Comme l'indiquent Cuq et Gruca, l'étiquette d'apprenant insiste sur le fait que le sujet apprenant est un acteur. Son positionnement, dans ce processus, peut être mieux explicité par ce terme, car s'il y a un enseignant, il y aura un apprenant, pas un élève.

Selon Korkut, « dans la pédagogie moderne, on a modifié les rôles et les statuts de celui qui apprend et de celui qui enseigne. (...). Les appellations « maître » et « élève » ont été abandonnées » (2004 : 36, 37). Dans le tableau suivant, nous observons les nouvelles appellations des acteurs de l'enseignement :

<p>Les diverses appellations pour les acteurs de l'enseignement :</p> <p>Avant : Maître (maîtriser un domaine) -- [Maître vs Apprenti (?)]</p> <p style="text-align: center;">Maître. Professeur -- Élève (élevé par qqn.)</p> <p>Actuellement : Enseignant -- Apprenant – (personne en situation d'apprentissage).</p>

Tableau 1 : Les diverses appellations pour les acteurs de l'enseignement (Korkut, 2004 : 37)

Dans le milieu d'apprentissage, l'apprenant a une interaction réciproque avec l'enseignant et les autres apprenants. En l'occurrence, l'enseignant est devenu un médiateur et un guide pour aider l'apprenant dans ses travaux. Alors, il ne détient plus le savoir. Dans ce cas, c'est l'apprenant qui construit le savoir à l'aide de l'enseignant. Ce dernier motive et encourage les apprenants dans son processus d'apprentissage. Alors, il s'agit de la centration sur l'apprenant. Selon Barbot, « la centration sur le sujet-apprenant est la prise en compte de la diversité des apprenants à partir de l'observation de leurs attitudes, des

capitaux sociaux, culturels, de la biographie langagière, des représentations, des styles d'apprentissage, de la motivation » (2000 : 116). Alors, l'enseignant doit accepter que chaque apprenant possède les qualités et les caractères différents.

Avec son nouveau rôle, l'apprenant, « il est devenu un être actif (...). L'enseignant est moins actif pour permettre à l'apprenant de participer activement à l'apprentissage et d'être plus créatif » (Korkut, 2004 : 38). L'enseignant est focalisé sur les besoins, les capacités et les intérêts de l'apprenant, et ce dernier est curieux pour découvrir les nouveaux savoirs. L'enseignant guide les apprenants pour qu'ils puissent accéder au savoir et ces derniers appliquent les connaissances apprises dans les situations de communication de la vie quotidienne. Korkut explicite les nouveaux rôles de ces deux composantes du milieu d'apprentissage comme ci-dessous :

« L'enseignant : moins actif, moins autoritaire, partage son savoir avec les apprenants. L'apprenant : plus actif (prend la parole, joue des rôles), plus créatif, participe au processus d'apprentissage » (ibid. : 38). L'apprenant crée donc des occasions pour augmenter et développer ses savoirs.

Nos recherches nous ont montré qu'il y a plusieurs définitions du bon apprenant. Nous avons choisi celle proposée par Conseil de l'Europe.

« Le bon apprenant a la volonté de :

- saisir toute occasion (en classe ou en dehors de la classe) de communiquer
- s'engager personnellement et activement dans les activités d'apprentissage
- négocier / faire des propositions quant aux textes, aux tâches et aux méthodes
- transiger
- partager des connaissances, des expériences, des sentiments, des réactions...
- respecter la personnalité d'autrui
- vivre dans l'incertain et de prendre des risques
- apprendre en essayant de communiquer
- accepter d'être corrigé par l'enseignant et ses camarades
- rechercher des informations qui puissent le guider
- chercher les régularités de la langue
- trouver des moyens de mémoriser de nouveaux éléments langagiers

- utiliser les ressources disponibles (ouvrage de référence, bibliothèque, correspondances, etc.)
- étudier les difficultés avec les autres
- mettre en commun les solutions
- évaluer les textes et les tâches
- évaluer ses résultats et sa progression générale » (Conseil de l'Europe, 1993 : 5).

Le bon apprenant peut trouver les bonnes solutions pour résoudre les problèmes. En tant que responsable de son propre apprentissage, il sait profiter de toutes les occasions de communication et de tous les moyens pour atteindre son but. Il participe activement aux choix des textes et des tâches à exécuter. Il peut évaluer sa performance avec son attitude ouverte aux critiques des autres, et il s'en sert pour s'améliorer. Il est entreprenant pour découvrir les nouvelles connaissances et il ne se décourage pas devant les difficultés. Il n'hésite pas à partager son avis, ses sentiments et ses connaissances avec les autres. Dans un groupe de travail, l'apprenant fait une collaboration et aide les autres à surmonter les problèmes afin qu'ils puissent atteindre leurs objectifs. À partir des résultats de ses tâches, l'apprenant peut évaluer ses propres produits. Selon Korkut, « l'apprenant n'est plus du tout un observateur passif dans la classe et qu'on attend de lui d'être actif à chaque moment dans le cours, de prendre la responsabilité de son propre apprentissage, d'être solidaire avec les autres » (2004 : 40). L'apprenant de nos jours a le droit de prendre la parole pour s'exprimer.

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'apprenant doit être toujours volontaire pour participer au processus d'apprentissage. Il est conscient des conditions de son propre apprentissage. De plus, il peut déterminer et utiliser ses propres styles d'apprentissage. Selon Zimmerman-Asta, « l'élève change sa façon de se comporter en classe. Il ne vient plus en tant que consommateur d'un savoir qui lui est dispensé mais comme un acteur de sa formation » (2002 : 5). Car, c'est l'apprenant qui construit ses propres savoirs.

Avec l'approche actionnelle, l'apprenant de langue est devenu un acteur de la langue. C'est-à-dire, il y a une modification importante chez son rôle. La deuxième langue et la deuxième culture de l'apprenant ne dégradent pas sa

langue et sa culture maternelles. En même temps, la nouvelle compétence n'est pas totalement indépendante de la précédente. Grâce à ses nouvelles compétences, il devient plurilingue et il peut apprendre l'interculturalité. Ainsi, il peut prendre la conscience interculturelle et il peut acquérir de nouvelles habiletés et de nouveaux savoir-faire. En conséquence, l'individu peut développer une personnalité plus riche et peut apprendre d'autres langues étrangères, des nouvelles expériences culturelles, ce qui lui permettra de devenir plus tolérant.

L'apprenant autonome possède son propre style d'apprentissage, car il a conscience de ses faiblesses et forces et il les juge dans son processus d'apprentissage. Selon Germain et Netten, l'apprenant autonome « comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets » (2004 : 2). Dans ce cas, l'apprenant construit son savoir en cherchant, en essayant, et en découvrant. En exécutant ses tâches, il est toujours actif et il peut prendre des risques.

Avant de commencer son travail, l'apprenant doit planifier chaque étape du processus. Il doit également tenir compte des obstacles probables.

L'apprenant autonome prend en considération les pensées des autres. Le but principal est de réfléchir, de produire et de pratiquer. À la fin de chaque étape du processus d'apprentissage, il n'hésite pas à s'exprimer, à se critiquer. Avant de prendre une décision, il interroge, fait des recherches et s'informe sur diverses ressources éducatives et scientifiques.

L'apprenant autonome utilise les documents authentiques et il apprend en appliquant, en interprétant et en pratiquant les nouvelles connaissances.

En tout cas, l'apprenant autonome a en même temps une collaboration avec les autres apprenants et son enseignant. Dans le travail d'équipe, l'apprenant se consacre pour la réussite de son groupe. En fait, l'importance de l'échange d'idées est indiscutable dans un milieu d'apprentissage autonome.

3.4. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Dans l'enseignement traditionnel, le professeur était comme une autorité et les élèves considéraient qu'il détenait tous les savoirs et les pouvoirs, car, il était la seule personne qui possédait les savoirs nécessaires aux yeux de l'apprenant. De cette manière, « sa position reste centrale et dominante dans le processus d'enseignement/apprentissage tandis que l'apprenant ne joue qu'un rôle secondaire » (Zhuya, 2011 : 149). La rigidité de ce système empêchait la création des élèves. Comme Zhuya l'indique, « le professeur est omniprésent et omniscient, le rôle qui lui est attribué, et qu'il se donne, est celui du transmetteur de savoir tandis que les élèves, de leur côté, ne représentent qu'un collectif abstrait » (ibid. : 143). Mais, avec son nouveau rôle, le professeur devient l'enseignant qui aide les apprenants pendant leur processus d'autonomisation. En enseignant la langue cible, il leur offre l'occasion de découvrir leur style d'apprentissage. Ici, il faut rappeler encore une fois les propos de Confucius : « quand un homme a faim, mieux va lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson ». Alors, le plus important devoir de l'enseignant est d'apprendre à apprendre aux apprenants pour réaliser l'apprentissage autonome.

« Lorsqu'un professeur s'attache plus à faciliter l'apprentissage qu'à fonctionner comme enseignant, il organise son temps et répartit ses efforts d'une manière qui diffère beaucoup de celle du professeur traditionnel. Au lieu de consacrer de longues périodes de temps à organiser son cours et à préparer ses leçons, il s'efforce de réunir les différents moyens qui permettront à ses étudiants de faire un apprentissage expérientiel approprié à leurs besoins » (Rogers, 1984 : 20).

En guidant les apprenants dans les choix et dans la prise de décision, l'enseignant joue un rôle de facilitateur plutôt que de transmetteur de

connaissances. C'est-à-dire, « l'enseignant devient un médiateur entre le savoir et ses élèves et crée les événements qui leur permettront d'apprendre » (Zimmermann-Asta, 2002 : 4). Ainsi, il est possible que l'apprenant exerce librement son apprentissage autonome qui permet d'explorer sa motivation interne et sa capacité de production. De plus, il est important d'aider les apprenants à déterminer les buts de leur apprentissage. L'enseignant prend en compte les différences personnelles et donne l'occasion aux apprenants de travailler selon leurs intérêts personnels. Car, « chaque élève est différent, chaque classe est différente, tout est en évolution » (ibid. : 5).

Afin de favoriser la perception des apprenants, il est important d'activer leur curiosité, pour ce faire, l'enseignant peut créer diverses situations d'apprentissage qui fixent l'attention selon leurs champs d'intérêt. L'enseignant doit informer les apprenants sur la tâche visée, car il est important d'être au courant de ses difficultés éventuelles et d'aider à surmonter ces obstacles. De plus, le rythme de chaque apprenant est différent, c'est pourquoi, l'enseignant doit agir selon leur niveau de connaissance, les besoins langagiers et communicatifs en prenant en compte leurs connaissances déjà acquises. Dans ce cas, il est favorable de donner aux apprenants des indices qui peuvent servir à faciliter leur apprentissage.

Dans le milieu d'apprentissage, il est certain que l'apprenant a le droit de discuter et de faire des critiques. L'enseignant les encourage dans le transfert de leurs connaissances. Dans ce cas, l'enseignant est le médiateur entre l'apprenant et les savoirs. Alors, l'enseignant s'efface souvent dans l'apprentissage autonome pour que l'apprenant s'exprime librement, mais il ne cesse jamais d'observer la progression de ses apprenants.

Quant à l'erreur, elle est considérée comme la partie intégrante de l'apprentissage et l'essentiel est de la corriger pour qu'elle ne se répète pas. Pour suivre leur progrès, l'enseignant engage ses apprenants dans leur évaluation comme les participants actifs. Dans le processus d'autonomisation

de l'apprenant, l'enseignant est le facilitateur qui donne les consignes et les conseils pour créer une atmosphère propice à l'apprentissage autonome.

Pour exécuter son autonomie, « il faut donner à l'apprenant les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation pour le faire. C'est seulement ainsi qu'il apprendra et aura une attitude active à l'égard de la langue » (Porcher, 2004 : 14). À savoir, l'enseignant a un devoir de guidage. Alors, la fonction de l'enseignant occupe une place importante dans la réalisation de l'autonomie de l'apprenant. Selon Barbot, pour un apprentissage autonome, « il est permis de faire l'hypothèse que l'on peut sortir de situations bloquées et réactiver le désir d'apprendre en modifiant les positions de partenaires dans la transmission des connaissances » (1990 : 93). Alors, l'apprenant n'est plus un récepteur passif du savoir, au contraire il est un acteur actif au cours de la construction du savoir. Il est évident que l'enseignant favorise et facilite les tâches des apprenants. Selon Mission du professeur (BO n°22 du 29 Mai 1997), « le professeur aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. (...) Il s'attache (...) à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe » (<http://www.mapreps.com/autonomie.htm>). L'enseignant doit prendre place dans le processus d'auto-évaluation de ses apprenants, pour que, ces derniers s'informent sur leurs fautes et ne les répètent pas. À ce propos, Porcher dit que « c'est l'enseignant qui délivre l'évaluation mais l'apprenant doit y être associé par l'auto-évaluation, le jugement de lui-même » (2004 : 14).

Pour avoir l'autonomie dans un milieu scolaire, il est nécessaire d'établir une collaboration entre l'enseignant et l'apprenant. En fait, « habituellement, l'institution ou bien l'enseignant, est responsable de déterminer les objectifs d'apprentissage (...) Or, dans un apprentissage en autonomie c'est l'apprenant qui détermine ses propres objectifs d'apprentissage, ceci selon une compétence qu'il va lui-même définir en fonction de ses besoins personnels » (<http://humanidades.uprrp.edu/romanitas/espanol/volumen1/alsina.html>).

L'enseignant doit montrer à l'apprenant comment il peut percevoir et apprendre les connaissances, régler ses travaux, organiser son temps, et comment il peut être motivé, développer sa capacité, déterminer ses objectifs et besoins et faciliter sa tâche. Dans ce processus, il est important que l'enseignant guide l'apprenant pour trouver son chemin. Mais il ne doit pas l'indiquer directement. Il ne doit lui donner que des indices pour aider l'apprenant et pour rendre ses tâches moins difficiles.

« Le respect des règles de la vie collective, l'échange et la discussion avec les autres, le fait de travailler pour apprendre et non pour le maître ou pour les parents, ou encore le fait d'assumer des responsabilités... sont des éléments de l'apprentissage de l'autonomie. Dans la relation élève-maître, l'autonomie concrète suppose trois conditions :

- la volonté chez l'élève de se passer du maître ;
- la volonté chez le maître d'aider l'élève à se passer de lui (en lui offrant un espace de liberté, la possibilité par exemple de circuler librement en classe pour aller consulter un dictionnaire, un fichier...),
- des compétences acquises » (<http://crfpidf.unblog.fr/files/2010/...>).

Dans la didactique des langues étrangères, surtout dans le milieu scolaire, l'enseignement de la culture de la langue apprise a été longtemps négligé. Or, la langue et la culture sont inséparables et elles influent l'une sur l'autre. Cette interaction réciproque oblige l'acquisition de certains faits culturels qui apparaissent plutôt dans les situations de communication de la vie courante. Dans ces situations de communication, celui qui apprend une langue étrangère peut avoir du mal à efficacement communiquer s'il n'est pas familier à cette culture étrangère. Comme nous l'avons souligné, les difficultés de communication apparaissent la plupart du temps dans la communication orale laquelle exige la maîtrise de la culture partagée acquise par les natifs depuis la naissance en interaction avec la communauté dans laquelle ils acquièrent également leur langue maternelle. L'acquisition simultanée de la langue et de la culture assure la meilleure compétence de communication propre aux natifs. Alors, comment peut apprendre celui qui apprend une langue étrangère, la culture de la communauté qui parle cette langue comme la langue maternelle ? C'est difficile de parler ici d'un processus d'acquisition, alors, il faut qu'il vive dans le pays où l'on parle cette langue. Comme ce n'est pas toujours le cas, il faut que l'apprenant apprenne cette culture dans le milieu scolaire. Comme le

dit Aydın, « un natif, tout au long de sa vie, acquiert progressivement sa culture dans son milieu social et naturel. Quant à l'apprenant étranger, il doit apprendre cette culture dans la classe de langue (...) Donc, la culture qui est "acquise" par le natif devra être "apprise" par l'apprenant étranger » (2004 : 89).

