



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de l'Enseignement des Langues Étrangères
Didactique du Français Langue Étrangère

LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Emel AYDIN

Mémoire de Master

Ankara, 2019

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eęitim ve deęiřim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de l'Enseignement des Langues Étrangères
Didactique du Français Langue Étrangère

LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

FRANSIZCANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖZGÜN DERS
MALZEMELERİ

Emel AYDIN

Mémoire de Master

Ankara, 2019

Acceptation et agrément

À l'Institut des Sciences de l'Éducation,

Ce mémoire intitulé "*Les documents authentiques dans l'enseignement du FLE*" élaboré par Emel AYDIN est accepté et approuvé par les membres du jury ci-dessous en vue de l'obtention du **grade de master en didactique des langues étrangères, au programme de master "Didactique du français langue étrangère"**.

Président du jury

Doç. Dr. Melek ALPAR



Directrice du mémoire

Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR



Membre de jury

Prof. Dr. Ece KORKUT



La Décision datant du
.../.../... et n° du
Haut Conseil de
l'Institut des Sciences
de l'Éducation

AGRÉMENT

Ce mémoire a été approuvé par les membres du jury ci-dessus le 26 / 09 / 2019 conformément aux articles pertinents du Règlement de l'enseignement supérieur de l'Université Hacettepe, et a été agrégé comme Mémoire de master à partir du ... / / par le Haut Conseil de l'Institut des Sciences de l'Éducation.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation

Résumé

Les documents authentiques et le manuel de français Saison 1 (A1-A2), que nous avons choisi pour analyser ces documents, constituent l'axe principal de notre mémoire. Les documents de tout type peuvent être considérés comme l'une des composantes les plus importantes du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ces documents peuvent être introduits dans le milieu d'apprentissage via les manuels de langue ou bien grâce à l'enseignant, qui est une autre composante importante du processus. Les facteurs tels que l'âge, le niveau jouent un rôle important dans le choix des documents ayant des missions comme faciliter le processus d'apprentissage, aider les apprenants dans la construction du sens. Outre l'importance du choix des documents conformes à la compétence visée, il faut souligner l'importance de la qualité du document choisi à la motivation des apprenants et à la réalisation d'un apprentissage efficace et permanent. Les apports des documents authentiques dans le milieu d'apprentissage sont l'un des sujets de discussion du domaine. La plupart des chercheurs pensent qu'ils contribuent à l'enrichissement du milieu d'apprentissage. Nous avons essayé, dans notre mémoire, d'analyser les documents authentiques et d'observer la fréquence de leur exploitation dans le manuel que nous avons choisi comme corpus. Nous avons analysé l'efficacité des divers types de documents authentiques les plus fréquemment utilisés.

Mots-clés : français langue étrangère, apprentissage, document authentique, milieu d'apprentissage, manuel de la langue.

Abstract

The authentic document and the French textbook Saison 1 (A1-A2), which we have chosen to analyze these documents, constitute the main focus of our thesis. Documents of any type can be considered as one of the most important components of the foreign language teaching/learning process. These documents can be introduced into the learning environment via the language textbooks or through the teacher, which is another important component of the process. Factors such as age and level play an important role in the choice of documents with functions like facilitating the learning process, helping learners in constructing meaning. In addition to the importance of choosing the documents that fit the intended skill, it is important to emphasize the importance of the quality of the chosen document to the motivation of the learners and the achievement of effective and permanent learning. Therefore, the contributions of authentic document in the learning environment are continued to be discussed and considered to enrich the learning environment. In this thesis, the aim is to analyze the authentic documents and to observe the frequency of their use in the book which was chosen. We analyzed the contribution of the various types of authentic document which were more frequently used.

Keywords: French as a foreign language, learning, authentic document, learning environment, language manual.

Öz

Tezimizin temel eksenini özgün ders malzemeleri ve bu ders malzemelerini incelediğimiz Fransızca öğretim kitabı Saison 1 (A1-A2)'deki yeri oluşturmaktadır. Genel olarak tüm ders malzemeleri öğrenme ortamının en önemli bileşenlerinden sayılabilir. Öğrenme sürecinin merkezinde yer alan öğrenenlerin bu süreci en etkin biçimde ve en verimli olarak tamamlayabilmeleri için öğrenme ortamına ya bir ders kitabı aracılığıyla ya da öğrenme ortamının diğer önemli bir bileşeni olan öğretene tarafından çeşitli ders malzemeleri getirilir. Öğrenme sürecini kolaylaştırmak, bilgiyi yapılandırmada öğrenenlere yardımcı olmak gibi işlevleri olan ders malzemelerinin seçiminde yaş, dil düzeyi gibi faktörler de önemli rol oynamaktadır. Geliştirmeyi hedeflediğimiz beceriye uygun ders malzemesi seçiminin önemini yanında, seçtiğimiz ders malzemesinin nitelikleri de öğrenme ortamının zenginleşmesinde, öğrencilerin güdülenmesinde ve kalıcı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde başat bir öneme sahiptir. Bu nedenle, özgün ders malzemelerinin öğrenme ortamına getirilmesi uzun zamandan beri tartışılmakta, öğrenme ortamını zenginleştirdiği düşünülmektedir. Biz de tezimizde özgün ders malzemelerini incelemeye ve seçtiğimiz ders kitabındaki kullanım sıklıklarını belirlemeye çalıştık. Daha fazla sıklıkla kullanılan türdeki özgün ders malzemelerinin öğrenme ortamına katkısını tartıştık.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil olarak Fransızca, öğrenme, özgün ders malzemesi, öğrenme ortamı, ders kitabı

Remerciements

Je voudrais remercier tout d'abord Madame Irem Onursal Ayırır pour son aide précieuse et pour le temps qu'elle m'a consacré, et pour ses précieux conseils sans lesquels ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Je voudrais exprimer mes sincères remerciements aux membres du jury, Madame Ece Korkut et Madame Melek Alpar pour avoir consacré du temps à lire et évaluer ce mémoire et à tous les professeurs du département de didactique du FLE à l'université Hacettepe.

Je tiens également remercier M. Güray Alpar et Mme Hünkar Korkmaz pour leurs encouragements précieux.

J'exprime mes profonds remerciements à ma famille, à mes enfants Devrim et Derin et plus particulièrement à mon amour, Barış Aydın, qui m'a aidée pendant tout ce processus.

Enfin, j'adresse ma gratitude à mes parents Gülin et İbrahim Sarıgöz et à ma sœur Evrim Kalaycı pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Table des matières

Acceptation et agrément	i
Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Öz.....	iv
Remerciements	v
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux	viii
Liste des schémas, des graphiques et des images	ix
Sigles et abréviations	xi
Chapitre 1 Introduction	1
Problématique générale	3
Objectifs et spécificités de la recherche	4
Questions abordées dans la recherche.....	4
Hypothèses	5
Limites de l'étude	5
Chapitre 2 Cadre théorique et revue de littérature	6
Apprentissage	6
Apprentissage des langues étrangères.....	7
Méthodes d'enseignement du français du point de vue des documents didactiques.....	8
Milieu d'apprentissage	16
Document.....	19
Document authentique	20
Chapitre 3 Présentation du manuel et analyse du corpus	27
La répartition des DA selon les compétences visées	27
Analyse des DA à partir de la classification de Cuq et Gruca	37

Chapitre 4 Conclusion, discussions et propositions	67
Références bibliographiques	69
ANNEXE-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	72
ANNEXE-B: Déclaration éthique	73
ANNEXE-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	74
ANNEXE-Ç: Thesis Originality Report.....	75
ANNEXE-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	76

Liste des tableaux

Tableau 1 <i>Les Avantages Apportés par les DA selon Duda et al.</i>	23
Tableau 2 <i>La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 1</i>	29
Tableau 3 <i>La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 2.....</i>	29
Tableau 4 <i>La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 3.....</i>	30
Tableau 5 <i>La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 4.....</i>	31
Tableau 6 <i>La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 5.....</i>	31
Tableau 7 <i>La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 6.....</i>	32
Tableau 8 <i>La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 7.....</i>	32
Tableau 9 <i>La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 8.....</i>	33
Tableau 10 <i>La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 9... 33</i>	
Tableau 11 <i>La Répartition des Types de DA selon les Unités Didactiques.....</i>	34

Liste des schémas, des graphiques et des images

<i>Figure 1.</i> Les facteurs qui déterminent le caractère du document exploité.	10
<i>Figure 2.</i> Compétences communicatives langagières d'après le CECR (2018)...	15
<i>Figure 3.</i> Le positionnement de l'apprenant dans le milieu d'apprentissage.	17
<i>Figure 4.</i> Le modèle de communication d'après Hörmann (1972).....	18
<i>Figure 5.</i> Le modèle inspiré de celui de Hörmann (1972).....	19
<i>Figure 6.</i> Classification des DA (Cuq & Gruca, 2013).	22
<i>Figure 7.</i> Les DA iconographiques exploités dans le manuel.	35
<i>Figure 8.</i> Les DA audios/audio-visuels exploités dans le manuel.....	35
<i>Figure 9.</i> Les DA écrits exploités dans le manuel.....	36
<i>Figure 10.</i> Horaires de train.....	38
<i>Figure 11.</i> Affiche d'un événement musical et culinaire.	40
<i>Figure 12.</i> Écrire une invitation.....	41
<i>Figure 13.</i> Compréhension globale, détaillée et repérage.....	42
<i>Figure 14.</i> Certificat de vaccination.	42
<i>Figure 15.</i> Jeu de rôles.....	43
<i>Figure 16.</i> Un exemple de DOA (p. 28).	44
<i>Figure 17.</i> Article sans référence (p. 150).	46
<i>Figure 18.</i> Deux exemples de DMEST à caractère littéraire (p. 160).	47
<i>Figure 19.</i> Exemple de DMEST fabriqué (p. 161).....	48
<i>Figure 20.</i> Exemple de DTI (1) (p. 14).....	50
<i>Figure 21.</i> Exemple de DTI (2) (p. 14).....	50
<i>Figure 22.</i> Exemple de DTI (3) (p. 14).....	51
<i>Figure 23.</i> Exemple de DTI (4) (p. 14).....	51
<i>Figure 24.</i> Activité proposée à partir de la vidéo de l'unité 0 (p. 14).....	52
<i>Figure 25.</i> Exemple de DTI (5) (p. 114).....	53
<i>Figure 26.</i> Version avec sous-titrage de la vidéo (p. 114).	53
<i>Figure 27.</i> Activité proposée à partir de la vidéo de l'unité 6 (p. 114).....	54
<i>Figure 28.</i> Film réalisé par Mathilde Fournier (p. 172).....	55
<i>Figure 29.</i> Un collage d'images tirées de la vidéo (p. 172).....	55
<i>Figure 30.</i> Activité proposée à partir de la vidéo de l'unité 9 (p. 172).....	56
<i>Figure 31.</i> Exemple de bande dessinée sans texte (p. 103).	57
<i>Figure 32.</i> Trois DIG tirés de l'unité 0 (p. 18).....	61

<i>Figure 33.</i> Drapeaux des pays francophones (p. 18).	62
<i>Figure 34.</i> Exercice tiré de l'unité 4 (s'exprimer) (p. 84).	62
<i>Figure 35.</i> Exemple de DIG exploité dans l'unité 4 (p. 84).	63
<i>Figure 36.</i> Document à lire pour l'exercice 1 de la page 84.	64
<i>Figure 37.</i> Exemple de DIG exploité dans l'unité 9 (p. 175).	65
<i>Figure 38.</i> Transcription du dialogue auquel constitue support la figure 35 (p. 175).	65

Sigles et abréviations

CECR : cadre européen commun de référence pour les langues

CE : compréhension écrite

DA : document(s) authentique(s)

DAP : document(s) authentique(s) pédagogisé(s)

DF : document(s) fabriqué(s)

DIG : document(s) iconographique(s)

DMEST : documents médiatique(s) écrit(s), sonore(s) ou télévisé(s)

DO : document(s) oral (oraux)

DOA : documents d'ordre administratif

DTI : document(s) alliant les textes et les images

DVQ : document(s) de la vie quotidienne

EE : expression écrite

EO : expression orale

FLE : français langue étrangère

LE : langue(s) étrangère(s)

LM : langue(s) maternelle(s)

MAO : méthode audio-orale

MT : méthode traditionnelle

MD : méthode directe

SGAV : (méthode) structuro-globale audio-visuelle

Chapitre 1

Introduction

L'apprentissage (des langues) a été, depuis l'Antiquité, un sujet de recherche sur lequel on a rédigé de nombreux articles, mémoires et thèses. La richesse de la littérature composée des recherches sur l'apprentissage provient du fait que l'être humain cherche depuis l'apparence de ses ancêtres dans le monde, la clé d'or à utiliser dans l'apprentissage des connaissances nécessaires à l'exécution des tâches quotidiennes, professionnelles et scientifiques. C'est grâce à cette curiosité que l'histoire a connue (connait et connaîtra) les civilisations développées en science et technologie.

Avec le désir de posséder le savoir dans la voie de développement, les sociétés ont essayé d'établir des relations avec les autres, ce qui les a orientées, vers l'apprentissage de la langue de l'autre. Au delà du désir de posséder le savoir technologique, la curiosité envers la culture, la littérature, à vrai dire envers la civilisation de l'autre était une autre source de motivation pour apprendre une (des) langue(s) étrangère(s) (désormais LE). Après la Seconde Guerre mondiale, les relations internationales se sont développées dans tous les domaines de la vie et cela a augmenté le besoin d'apprendre des LE.

Les programmes d'enseignement devaient bien répondre au besoin d'apprendre une (des) LE, apparu avec les relations internationales. La révision des méthodes utilisées et la mise en place des nouvelles méthodes et approches dans ce domaine, ont orienté les concepteurs des méthodes et des manuels des LE à redéfinir le milieu d'apprentissage dans lequel se réalise le fait d'apprendre. Dans leurs définitions, le consensus le plus frappant était sans doute la place attribuée à l'apprenant. Ce dernier était défini avec l'approche communicative comme « acteur principal du processus d'apprentissage ». Bien sûr que ce rôle, attribué à l'apprenant, ne dévalorisait pas le rôle des autres composantes du milieu d'apprentissage, au contraire, il s'agissait désormais de nouveaux rôles qu'elles devaient assumer pour faciliter le processus d'apprentissage.

Une autre composante du processus d'apprentissage des LE, l'enseignant, est le responsable principal de l'organisation du milieu d'apprentissage dans lequel l'apprenant va construire le sens en relation avec les autres composantes.

Ce rôle d'organisateur du milieu d'apprentissage de l'enseignant l'oblige également à bien choisir une autre composante du processus : les documents. Le choix du meilleur document contribuant à l'apprentissage efficace est également sous la responsabilité des concepteurs des manuels utilisés toujours comme un matériel important dans le processus d'apprentissage des LE.

Les manuels utilisés dans l'enseignement des LE contiennent des documents choisis par les concepteurs, tout d'abord, selon le public visé (âge, niveau, etc.) et les objectifs définis (à la fois pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques) pour chaque unité didactique, ensuite selon les compétences visées (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite). C'est-à-dire qu'un document choisi pour une telle compétence servira probablement de support pour le développement d'une autre compétence. C'est le même cas pour le choix des documents selon l'âge et le niveau de langue du public visé. On ne peut, la plupart du temps, exploiter le même document écrit, iconographique, audio à la fois pour un public enfant et un public adulte.

Au-delà du problème de contenu, un autre problème se pose dans le choix des documents à exploiter : choisir un document fabriqué, pédagogisé ou authentique ? Pour répondre à cette question, il faut, tout d'abord, bien préciser le public, les objectifs et les compétences visés, ensuite, il faut bien réfléchir sur l'efficacité de ces documents (voire les tester avec les petits groupes ayant les mêmes qualités avec le public visé) dans le but d'atteindre l'objectif visé.