De nos jours où l'on ne peut pas toujours parler d'un bon apprentissage de la langue soit en tant que système linguistique soit en tant qu'outil de communication, comment consacrer un certain temps pour l'apprentissage de la culture ? La réponse donnée à cette question, c'est la pratique de laquelle on est témoin. Or, la culture joue un rôle intégrant comme une partie indispensable de l'apprentissage des langues. L'enseignement de la culture peut développer, chez l'apprenant, la capacité de compréhension, la curiosité intellectuelle et l'empathie vers les autres cultures. En même temps, l'acquisition des connaissances sur la culture de la langue apprise augmente la curiosité et l'intérêt dans l'apprentissage des langues étrangères et constitue un facteur de motivation pour les apprenants.

L'acquisition des connaissances relatives à la culture de la langue visée a un grand impact sur l'utilisation de la langue. Comme Beacco le dit, « en classe de langue, l'essentiel de l'effort d'enseignement porte souvent (sauf aux niveaux avancés) sur la langue : la civilisation constitue une annexe, sympathique et ludique, occasion ou prétexte pour pratiquer la langue dans des échanges collectifs guidés, dits "conversation", "discussion" ou "débat" » (2003 : 64). Ainsi, l'apprenant peut mieux interpréter la langue cible en se servant des savoirs culturels. En même temps, l'apprentissage de la culture permet de développer la capacité à connaître, à comprendre et à respecter les différentes sociétés, civilisations, traditions, us et coutumes, etc.

Aujourd'hui même, dans le milieu scolaire, la compétence linguistique qui concernant les savoirs et les savoir-faire, relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie, est considérée plus importante que la compétence sociolinguistique relative à l'usage de la langue, et la compétence pragmatique, définie comme « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) dans le milieu scolaire » (CECR, 2000 : 18).

Pour que la dimension culturelle ne soit pas occultée, les apprenants autonomes essayent de récupérer ce manque en dehors du milieu scolaire. Pour apprendre la culture cible, il est souvent possible d'utiliser les différentes sources comme les vidéos, les CD, la télévision, les journaux, les magazines, les œuvres littéraires, les sites Internet.

Dans notre étude, nous avons l'intention d'analyser les éléments culturels proposés dans le site Internet « bonjourdefrance » (www.bonjourdefrance.com) qui se consacre à la didactique du français langue étrangère. Nous allons essayer d'analyser ce site Internet comme une ressource éducative. Nous allons nous focaliser sur les pages de « civilisation française » de ce site. Dans ce cadre, nous allons, d'abord, tenter de définir la notion de « culture » et de différents types de culture à partir des catégories sociologiques de la culture proposés par Gohard-Radenkovic (2004). En même temps, nous essayerons de déterminer sa place dans la didactique du FLE.

4. LA CULTURE

Le Petit Robert (1996) définit la culture comme « le développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés. Par exemple, ensemble de connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement ». Dans ce cas, la culture comprend les propriétés communes d'un groupe, d'une région, d'une génération, d'une communauté.

Selon Cuq, « la culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle » (2003 : 63). La culture est donc acquise dans un milieu social. La culture d'un individu se forme d'abord dans la famille, puis elle se développe dans le milieu d'apprentissage qui contient l'interaction et elle s'enrichit pendant toute sa vie.

Selon Taylor, « la culture est un ensemble complexe qui comprend les savoirs, les coutumes, les rapports économiques, l'art, la science, la loi, la morale, la religion et toutes habitudes acquises par un membre d'un groupe social » (<http://angelspirit7.free.fr/psychonet/L2/Psychologie>). D'après cette définition, la culture se rapporte étroitement à la langue, à l'histoire, à la mode de vie, aux croyances, aux valeurs, à l'idéologie, etc. Il est certain que la culture se forme sous l'effet des expériences, convictions, valeurs, actions, relations spatio-temporelles, attitudes réciproques.

4.1. LES CULTURES NON DISTINCTIVES ET DISTINCTIVES

Selon Gohard-Radenkovic, la culture se divise principalement en deux groupes : cultures non distinctives et cultures distinctives.

4.1.1. Les cultures non distinctives

Les cultures non distinctives peuvent contenir la culture ordinaire ou quotidienne ; la culture patrimoniale ou nationale ; la culture populaire ou culture de masse, la culture scolaire, etc.

« les caractéristiques des cultures non distinctives, soit celles partagées par le plus grand nombre, rejoignent la dimension anthropologique d'une culture : il s'agit en fait de tout ce qui constitue, ce qu'on appelle couramment l'identité collective d'un peuple, soit un ensemble de traits communs acquis et transmis à travers l'histoire, de génération en génération, qui peuvent subir naturellement des alternations, des modifications selon les pressions de l'environnement » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 121).

Les cultures non distinctives sont partagées et elles peuvent être transférées, développées et modifiées sans cesse.

4.1.1.1. La culture nationale ou patrimoniale

L'un des types de culture non distinctives est *la culture nationale* ou *patrimoniale* et ici, les valeurs patrimoniales « s'inscrivent dans les modes de vie, dans les manières de réagir, dans les turbulences, c'est-à-dire plus fondamentalement, dans les goûts et les habitus, dans les façons de voir le monde et s'y comporter dans les choix effectués (politiques, culturels, scolaires, médiatiques) » (Galison, 1991 cité par Gohard-Radenkovic 2004 : 122). Elles indiquent les valeurs sociales d'une communauté, à cet égard, elles sont partagées par la majorité des gens. C'est pourquoi, ce type de culture peut être nommé comme *la culture partagée*.

4.1.1.2. La culture ordinaire ou quotidienne

Quant à *la culture ordinaire* ou *la culture quotidienne*, « cette culture qui, même s'ils [les étrangers] l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs

comportements, de leur représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent » (ibid. : 123). Cette culture est donc l'ensemble des habitudes et des traditions.

4.1.1.3. La culture de masse ou culture populaire

La culture de masse ou *populaire* « est également une culture partagée par le plus grand nombre d'individus dans un pays » (ibid. : 123). Tous les citoyens d'un pays mènent leur vie dans la même situation économique, sociale, politique, etc.

L'une des cultures de masse est *la culture médiatique*. Elle se rapporte au média (télévision, cinéma, vidéo, etc.).

Quant à *la culture sportive*, elle est « une autre réalisation de la culture de masse » (ibid. : 124). Cette culture signifie des sentiments, des émotions, de l'enthousiasme dans un match, un record, une coupe mondiale, etc.

4.1.1.4. La culture scolaire

La culture scolaire comprend tous les savoirs sur le milieu scolaire. Nous pouvons citer, dans ce type de culture, les thèmes tels que les activités, les programmes, les organisations et les structures scolaires.

4.1.2. Les cultures distinctives

Les cultures distinctives sont propres aux microsociétés et elles possèdent les particularités qui peuvent être changées d'un groupe social à l'autre. Les cultures distinctives peuvent contenir « la culture cultivée ou savante (s'opposant à culture de masse et culture populaire), la culture sexuelle (femme/homme), la culture générationnelle (jeune/adulte), la culture régionale (s'opposant à culture nationale), la culture professionnelle ou spécialisée (s'opposant à la culture scolaire) » (ibid. :125, 126).

4.1.2.1. La culture cultivée ou la culture savante

La culture cultivée ou la culture savante « est partagée par un petit nombre d'individus formant une élite, en position de dominants, parce que possédant les valeurs culturelles et modèles sociaux de référence les distinguant de la majorité, présentés par les dominants et perçus par les dominés comme légitimes vers lesquels tend tout aspirant à la reconnaissance sociale » (ibid. : 126). Cette culture constitue les connaissances, les valeurs, les modes de vie d'un petit groupe social.

- « la culture savante ou la culture cultivée ;
- elle est élitaire ;
- elle est implicite et codifiée ;
- elle est (auto) valorisante et distinctive ;
- elle est euphémistique » (Galisson, 1991 cité par Gohard-Radenkovic, 2004 : 126).

Cette culture est propre à un groupe, et contient généralement les savoirs encyclopédiques, académiques et intellectuels. La culture savante ou cultivée est fréquemment apprise surtout dans le milieu d'apprentissage. Tandis qu'on acquiert directement la culture partagée (non distinctive) dans la communauté sociale, la culture cultivée ou savante est apprise la plupart du temps dans un milieu scolaire. D'après Galisson, « alors que la culture savante s'apprend, s'acquiert, la culture partagée est un vécu qui échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent (...), une culture qui aide à vivre ensemble » (1987 : 123 cité par Vlachou dans <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/...>).

4.1.2.2. La culture élitaire

Quant à *la culture élitaire*, c'est l'une des cultures distinctives et selon Gohard-Radenkovic, elle est « une culture dominante, valorisante, partagée par un petit

nombre d'individus » (ibid. : 123). C'est pourquoi, la culture de masse s'oppose à la culture d'élite.

4.1.2.3. La culture générationnelle ou la culture de jeunesse

Ce type de culture est directement lié à « la classe d'âges des individus » (ibid. : 128). Dans ce cadre, il est possible de dire que *la culture générationnelle* est à l'égard de la microsociété.

4.1.2.4. La culture régionale

La culture régionale est sur les éléments géographiques et elle « possède les mêmes propriétés que toute catégorie culturelle : elle produit ses codes propres, ses traditions, son histoire, son rapport à l'environnement et au climat (...) » (ibid. : 129). Ce type de culture s'oppose à la culture nationale.

4.1.2.5. La culture professionnelle

La culture professionnelle est directement liée à « *“la culture d'entreprise”*, à *“la culture scientifique”*, à *“la culture administrative”*, etc. » (ibid. : 130). Elle s'oppose à la culture scolaire.

4.2. LA CULTURE ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE

L'enseignement de la culture est un sujet de discussion dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères depuis la naissance des approches modernes dans lesquelles on accorde de l'importance au développement de la compétence de communication dont l'une des composantes est la compétence sociolinguistique. Il est certain aujourd'hui que la langue n'est pas efficacement apprise sans être conscient de la culture avec laquelle elle est en relation réciproque. Comme le dit Porcher, « toute langue

véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (1995 : 53). Il est important d'apprendre la culture de la langue cible pour ne pas avoir du mal à communiquer avec les natifs. Grâce à cet apprentissage, l'apprenant peut comprendre mieux, par exemple, les règles sociales, les proverbes, les adages, les idiomes, etc.

« Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vie, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension » (Courtillon, 1984 : 52).

Il n'y a pas de langue sans culture et il n'y a pas de culture sans langue. Comme l'explique le schéma ci-dessous (Schéma 4), il existe une interaction réciproque entre la langue et la culture.

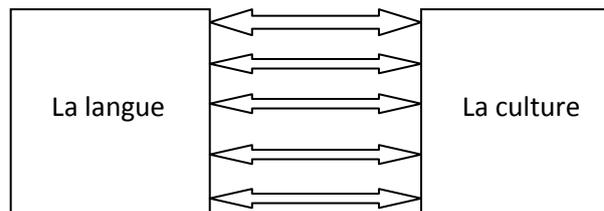


Schéma 3 : Schéma d'une interaction réciproque entre la langue et la culture

5. LA MÉTHODE

Dans notre thèse, nous constaterons l'apport du site Internet « *Bonjour de France* » à l'apprentissage autonome des apprenants au niveau de l'apprentissage de la culture française. Pour ce faire, nous allons, d'abord, présenter ce site Internet ayant pour objectif d'offrir aux apprenants l'occasion de remplir leurs lacunes d'apprentissage. Ensuite, nous allons essayer d'analyser les éléments culturels donnés sur les pages « civilisation » préparées pour chaque niveau de langue.

Nous montrerons ensuite les types de culture que nous avons constatés pour chaque niveau sur un tableau. On peut ainsi procéder à une comparaison entre les différents niveaux de langue en ce qui concerne l'apprentissage des cultures. De cette manière, nous pourrions trouver l'occasion de constater s'il y a une proportion significative des types de culture relevés dans ce site selon les niveaux de langue proposés par celui-ci.

Sur ce site Internet, la culture est transférée via les photos, les images, publicités, pages de journaux, annonces, affiches, chansons, tableaux, dialogues, schémas de la culture cible, etc.

5.1. BONJOUR DE FRANCE

Bonjour de France est un site Internet au service de la didactique du français langue étrangère. Ses partenaires sont les suivants : Fédération internationale des Professeurs de Français ; Association Grecque des Professeurs de Français de Formation Universitaire ; Université Fédérale de Fluminense ; Association québécoise des enseignants de français langue seconde. Sur sa page d'accueil, on lit une petite présentation de ce site :

« Bonjour de France est un « cyber-magazine » éducatif gratuit contenant des exercices, des tests et des jeux pour apprendre le français ainsi que des fiches pédagogiques à l'attention des enseignants de français langue étrangère (FLE). À travers ses différentes pages, ce magazine se veut

aussi un outil de promotion de la francophonie. De nouvelles rubriques interactives apparaîtront régulièrement afin que ce site soit pleinement un lieu de ressource et de partage » (<http://www.bonjourdefrance.com/>).

Dans ce site Internet, les savoirs et les activités culturelles sont soigneusement organisés et incorporés dans la catégorie de « civilisation française » selon les niveaux A0 (débutant), A1 (élémentaire), A2 (intermédiaire), B1&2 (avancé). Rappelons une fois de plus que cette catégorisation de niveaux ne coïncide pas avec celle proposée par CECR. Pour ce dernier, les appellations des niveaux sont les suivantes : A1-A2 (utilisateur élémentaire) ; B1-B2 (utilisateur indépendant) ; C1-C2 (utilisateur expérimenté)². Les niveaux C1 et C2 ne sont pas pris en compte dans ce site. Cela dit, les textes et exercices proposés dans le site fournissent plusieurs renseignements culturels et permettent aux apprenants d'acquérir une idée générale sur la culture de la langue cible.

La page d'accueil et la liste du contenu du site « Bonjour de France » se présentent comme suit :

Image 1 : La page d'accueil du site « Bonjour de France » (visité le 08.04.2013).

² Par ailleurs, A1 est appelé "niveau découverte", A2, "niveau de survie", B1 "niveau seuil", B2 "niveau indépendant", C1 "niveau autonome", C2 "niveau de maîtrise".

Dans les catégories proposées sur la page d'accueil (Image 1), les cours sont accessibles en ligne et en libre accès. De plus, il existe les exercices qui rendent possible l'évaluation des connaissances déjà acquises des apprenants et qui déterminent leur progrès en développant leurs compétences existantes et en complétant leurs manques au bout de certains cours.

Entre toutes ces catégories, nous allons nous focaliser sur la catégorie « civilisation française ». Cette rubrique est présentée dans le site comme suit :

« La civilisation est une lutte contre la peur », Bouthoul Gaston. Bonjour de France vous propose de découvrir gratuitement des aspects de la culture française au travers de son histoire, de sa géographie, de son art, de sa littérature, de sa cuisine, de ses traditions, de ses fêtes, à partir de documents adaptés à votre niveau. Régalez-vous ! Les textes et exercices peuvent être librement utilisés en cours de français ».

Dans ce cadre, nous allons, d'abord, examiner les niveaux A0, A1, A2, et B1-B2. Afin d'analyser les aspects culturels donnés dans cette catégorie, nous allons suivre les catégories sociologiques de la culture proposées par Gohard-Radenkovic (2004). Il est primordial d'indiquer que ce site Internet est fréquemment mis au jour, c'est pourquoi, nous avons essayé d'évaluer chaque rubrique dans un délai le plus court.