Notre travail vise, tout d'abord, à repérer les documents authentiques (désormais DA) présents dans le manuel de français Saison 1 (2014), et à préciser les compétences pour lesquelles ils sont exploités le plus. Le deuxième but de notre travail est de préciser les types de DA les plus souvent utilisés et de constater pour quelles compétences ils sont utilisés.

Pour atteindre nos objectifs, nous allons, premièrement, analyser les définitions de la notion d'apprentissage afin de mieux cerner les notions connexes qui sont en relation avec ce concept et d'observer les notions communes utilisées dans ces différentes définitions. À partir de ces définitions, nous allons mettre en évidence les caractéristiques essentielles du processus d'apprentissage.

Dans la partie suivante de notre travail, nous allons étudier les méthodes et les approches utilisées dans l'enseignement des LE du point de vue des théories psychologiques sur lesquelles elles sont fondées ainsi que des matériels et des documents exploités sous l'effet de ces théories d'apprentissage. Cette partie de notre travail va nous amener à l'organisation du milieu d'apprentissage dans les approches modernes.

Après avoir cité les apports des approches modernes à la didactique du français langue étrangère (désormais FLE), nous allons parler des composantes du milieu d'apprentissage. En partant de l'apprenant, acteur principal du processus d'apprentissage, nous allons essayer de déterminer les rôles attribués à chacune des composantes.

Dans une autre partie de notre travail, après avoir défini la notion de document, nous allons essayer de mettre en évidence la distinction fabriqué/authentique dans sa classification. Dans la même partie, nous allons étudier les autres types de document tels que documents pédagogisés et documents semi-authentiques. Cette partie du travail sera également consacrée à la détermination des critères d'un DA.

Dans la partie consacrée à l'analyse des DA utilisés dans le manuel de français Saison 1 (A1-A2), nous allons essayer de préciser à la fois en quantité et en qualité, l'exploitation de ces documents. Nous allons essayer de montrer en nombre les différents types de DA tels que les photos, les dessins, les chansons, etc.

La partie suivante va être consacrée à l'analyse des DA et leurs efficacités éventuelles dans le développement des compétences visées avec leurs exploitations.

Dans la dernière partie de notre travail, nous allons essayer de discuter l'efficacité des DA exploités dans le manuel de français Saison1 (A1-A2).

Problématique générale

Quel est le type de DA le plus utilisé dans l'enseignement du FLE au niveau débutant, et pour quelle(s) compétence(s) ?

Objectifs et spécificités de la recherche

L'un des objectifs de notre mémoire est de déterminer le rôle accordé aux DA dans les milieux d'apprentissage et leur importance dans le processus d'apprentissage. Pour ce faire, nous allons tout d'abord définir le processus d'apprentissage dans lequel les DA jouent un rôle facilitant. Après cette définition, nous allons essayer d'étudier les composantes du milieu d'apprentissage et de définir les documents en distinguant les types de documents utilisés dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette distinction nous aidera à mieux préciser les frontières entre les types de document et à mieux comprendre l'utilisation des DA.

Notre mémoire a également pour objectif de mettre en évidence les critères pour pouvoir qualifier un document comme un DA. Nous allons essayer d'atteindre cet objectif en faisant une recherche détaillée dans le domaine.

Le dernier objectif de notre mémoire est d'analyser le manuel de FLE, Saison 1 (A1-A2) du point de vue de la place qu'il a consacrée aux DA. Dans cette partie de notre travail, nous allons repérer chaque DA utilisé dans chaque unité didactique et allons montrer le pourcentage de leurs utilisations pour toutes les compétences langagières. Les tableaux établis dans ce but contiendront également les genres des DA cités.

Questions abordées dans la recherche

Dans notre mémoire, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les caractéristiques essentielles d'un DA ?
2. Quelle est la fréquence d'exploitation des DA pour chaque compétence langagière dans le manuel que nous avons choisi ?

Questions secondaires. Comme nous n'avons pas un groupe de recherche, la question suivante sera répondue à partir de l'analyse des DA :

1. Quel est le rapport pédagogique entre les objectifs visés et les DA utilisés ?

Hypothèses

Notre hypothèse est que le DA le plus utilisé dans l'enseignement du FLE au niveau débutant, est l'image, notamment la photo, et que ces DA sont utilisés surtout pour le développement de la compréhension écrite chez les apprenants.

Limites de l'étude

Nous avons limité notre étude par l'analyse du manuel de français *Saison 1*, c'est-à-dire par le niveau débutant (A1-A2).

Chapitre 2

Cadre théorique et revue de littérature

Apprentissage

Le processus d'apprentissage commence avant la naissance et « cela se réalise par la succession et l'accumulation de différentes expériences au fil du temps » (Korkut, 2018, p. 25). Cette définition souligne l'importance de la succession et de l'accumulation des expériences, deux faits conscients du sujet apprenant. Ces expériences sont, bien sûr, ouvertes à toutes sortes de modifications significatives car le fait d'apprendre « signifie non seulement modifier son comportement, mais aussi, et surtout, changer la signification que l'on donne à son expérience » (Chevrier et al., 2000, p. 3).

Le Robert Dixel Mobile définit la notion d'apprentissage comme « fait d'apprendre un métier manuel ou technique ; ensemble des activités de l'apprenti ». Le même dictionnaire électronique donne la définition de la même notion dans le domaine de psychologie comme « modifications durables du comportement d'un sujet grâce à des expériences répétées ». En soulignant sa caractéristique répétitive, le dictionnaire met l'accent sur la notion de comportement. Quant à Jean-Pierre Cuq (2003), il définit ce processus comme une « démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage [...] », et insiste sur le rôle principal de l'apprenant dans son propre apprentissage.

D'autre part, la plupart des auteurs met en relief la notion de « processus » dont l'acteur principal est l'apprenant. D'après Piéron, « le terme d'apprentissage est employé sous forme générale pour désigner le processus d'acquisition mnémonique, principalement dans l'ordre des activités motrices, la courbe d'apprentissage étant alors celle du progrès de l'acquisition » (cité par Galisson et al., 1976, p. 42). Soulignant l'importance de la mémoire, l'auteur met l'apprenant dans le centre du processus d'enseignement/apprentissage. D'après Donnadiou, Genthon et Vial, « l'apprentissage n'est pas simplement appréhendable comme processus spécifique aux vivants, il n'est pas réductible à l'activité de l'organisme, il est une spécificité de l'homme social produit et producteur d'une histoire, d'une culture et de pratiques sociales qu'il organise. » (Donnadiou, Genthon et Vial, 1998, p.116).

Onursal Ayırır (2011, p. 44) souligne la complexité du processus d'enseignement/apprentissage « contenant une multitude de facettes » en mettant l'accent sur ses différents niveaux tels que « la connaissance des règles d'organisation et de fonctionnement de la langue cible, de ses différentes unités phonétiques, lexicales, phrastiques, de ses éléments paraverbaux, de ses caractéristiques socio-culturelles et l'aptitude à les utiliser ».

Les behavioristes, selon lesquels l'apprentissage « se définit par des comportements observables » considèrent qu'il y a eu apprentissage « lorsque l'apprenant donne une réponse correcte à un stimulus donné » (Basque, 1999). C'est-à-dire qu'il est impossible, pour les behavioristes, de parler d'un apprentissage si l'on ne peut pas observer un comportement modifié.

Tandis que les behavioristes « ne s'intéressent [...] pas à ce qui se passe dans la tête des individus au cours du processus d'apprentissage », les cognitivistes « s'intéressent essentiellement à ce qui se passe dans la tête des individus lorsque ces derniers apprennent, résolvent des problèmes ou effectuent diverses tâches » (idem.).

Apprentissage des langues étrangères

À la différence du processus d'acquisition de la langue maternelle (désormais LM) laquelle « s'acquiert plus ou moins comme les autres comportements naturels (marcher sans tomber, manger sans salir...) », l'apprentissage d'une LE « [...] est un processus plutôt artificiel [...], accompagné ou non d'un milieu naturel pour observer et pratiquer la langue étrangère apprise » (Korkut, 2018, 27).

Une langue étrangère peut être apprise dans de multiples situations – milieu familial, séjours linguistiques dans le pays de la langue-cible, autodidaxie, nouvelles technologies, etc. – mais force est de constater que c'est le plus souvent une institution éducative qui est en charge de l'enseignement/apprentissage des langues (Cicurel, 2002, p. 1).

Comme le souligne, ci-dessus, Cicurel, l'apprentissage d'une LE se fait plus souvent dans une salle de classe et ce processus peut parfois être accompagné d'un milieu naturel où l'on parle la langue cible apprise comme la LM. Dans le contexte turc, il est impossible de parler de l'accompagnement de ce milieu naturel, ce qui, peut-être rend difficile l'appropriation des acquis. Alors, il s'agit de

deux contextes d'apprentissage qui se réalisent dans des salles de classes : contexte homoglotte « quand il s'agit d'un contexte où la langue à apprendre est la langue parlée dans le milieu social environnant » et contexte hétéroglotte « quand il s'agit d'un contexte où la langue à apprendre diffère de la langue parlée dans ce milieu » (Cosereanu, 2010).

En tant qu'acteur principal du processus d'apprentissage, l'apprenant d'une LE en contexte hétéroglotte turc doit, alors, progresser en développant ses compétences de communication en répétant (c'est-à-dire, en pratiquant) tout ce qu'il a appris en interaction avec d'autres composantes de son milieu d'apprentissage. Alors, il faut penser également à ces autres composantes que l'apprenant qui contribuent à la réussite du processus d'apprentissage.

Méthodes d'enseignement du français du point de vue des documents didactiques

Selon la première définition du terme dans le Robert Dixel Mobile, le document est un « écrit servant de preuve ou de renseignement ». La deuxième définition du même dictionnaire est plus explicative : « ce qui sert de preuve, de témoignage ». Alors, pour qu'un support soit considéré comme document, on n'en attend plus un caractère écrit. Si ce support sert de preuve ou de témoignage, on peut l'appeler « document » et si le caractère écrit n'est pas une condition, outre les textes écrits, un document peut être une image, un dessin, une photo, un enregistrement sonore, voire un objet concret.

Autant dire que l'ordre des définitions données par le Robert Dixel Mobile donne brièvement l'historique de l'exploitation des documents didactiques dans les méthodes d'enseignements des langues étrangères car tout commence avec l'exploitation des « textes » littéraires (dans la méthode traditionnelle) et débouche à l'exploitation de toute sorte de matériels « qui sert de preuve, de témoignage » tels que les chansons, les court-métrages, les affiches, les billets de train, les petites annonces, etc.

Pour mieux comprendre le rapport entre les méthodes et les documents utilisés, nous allons faire, dans la partie suivante, un bref historique des méthodes et des approches utilisées dans l'enseignement des langues étrangères.

La méthode traditionnelle (grammaire-traduction). Appelée également « méthode classique », la méthode traditionnelle est la première méthode utilisée dans l'enseignement des LE. Inspirée de l'enseignement du latin et du grec ancien, c'est-à-dire, de l'enseignement des langues classiques, elle se focalise sur l'écrit et les compétences orales des apprentis ne sont pas prises en compte.

Malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte (Cuq et Gruca, 2013, p. 255).

Comme elle n'est fondée sur aucune théorie d'apprentissage, la méthode traditionnelle se sert des expériences des maîtres des langues latine et grecque dont les objectifs principaux sont de rendre les apprentis capables de lire et de traduire des textes littéraires, c'est-à-dire de former de bons traducteurs.

Qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème (ibid., p. 255).

Un autre objectif de cette méthode est de développer les facultés intellectuelles de ceux qui apprennent une LE grâce à ces meilleurs textes des meilleurs écrivains, car la langue littéraire écrite est considérée comme supérieure à la langue orale quotidienne. L'importance qu'elle accorde à la traduction (thème et version) supportée par l'enseignement explicite de la grammaire en insistant sur les exceptions est la raison pour laquelle on l'appelle également « la méthode grammaire-traduction ». Cette appellation, elle aussi, est suffisante pour comprendre les objectifs et les résultats d'un enseignement organisé selon cette méthode.

Alors, quels matériels et documents peuvent-ils être utilisés dans ce type d'enseignement ?

Ce qui détermine les matériels et les documents à exploiter dans l'enseignement des LE, c'est tout d'abord la théorie d'apprentissage sur laquelle se fonde la méthode dont il s'agit, ensuite les objectifs principaux de cette méthode, et enfin sa conception de langue et le public qu'elle vise.

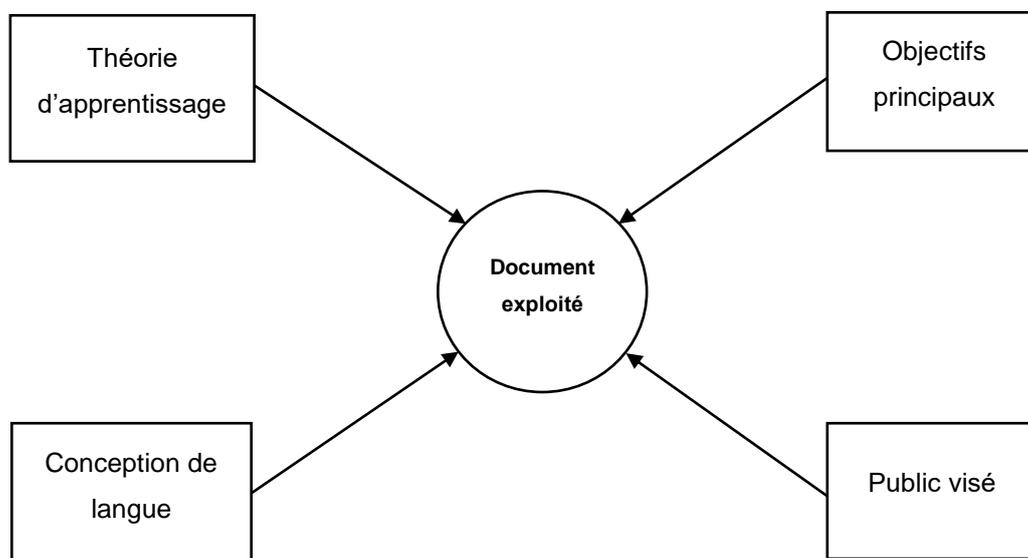


Figure 1. Les facteurs qui déterminent le caractère du document exploité.

Les critères qui déterminent le caractère des matériels et des documents ont amené les auteurs des manuels traditionnels à utiliser des **textes « littéraires »** écrits par les « meilleurs écrivains de la langue enseignée ».

Comme pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de la civilisation (ibid., pp.255-256).

La méthode directe. La méthode qui suit la méthode traditionnelle, c'est la méthode directe qui mérite bien l'adjectif qui qualifie le mot « méthode », car cet adjectif « direct » vient du fait que cette méthode refuse l'intermédiaire de la langue maternelle de l'apprenant et qu'elle veut que le sens soit construit par « association du nom et de la chose (ou d'une image de la chose ou du geste), et association d'idées, c'est-à-dire des unités abstraites inconnues avec le vocabulaire déjà connu » (Germain, 1993, p.128). Ce principe « direct », qui la diffère de la méthode précédente, est le résultat naturel de la théorie psychologique sous-jacente qu'elle adopte : l'associationnisme.

Ce serait le psychologue allemand Felix Franke qui, dans un ouvrage écrit en 1884, aurait fourni les justifications théoriques d'une approche monolingue en langue seconde, fondée sur le principe d'une association directe entre la forme linguistique et la signification à transmettre (d'après Richards et Rodgers 1986, p. 9) (ibid., p. 128).

Le principe d'association directe entre la forme linguistique (le mot à la fois graphique et acoustique comme unité linguistique) et la signification à transmettre composerait la nature de l'apprentissage dans cette méthode où « l'apprenant est entraîné à penser dans L2 le plus tôt possible » (ibid., p. 128).