5.1.2. Les Types de Culture sur le Site Internet « Bonjour de France »

Le niveau A0 se consacre aux débutants qui peuvent comprendre des mots isolés et des expressions familières sur des sujets concrets. Le site présente le niveau A0 comme suit : « Je peux comprendre les mots isolés et des expressions familières sur des sujets concrets... », tandis que cette définition est presque identique dans le CECR à A1 : « Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets ».

Niveau A0 :

Le niveau A0 contient cinq leçons ayant des thèmes différents tels que la gastronomie, la mode, la musique, les règles de politesse, etc. En effet, ces cours montrent généralement les fondements de la culture française et développent également la compétence communicative grâce à la découverte du monde francophone.

À la première leçon (mise au jour le 31 Octobre 2012), il est constaté qu'il existe la biographie d'Alexandre David Neel, une exploratrice française, qui voudrait découvrir le monde. Celle-ci y est présentée comme une femme hors norme. Dans ce texte, quelques mots sont en bleu. Quand l'apprenant met le curseur de souris sur ces mots, il peut voir les explications et les définitions sur les éléments qui peuvent être inconnus pour les apprenants du niveau A0. Par exemple, dans ce texte, certains verbes se conjuguent au passé simple mais, les apprenants débutants auront du mal à comprendre ce temps. C'est pourquoi, une explication est donnée sur le passé simple. En même temps, il y a certaines explications sur les mots comme l'ermite, la mendicante, la pérégrination qui ne peuvent pas être présumés par les apprenants débutants. Dans ce texte, nous avons également constaté une explication sur les mots comme « gampa », « lama » qui sont directement à propos de la culture savante. Quand le curseur de souris est mis sur ces mots, « lama » est expliqué dans ce site comme « un moine tibétain » et « gampa » est « un mot tibétain qui définit une sorte d'ermitage tibétain où l'on pratique la méditation et la contemplation ». En même temps, il existe un podcast de ce texte qui permet aux apprenants d'écouter cet article. Il est à noter que ces supports, explications et définitions sont trop difficiles pour les apprenants du niveau A0.



Née à Paris le 24 octobre 1868 d'un père anarchiste révolutionnaire et d'une mère catholique au caractère **austère**, Alexandra David-Neel **passa** son enfance à Bruxelles où son père, grand ami de Victor Hugo, avait rejoint ce dernier dans son exil.

Poussée dès son plus jeune âge (deux ans) par une envie **irrépressible** de découvrir le monde, elle **parcourut** les continents jusqu'à sa mort, et ce, le plus souvent à pied. Ses **pérégrinations**, la menèrent dans les plus grandes capitales européennes dans un premier temps. À Paris, elle étudia les langues et les philosophies orientales à la Sorbonne et au Collège de France.

Un héritage lui permit en 1890 d'accomplir son premier voyage en Inde. Dès lors, elle ne vécut plus que dans l'espoir de retourner en Asie. Son mariage en Tunisie avec un ingénieur français des Chemins de Fer en 1904 la **fit sombrer** dans l'ennui. Sept ans plus tard, insatisfaite de leurs petites croisières à bord de leur voilier, elle **embarqua** à destination de l'Inde pour ne revenir qu'en 1925. Sa connaissance parfaite du sanskrit et du bouddhisme lui **valut le respect** des penseurs et théologiens de ce pays.

Cependant, si elle se sentait en paix **de ce côté-ci** de l'Himalaya, ses yeux et son cœur se tournaient **irrésistiblement** vers le Tibet. Après plusieurs tentatives **infructueuses** et accompagnée de son fils adoptif le lama Yongden, elle se rendit secrètement dans ce territoire interdit en **se déguisant** en vieille **mendicante** tibétaine. Là, elle **put** enrichir l'enseignement théologique et linguistique qu'elle avait reçu au Sikkim des plus grands **ermites** en observant les rites et les croyances de ce peuple. Bien que ses nombreux **périple**s l'**aient portée** également en Chine, au Japon, en Corée et en Mongolie, **le pays des neiges** resta toujours sa terre de **prédilection**. En 1941, elle **dut** fuir la guerre sino-japonaise et se réfugia en Inde où elle arriva en 1946 avec le lama Yongden. Elle rentra alors en France où elle s'installa à Dignes dans le sud du pays. Sa maison, qu'elle **avait fait construire** à l'image d'une "gompa" tibétaine, est aujourd'hui devenue un musée.

Elle **s'éteignit** à l'âge de 100 ans, et **ses cendres** ainsi que celles de son fils adoptif **furent dispersées** dans le Gange à Bénarès, en Inde.

Site officiel : <http://www.alexandra-david-neel.org/>

Image 3 : Niveau A0, Leçon 1 « Une femme hors normes » (la biographie d'Alexandre David Neel) sur le site « Bonjour de France » (visité le 09.04.2013).

Au bout de ce texte, il y a un bouton grâce auquel on accède aux exercices qui contiennent trois options pour pratiquer et automatiser les acquisitions. Après avoir terminé ces exercices, l'apprenant peut contrôler ses réponses en cliquant sur un bouton. Ainsi, il est possible de prendre la rétroaction (feed-back) grâce à la correction des exercices. Ce texte peut être examiné sous le titre de *culture distinctive (culture savante)*.

La leçon 2 (mise au jour le 31 octobre 2012) du niveau A0, donne des informations sur la fête de la musique en France qui est célébrée le 21 juin. Les fêtes sont très importantes pour les sociétés. Chaque membre d'une société, même s'il n'y assiste pas activement, en est au courant. Donc, il s'agit de la *culture partagée*.

La leçon 3 (mise au jour le 16 octobre 2012), contient un texte dans lequel on donne des informations sur la vie d'un couturier français, Christian Lacroix qui dessine les uniformes d'Air France et qui illustre *le Petit Larousse*. En lisant ce texte, l'apprenant conjugue en même temps les verbes du texte au passé composé. Les renseignements donnés dans ce texte peuvent être considérés comme les éléments de la *culture élitaire*.

La leçon 4 (mise au jour le 06 décembre 2012) présente les produits de la cuisine française (comme les fromages, vins, desserts, etc.) et il existe des exercices pour évaluer les savoirs acquis. Alors, il s'agit de la *culture partagée*, ou *patrimoniale, nationale*.

Dans la leçon 5 (mise au jour le 21 janvier 2013), une jeune fille Léa (qui a 15 ans) parle des vacances scolaires et des loisirs en France qui font partie de *la culture partagée* et de *la culture scolaire* des Français.

Les types de culture enseignés du niveau A0 de ce site peuvent être résumés à l'aide d'un tableau :

Niveau A0

Leçon	Thème	Type de culture
1	Biographie d'Alexandre David Neel, exploratrice française	Culture cultivée/savante
2	Fête de la musique en France	Culture populaire
3	Biographie du couturier français Christian Lacroix	Culture élitare
4	Gastronomie française	Culture patrimoniale, nationale
5	Le calendrier de vacances scolaires en France (Noël, Pâques, Halloween, etc.)	Culture scolaire

Tableau 2 : Les thèmes et les types de culture du niveau A0

À partir du Tableau 2, nous pouvons dire que dans le niveau A0, c'est la *culture non distinctive* qui est privilégiée. Pour finir avec le niveau A0, nous devons souligner que les supports culturels sont incompatibles avec le niveau de langue.

Niveau A1 :

Le niveau A1 (« l'utilisateur élémentaire » au niveau de découverte, selon CECR) est présenté dans le site comme suit : « Je comprends des documents simples et des expressions courantes »³. A1 dans le site est composé de dix leçons qui comprennent les thèmes tels que la presse en France, la géographie, la gastronomie, le festival de Cannes, le système scolaire français, etc. D'après le CECR, l'apprenant du niveau A1 « peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets » (2000 : 25). L'apprenant de ce niveau peut donc comprendre des documents simples et des expressions courantes.

³ Pour CECR, un utilisateur du niveau A1: "peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets."

La première leçon du niveau A1 (mise au jour le 31 Octobre 2012) débute avec un texte contenant la biographie de Suzanne Lenglen, une championne de tennis française :

Ajout : 31 Oct 2012

Suzanne Lenglen, championne de tennis française



La Leçon



tennis vector set eps8

Bonjour de France vous propose de découvrir la vie d'une femme d'exception, championne de tennis, Suzanne Lenglen, surnommée "la divine".

Née en 1899, Suzanne deviendra championne du monde sur terre battue, à l'âge de 15 ans.

On lui doit, entre autres, la tenue que portent actuellement les joueuses de tennis et surtout, d'avoir imposé le tennis féminin.

Lisez attentivement la biographie suivante et répondez aux questions. N'oubliez pas de

valider chaque réponse.

Suzanne Lenglen a dix ans quand elle commence à jouer au tennis. Son père devient son coach sportif et ils pratiquent au Tennis Club de Nice

À treize ans, elle joue son premier match et elle le gagne. Suzanne continue de progresser et elle participe au championnat de France en 1914 puis au championnat du monde trois semaines après.

Pendant la Première Guerre mondiale, elle continue de s'entraîner et elle joue essentiellement avec des hommes. Suzanne progresse de plus en plus.

En 1919, à Wimbledon, elle joue face à la grande championne Dorothy Lambert Chamber, qui a quarante ans et qui a gagné sept fois ce match. La jeune Suzanne gagne et à partir de cette année-là elle gagne tous les autres matches jusqu'en 1926.

De 1919 à 1926, elle est la grande gagnante de 241 tournois et elle devient la grande championne du tennis féminin. Elle change le monde du tennis et elle porte des jupes courtes pendant les matches.

Elle est surnommée La Divine parce qu'elle joue très bien et qu'elle a beaucoup de talent.

Pendant un tournoi à Wimbledon, Suzanne se dispute avec les organisateurs et elle quitte le tennis amateur.

Image 4 : Niveau A1, Leçon 1 « Suzanne Lenglen, championne de tennis française » dans le site « Bonjour de France » (visité le 09.04.2013).

Les connaissances sur la biographie de Suzanne Lenglen peuvent être regroupées sous la catégorie de *culture professionnelle* (et, *culture ordinaire, quotidienne*).

La deuxième leçon (mise au jour le 31 Octobre 2012) se centre sur la presse en France et sur les moyens de l'actualité (la télé, la radio, Internet, le magazine, le

journal, etc.). Dans le texte paru dans cette leçon, il s'agit essentiellement de la différence entre un magazine et un journal. Le thème est exemplifié avec les noms des magazines et des journaux publiés en France. En même temps, il est observé que certains mots, qui sont en gris, sont expliqués au bout du texte et quelques-uns sont illustrés comme ci-dessous :

Vocabulaire

- 1- reliées : assemblées et attachées ensemble
- 2- agrafées : attachées avec des agrafes (cf. image 1)
- 3- cibler : s'adresser à, se concentrer sur
- 4- couvrir : parler de, traiter
- 5- un cambriolage : vol dans une maison ou autre type de bâtiment (cf. image 2)
- 6- un incendie : feu qui provoque d'importantes destructions (cf. image 3)



Image 5 : Niveau A1, Leçon 2 « La presse en France » dans le site « Bonjour de France » (visité le 10.04.2013).

Ce cours fournit des connaissances et des exercices sur la presse française ; on y privilégie donc la *culture ordinaire, quotidienne* (culture non distinctive).

Grâce à la troisième leçon (mise au jour le 31 Octobre 2012), l'apprenant peut découvrir la ville de Nice avec sa présentation et ses images (comme Château de Nice, La Place Garibaldi, La Place Massena, La Port, Avenue Jean Médecin, Tête au carré) à l'aide des exercices qui permettent d'aborder certaines particularités de cette ville.

Civilisation Française Niveau Élémentaire A1

Accueil / Civilisation Française / Élémentaire / Découvrir la ville de Nice en images

Découvrir la ville de Nice en images

Ajout : 31 Oct 2012

↓ La Leçon



Nice est une ville qu'il faut visiter car son patrimoine historique propose différentes époques à découvrir passant de l'art baroque à l'Art Déco, l'architecture Belle Époque, son grand Musée d'Art Contemporain (MAMAC)...

Observez les images, lisez avec attention le texte et choisissez la bonne réponse. Pensez à valider vos réponses et à voir votre score.

Bonne visite !

▶ Commencer

■ Commentaires

Votre niveau

A0 A1 A2 B1&2

Catégories

- ▶ Grammaire Française [+]
- ▶ Compréhension
- ▶ Vocabulaire Français
- ▶ Fiches Pédagogiques
- ▶ Français des affaires
- ▶ Parler Français

Observez l'image



Choisissez la bonne réponse

Le Château de Nice est une forteresse construite sur une colline rocheuse.

Actuellement, la colline est un espace de détente et de promenade, où on peut voir les vestiges de la cathédrale médiévale dédiée à Sainte Marie, admirer la baie des Anges et visiter la Tour Bellanda.

- Bravo, vous n'avez pas fait d'erreur !

Valider l'exercice

Image 6 : Niveau A1, Leçon 3 « Découvrir la ville de Nice en images » dans le site « Bonjour de France » (visité le 12.04.2013).

Les informations données sur la ville de Nice sont destinées à faire acquérir à l'apprenant les éléments de la *culture régionale* (culture distinctive).

Dans la leçon 4 (mise au jour le 31 Octobre 2012), une vidéo présente l'une des places de Nice, la place Garibaldi. La vidéo et sa transcription apparaissent sur l'écran comme ci-dessous :

 [Gautier sur la place Garibaldi à Nice.](#)



Regardez attentivement la vidéo, puis lisez sa transcription.

Bonjour de France !

Aujourd'hui je suis sur la place Garibaldi, qui porte le nom du célèbre héros de l'unité Italienne, Joseph GARIBALDI. Cette place est l'une des places les plus anciennes de Nice, et c'est aussi la place qui est qualifiée la plus italienne de Nice. On peut admirer la statue de Joseph Garibaldi, derrière moi.

C'est une place rectangulaire, qui est entourée de nombreux immeubles aux façades en trompe-l'oeil, de couleur huile de noix. Sous les arcades, il y a de nombreux commerces et des bars en terrasses qui permettent de profiter du soleil tout au long de

l'année.

A ma droite, il y a le port et à ma gauche, l'entrée de la vieille ville.

On se retrouve bientôt sur Bonjour De France.

En attendant, je vais prendre un petit café au soleil.

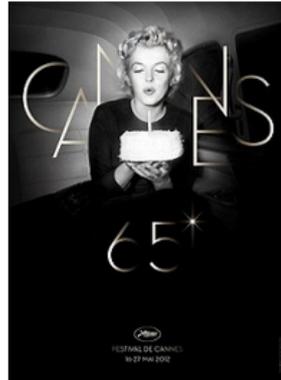
Au-revoir !

Image 7 : Niveau A1, Leçon 4 « La Place Garibaldi à Nice » dans le site « Bonjour de France » (visité le 12.04.2013).

La vidéo de cette promenade et sept questions sur cette vidéo permettent également d'améliorer le vocabulaire, d'apprendre quelques notions simples de grammaire française et de découvrir cette place niçoise. Le contenu de cette leçon fait partie de la *culture régionale*.

La leçon 5 (mise au jour le 31 Octobre 2012) contient une vidéo dont le contenu est la cuisine niçoise (la socca, la pissaladière, des farcis, de la tourte de blettes, un pan bagnat, etc.) faisant partie de la *culture régionale* de Nice.

Texte lacunaire | 0 / 7 points



Lisez et complétez le texte.

hommage | tiendra | faudra | célébrités | réalisateur
| symbole | aboutira

Le Festival de Cannes

Du 16 au 27 mai 2012 se _____ la 65^{ème} édition du Festival de Cannes, événement de renommée internationale durant lequel des _____ du monde entier- acteurs et réalisateurs- se déplacent pour promouvoir leur film. Cette année, Marilyn Monroe- icône majeure du cinéma- est l'égérie de l'affiche du Festival de Cannes. Un _____ lui a été rendu pour le

cinquantième anniversaire de sa disparition. C'est le Palais

des Festivals et des Congrès qui accueille chaque année le Festival du film, entouré de nombreux palaces et hôtels luxueux qui font de Cannes toute sa renommée.

Image 9 : Niveau A1, Leçon 7 « Le Festival de Cannes » dans le site « Bonjour de France » (visité le 12.04.2013).

Dans la huitième leçon (mise au jour le 03 décembre 2012), l'apprenant peut acquérir les connaissances sur les « restos du cœur » qui est une association fondée par Coluche en 1985 pour aider les personnes pauvres en distribuant gratuitement de la nourriture et il existe quatre questions sur le contenu du texte pour évaluer les acquis.

Comme les « restos du cœur » sont connus par toute la société française, le type de culture enseigné, c'est la *culture ordinaire*.

La leçon 9 (mise au jour le 09 janvier 2013) parle du système scolaire français. Sur la page d'accueil de ce cours se trouve un document multicolore qui résume tout le classement ordonné de la structure éducative en France :



Image 10 : Niveau A1, Leçon 9 « Le système scolaire français » dans le site « Bonjour de France » (visité le 14.04.2013).

Au bout de ce document est proposé un exercice qui contient cinq questions destinées à l'auto-évaluation de l'apprenant. En considérant le thème de ce cours, on peut dire qu'il s'agit d'une *culture cultivée (savante)*.

Quant à la leçon 10 (mise au jour le 14 février 2013), elle porte essentiellement sur le rythme de la vie des jeunes. Dans cette leçon, il s'agit d'un petit dialogue entre deux personnes dont le thème est l'utilisation du téléphone portable par les jeunes et les comportements de ces jeunes autour des fonctions et du rôle du téléphone portable :

Lisez le texte et répondez aux questions par vrai ou faux.

Atlantico : Aujourd'hui, les jeunes possèdent un portable de plus en plus tôt. Quelles sont les utilisations qui en sont faites ?

Edith Tartar-Goddet : Tout d'abord, il faut définir ce que l'on entend par le mot "jeunes".

S'il s'agit d'enfants (CM1, CM2), la fonction téléphone est rassurante pour les parents qui peuvent ainsi appeler leur enfant à tout moment. Ces parents croient savoir ainsi où est l'enfant et ce qu'il fait.

Les collégiens utilisent leur portable pour jouer et pour téléphoner à leurs copains, copines. La fonction SMS est privilégiée ainsi que la fonction photo.

C'est un outil ludique, utilisé de manière instinctive pour se sentir en lien avec les autres (vagabonder sur Internet par exemple). Il donne l'impression de ne pas être seul et évite les angoisses pour l'enfant qui se retrouve seul à la maison en fin de journée après une journée de classe par exemple. La télévision jouait aussi ce rôle de "nounou" mais le plus du portable est l'aspect interactif et relationnel.

Atlantico : Comment le téléphone portable a-t-il changé les comportements à l'école ?

Edith Tartar-Goddet : Ceux-ci ne sont pas liés uniquement au portable entendu par la fonction uniquement téléphonique mais à l'utilisation des technologies (Internet, jeux en réseaux...).

Ce sont des changements dans les manières de penser, d'apprendre, d'appréhender le monde et les autres, de construire son identité : la liste pourrait être longue.

En particulier, l'aspect ludique, sensoriel et moteur (car il faut simplement sa vue, son audition et son doigt) permet d'accéder très rapidement à l'information, à l'autre... sans effort et sans faire fonctionner la pensée déductive.

Les conséquences sont évidentes en classe : démobilisation rapide face à l'effort à faire, difficultés à faire des liens entre les connaissances ou les expériences en classe, instabilité de l'attention, difficultés de concentration, désintérêt pour les connaissances abstraites (non liées au quotidien du jeune), etc...

Image 11 : Niveau A1, Leçon 10 « La place du téléphone portable dans le quotidien des jeunes » dans le site « Bonjour de France » (visité le 15.04.2013).

À la fin du texte figurent deux exercices dont chacun contient six questions sur le contenu du thème. Dans cette leçon, on privilégie la *culture de jeunesse*.

Les types de culture que nous avons constatés dans la catégorie « civilisation française » du niveau A1 de ce site peuvent être résumés à l'aide du tableau ci-dessous (Tableau 3) :

Niveau A1

Leçon	Thème	Type de culture
1	Biographie de Suzanne Lenglen (championne de tennis)	Culture professionnelle ; Culture ordinaire, quotidienne
2	La presse en France	Culture ordinaire, quotidienne
3	Une promenade en images à Nice	Culture régionale
4	La place Garibaldi à Nice	Culture régionale
5	Les goûts niçois	Culture régionale
6	Biographie de César Baldaccini (artiste sculpteur français)	Culture cultivée / savante
7	Le Festival de Cannes	Culture populaire, culture de masse
8	Les restos du cœur	Culture ordinaire, quotidienne
9	Le système scolaire français	Culture cultivée / savante
10	La place du téléphone portable dans le quotidien des jeunes	Culture de jeunesse

Tableau 3 : Les thèmes et les types de culture du niveau A1

Le niveau A2 :

Le niveau A2 est divisé en onze leçons qui permettent de mieux connaître la géographie et l'histoire françaises et d'améliorer les échanges sociaux en utilisant les formes quotidiennes. Ce niveau se consacre « aux utilisateurs intermédiaires », et considéré comme le niveau de survie (ou intermédiaire) (CECR, 2000 : 25). Selon le CECR, l'apprenant de ce niveau « peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) » (*idem.*) ; tandis que pour le site, un apprenant de A2 peut « comprendre et saisir l'essentiel d'un texte ou d'un document audiovisuel ».

Sur la page d'accueil du niveau A2, les leçons de civilisation française sont visualisées comme ci-dessous :



N° 20 - 567 *Civilisation Française / Intermédiaire* **A2** 08 Feb 2013

» **Les Français et le réseaux sociaux**

Les Français et les réseaux sociaux? Après avoir lu ce texte, répondez aux questions pour tester votre compréhension.

[Commencer](#)



N° 19 - 555 *Civilisation Française / Intermédiaire* **A2** 22 Jan 2013

» **L'Allocation de Rentrée Scolaire**

Un peu de lecture et de compréhension au sujet des prestations versées par La CAF, une Institution française

[Commencer](#)



N° 18 - 453 *Civilisation Française / Intermédiaire* **A2** 19 Nov 2012

» **Découvrons deux oeuvres d'art de Daniel Spoerri**

Apprenons à parler d'une oeuvre d'art en découvrant un artiste: Daniel Spoerri et un mouvement artistique: Le Nouveau Réalisme.

[Commencer](#)



N° 16 - 282 *Civilisation Française / Intermédiaire* **A2** 31 Oct 2012

» **Les Victoires du Jazz en France**

Bonjour de France vous invite dans l'univers du Jazz. Qui remportera le trophée ?

[Commencer](#)



N° 16 - 283 *Civilisation Française / Intermédiaire* **A2** 31 Oct 2012

» **Les Victoires de la musique classique**

Bonjour de France nous entraîne cette fois dans le monde du chant, de l'instrument, de l'harmonie, des " Victoires de la Musique Classique ".

[Commencer](#)



N° 15 - 281 *Civilisation Française / Intermédiaire* **A2** 31 Oct 2012

» **Le civisme en France**

La civisme est le savoir-vivre ensemble. Ce sont aussi tous les petits gestes que nous faisons tous les jours pour faire fleurir des sourires !.

[Commencer](#)



N° 14 - 269 *Civilisation Française / Intermédiaire* **A2** 31 Oct 2012

» **La Fête Nationale française, le 14 juillet**

Le 14 juillet on fête la prise de la Bastille (une prison horrible) par les insurgés : c'est le début de la Révolution Française de 1789...

[Commencer](#)

	<p>N° 14 - 277 <i>Civilisation Française / Intermédiaire</i> A2 31 Oct 2012</p> <p>» Les symboles de la France, Marianne</p> <p>Bonjour de France vous propose de visualiser la République française au travers du buste de Marianne.</p> <p>Commencer</p>
	<p>N° 14 - 278 <i>Civilisation Française / Intermédiaire</i> A2 31 Oct 2012</p> <p>» La presse en France, civilisation</p> <p>La presse en France, toute une culture qui va vous permettre d'assimiler le vocabulaire lié à ce thème. Vite, à vos journaux !!!</p> <p>Commencer</p>
	<p>N° 14 - 279 <i>Civilisation Française / Intermédiaire</i> A2 31 Oct 2012</p> <p>» Découvrez la fontaine de Fontestorbes</p> <p>Découvrez avec nous La fontaine de Fontestorbes, un lieu insolite en Ariège, l'une des très belles régions françaises.</p> <p>Commencer</p>
	<p>N° 14 - 280 <i>Civilisation Française / Intermédiaire</i> A2 31 Oct 2012</p> <p>» Suzanne Lenglen, civilisation française</p> <p>Vous avez rendez-vous avec la "divine", célèbre joueuse de tennis française, modèle de féminisme !!!</p> <p>Commencer</p>

Image 12 : La page d'accueil du niveau A2, dans le site « Bonjour de France » (visité le 15.04.2013).

La première leçon (mise au jour le 31 octobre 2012) est destinée à la biographie plus détaillée et plus compliquée de Suzanne Lenglen (une championne de tennis française) que celle présentée au niveau A1. Au bout de ce texte écrit, il y a trois exercices de types de mise en ordre, de questions à choix multiples et de texte lacunaire. La biographie de Suzanne Lenglen peut constituer un exemple à la *culture professionnelle*.

La deuxième leçon (mise au jour le 31 octobre 2012) permet de découvrir la fontaine de Fontestorbes en Ariège qui est un département des Pyrénées adossé à l'Espagne et à l'Andorre.

Dans le texte, on souligne une caractéristique intéressante de cette fontaine. Son eau ne coule que par intermittence :

Civilisation



Lisez attentivement le texte.

La fontaine intermittente de Fontestorbes

Située sur le lieu-dit de Fontestorbes, près de Bélestat, en Ariège, cette fontaine présente une caractéristique très rare : l'eau de la fontaine ne coule que par intermittence.

Plus incroyable encore, l'eau s'écoule exactement pendant 36 minutes et 36 secondes, puis s'arrête pendant 32 minutes et 30 secondes. Ce phénomène est dû à la présence de deux bassins successifs, de quantités différentes, qui se vident l'un dans l'autre.

Pour observer l'intermittence de la fontaine, il faut la visiter de juillet à octobre, ou peut-être en janvier les années de forte sécheresse. En effet, le reste de l'année, elle coule de façon permanente.

© Audouy / Wikimedia Commons
Photo: Flickr / Niriel

Image 13 : Niveau A2, Leçon 2 « La fontaine intermittente de Fontestorbes » dans le site « Bonjour de France » (visité le 15.04.2013).

Le texte est suivi de cinq questions à choix multiples. Après avoir fait chaque exercice, il est possible de voir sa bonne réponse et la solution à l'aide d'un bouton. Il est également possible de voir un exercice de marquage. À la fin de tous les exercices, se visualise un tableau de résultat pour chaque activité, les nombres d'essais et les statuts (tels que réussi, à reprendre, à faire). En même temps, il est possible de refaire les exercices ou d'imprimer le tableau de résultat. Comme on a pour objectif de donner des renseignements sur la région d'Ariège et sur la fontaine de Fontestorbes, la culture enseignée, dans cette leçon, c'est la *culture régionale*.

La leçon 3 (mise au jour le 31 octobre 2012) du niveau A2 traite le thème de presse en France. Dans le texte proposé, on parle des qualités d'un magazine. Il se focalise également sur le type de papier utilisé pour imprimer un journal. Même si le même thème était traité au niveau A1 dans la deuxième leçon, ici, le texte et les exercices du cours sont modifiés selon le niveau A2. Après le texte viennent les exercices. Comme il s'agit de la presse française qui fait partie de la vie quotidienne en France, le type de culture traité, c'est la *culture ordinaire (quotidienne)*.

La leçon 4 (mise au jour le 31 octobre 2012) se focalise sur le buste de Marianne, l'un des plus importants symboles de la France. Ce symbole de la République est utilisé dans toutes les mairies, les écoles ; dans tous les bâtiments publics et sur des pièces de monnaie et sur des timbres. Juste à côté de ce texte figure une image qui montre ce buste comme ci-dessous :

Le buste de Marianne.



Lisez et écoutez le texte.

Marianne apparaît au moment de la Révolution Française pour incarner le visage de la République. Le

visage de la femme est celui de la liberté, en référence à la déesse de la liberté. Son nom, populaire et familier à l'époque, lui est choisi par le peuple.

Elle est alors coiffée du bonnet phrygien, autre symbole de la liberté utilisé par les révolutionnaires, en référence à la coiffe que portaient les esclaves romains affranchis. Cette coiffure lui sera ensuite retirée puis réapparaîtra définitivement à la fin du 19ème siècle. Comme d'autres symboles de la Révolution, Marianne disparaîtra pendant une partie du 19e siècle. Son visage réapparaîtra au grand public dans le célèbre tableau de Delacroix en 1830.

Le retour de la République marque le retour de Marianne comme emblème républicain.

Désormais, le buste de Marianne est traditionnellement exposé dans chaque mairie de France depuis la IIIème République, dans chaque école et chaque bâtiment public. Son portrait figure aussi sur les pièces de monnaie et sur les timbres.

Plusieurs femmes françaises, actrices, mannequins, chanteuses, ont servi de modèle aux sculpteurs pour incarner ce visage.

Image 14 : Niveau A2, Leçon 4 « Les symboles de la France, Marianne », le texte : « Le buste de Marianne » dans le site « Bonjour de France » (visité le 16.04.2013).

Cette leçon traite des symboles de la France à travers le buste Marianne. Comme la culture nationale renferme les particularités et l'histoire de la civilisation françaises, les célèbres français et les caractéristiques importantes du monde francophone concernent la *culture patrimoniale (nationale)*.

La leçon 5 (mise au jour le 31 octobre 2012) traite de l'histoire de la Révolution française de 1789 et la fête nationale française (le 14 juillet). Dans ce cours, nous avons constaté les questions à choix multiples ayant pour objectif d'évaluer les acquis de l'apprenant. Ici, les éléments culturels sont composés des valeurs nationales. C'est pourquoi, il est certain que le contenu du texte et des activités de cette leçon est fortement liés à la *culture patrimoniale (nationale)*.

Dans la leçon 6 (mise au jour le 31 octobre 2012), le thème est le civisme. L'objectif de ce cours est de faire connaître les règles de civisme et le savoir-vivre dans une société ; en fait, toutes les actions et responsabilités d'un citoyen lui permettent d'améliorer ses conditions de vie en société. Pour atteindre l'objectif du cours, l'apprenant se sert d'un texte destiné à évaluer les connaissances déjà acquises sur cet objectif. Après avoir terminé cet exercice, il trouvera l'occasion de corriger ses réponses et de mieux acquérir le contenu du cours.

En vue d'avoir conscience sur la bonne citoyenneté, un test qui se trouve dans la partie « exercices » permet d'acquérir les informations données dans le but d'atteindre l'objectif du cours. Tandis que le premier exercice se présente sous forme des questions à choix multiples, le second demande aux apprenants de répondre aux questions à partir d'un pictogramme présenté ci-dessous :

 Image 1

 Image 2

L'image 1 signifie que dans cet endroit...

- fumer est autorisé
- fumer est toléré
- fumer est défendu

Vous trouvez ce pictogramme (image 2)...