La nouvelle nature de l'apprentissage des LE, adoptée par la méthode directe, influe sur les rôles du professeur qui jusque là n'était que seul détenteur du savoir et qui expliquait presque tout en langue maternelle des apprentis. Or, dans la méthode directe, il doit démontrer « à l'aide d'objets ou d'images ; il ne traduit jamais et n'explique pas » (ibid., p. 128). Alors, celui-ci doit se servir à la fois de la kinésique et des objets réels, des cartes et des images afin de mieux expliquer le sens des formes linguistiques qu'il enseigne.

La méthode audio-orale (MAO). Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale, la méthode audio-orale a remplacé la méthode de la lecture qui privilégiait la compréhension écrite d'après la recommandation du rapport de Coleman, qui date de 1929, aux États-Unis.

La méthode audio-orale, avant de devenir une vraie méthode appliquée dans les écoles, avait pour but de répondre aux « besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais » (ibid., p. 141). Même si cette méthode de l'armée a duré deux ans, elle a su remplacer la méthode de la lecture dans les écoles publiques américaines.

Prenant ses sources de « la rencontre de la psychologie behavioriste avec le structuralisme linguistique » (ibid., p. 141), elle avait pour objectif de développer les quatre compétences langagières chez les apprenants pour qu'ils puissent communiquer dans la vie quotidienne. La priorité était accordée à l'oral et contrairement à sa précédente, le vocabulaire n'occupait pas une place importante. Cette méthode privilégiait plutôt la syntaxe. Cette domination de la syntaxe sur le vocabulaire venait de la définition de la langue faite par cette méthode : « un ensemble de cadres syntaxiques, acquis comme un ensemble d'habitudes, c'est-à-dire d'automatisme linguistique qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée » (ibid., p. 142). Ce qui est également souligné dans cette définition, c'est que la langue est considérée comme un comportement acquis comme les autres. On y voit les traces du

béhaviorisme qui soutient l'idée que les comportements sont acquis (appris) à l'aide d'exercices répétitifs, et c'est la raison pour laquelle cette méthode propose des exercices structuraux visant l'automatisme linguistique chez les apprenants. Grâce à ces exercices, l'apprenant devient capable d'utiliser les formes syntaxiques, notamment orales, d'une façon automatique sans réfléchir. Pour que l'apprenant puisse répéter ces formes syntaxiques, les enregistrements occupaient une place capitale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, organisé selon cette méthode.

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) sont données en Ex-Yougoslavie par Petar Guberina à l'université de Zagreb, la capitale de la Croatie aujourd'hui. Guberina, en collaboration avec son collègue français, Paul Rivenc s'est mis à définir les principes de l'application pédagogique du structuro-global (ibid., p. 153).

Considérant la langue « avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale », cette méthode visait l'apprentissage de la communication dans la langue quotidienne (langue parlée familière), et privilégiait, plutôt, la compréhension. Même si elle visait les quatre compétences, l'oral était toujours supérieur à l'écrit et la correction de la prononciation était prioritaire.

Sous l'influence du gestaltisme, qui influe sur cette méthode, le SGAV soutient l'idée que l'apprentissage se réalise en passant par l'oreille et la vue, les deux aspects (audio et visuel) qui constituent cette méthode. Ces deux concepts définissent également le caractère essentiel des matériels et des documents utilisés : le magnétophone et les films fixes.

L'approche communicative et la perspective actionnelle. Comme l'indique son nom, l'approche communicative vise à apprendre à communiquer en LE en faisant acquérir une compétence de communication, la notion dont on parle fréquemment dans diverses recherches faites dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des LE.

Le terme « approche », remplacé par le terme « méthode », est utilisé « pour souligner sa souplesse » (Cuq et Gruca, 2013, p. 264). La naissance de

cette 'approche' est le fruit de plusieurs facteurs (politiques, sociaux et économiques) :

Pour le premier point, l'élargissement de l'Europe a sans doute été lourd de conséquences : nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langues des adultes, etc... Ainsi, en 1972, le Conseil de L'Europe réunit un groupe d'experts, d'une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère et vont donner naissance en 1975 au Threshold Level English pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère d'où sera dérivé, en 1976, Un niveau-seuil pour le français langue étrangère (ibid., p. 265).

La notion d'acte de parole devient visible avec *Un niveau-seuil*, ouvrage de référence pour l'enseignement du FLE. Dans cet ouvrage, on trouve plusieurs variations du même énoncé pour chaque acte de parole. Il faut souligner que la pragmatique se manifeste, ici, pour la première fois dans le domaine d'enseignement des langues étrangères, ce qui diffère l'approche communicative des méthodes qui la précèdent. On commence, alors, à parler des objectifs « pragmatiques » qui apparaissent dans les manuels de langues étrangères sous forme d'infinitif : saluer quelqu'un, accepter/refuser une invitation, demander à quelqu'un de faire quelque chose... Tous ces actes de paroles sont l'un des plus importants apports de la pragmatique à l'enseignement des LE, car aujourd'hui les apprenants n'apprennent plus explicitement « le passé composé » mais à « parler d'un événement passé » à l'aide des outils linguistiques tels que le passé composé, l'imparfait, etc. L'une des conséquences les plus importantes de la pragmatique, c'est la grammaire implicite qui est un principe *sine qua non* pour l'approche communicative.

Étant le point de départ de l'approche communicative, la notion de « communication » a été schématisée par Shannon et Weaver (1949), deux physiciens. Leur fameux schéma qui illustre la transmission du message expliquait bien ce processus mais restait insuffisant pour expliquer la communication humaine, assez complexe par rapport à la transmission d'un message électronique. Ici, l'apport de Jakobson, avec six fonctions du langage qu'il a définies dans son ouvrage intitulé *Essais de linguistique générale* (1963), est

considérable. C'est grâce à lui qu'on comprend mieux, maintenant, cette structure complexe.

Dans le domaine de l'enseignement des LE, la notion de communication va en général de paire avec la notion de « compétence de communication ». L'approche communicative vise principalement à développer la compétence de communication chez l'apprenant. Mais quelles sont les composantes de cette compétence ? Plusieurs travaux (Canale et Swain, 1980 ; Moirand 1982 ; CECR 2005), réalisés dans le domaine, distinguent de différentes composantes.

Aujourd'hui, avec la perspective actionnelle, les compétences communicatives langagières ont été redéfinies dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire* (désormais CECR) avec de nouveaux descripteurs (2018) comme suit :

- Compétence linguistique,
- Compétence sociolinguistique,
- Compétence pragmatique.

C'est dans le cadre de ces compétences que se compose chaque unité didactique des manuels de français.

Le schéma ci-dessous (Figure 2) montre les sous-compétences acquises par l'apprenant avec l'acquisition des trois compétences communicatives langagières citées ci-dessus :

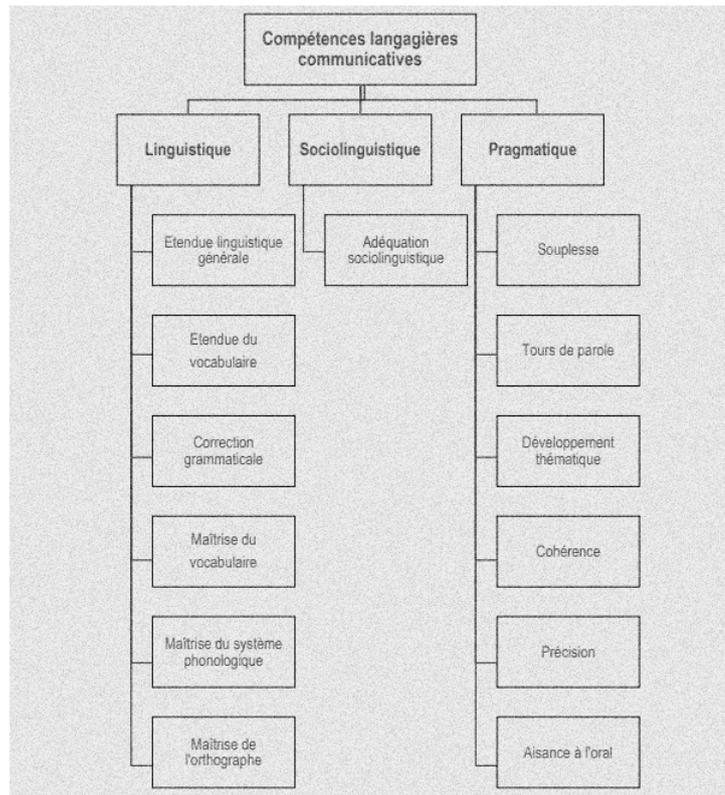


Figure 2. Compétences communicatives langagières d'après le CECR (2018).