- Bien sûr, il s'agit d'une place que tout le monde peut utiliser
- Bien sûr, il s'agit d'une place réservée à une personne handicapée
- Bien sûr, il s'agit d'une salle d'attente

Dans la ville, vous avez l'habitude de...

- cracher et jeter votre mégot de cigarette par terre
- emprunter les passages piétons pour traverser une rue
- faire des tags sur les murs

Image 15 : Niveau A2, Leçon 6 « Le civisme en France », dans le site « Bonjour de France » (visité le 16.04.2013).

Comme le contenu de ce cours indique les valeurs sociales d'une communauté auxquelles la grande majorité de gens obéit, les caractéristiques de la *culture patrimoniale (nationale)* sont dominantes sur l'objectif de cette leçon.

La leçon 7 (mise au jour le 31 octobre 2012) a pour titre « Victoires de la Musique Classique ». Une vidéo qui contient une petite partie de ce spectacle sert à mieux décrire cette cérémonie :

➔ Civilisation A2 : Les Victoires de la Musique Classique

Résultats

Reprendre

> Solution

Page 1 de 6



Philippe Manoury pour "La nuit de Gutenberg".

Présentée par Louis Laforge et Frédéric Lodéon, cette cérémonie unique a offert aux spectateurs un show varié avec au programme les plus grandes oeuvres du répertoire lyrique et instrumental.

La 19ème édition des "Victoires de la Musique Classique", s'est déroulée au Palais des Congrès à Paris, le 20 février 2012 et a fait la part belle aux voix et au show.

La Victoire d'Honneur a été attribuée à la soprano Renée Fleming (voir la vidéo).
 La Victoire de la Révélation soliste lyrique a récompensé la soprano Julie Fuchs.
 La Victoire de la Révélation soliste instrumental a été décernée à Thomas Leleu qui joue du tuba.
 La Victoire du Soliste instrumental de l'année est revenue au pianiste Alexandre Tharaud.
 La Victoire de l'Artiste lyrique de l'année est allée au baryton Stéphane Degout.
 La Victoire de l'Enregistrement de l'année a consacré Bertrand Chamayou pour "Les années de pèlerinage" de Liszt.
 Enfin, la Victoire du Compositeur a couronné

Image 16 : Niveau A2, Leçon 7 « Les Victoires de la Musique Classique », dans le site « Bonjour de France » (visité le 16.04.2013).

Après avoir lu le texte et avoir regardé cette vidéo, les apprenants sont confrontés à un exercice qui contient quatre questions à choix multiples. À la fin de ce cours, la partie de « résultats » permet aux apprenants d'accéder à une rétroaction. Dans ce cours, les informations citées sont à propos de la *culture cultivée (savante)* qui est acquise dans une microsociété. Il faut souligner, ici, que la musique classique peut être mise dans différentes catégories. Cela dépend de la société dont on fait partie.

« Les Victoires du Jazz en France » est le thème de la leçon 8 (mise au jour le 31 octobre 2012) du niveau A2. Au début de l'activité, une vidéo permet d'écouter la voix d'Éric Leguini. Le texte et l'image sont présentés dans la page comme suit :

➔ **Civilisation A2 : Les Victoires du Jazz**

Résultats Reprendre > Solution Page 1 de 6

i Les Victoires du Jazz



Les "Victoires du Jazz" sont une cérémonie française annuelle de récompenses consacrées au Jazz.

Apparues d'abord au sein des victoires de la musique en 1986, puis décernées au sein des "Victoires de la Musique Classique" à partir de 1994, les trophées liés au Jazz font l'objet d'une cérémonie spécifique, baptisée "Victoires du Jazz", depuis 2002.

Les prochaines "Victoires du Jazz" auront lieu à Nice au Théâtre de Verdure sur la célèbre promenade des Anglais, en principe au mois de Novembre 2012 (cette date reste à confirmer).

Dans la catégorie "Album instrumental", c'est Eric LEGUINI qui a remporté le trophée en 2011, avec son dernier album : Vox.

Image 17 : Niveau A2, Leçon 8 « Les Victoires du Jazz en France », dans le site « Bonjour de France » (visité le 16.04.2013).

Cette cérémonie française annuelle constitue un exemple pour la *culture patrimoniale (nationale)*.

Dans la leçon 9 (mise au jour le 19 novembre 2012), les apprenants découvrent deux œuvres d'art de Daniel Spoerri : « tableau piège » et le « eat art ». Daniel Spoerri est un artiste plasticien du groupe des Nouveaux réalistes et le texte traite également de l'évolution de sa vie artistique. Le motif de ses œuvres est généralement le reste des repas. Pour conduire ses travaux, il collectionne les matériaux comestibles, ensuite, il les installe dans les plans horizontal et vertical. Dans le texte, les noms de ses deux œuvres sont en bleu. Quand on clique sur ces noms, il est possible de voir ses créations citées :

La leçon 10 (mise au jour le 22 janvier 2013) permet de s'informer sur l'allocation de rentrée scolaire (ARS). Dans le texte de cette leçon figurent deux tableaux dont le premier décrit les plafonds de ressources pour la rentrée 2012 :

Tableau 1 relatif à la fiche F1878	
Nombre d'enfants à charge	Plafond de ressources 2010
Pour 1 enfant	23 200 €
Pour 2 enfants	28 554 €
Pour 3 enfants	33 908 €
Par enfant supplémentaire	ajouter 5 354 €

Image 19 : Niveau A2, Leçon 10 « l'Allocation de Rentrée Scolaire (ARS) dans le site « Bonjour de France » (visité le 16.04.2013).

Le deuxième tableau indique les montants versés de l'Allocation de Rentrée Scolaire (ARS) qui sont calculés en fonction des revenus pour la rentrée 2012 :

Les montants versés pour la rentrée 2012 :

Tableau 2 relatif à la fiche F1878	
Age de l'enfant	Montant
6 à 10 ans	356,20 €
11 à 14 ans	375,85 €
15 à 18 ans	388,87 €

Image 20 : Niveau A2, Leçon 10 « l'Allocation de Rentrée Scolaire (ARS) dans le site « Bonjour de France » (visité le 16.04.2013).

À la fin du texte, un exercice propose dix questions à choix multiples pour évaluer les connaissances acquises. Dans ce cours, les informations citées sont en rapport avec le plus grand nombre d'individus, c'est pourquoi, celles-ci concernent la *culture ordinaire (quotidienne)*.

Dans le cours 11 (mis au jour le 08 février 2013), il s'agit des réseaux sociaux et la proportion de l'utilisation de ces réseaux (tels que Twitter, Google+, Copains d'avant, etc.). Dans ce cours, les tableaux permettent de comprendre le pourcentage des utilisateurs de ces réseaux et les raisons d'utilisation. Les connaissances contenues dans le cours sont les particularités communes de la société, c'est pourquoi, cette leçon est un exemple pour *la culture populaire (de masse)*.

Nous avons organisé les types de culture du niveau A2 à l'aide du tableau ci-dessous :

Niveau A2

Leçon	Thème	Type de culture
1	La biographie de Suzanne Lenglen	Culture professionnelle
2	La fontaine de Fontestorbes	Culture régionale
3	La presse en France	Culture ordinaire, quotidienne ;
4	Les symboles de la France, le buste Marianne	Culture patrimoniale, nationale
5	La Fête Nationale française, le 14 juillet	Culture patrimoniale, nationale
6	Le civisme en France	Culture patrimoniale, nationale
7	Les Victoires de la musique classique	Culture cultivée / savante
8	Les Victoires du Jazz en France	Culture patrimoniale, nationale
9	Deux œuvres d'art de Daniel Spoerri	Culture cultivée/savante
10	L'Allocation de Rentrée Scolaire	Culture ordinaire, quotidienne
11	Les Français et les réseaux sociaux	Culture populaire, culture de masse

Tableau 4 : Les thèmes et les types de culture du niveau A2

Le niveau B1&B2 :

Dans le site « Bonjour de France », le niveau B1&B2 est nommé « avancé », alors que pour le CECR, B1 est le niveau seuil, et B2 est le niveau avancé (ou indépendant). B1 et B2 sont destinés aux « utilisateurs indépendants » (CECR 2000 : 25). En outre, pour le site, un apprenant aux niveaux B1-B2 comprend la langue standard, les documents longs et complexes d'actualité », tandis que selon le CECR (*idem.*), l'utilisateur indépendant du niveau B1 « peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. » et celui de B2 a la capacité à « comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité ».

Dans ce site, ce niveau combiné (B1-B2) se divise en vingt leçons à des thèmes différents tels que « la biographie de Guillelmus Apollinaris », « le retour de l'accordéon », « les journées du patrimoine », « la Marseillaise (un chant patriotique) », « la laïcité », « le drapeau Français », « la presse en France », « la devise de la République française », « les transformations urbaines à Nice », « l'organisation administrative d'une ville », « la radio française », « la gastronomie française », « la semaine du goût à Nice », « un auteur français : Phil Marso », « les bourses d'étude en France », « les hackers ou crackers », « les TIC au service de l'enseignement », « le Brevet informatique et internet (B2i) et le Certificat informatique et internet (C2i) ».

Sur la page d'accueil du niveau B1&B2, les leçons de civilisation française sont visualisées comme ci-dessous :



N° 20 - 585 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

22 Feb 2013

» **B2i et le C2i**

Connaissez-vous le Brevet informatique et internet (B2i) et le Certificat informatique et internet (C2i)... Exercice pour le niveau B2.

[Commencer](#)



N° 20 - 604 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

18 Mar 2013

» **Les TIC au service de l'enseignement**

Interview avec Jürgen Wagner sur les Technologies de l'Information et de la Communication au service de l'enseignement des langues vivantes.

[Commencer](#)



N° 20 - 609 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

25 Mar 2013

» **Hackers ou crackers? Hacktivisme ou égoïsme?**

Anonymous, Mégaupload, téléchargement libre... Qu'en penser? Forgez-vous votre propre opinion

[Commencer](#)



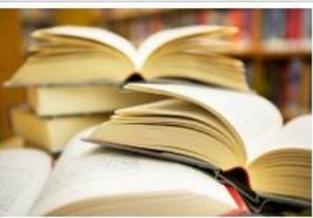
N° 19 - 531 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

14 Jan 2013

» **Les bourses d'étude en France**

Le parcours niveau B1 est dédié aux préoccupations des jeunes universitaires : les bourses d'étude, les parents, le chômage, la vie professionnelle.

[Commencer](#)



N° 19 - 556 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

22 Jan 2013

» **Phil Marso joue avec les mots**

Phil Marso, auteur français, joue avec les mots.

[Commencer](#)



N° 18 - 454 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

20 Nov 2012

» **La Semaine du Goût à Nice**

Voici un exercice en ligne sur un événement de civilisation française pour donner envie aux étrangers de découvrir la cuisine française!

Commencer



N° 18 - 470 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

30 Nov 2012

» **Le Guide Michelin. B2**

Bonjour de France met en ligne un parcours sur la gastronomie française adapté à votre niveau, venez et goûtez la culture française !

Commencer



N° 17 - 61 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

18 Oct 2012

» **Exercices de civilisation française B1 : les grandes...**

Les marques de luxe françaises sont synonymes d'excellence et les meilleures ambassadrices de la France à l'étranger.

Commencer



N° 16 - 288 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

31 Oct 2012

» **Civilisation B1 : la radio française**

Écouter la radio est l'une des garanties pour maîtriser une langue. À vos postes !!!

Commencer



N° 15 - 289 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

31 Oct 2012

» **L'organisation administrative d'une ville française....**

Bonjour de France vous invite à découvrir l'organisation administrative d'une ville française, ça peut toujours servir !!!

Commencer



N° 15 - 290 *Civilisation Française / Avancé* **B1&2**

31 Oct 2012

» **Transformations urbaines à Nice. B2**

Pour continuer sur le thème de la ville, Bonjour de France vous invite à regarder une vidéo sur les transformations urbaines à Nice.

Commencer



N° 14 - 291 Civilisation Française / Avancé **B1&2**

31 Oct 2012

» [La devise de la République française, B1](#)

"Liberté, Égalité, Fraternité", telle est la devise de la République française. Vous voulez en savoir plus ? Tournez la page...

[Commencer](#)



N° 14 - 292 Civilisation Française / Avancé **B1&2**

31 Oct 2012

» [La presse en France, niveau B2](#)

Vous connaissez les journaux et les magazines français ? Ouvrez la page suivante et informez-vous vite !!!

[Commencer](#)



N° 14 - 293 Civilisation Française / Avancé **B1&2**

31 Oct 2012

» [La presse en France, niveau B1](#)

Journaux et magazines, ce n'est pas la même chose. Le saviez-vous ? Vite à vos claviers !!!

[Commencer](#)



N° 14 - 294 Civilisation Française / Avancé **B1&2**

31 Oct 2012

» [Le drapeau français, B1](#)

Un autre symbole, le drapeau de la République Française. Il flotte et fièrement il bouge sur tous les édifices publics.

[Commencer](#)



N° 14 - 295 Civilisation Française / Avancé **B1&2**

31 Oct 2012

» [C'est quoi la laïcité ?](#)

Bonjour de France vous invite à découvrir la définition d'un des piliers de la République française : la laïcité.

[Commencer](#)



N° 14 - 296 Civilisation Française / Avancé **B1&2**

31 Oct 2012

» [La Marseillaise](#)

Bonjour de France vous propose de découvrir l'origine de l'hymne national de la France : La Marseillaise.

[Commencer](#)

	<p>N° 6 - 284 <i>Civilisation Française / Avancé</i> B1&2 31 Oct 2012</p> <p>» Les Journées du Patrimoine B1</p> <p>"Les journées du patrimoine" existent-elles chez vous ? En France, la visite des musées et des édifices publics est gratuite !</p> <p style="text-align: right;">Commencer</p>
	<p>N° 3 - 287 <i>Civilisation Française / Avancé</i> B1&2 31 Oct 2012</p> <p>» Civilisation B1 : le retour de l'accordéon</p> <p>Le "piano du pauvre", le "piano à bretelles", l'accordéon quoi, était passé de mode. Le voilà de retour...</p> <p style="text-align: right;">Commencer</p>
	<p>N° 1 - 286 <i>Civilisation Française / Avancé</i> B1&2 31 Oct 2012</p> <p>» Civilisation B2 : Guillelmus Apollinaris, poète francophone.</p> <p>Guillaume Appolinaire, vous connaissez ? Il écrit : "Mon verre s'est brisé comme un éclat de rire", c'est un bon début, non ?</p> <p style="text-align: right;">Commencer</p>

Image 21: La page d'accueil du niveau B1&B2, dans le site « Bonjour de France » (visité le 17.04.2013).

La première leçon (mise au jour le 31 octobre 2012) est destinée à la biographie de Guillaume Appolinaire. Dans le texte de ce cours, quelques mots sont en bleu. En cliquant sur ces mots, il est possible de voir leurs définitions et les explications. Au bout du texte, il existe deux exercices dont chacun contient cinq questions à choix multiples pour que les apprenants puissent faire une auto-évaluation sur leurs acquisitions. Comme le contenu de cette leçon est à propos d'un poète français, il s'agit de la *culture cultivée (savante)*.

À la leçon 2 (mise au jour le 31 octobre 2012), le thème du texte est « le retour de l'accordéon ». Dans le texte, on parle de la perte de son importance sous l'influence du jazz et du rock dans les années cinquante. Cet instrument devient ainsi le symbole d'une musique vieillotte et franchouillarde. En revanche, l'accordéon trouve sa place au XXI^e siècle grâce aux Roumains qui le pratiquaient dans les rues, dans les stations de métro de Paris, etc. Pour mieux

favoriser une bonne compréhension, il y a des mots en bleu sur le texte. Quand l'utilisateur clique sur ces mots, il peut lire leurs explications. Par exemple, les mots tels que « déferlante, purgatoire, franchouillarde » ne peuvent pas être présumés par les apprenants de ce niveau. Quand on clique sur ces mots, l'adjectif « déferlante » est expliqué dans ce site comme « une très grosse vague », le nom « purgatoire » est défini comme « un lieu d'épreuve situé entre le ciel et l'enfer d'après la théorie catholique ». Au bout du texte, l'utilisateur peut accéder à deux exercices dont chacun contient cinq questions à choix multiples. Dans le texte et dans les exercices, la majorité des connaissances est à propos de la *culture ordinaire (quotidienne)*.