La distinction entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique est assez claire, notamment dans les pages des manuels de français consacrées aux contenus des unités didactiques proposées. Celles que l'on appelle « pragmatiques » apparaissent dans ces manuels avec l'utilisation d'un autre adjectif suivant la notion d'objectif : objectifs communicatifs. Ces objectifs dits « communicatifs » sont exposés pour chaque unité didactique sous forme d'actes de parole tels que « saluer quelqu'un », « présenter quelqu'un » et « accepter ou refuser une invitation ». C'est-à-dire que les apprenants n'apprennent plus « l'impératif » mais à « demander à quelqu'un de faire quelque chose » avec plusieurs réalisations « linguistiques » possibles de cet acte. L'adjectif « linguistique » employé entre guillemets dans la phrase précédente peut nous aider à mieux comprendre le statut et la place de la compétence linguistique grâce à l'acquisition de laquelle l'apprenant peut atteindre l'objectif pragmatique visé.

Selon le CECR, « la compétence linguistique traite de l'utilisation de la langue [...], et par conséquent avec les ressources langagières, la connaissance de la langue en tant que système, alors que la compétence pragmatique traite,

elle, de l'utilisation réelle du langage [...] dans la (co-)construction du discours » (CECR, 2018, p. 145).

Pour comprendre en détail les compétences langagières communicatives, il serait mieux de lire la citation ci-dessous :

[...] la façon dont la compétence est envisagée dans le CECR ne vient pas seulement de la linguistique appliquée, mais également de la psychologie appliquée et des approches sociopolitiques. Les différents modèles de compétence développés en linguistique appliquée dans les années 1980 ont néanmoins influencé le CECR. Bien qu'organisés de façon différente, ces modèles partagent en général quatre aspects : la compétence stratégique, la compétence linguistique, la compétence pragmatique (qui inclut la compétence discursive et la compétence fonctionnelle/actionnelle) et la compétence socioculturelle (qui inclut la compétence sociolinguistique). Comme la compétence stratégique est traitée avec les activités, le CECR présente les échelles de la compétence communicative langagière [...] sous trois intitulés : compétence linguistique, compétence pragmatique et compétence sociolinguistique. Ces aspects, ou ces paramètres descriptifs, sont toujours imbriqués dans l'utilisation d'une langue ; ce ne sont pas des « composantes » séparées et ils ne peuvent être isolés les uns des autres (CECR 2018, p. 136).

Ayant pour objectif de développer ces compétences chez les apprenants, les programmes de FLE et les manuels de français, préparés selon les principes des approches modernes, mettent l'apprenant (acteur, usager de la langue) au centre des activités d'enseignement/apprentissage si bien que l'on organise, aujourd'hui, le milieu d'apprentissage selon les besoins communicatifs et linguistiques de celui-ci qui doit être de plus en plus autonome dans son propre apprentissage.

Milieu d'apprentissage

À la différence du processus d'acquisition de la langue maternelle qui se réalise dans un milieu naturel, le processus d'apprentissage se réalise dans un milieu créé, c'est-à-dire artificiel. Et ce milieu de type institutionnel peut être un contexte privé (Institut français, Alliance française, etc.) ou public (écoles, lycées, universités) et les cours de langue peuvent être obligatoires ou optionnels. Tous ces paramètres ou variables influent grandement sur la motivation et la réussite de l'apprenant. Censé être conscient de ce qu'il fait (ou veut faire), **l'apprenant** commence à apprendre une LE avec une motivation soit externe soit interne. Celui-ci, en fait l'acteur principal du processus dans lequel il se trouve

consciemment (volontairement ou non), doit être en contact avec d'autres composantes de ce milieu qui l'entourent dans le but de faciliter son apprentissage.

Pour faciliter la compréhension du positionnement de l'apprenant dans le milieu d'apprentissage, nous l'avons visualisé comme suit :

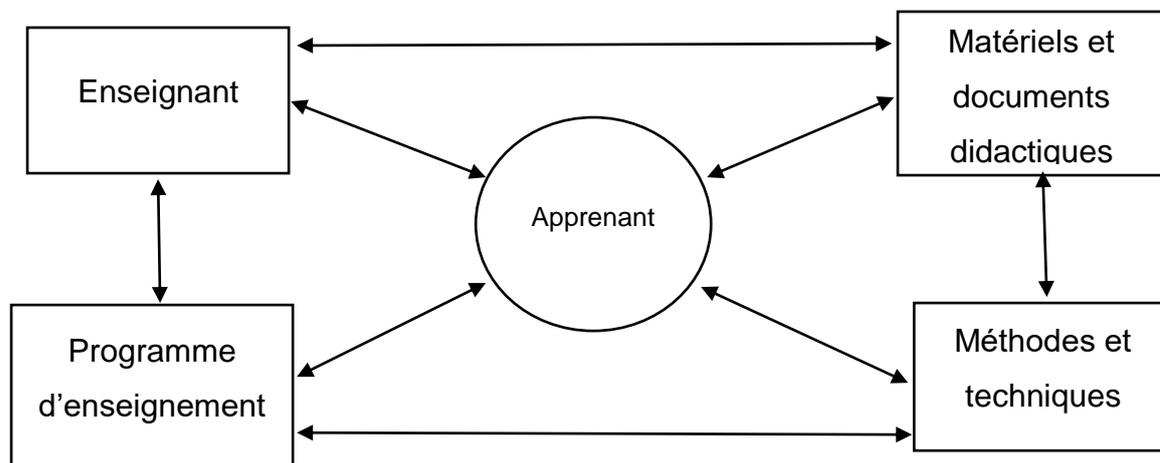


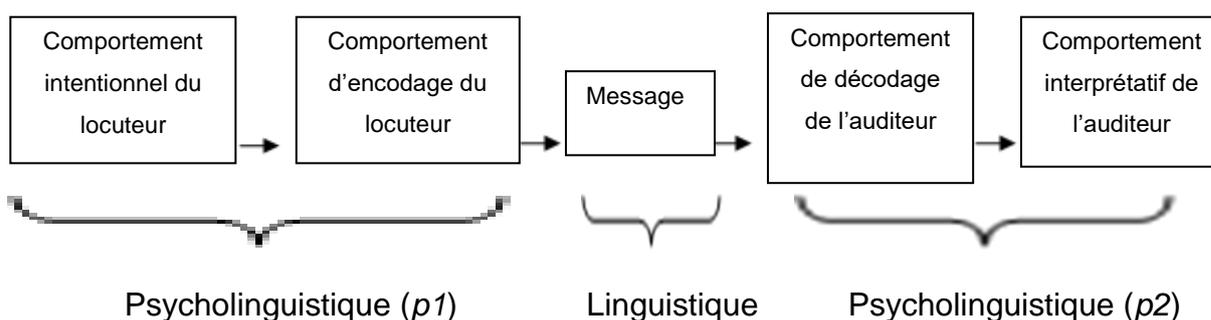
Figure 3. Le positionnement de l'apprenant dans le milieu d'apprentissage.

La notion de « centration sur l'apprenant » est l'une des notions les plus populaires de la dernière trentaine d'années pendant lesquelles les manuels de FLE ont connu une évolution à la fois au niveau du contenu et au niveau de la présentation. Les manuels d'aujourd'hui s'adressent tout d'abord au goût de leur public visé. Avec les images utilisées sur leur couverture, les concepteurs de manuel émettent le message au public qui est au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Bien sûr que cette évolution n'est pas limitée à la forme des manuels. Ils proposent un contenu à découvrir par l'apprenant à l'aide des autres composantes du milieu d'apprentissage. De nos jours, ces manuels sont élaborés selon les principes du cognitivisme et du constructivisme. Alors, le sens est construit par l'apprenant en passant par les étapes cognitives de l'unité didactique sous le guidage de l'enseignant.