Dans la leçon 3 (mise au jour le 31 octobre 2012), il s'agit des Journées du patrimoine organisées par le Ministère de la culture pour faire découvrir des édifices publics de tous ordres chaque année gratuitement. Au début du cours, un podcast permet aux utilisateurs d'écouter cet article et de mieux percevoir son contenu.

A la fin du texte, deux exercices, dont chacun contient cinq questions, rendent possible de faire une auto-évaluation. Dans ce texte, il s'agit de la *culture patrimoniale (nationale)* et de la *culture populaire (de masse)*.

La leçon 4 (mise au jour le 31 octobre 2012) permet de découvrir l'origine de l'hymne national de la France, la Marseillaise. Au début du cours, un texte lacunaire permet d'apprendre les différentes formes du verbe « être » en donnant trois choix. Grâce au bouton, il est possible de valider les bonnes réponses à chaque question et de contrôler les résultats. À la suite, on voit la vidéo de la Marseille interprétée dans le film « La Môme » qui permet d'écouter les deux premiers couplets de la Marseillaise. Voilà, l'image de cette vidéo accompagnée d'un exercice de mise en ordre :



Ecoutez *La Marseillaise* interprétée dans le film *La Môme*. Ensuite, mettez le premier couplet et le refrain dans l'ordre.

- 1) Marchons, marchons !
Qu'un sang impur
Abreuve nos sillons !
- 2) Ils viennent jusque dans vos bras
Egorger vos fils et vos compagnes !
- 3) Entendez-vous dans les campagnes
Mugir ces féroces soldats ?
- 4) *Refrain*
Aux armes, citoyens,
Formez vos bataillons,

Image 22 : Niveau B1&B2, Leçon 4 « La Marseillaise » dans le site « Bonjour de France » (visité le 21.04.2013).

La Marseillaise, le chant patriotique de la Révolution française, est adoptée par la France comme hymne national. C'est pourquoi, la leçon 4 concerne la *culture nationale*.

La leçon 5 (mise au jour le 31 octobre 2012) parle de la laïcité en France. Dans ce cours, il est expliqué que la laïcité est le principe de séparation de l'État et de la religion. À la fin du texte se trouvent deux exercices dont le premier contient deux questions et le deuxième, trois questions à choix-multiples qui sont toutes sur le contenu de l'article, et qui permet d'évaluer la compréhension des connaissances de la culture française. Il est possible de valider ces exercices grâce à leur bouton. À partir de ces connaissances sur le texte et exercices, il est possible de dire que le contenu de cours est à l'égard de la *culture nationale*.

La leçon 6 (mise au jour le 31 octobre 2012) a pour objectif de donner des renseignements sur le drapeau français, le symbole de la République française.

Le thème et le contenu du texte permettent de découvrir ce drapeau tricolore et la signification de chaque couleur (rouge, blanc et bleu) :

 **Le drapeau français**



Lisez et
écoutez le
texte

Le drapeau tricolore " bleu, blanc, rouge " est reconnu comme l'emblème national de la République dans la constitution française.

La réunion des trois couleurs est l'héritage de la Révolution Française. Lors de la prise de la Bastille le 14 juillet 1789 par le peuple, on ajoute du blanc à la cocarde bleu et du rouge que portaient les insurgés parisiens.

Par la suite, les trois couleurs sont systématiquement utilisées ensemble. Le blanc, couleur du royaume de France, est entouré du bleu et du rouge, couleurs de la ville de Paris, pour symboliser l'unité.

Le drapeau tricolore devient l'emblème national.

Le drapeau français est placé sur la devanture des bâtiments publics.

Image 23 : Niveau B1&B2, Leçon 6 « Le drapeau Français » dans le site « Bonjour de France » (visité le 22.04.2013).

Les exercices à choix-multiples demandent de trouver les synonymes des mots proposés et de choisir les bonnes réponses aux questions posées. Après avoir terminé tous les exercices, il est possible de contrôler les réponses et de faire une auto-évaluation grâce au tableau de résultat. Le thème du cours est un bon exemple pour la *culture patrimoniale (nationale)*.

Le cours 7 (mis au jour le 31 octobre 2012), est au sujet de la presse en France. Le texte proposé touche aux différences entre les journaux et les magazines. En plus, le texte du cours permet d'enrichir le vocabulaire sur le thème de la presse en favorisant les connaissances linguistiques et culturelles. Il existe également un exercice de classement qui demande de trier les caractéristiques d'un journal et d'un magazine sur deux colonnes :

 VOCABULAIRE

Classement | 0 / 12 points

Triez les caractéristiques d'un journal et d'un magazine.

Périodique | Papier glacé | La couverture | La Une | Actualité | National | Mensuel |
Quotidien | Régional | Hebdomadaire | Papier recyclé | Thématique

JOURNAL	MAGAZINE



Image 24 : Niveau B1&B2, Leçon 7 « Le drapeau Français » dans le site « Bonjour de France » (visité le 22.04.2013).

Cette leçon, dont le contenu est la presse en France, a pour objectif de faire acquérir la *culture ordinaire (quotidienne)* et la *culture populaire (de masse)*.

La leçon 8 du niveau B1&B2 (mise au jour le 31 octobre 2012) traite aussi de la presse en France comme la leçon 7 de ce niveau. Mais, dans la page d'accueil du niveau B1&B2, il est indiqué que la septième leçon est au niveau B1 et la huitième est au niveau B2. Le texte du niveau B2 est presque le même que celui du niveau B1, mais le texte de la huitième leçon est plus détaillé que celui de la septième. Au bout du texte, il existe deux exercices dont le premier contient trois questions à choix-multiples et le deuxième nécessite de compléter le texte lacunaire. Il a été constaté que ce texte et ces exercices ont également pour objectif de faire acquérir la *culture ordinaire (quotidienne)* et la *culture populaire (de masse)*.

La leçon 9 (mise au jour le 31 octobre 2012) traite de la devise de la République française (liberté, égalité, fraternité). Pour mieux mémoriser cette devise, une petite image est présentée au début du cours :

Ajout : 31 Oct 2012

La devise de la République française, B1



LA LEÇON



Liberté, Égalité, Fraternité, telle est la devise de la République française. Elle nous vient de la Révolution de 1789 qui l'a inscrite dans sa célèbre **Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen**.

En lisant attentivement ce texte vous allez vous imprégner de l'esprit de la Révolution française tout en révisant un point de grammaire.

Lisez le texte puis ajoutez les articles définis ou indéfinis qui conviennent.

N'oubliez pas de **VALIDER** vos réponses une fois l'exercice terminé.

Image 25 : Niveau B1&B2, Leçon 9 « La devise de la République française » dans le site « Bonjour de France » (visité le 23.04.2013).

Le texte de cette leçon est lacunaire et il est nécessaire de compléter ce texte avec les articles définis ou indéfinis. À l'issue des exercices, il est possible que l'apprenant valide et contrôle ses réponses à l'aide d'un bouton. Le texte permet de comprendre l'esprit de la Révolution française. Ce cours traite ainsi de la *culture patrimoniale (nationale)*.

La leçon 10 (mise au jour 31 octobre 2012) du niveau B1&B2 est destinée aux transformations urbaines à Nice. Au début de cours, une vidéo permet de visionner ce mouvement d'urbanisation sans précédent pendant les années après la Seconde de Guerre mondiale :

➔ Civilisation B2 : transformations urbaines à Nice

Résultats

Reprendre

> Solution

Page 1 de 5

i Les transformations urbaines à Nice



" Après la Seconde Guerre mondiale, Nice connaît un mouvement d'urbanisation sans précédent. Contrairement à d'autres villes du pays, la raison s'en trouve moins dans une nécessaire reconstruction d'après conflit que dans une formidable croissance démographique. La population niçoise passe, en effet, de 210 000 personnes en 1946 à 329 950 en 1968. Au "baby boom" que connaît l'ensemble du pays au cours de cette période, s'ajoute, de manière plus spécifique, à Nice, l'apport des populations en provenance des territoires décolonisés d'Outre-mer. Ainsi, entre 1954 et 1962, la population de la ville s'accroît de 60 000 personnes. La nécessité de loger ces nouveaux arrivants entraîne une densification du tissu urbain et l'extension des quartiers périphériques..."

[l'Institut National de l'Audiovisuel](#)

Vidéo et texte issue du site institutionnel de

Image 26 : Niveau B1&B2, Leçon 10 « transformations urbaines à Nice » dans le site « Bonjour de France » (visité le 26.04.2013).

Après avoir lu le texte et regardé la vidéo, l'apprenant fait trois exercices dont le premier sous forme d'une question à choix multiples sur cette vidéo. Le deuxième exercice demande d'associer les deux colonnes. Quant au troisième, il contient un texte lacunaire qui demande de compléter la transcription de la vidéo avec le terme qui convient. Au bout de tous les exercices, se visualise un tableau de résultat qui permet aux apprenants d'accéder à une rétroaction (feedback) et de faire une auto-évaluation. En même temps, il est possible de refaire ces exercices ou d'imprimer les résultats. Dans ce cours, les connaissances citées sur les transformations urbaines à Nice sont liées à la *culture régionale*.

Dans le cours 11 (mis au jour 31 octobre 2012) du niveau B1&B2, il s'agit de l'organisation administrative d'une ville française et des services qui

interviennent au sein d'une Mairie. Au début de ce cours, un tableau présente l'organisation et le fonctionnement politique d'une ville :

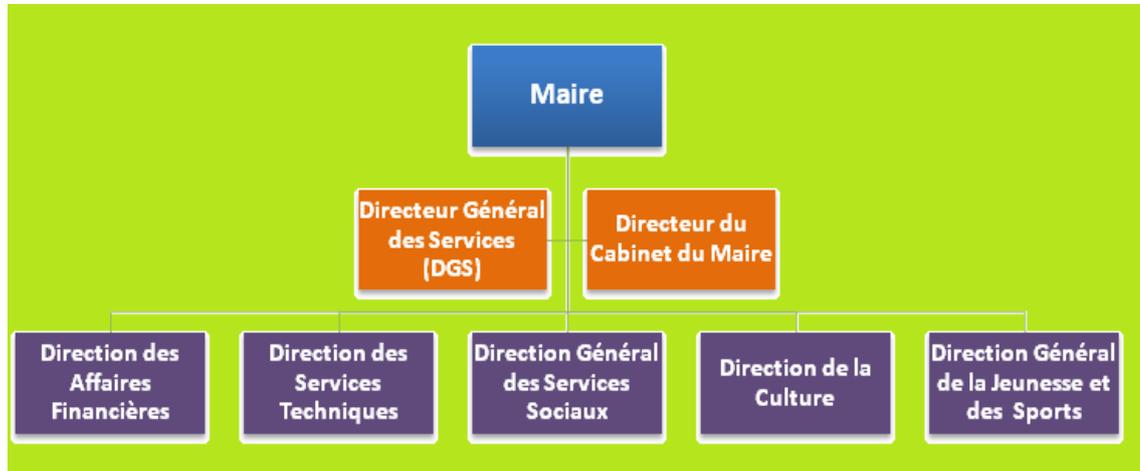


Image 27 : Niveau B1&B2, Leçon 11 « l'organisation administrative d'une ville française » dans le site « Bonjour de France » (visité le 29.04.2013).

À la suite du tableau et des explications, il y a un exercice de classement. Ici, il est demandé de trier les activités données selon les grands services auxquels elles appartiennent.

Après ces exercices, un tableau de résultat permet aux apprenants de faire leur auto-évaluation. Cette leçon a pour objectif de donner des renseignements sur l'organisation administrative des villes françaises peu connue des citoyens. Donc, il s'agit, ici, de la *culture cultivée (savante)*.

Le cours 12 (mis au jour 31 octobre 2012) vise à présenter les radios françaises les plus écoutées en France, les radios belges, suisses et québécoises (francophones), leur classement et leurs caractéristiques communes. Au début du cours, les radios sont catégorisées par le genre des programmes qu'elles diffusent : les radios généralistes, les radios (multi)thématiques, les radios de proximité, les radios communautaires, les radios internationales, etc. Dans ce cours, un exercice de classement demande aux apprenants de classer les radios données selon leurs catégories :



Avant de faire cet exercice, visitez les sites des radios françaises, elles sont nombreuses, essayez de les classer par catégorie (thématiques, généralistes, de proximité...). Comparez-les à celles de votre pays.

Virgin radio | Beur FM | Nice

radio | France Culture | BBC radio | BMF | RFI | RCJ | Arte radio | RTL

Radios généralistes	Radios thématiques	Radios de proximité
Radios communautaires	Radios internationales	

Image 28 : Niveau B1&B2, Leçon 12 « Les radios françaises » dans le site « Bonjour de France » (visité le 30.04.2013).

À la fin de cette leçon, un tableau de résultat permet aux apprenants d'accéder à une rétroaction et il est possible de refaire les exercices ou d'imprimer ce tableau. Le thème de ce cours reflète les caractéristiques de la *culture ordinaire (quotidienne)* et de la *culture populaire (de masse)*.

Dans la leçon 13 (mis au jour 18 octobre 2012), une vidéo permet de comprendre la prospérité des plus grandes marques de luxe malgré la crise économique. Cette vidéo apparaît sur l'écran comme ci-dessous :

Journal Télévisé - Louis Vuitton

1:20 / 1:56

Exercice n° 1

Complétez la transcription en inscrivant, dans les trous, les chiffres qui manquent.

Rappel : vous ne devez écrire que les chiffres

C'est devenu une institution sur les Champs Elysées, un passage obligé pour les touristes. * Les gens

- › Histoires de la Francophonie
- › Nouvelles du Monde
- › Civilisation Française
- › Découverte
- › Préparation DELF
- › Exercices de conjugaison

Boîte à outils

- › Karaoke FLE
- › Conjugeur Français (FLE)
- › Prononciateur
- › Test de Français Facebook
- › Test de Français Général

Partager

Recommandez sur Facebook

Recommander 24 Envoyer

Image 29 : Niveau B1&B2, Leçon 13 « Les marques de luxe françaises » dans le site « Bonjour de France » (visité le 01.05.2013).

Nous avons constaté qu'il s'agit de la *culture élitaires* dans cette leçon.

Dans la leçon 14 (mis au jour 30 novembre 2012), il s'agit de l'histoire du « Guide Michelin », connu aussi comme « Guide Rouge ». C'est un annuaire gastronomique, hôtelier et touristique publié au début du XXe siècle. Ici, un petit texte est accompagné d'une vidéo :

Ajout : 30 Nov 2012

Le Guide Michelin, B2

Créé par Patricia Camacho (Blog Ejercicios de Frances)



La Leçon



Le Guide Michelin, connu aussi comme « Guide rouge », est un annuaire de référence touristique, hôtelier et gastronomique publié dès 1900 et édité par l'entreprise de pneumatiques Michelin. Plus de 30 millions d'exemplaires sont tirés chaque année. De nos jours, il est présent en Europe de l'Ouest, aux Etats-Unis, Japon et Chine.

Les inspecteurs de ce guide publient des renseignements et des appréciations sur plus de 34000 restaurants, gîtes, hôtels... Ils décernent également les étoiles Michelin, selon ses propres critères, aux meilleurs établissements.