L'enseignant est un autre acteur important dans ce processus. Il crée (doit créer) l'atmosphère d'apprentissage en guidant les apprenants et en assumant tous les autres rôles qui lui sont attribués. Dans le but de faciliter l'apprentissage, il suit un plan, flexible mais prédéfini, ayant tout d'abord un (des) objectif(s) pragmatique(s) ; ensuite des objectifs linguistiques servant de moyens à atteindre

les objectifs pragmatiques ; enfin, un (des) objectif(s) sociolinguistique(s) définissant les savoir-être.

Ayant pour but de servir de guide à ses apprenants, l'enseignant exploite (ou doit exploiter) **des documents** pour que la transmission du message (le contenu du cours) soit réussie. Ces documents fonctionnent, dans ce cas, comme des logiciels capables d'éliminer les bruits empêchant la transmission du message sur le canal.



p1 : Exploitation des documents

p2 : Construction du sens à l'aide des documents

Figure 4. Le modèle de communication d'après Hörmann (1972).

Du point de vue psycholinguistique, les documents servent à mieux encoder et décoder le message. C'est la raison pour laquelle le choix des documents est primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les documents utilisés dans ce processus assument de différents rôles selon l'étape dans laquelle ils sont utilisés. Ils servent parfois de déclencheurs d'une activité de remue-méninge, parfois de support dans la compréhension d'un enregistrement sonore, ou bien ils constituent un corpus d'analyse pour que les apprenants s'en servent afin de mieux comprendre le fonctionnement d'un outil linguistique.

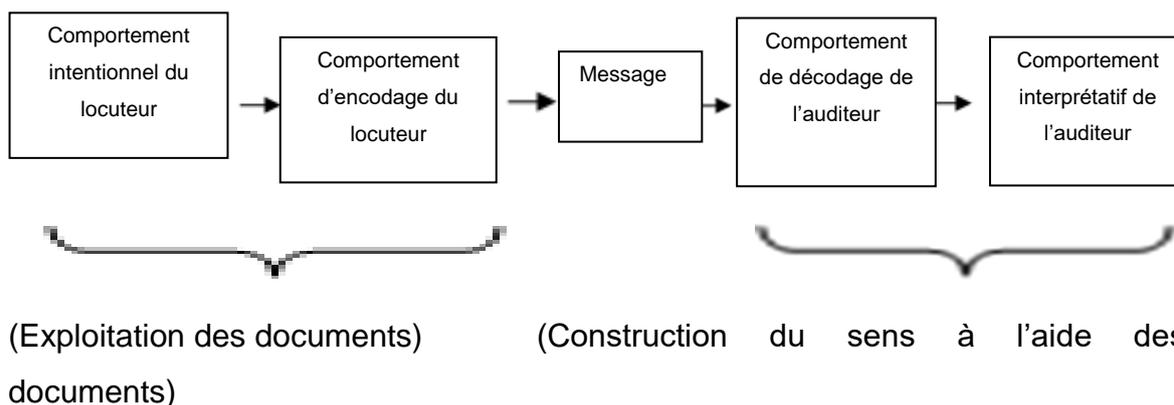


Figure 5. Le modèle inspiré de celui de Hörmann (1972).

Les documents de divers types sont utilisés à des fins différentes selon les besoins ressentis, dans l'enseignement des langues étrangères depuis les premières méthodes dites classiques ou traditionnelles.

Pour mieux comprendre la notion de document et ses fonctions, il faut, tout d'abord, la définir et parler des types de documents utilisés dans l'enseignement des langues étrangères (ici, le FLE).

Document

Dans le Chapitre 3, nous allons citer les définitions du « document » y compris deux définitions faites par le Robert Dixel Mobile, dont la première le définit comme « écrit servant de preuve ou de renseignement », et la deuxième comme « ce qui sert de preuve, de témoignage ».

Dans cette partie de notre travail, nous allons essayer de mettre en évidence les types de documents exploités dans l'enseignement du FLE.

Types de documents utilisés dans l'enseignement des langues étrangères. Comme l'indique son nom, l'approche communicative vise à apprendre à communiquer en LE en faisant acquérir une compétence de communication, la notion sur laquelle plusieurs recherches ont été faites (Moirand, 1982 ; CECR, 2003). Pour faire acquérir cette compétence désormais primordiale dans le processus d'apprentissage des LE, l'enseignant se sert des documents considérés aujourd'hui comme l'une des composantes du milieu d'apprentissage. Ces documents, grâce à leurs caractéristiques écrites, orales, visuelles ou audiovisuelles, servent souvent de déclencheurs des unités didactiques et des

séquences pédagogiques. Les documents déclencheurs, étant les assistants non-humains des enseignants des LE, peuvent contribuer au développement des quatre compétences langagières chez les apprenants.

Outre leurs caractéristiques écrites, orales, visuelles ou audio-visuelles, qui sont très importantes dans leur choix, la provenance (l'objectif de création) de ces documents joue un rôle important dans le développement des compétences visées à la fois pragmatiques, linguistiques et notamment socioculturelles grâce au contenu présenté, « ce qui sert de preuve, de témoignage », comme l'indique la définition de la notion de document.

Selon leur provenance, nous pouvons distinguer tout d'abord deux types de document : document fabriqué et document authentique.

Document fabriqué/document authentique. Un document fabriqué (désormais DF) est « créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant » (Robert, 2002, p. 14). Dans cette définition, il faut notamment souligner les éléments suivants : « créé » et « pour la classe ». Le fait d'être créé pour la classe est alors le critère principal d'un DF. Ce principe se montre dans la définition de Cuq (2003, p. 29) selon laquelle le DF désigne « tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère ». Nous pouvons dire, alors, que le DF étant inventé à des fins pédagogiques demeure artificiel.

Contrairement au DF, le document authentique (désormais DA) « s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq, 2003, p. 29).

Document authentique

Même si le DA n'est pas conçu pour la classe mais pour une communication réelle dans la vie quotidienne, culturelle ou artistique des natifs, son exploitation en classe de langue aide l'apprenant à mieux s'intégrer à la culture (à la fois partagée et cultivée) des natifs. C'est donc « un document écrit, audio ou audiovisuel destiné au départ à des locuteurs natifs mais que l'enseignant collecte pour l'utiliser dans des activités qu'il va proposer en classe »

(Yetiş, 2010). Outre l'intégration à la culture étrangère, ces documents contribuent à la motivation des apprenants car ils constituent, chacun, une réponse au besoin de communication réelle de ces derniers.

C'est en 1972, quatre ans avant la publication du Dictionnaire de didactique des langues de Galisson et Coste que R. Duda, E. Esch et J.-P. Laurens (1972) définissaient le DA sans parler des DA mais des documents non didactiques : « par document non didactique, nous entendons tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue ». Selon les auteurs, la caractéristique essentielle de ces documents « non didactiques » est « la variété que l'on peut observer à divers niveaux ». Ils montrent cette variété avec la multitude des créateurs de ces documents : « Du publiciste au romancier en passant par le journaliste et le chanteur, on a affaire à des hommes de formations extrêmement différentes ». Duda et ces collègues y ajoutent la variété au niveau de supports et au niveau de l'encodage et du décodage du texte de ces documents :

Enfin, c'est encore la variété qui retient l'attention au niveau de l'encodage et du décodage du texte de ces documents. On aura à la radio et à la télévision des enregistrements spontanés (certaines interviews par exemple) ou de l'écrit oralisé (dans le cas des bulletins d'information) alors qu'on pourra observer la langue écrite pure dans des textes littéraires ou la presse (ibid.).

Par ailleurs, Galisson et Coste (1976, p. 59) définissent le DA comme « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle ».

La définition de la notion de document qui souligne le fait de « servir de preuve, de témoignage » est également valable pour le DA créé dans le déroulement naturel de la vie. En effet, ces documents dits authentiques sont transférés dans le milieu d'apprentissage afin qu'ils servent de preuve d'un (des) emploi(s) linguistique(s), et qu'ils servent de témoignage des éléments culturels de la communauté linguistique dont on apprend/enseigne la langue.