Le principal critère d'appréciation pour décerner les étoiles est la qualité « L'important est de bien manger ». Les inspecteurs Michelin testent de façon anonyme les tables afin d'apprécier le niveau des prestations offertes à tous les clients. L'attribution des étoiles (macarons) repose sur des critères identiques pour tous les pays : la qualité des produits, la maîtrise des cuissons et des saveurs, la personnalité du chef dans ses plats, le rapport qualité-prix et la constance de la prestation dans le temps.

- Trois étoiles : « cuisine remarquable », cette table vaut le voyage (on y mange toujours très bien, parfois merveilleusement).
- Deux étoiles : « cuisine excellente, cette table mérite un détour ».
- Une étoile : « C'est de la très bonne cuisine dans sa catégorie ».

Emmanuel Renaut, le chef de l'année

En 2012, le Guide Michelin a décerné une troisième étoile à ce chef cuisinier français et à son restaurant « Flocons de sel » à Megève. Il appartient à une « nouvelle génération de chefs qui réinventent le terroir en usant du produit local avec malice ». La rédactrice en chef du Guide Michelin, Juliane Caspar, qualifie son style de « très subtil » et trouve ses compositions « surprenantes et harmonieuses ».



Image 30 : Niveau B1&B2, Leçon 14 « Le Guide Michelin » dans le site « Bonjour de France » (visité le 01.05.2013).

Ce guide a été publié pour la première fois en 1900 par les frères Michelin qui fabriquaient des pneus. Au début, le Guide Michelin était un manuel de mécanique qui visait à faciliter la mobilité pour vendre plus de pneus. Ensuite,

ce guide est devenu un guide permettant de trouver les meilleurs restaurants qui possèdent le classement en 1, 2 et 3 étoiles. Dans cette leçon, les savoirs cités concernent surtout *la culture ordinaire (quotidienne)*.

La leçon 15 (mis au jour 20 novembre 2012) s'ouvre par un texte dont le thème est « La Semaine du Goût à Nice » :

La Semaine du Goût à Nice

Ajout : 20 Nov 2012

Créé par Julie Beghelli



LA LEÇON



Métro, « L'éducation au goût commence au plus jeune âge », 19-10-2012

Alimentation

C'est un rendez-vous incontournable en France. La Semaine du goût réunit chaque année plusieurs milliers d'élèves autour de cuisiniers, venus ranimer le goût des saveurs. Le chef Mickaël Féval, qui y participe pour la 5^e fois, nous en dit plus sur cette initiative.

Rappelez-nous le principe de la Semaine du goût.

A l'origine, la semaine du goût est destinée aux plus jeunes enfants. Des chefs sont sollicités pour donner des « leçons de goût » aux élèves. Le but est de montrer qu'il est possible de s'amuser tout en cuisinant. Mais des « tables du goût » sont également proposées dans de grands restaurants où les chefs concoctent un menu pour l'occasion.

Pourquoi avoir décidé d'y participer ?

Je veux transmettre tout ce qui fait notre métier (les produits, les cuissons, les relations avec le client...) aux plus jeunes, car ce sont les consommateurs de demain. La France est le pays de la gastronomie et, clairement, l'éducation au goût commence au plus jeune âge. Il est primordial d'enseigner aux enfants les saveurs différentes qui s'offrent à eux, comme de leur faire comprendre que le poulet ou le poisson ne se mangent pas uniquement sous la forme de cubes panés.

Actuellement, la majorité des plus grands restaurants étoilés sont étrangers et non français...

C'est vrai que le meilleur restaurant au monde actuellement, le Noma, est danois. Cela prouve que la cuisine s'est développée partout dans le monde, notamment dans les pays nordiques. Au-delà de ça, j'espère qu'en France, il est encore possible de bien manger partout, ce qui n'est pas forcément le cas dans d'autres pays. Depuis des années, on a cette culture de la gastronomie et de l'art de la table, il faut y être fidèle tout en ne se reposant pas sur nos acquis.

La cuisine n'a jamais été autant à la mode qu'aujourd'hui, comme le montrent de nombreuses émissions télé. Pourquoi, selon vous ?

C'est un domaine qui touche tous les Français, même si la cuisine n'était plus vraiment une priorité pour eux depuis quelques années. Mais dans l'ensemble, je pense que de plus en plus de personnes, expertes ou non, ont envie de retourner à ces plaisirs de la table et à la convivialité de partager un bon dîner en famille ou entre amis. C'est redevenu un loisir comme un autre, il n'y a qu'à voir les écoles de cuisine, qui ont explosé ces cinq dernières années. Tant mieux car, une fois de plus, cela reste de la pédagogie.

ALEXANDRA BRESSON

Image 31 : Niveau B1&B2, Leçon 15 « La Semaine du Goût à Nice » dans le site « Bonjour de France » (visité le 01.05.2013).

La Semaine du Goût est une organisation de gastronomie. À l'origine, elle s'adresse aux jeunes enfants. Le principe des « leçons de goût » est de faire goûter aux enfants des aliments de bonne qualité. En fait, le texte affirme qu'il est nécessaire de cuisiner selon les traditions françaises et savoir intégrer de nouvelles influences gastronomiques.

À la fin du texte, deux exercices proposent des questions à choix multiples, qui permettent à faire une auto-évaluation sur le contenu de texte. Dans ce cours, les connaissances culturelles sont fortement liées à la *culture régionale*.

Dans la leçon 16 du niveau B1&B2 (mis au jour 22 janvier 2013), on présente l'auteur Phil Marso, l'inventeur d'une nouvelle graphie du français : la PMS (Phonétique Muse Service). Dans l'article de ce cours, il est question de la PMS qui est composée de symboles et consiste à abrégé le français en utilisant la phonétique et les chiffres.

Exercice n°2

Associez les deux colonnes.

Est-ce que vous reconnaissez les fables de Lafontaine qui sont citées ci-dessous ? Pouvez-vous les retranscrire ?

Propositions

Réponses

1) le corbô É le renar

Le corbeau et le renard



2) le ch'N É le rozô

Le chêne et le roseau



3) la grenou'ye ki v'E se f'R Ø'6Ø'6 gro
ke le b'Ef

La grenouille qui veut se faire aussi
grosse que le boeuf



4) la 6'gal É la foumi

La cigale et la fourmi



5) le lou É l'aÑô

Le loup et l'agneau



6) lê 2 kok'

Les deux coqs



7) le labour'Er É sê enfan

Le laboureur et ses enfants



Valider l'exercice

Image 32 : Niveau B1&B2, Leçon 16 « Phil Marso joue avec les mots » dans le site « Bonjour de France » (visité le 02.05.2013).

Quant au type de culture de ce cours, il y a les indices de la *culture cultivée (savante)*, car, le thème du cours est connu d'un petit groupe d'individus.

La leçon 17 (mis au jour 14 janvier 2013), est dédiée aux bourses d'étude en France. Au début du cours se trouve un texte informatif sur des bourses des étudiants universitaires en France. Il y a deux exercices dont le premier contient cinq questions à choix multiples sur le contenu de l'article et le second demande d'associer les deux colonnes selon les types de bourses d'étude :

Exercice n°2

Associez les deux colonnes.

Connaissez-vous les bourses d'étude?

Propositions	Réponses
1) Cette bourse est destinée aux étudiants aux ressources familiales limitées.	Bourse d'étude sur critères sociaux ✓
2) Cette bourse est destinée aux meilleurs étudiants.	Bourse d'étude de Mérite ✓
3) Cette aide financière doit être remboursée au plus tard dans les 10 ans.	Prêt d'honneur ✓
4) Cette aide financière concerne les étudiants se trouvant en situation familiale difficile et ne pouvant bénéficier d'une bourse.	L'allocation d'études ✓
5) Cette bourse est destinée aux étudiants qui sont inscrits à la préparation à des concours de la fonction publique.	Allocations aux concours de la Fonction Publique ✓

[Valider l'exercice](#)

Image 33 : Niveau B1&B2, Leçon 17 « Les bourses d'étude en France » dans le site « Bonjour de France » (visité le 02.05.2013).

Dans cette leçon, les utilisateurs peuvent valider les exercices grâce à un bouton. Vu qu'elle vise à enseigner les objectifs et les types des bourses d'étude en France, elle repose sur le système scolaire. Des savoirs cités, on

peut conclure que la leçon traite de *la culture scolaire* et de *la culture de jeunesse*.

La leçon 18 (mis au jour 22 mars 2013) propose un texte sur les hackers et crackers. Ce texte polémique est au sujet de leurs différences. Au bout du texte, il existe un seul exercice qui contient sept questions à choix multiples. Ces questions ont pour but d'évaluer la compréhension des apprenants sur le contenu de l'article. Après avoir répondu à toutes les questions, les utilisateurs peuvent visualiser les bonnes réponses à l'aide d'un bouton et avoir la rétroaction (feedback) sur leur performance. Cette leçon est un bon exemple pour la *culture ordinaire (quotidienne)*.

Dans la leçon 19 (mis au jour 18 mars 2013), il s'agit des TIC au service de l'enseignement. Au début du cours, on observe une interview avec Jürgen Wagner (Chargé de mission dans le domaine du e-learning au Landesinstitut für Pädagogik und Medien à Saarbrücken en Allemagne). Cette interview repose sur l'utilisation de TIC en classe. Après avoir lu l'interview, l'apprenant fait un exercice avec sept questions à choix multiples. Cette leçon est fortement liée à la *culture scolaire* et à la *culture de jeunesse*.

Le thème de la leçon 20 (mis au jour 22 février 2013) se focalise sur le Brevet informatique et internet (B2i) et le Certificat informatique et internet (C2i). Le texte du cours permet d'acquérir des connaissances sur les compétences des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Au bout du texte, il y a deux exercices dont chacun contient cinq questions à choix multiples. Ces questions visent à mesurer les connaissances générales des utilisateurs sur les TIC. L'objectif de la leçon 20 est de fournir aux apprenants des renseignements sur la *culture scolaire* et la *culture professionnelle*.

Les types de culture du niveau B1&B2 qui sont cités dans la catégorie « civilisation française » du site « Bonjour de France » peuvent être visualisés à l'aide du tableau suivant (Tableau 5) :

Niveau B1&B2

Leçon	Thème	Type de culture
1	La biographie de Guillaume Apollinaire (un poète francophone)	Culture cultivée/savante
2	Le retour de l'accordéon	Culture ordinaire, quotidienne
3	Les Journées du Patrimoine	Culture patrimoniale, nationale ; Culture populaire, culture de masse
4	L'hymne national de la France : La Marseillaise	Culture patrimoniale, nationale
5	La laïcité en France	Culture patrimoniale, nationale
6	Le drapeau de la République Française	Culture patrimoniale, nationale
7	La presse en France, niveau B1	Culture ordinaire, quotidienne ; Culture populaire, culture de masse
8	La presse en France, niveau B2	Culture ordinaire, quotidienne ; Culture populaire, culture de masse
9	La devise de la République française (Liberté, Égalité, Fraternité)	Culture patrimoniale, nationale
10	Les transformations urbaines à Nice	Culture régionale
11	L'organisation administrative d'une ville française	Culture cultivée/savante
12	La radio française	Culture ordinaire, quotidienne ; Culture populaire, culture de masse
13	Les plus grandes marques de luxe	Culture élitaire
14	Le Guide Michelin	Culture ordinaire, quotidienne
15	La Semaine du Goût à Nice	Culture régionale
16	L'auteur Phil Marso (l'inventeur d'une nouvelle graphie du français : la Phonétique Muse Service)	Culture cultivée/savante
17	Les bourses d'étude en France	Culture scolaire ; Culture de jeunesse
18	Hackers ou crackers	Culture ordinaire, quotidienne
19	Les TIC au service de l'enseignement	Culture scolaire ; Culture de jeunesse
20	Le Brevet informatique et internet (B2i) et le Certificat informatique et internet (C2i)	Culture professionnelle

Tableau 5 : Les thèmes et les types de culture du niveau B1&B2

À la lumière des données de nos analyses, et pour expliciter la proportion des types de culture, nous avons établi un tableau. Dans ce tableau, nous avons essayé de montrer le pourcentage de chaque type de culture apparu dans chaque niveau. Nous avons mis en gras les cultures privilégiées.

Niveau	Culture distinctive					Culture non distinctive			
	cultivée	régionale	élitaire	de jeunesse	professionnelle	ordinaire	patrimoniale	populaire	scolaire
A0	20	-	20	-	-	-	20	20	20
A1	18,18	27,27	-	9	9	27,27	-	9	-
A2	18,18	9	-	-	9	18,18	36,36	9	-
B1&B2	11,53	07,69	03,84	07,69	03,84	23,07	19,23	15,38	07,69

Tableau 6 : La proportion des types de culture d'après les niveaux

Les résultats de nos analyses ont révélé que le niveau **A0** ne privilégie aucun type de culture mais la *culture non distinctive* (60%) est dominante. Les concepteurs du site Internet pensent donc qu'il faut, tout d'abord, faire acquérir à l'apprenant de niveau **A0** une *culture non distinctive* par tous les membres de la société française.

Au niveau **A1**, deux types de culture sont privilégiés, ce sont la *culture régionale* (27,27%) et la *culture ordinaire* (27,27%) suivie par la culture cultivée. Dans ce niveau, le site Internet préfère présenter les villes françaises, et le mode de vie des citoyens.

Le niveau **A2** propose aux apprenants les éléments culturels qu'on peut citer dans la *culture patrimoniale* (36,36%). Ce niveau souligne les valeurs nationales qui unissent toute la société.

Le niveau **B1-B2** insiste plutôt sur la *culture ordinaire* (23,07%) qui occupe une place importante dans les relations sociales.

Nos analyses ont également montré que, le niveau **A0** privilégie les cultures *non distinctives* (60%). Au niveau **A1**, c'est les cultures distinctives (63,45%) qui dominent sur les cultures non distinctives (36,55%). La prédominance des cultures non distinctives (63,54%) est vraiment considérable au niveau **A2**. Cette prédominance continue et augmente (86,15%) au niveau **B1-B2**.

En bref, le site Internet « Bonjour de France » que nous avons analysé s'adresse plutôt aux utilisateurs de langue qui souhaitent développer leurs compétences de *culture non distinctive*.

CONCLUSION

Dans ce travail, notre but était de traiter de l'importance et de la place de l'auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. En vue d'atteindre notre objectif, nous avons analysé le processus d'apprentissage autonome du point de vue de la didactique des langues étrangères.

Sous la lumière du thème de notre étude, nous avons l'intention de révéler l'un des éléments les plus importants de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère : la civilisation française. Après la partie théorique de notre travail, nous avons étudié les pages consacrées à la civilisation française sur un site Internet (www.bonjourdefrance.com) qui est préparé plus ou moins selon les niveaux de langue définis dans le CECR.

Dans la première partie de notre thèse consacrée à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, nous avons essayé d'éclaircir la notion d'apprentissage à partir des définitions faites par les chercheurs. Par la suite, nous avons traité le processus d'apprentissage des langues étrangères et les facteurs qui influencent le processus d'apprentissage.

Dans la deuxième partie, nous avons étudié sur le rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans les méthodes du FLE. De cette manière, nous avons constaté que l'approche communicative permettait mieux d'atteindre notre sujet principal : l'autonomie des apprenants et l'auto-apprentissage. Car, cette approche permet de favoriser l'utilisation efficace et fonctionnelle de la langue cible comme un moyen de communication et de créer un environnement d'apprentissage dans lequel l'apprenant devient plus autonome. Par ailleurs, dans la conception moderne de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, nous avons observé que l'apprenant a un rôle central pour réaliser une grande partie de son propre apprentissage. De plus, dans le but de faire la rétroaction sur son propre apprentissage, l'apprenant a l'occasion de faire une

auto-évaluation, et peut voir et comprendre ainsi sa propre performance et ses propres manques. Alors, l'auto-conscience sert à déterminer ses objectifs, réguler ses tâches, récupérer ses lacunes et faire les améliorations nécessaires. C'est pour ces raisons que nous avons focalisé notre étude sur l'autonomie des apprenants dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans la troisième partie de notre thèse, nous avons essayé de définir les notions d'autonomie et d'auto-apprentissage. Nos recherches ont montré que les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant ont apporté surtout d'importants changements au processus d'apprentissage. Nous observons bien aujourd'hui que l'enseignant est le guide et le facilitateur de l'apprenant, il prépare les matériels et les ressources, il arrange l'environnement où l'apprenant autonome exécute ses tâches, et organise les conditions et situations de l'apprentissage, en encourageant les apprenants. C'est pourquoi, dans le milieu d'apprentissage autonome, il se relègue au deuxième plan. Quant à l'apprenant, c'est lui qui doit prendre la plupart des responsabilités de son propre apprentissage et il détermine ses besoins et objectifs langagiers et communicatifs. De cette manière, c'est l'apprenant qui identifiera les stratégies de son propre apprentissage. C'est pourquoi, l'apprenant est au cœur de l'apprentissage autonome.

Par ailleurs, nous avons souligné que l'autonomie n'est pas directement en rapport avec l'individualisme, car la collaboration entre les composantes du milieu d'apprentissage permet de faciliter les activités et les tâches. En même temps, elle permet de partager les idées et les savoirs et de contribuer la progression d'un apprenant avec les critiques et les conseils des autres.

Nos recherches ont également montré que l'apprentissage autonome nécessite une certaine souplesse. En effet l'apprenant a besoin d'un milieu libre et disponible pour effectuer toutes les étapes de son plan et de ses travaux. C'est pourquoi, nous avons traité des milieux d'apprentissage autonome dans ce chapitre. Par ailleurs, nous avons décrit les types d'autonomie et leurs utilisations différentes.

En outre, nous avons étudié le rôle de l'apprenant et le rôle de l'enseignant sous le troisième chapitre. À partir de nos recherches, nous avons constaté que le but essentiel est de faire découvrir ses propres produits, de faire réfléchir sur sa propre performance, et de faire évaluer sa propre réussite.

De nos jours, les approches modernes donnent la priorité à la communication. Alors, le but essentiel de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Pour bien utiliser la langue comme un outil de communication, la compétence culturelle est aussi primordiale que la compétence linguistique. Car, l'apprentissage d'une langue est inséparable de celui d'une culture. Qui plus est, l'apprenant a besoin d'acquérir et de développer la compétence culturelle afin de comprendre la relation entre la culture d'origine et la culture cible, d'interpréter la communication verbale d'une autre communauté, et de percevoir les points communs et différents entre les cultures. Dans ce sens, il résulte de notre observation sur la compétence culturelle que l'apprentissage de la culture est indispensable pour la compétence communicative.

En fait, il est difficile d'accéder à la culture de la langue enseignée si l'apprenant ne se trouve pas dans le bain linguistique de la culture cible. Dans ce cadre, il s'avère importants le rôle et la fonction de la technologie et d'Internet dans l'apprentissage des langues étrangères afin de compléter les lacunes sur la culture de la langue apprise. C'est pourquoi, à la quatrième partie, nous avons essayé de définir le concept de culture et d'explicitier son importance dans l'enseignement du français langue étrangère.

Par la suite, à la cinquième partie, nous avons analysé la partie de la civilisation française d'un site Internet « *Bonjour de France* » (www.bonjourdefrance.com) proposé par les spécialistes du domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde. Par ailleurs, nous avons étudié les pages consacrées aux éléments culturels à partir des catégories sociologiques de la culture de Gohard-Radenkovic afin de délimiter notre travail. Ainsi, nous avons étudié les éléments culturels en étudiant les pages de civilisation de ce site qui sont préparées selon les niveaux de langue : A0, A1, A2, B1-B2.

Finalement, pour montrer les types de culture reliés au niveau examiné, nous avons préparé les tableaux et essayé de mettre en évidence le(s) type(s) le(s) plus utilisé(s) de la culture selon des catégories sociologiques de la culture de Gohard-Radenkovic.

À partir de notre analyse sur la partie de la civilisation française du site « bonjourdefrance », nous avons constaté que les cultures non-distinctives (culture patrimoniale, nationale ; culture populaire, culture de masse; culture ordinaire, culture quotidienne ; culture scolaire, etc.) sont plus prépondérantes que les cultures distinctives (la culture cultivée/savante, la culture sexuelle, la culture générationnelle, la culture régionale, la culture professionnelle, etc.). En effet, étant donné que la culture se présente sous diverses formes, un apprenant de langue étrangère aura d'abord besoin d'accéder aux types de cultures non distinctives pour pouvoir communiquer avec le plus de natifs. Quant aux types de cultures distinctives, ils seront appris en fonction des intérêts particuliers des apprenants. De même que dans une même société qui utilise la même langue, tous les gens ne peuvent pas partager tous les types de culture, de même, les apprenants d'une langue étrangère ne pourront accéder qu'à une certaine partie de ces types de culture. En dehors de la culture non distinctive, les autres types de culture ne dépendent que de la volonté des individus.

La critique la plus importante que nous pouvons apporter c'est que le niveau 0 de « Bonjourdefrance », même s'il est considéré comme un niveau introductif, est composé des textes difficiles à comprendre par les apprenants de ce niveau.

BIBLIOGRAPHIE

- AKBABA, S. (2006). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi*. Ankara : Aydan Matbaacılık.
- ALBERTA, LANGUAGE SERVICES (1987). *Cadre conceptuel des programme de français à l'élémentaire. Français-immersion, lignes directrices*, Edmonton, Alberta Education, p. 39.
- AYDIN, B. (2004). *L'Influence des faits linguistiques et culturels sur la communication orale dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- BARBOT, M-J. (1990). Métamorphoses de l'évaluation : l'évaluation dans les systèmes d'autoapprentissage. *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 80, p. 77-99.
- BARBOT, M-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- BEACCO, J-C. (2003). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- BESSE, H. (2000). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. France : Crédif / Didier.
- BLIN, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Hypermédia et apprentissage des langues*, In Chanier, T., Pothier, M. (Ed.), *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°110, p. 215-226.
- BOISVERT, J. (1999). Trois pas en avant, deux pas en arrière... vers la maturité. *Le magazine enfants du Québec*, vol.11, n° 4, p.16-20.

- BOYER, H., M. BUTZBACH-RIVERA et M. PENDANX. (2001). *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère*. Paris : CLE International.
- CHAUVEAU, G. (1996). L'école en plein paradoxe : faut-il être autonome? *L'Ecole des parents*, n° 3, p. 34-39.
- COLIN, S. (2006). *Comment développer l'autonomie dans une classe multiniveaux ?* Mémoire PE2, IUFM de Bourgogne, Auxerre.
- CONSEIL DE L'EUROPE (CECR) (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* [Strasbourg]. Paris : Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1993). *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg : Langues vivantes.
- CRÉPIEUX, G. (2008). Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE, *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, p. 15-19.
- CUQ, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- CUQ, J-P. et I. GRUCA. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Pug.
- DE VECCHI, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris : Delagrave.
- GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

- GALISSON, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP. *In Le poids des mots dans l'enseignement/apprentissage du F. L. E.*, n° 67, Paris : Didier érudition, p. 119-140.
- GERMAIN, C., J. NETTEN. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS, *Alsic Vol. 7*, p. 55-69.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère – De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- HOFFMANS-GOSSET, MARIE. A., (1987). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Lyon : Chronique sociale.
- HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe*, Strasbourg - Cedex : Hatier.
- HOLEC, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage, *Éducation Permanente*, n°107, pp. 59-66.
- HOLTZER, G. (1995). *Autonomie et didactique des langues - Le Conseil de l'Europe et les Langues Etrangères (1970-1990)*. Franche-Comté : Pufc.
- KORKUT, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara : Pegem Yayıncılık.
- LINARD, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie, *in Albero B. (sous la dir. de), Autoformation et enseignement supérieur, Hermès / Lavoisier*, p. 241-263.
- POLET-MASSET A-M. (1993). *Passeport pour l'autonomie, Affirmez votre rôle propre*. Paris : Editions Lamarre.
- PORCHER L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette

- PORCHER, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- POULET, D. (2004). *Quelle est l'importance du travail de groupe dans le développement de l'autonomie de l'élève ?* Mémoire Professionnel, I. U. F. M., Dijon.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE.
- ROGERS, C. (1984). Comment édifier *la liberté*, Autonomie et enseignement/ apprentissage des langues étrangères, *André, B., (ed.), Didier-Hatier*, p.19-28. (Liberté pour apprendre? traduction française: D. Lebon, Dunod, Paris).
- ROUSSEL, P. (2000). *La motivation au travail : concept et théories*. Toulouse : LIRHE.
- ROWNTREE, D. (1995). *Preparing materials for open, distance and flexible learning an action guide for teachers and trainers*, London : Kogan Page in association with the Institute of Educational Technology, Open University.
- SOL, E. (2004). *L'autonomie, pourquoi et comment la favoriser à l'école primaire ?* IUFM DE BOURGOGNE, Dijon.
- TARDIEU, C. (2008). *La didactique des langues en langues en 4 mots-clés Communication, Culture, Méthodologie, Évaluation*. Paris : Ellipses.
- TARDIF, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Cahiers Franco-Canadiens de l'ouest*, vol. 4, n° 1, p. 89-102.
- VIANIM, P. (2006). *La motivation scolaire - Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

VIAU, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Canada : De Boeck.

ZIMMERMANN-ASTA M-L. (2002). *Apprentissage par l'autonomie (APA)*,
Université de Genève.

ZHUYA, W. (2011). Une pédagogie mettant l'accent sur l'autonomie de
l'apprenant. *Université d'Aéronautique et d'Astronautique de Beijing,*
Chine, SynergiesChine n° 6 p. 141-149.

OUVRAGES CONSULTÉS

- ANDRE, B. (1998). *Autonomie et enseignement l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier.
- BAL, A., (2002). L'autonomie de l'apprenant: un enjeu pour la globalisation de l'éducation virtuelle, in Bugs 2001, *Globalism and Pluralism*, Colloquium proceedings, UQAM.
- BARBOT, M-J. et M-J. GREMMO., (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France n° 9* pp. 15-27.
- BARTHÉLÉMY, F. (2007). *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- BÉACCO, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BERTRAND, O. (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique.
- BERTOCCHINI, P., E. COSTANZO. (1994). *Manuel d'autoformation. À l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette.
- BOUGUIGNON, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- CAMILLERI, A. (2000). *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe.
- CAMILLERI, G. (2002). *Autonomie de l'apprenant, la perspective de l'enseignant*. Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe.

- CASTELLOTTI, V., M. DE CARLO. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : Cle International.
- CHHIV, Y. (2002). L'autonomie d'apprentissage et l'autoapprentissage des langues étrangères : Réflexion sur ces notions dans le contexte cambodgien, *Séminaire régional de recherche en didactique du FLE*, Université Royale de Phnom Penh, Cambodge, p. 113-118.
- CLERC, F. (2010). *Bien débuter dans l'enseignement. Pratiques et repères professionnels pour les jeunes enseignants*. Paris : Hachette Livre.
- COLLÉS, L. (2007). Enseigner la langue-culture et les culturèmes. *Érudit, Québec français, n° 146*, p. 64-65.
- COSTA GUÉLY, E. (2007). Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. *Les cahiers de l'Asdifle, n°19, Les approches non conventionnelles en didactique des langues*, p. 113-122.
- CRY, P. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- DE VECCHI, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation.
- GANOAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Les Éditions Didier.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre ! Débats* Belin.
- GÜLMEZ, G. (1993). *Méthodes d'enseignement du français langue étrangère*, Eskişehir : Anadolu Ü. Açıköğretim Fakültesi.
- HOLEC, H. (1988). *Autonomie et apprentissage auto-dirigé: terrains d'applications actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- HOLEC, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre, *Mélanges Pédagogiques*, p. 75-87.
- HOLEC, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. CRAPEL, Université de Nancy 2, *Education permanente*. N° 107, p.1-5.
- HONOR, M. (2005). *Vouloir apprendre, pouvoir (se) comprendre. De la langue de la maison à celle de l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
- LIONS-OLIVIERI, M-L., P. LIRIA, (2003). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Éditions Maison des langues.
- LIQUÈTE, V., Y. MAURY. (2007). *Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. France : Armand Colin.
- MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- NAIMAN, N., H. FRÖHLICH., H. STERN. et A. TODESCO. (1978). *The good language learner*, Research in Education Series, 7. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- PORCHER, L. (1992). *Les Auto-apprentissages*. Paris : Hachette Education.
- TAGLIANTE, C. (2001). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- ZIMMERMAN, B. J., S. BONNER, KOVACH R. (2000). *Des apprenants autonomes: Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

DICTIONNAIRES

Dictionnaire Le Petit Robert (1996). Paris.

Dictionnaire Le Petit Robert (2003). Paris.

Dictionnaire Le Nouveau Petit Robert (2010). Paris.

Dictionnaire de pédagogie – Bordas (1999). Paris.

Dictionnaire Le site internet du dictionnaire Larousse

URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage>

Dictionnaire Le site du grand dictionnaire terminologique de Québec

URL : <http://www.granddictionnaire.com>

Le site de Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/apprentissage>

Le site glossaire de DISCAS <http://www.csrdn.qc.ca/discas/glossaire/>

URL: <http://www.svt.edunet.tn/Nabeul/svtna05/telechargement/>

SITOGRAPHIE

http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm (consulté le 7.10.2011)

<http://www.echo-fle.org/COURSES/> (consulté le 12.11.2011)

*<http://www.echo-fle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/>
(consulté le 14.11.2011)*

*http://web2.uqat.ca/profu/textes/strat_app/05concentration.htm
(consulté le 16.4.2012)*

<http://www.mapreps.com/autonomie.htm> (consulté le 18.5.2012)

<http://www.irpa.qc.ca/pautonom.htm> (consulté le 24.5.2012)

http://www.uquebec.ca/edusante/sociale/imp_autonomie.htm
(consulté le 24.5.2012)

<http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/autonomie.html> (consulté le 26.5.2012)

http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Learner%20autonomy%20F.ppt (consulté le 4.6.2012)

<http://crfpidf.unblog.fr/files/2010/07/autonomiefich.pdf> (consulté le 18.6.2012)

<http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/L'AUTONOMIE.doc>
(consulté le 20.6.2012)

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> (consulté le 24.6.2012)

<http://www.ashemine.fr/pj/apportTheo/autonomieEleve.pdf>
(consulté le 12.7.2012)

<http://www.it-sudparis.eu/lsh/recherche/blended.php?mliste=%23&>
(consulté le 4.8.2012)

<http://www.hlrnet.com/aa.htm> (consulté le 10.8.2012)

<http://humanidades.uprrp.edu/romanitas/espanol/volumen1/alsina.html>
(consulté le 14.8.2012)

<http://romanitas.uprrp.edu/portugues/volumen1/alsina.html>
(consulté le 14.8.2012)

http://animation.hepvs.ch/vs/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&task=download&id=488:lautonomie (consulté le 20.8.2012)

*<http://angelspirit7.free.fr/psychonet/L2/Psychologie%20clinique2/CM11.html>
(consulté le 20.12.2012)*

*<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/kiyitsioglou-vlachou.pdf>
(consulté le 20.2.2013)*

<http://www.bonjourdefrance.com/n7/a61.htm#> (consulté le 8.4.2013 et (...)).

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Hülya COŞKUN
Doğum Yeri ve Tarihi : Fatsa, 23.01.1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Atatürk Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı (2010)
Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı (2013)
Bildiği Yabancı Diller : Fransızca, İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi : hulyacoskun87@hotmail.fr

Tarih : 20.06.2013