Depuis l'intégration des DA « en didactique des langues au cours de la décennie 1970 lorsque s'est engagée la réflexion sur la suite à donner aux méthodes SGAV du niveau 1 » (Cuq & Gruca 2013, p. 427), les chercheurs ont

cité les raisons pour lesquelles il fallait les exploiter dans les classes de LE. Comme le soulignent Cuq et Gruca (ibid., 431), la création « à des fins de communication réelle » de ces documents peut apporter dans le milieu d'apprentissage une communication (qui était) réelle même si le destinataire et le destinataire de cette communication n'existent plus dans la situation d'apprentissage de la langue cible.

À partir des explications de Cuq et Gruca à propos de la richesse et la variété des situations de communication authentiques, nous pouvons classer les DA comme ci-dessous (Figure 6) :

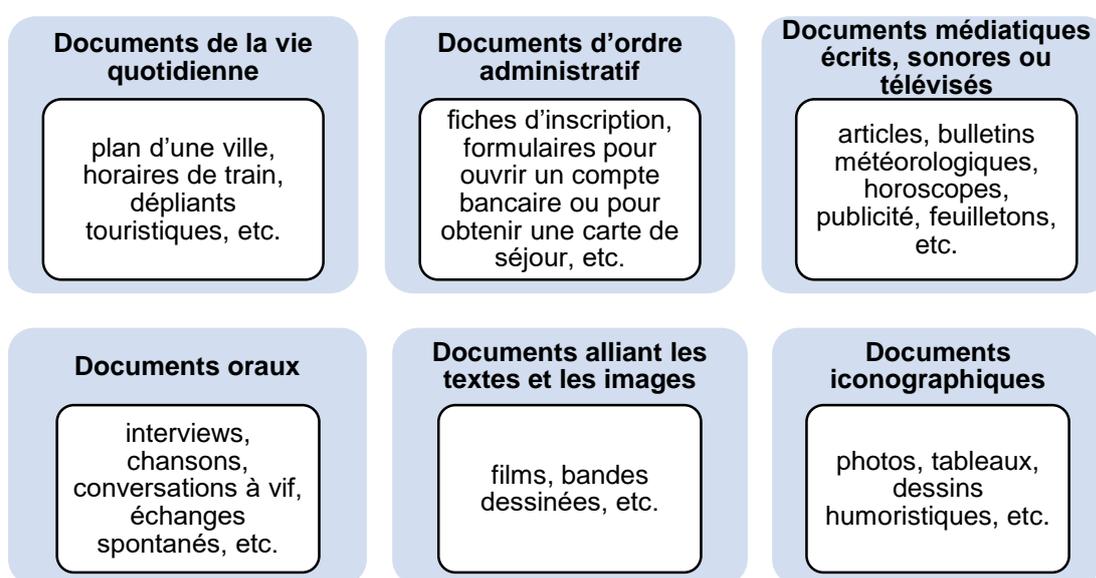


Figure 6. Classification des DA (Cuq & Gruca, 2013).

Les apports et les inconvénients des DA. Même si l'on parle le plus souvent des avantages de l'exploitation des DA dans des classes de langue et de leur introduction dans les manuels de LE, il y a également des inconvénients, ou bien des cas qui limitent l'exploitation de ces documents.

En partant de l'argument de variété des documents non didactiques (DA), R. Duda, E. Esch et J.-P. Laurens (1972) soutiennent l'idée que cette variété peut apporter les avantages dans l'enseignement. Ils citent ces avantages au niveau de la variété des auteurs des documents non didactiques ; au niveau de la variété des supports ; au niveau de la variété des encodages et enfin au niveau de la rhétorique propre à chaque type de document et de la facilité d'accès et de leur multiplicité.

Nous avons dressé le tableau ci-dessous à partir des propos de Duda et ses collègues cités plus haut afin de mieux montrer les avantages que ces documents peuvent apporter dans le milieu d'apprentissage à tous ces niveaux :

Tableau 1

Les Avantages Apportés par les DA selon Duda et al.

De par la variété ...

de leurs auteurs,	les DA présenteront tous les niveaux et tous les registres de langue.
des supports,	ils susciteront l'entraînement de toutes les aptitudes mais tout d'abord de la compréhension.
des encodages,	ils permettront d'éviter la confusion entre la langue écrite et la langue orale, tout en prenant le renforcement de l'une par l'autre.

Même s'ils sont nombreux à parler des avantages des DA, les chercheurs citent également les difficultés rencontrées lors de l'exploitation de ces documents. D'après eux, l'une des difficultés provient de la richesse de ces documents. Les auteurs expliquent cette difficulté par le problème de stockage et de classement. Cependant, il ne faut pas oublier qu'à l'époque où l'article cité a été rédigé, il n'était pas encore question des technologies d'information et de communication. Or, de nos jours, ce n'est plus un problème. Une autre difficulté citée par les auteurs est leur caractère éphémère, surtout celui des textes informatifs tels que les faits divers et les bulletins d'information. Les chercheurs soulignent en même temps « le risque de détruire l'originalité même du document en l'utilisant pour l'apprentissage de la langue » (ibid.).

Parmi les intérêts des DA, Cuq et Gruca citent, tout d'abord, le fait qu'ils « permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue [...] » (ibid., p. 432). En effet, comme ces documents sont créés à des fins de communication réelle, la langue utilisée serait une langue de communication quotidienne des natifs. Sur une affiche préparée par le ministère des Solidarités et de la Santé, par exemple, contre la consommation du tabac, il figurerait des formes linguistiques fréquemment utilisées et comprises par tous les Français.

L'exploitation d'une telle affiche en tant que DA dans une classe de français servirait d'exemplaire linguistique pour les mêmes situations de communication.

L'apport culturel des DA constitue un autre atout qui n'est pas loin de l'apport linguistique. Grâce à ces documents, les apprenants trouvent l'occasion de voir, d'écouter ou de lire des scènes passées dans l'environnement naturel de la langue. Les DA « permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation et de régler ainsi un épineux problème en didactique des langues » (ibid., p. 432).

Les DA peuvent également être motivants pour les apprenants grâce à leur caractère qui reflète les situations de communication réelles. Ils peuvent alors constituer « une parenthèse pour briser la monotonie des différentes étapes répétitives qui structurent les unités didactiques des méthodes [...] » (ibid., idem.).

Yetiş (2010) ajoute un autre avantage de l'exploitation des DA dans le cas d'absence « de manuels correspondant à la particularité linguistique » en donnant l'exemple de FOS (français sur objectifs spécifiques).

Pour ce qui est des inconvénients des DA, il faut dire que ces documents ne peuvent pas être les supports essentiels des cours s'ils sont notamment apportés par l'enseignant dans le milieu d'apprentissage.

L'authenticité linguistique, elle aussi, peut constituer un obstacle important, surtout dans les programmes au niveau débutant. Alors, l'exploitation des DA plutôt visuels, dans les manuels de langue préparés pour ce niveau, ne nous étonnerait pas.

La sélection des DA peut entraver le bon déroulement attendu du cours car un document qui n'est pas conforme à l'âge, au niveau ou aux intérêts du public visé peut probablement constituer un obstacle à l'apprentissage.

Un autre problème confronté en exploitant les DA, c'est « la complexité de certains documents, leur longueur ou une langue trop spécialisée » (ibid., p. 432). Dans ce cas, il faut que les concepteurs et/ou l'enseignant y interviennent et qu'ils didactisent ces DA ; c'est-à-dire qu'il faut qu'ils élaborent des documents authentiques pédagogisés (désormais DAP) afin d'aider les apprenants à mieux comprendre le contenu dont il s'agit.

Les critères à prendre en compte dans le choix des DA. Il ne faut pas oublier qu'il y a des ressources infinies, surtout sur Internet, mais un DA choisi n'importe comment ne peut servir de vrai document, en plus il peut constituer un obstacle à l'apprentissage. Alors, il faut bien définir les critères à prendre en compte avant de choisir un document comme DA à utiliser en classe de langue.

Yetiş (2010) cite quatorze critères essentiels à partir des travaux de Bérard (1991), Barrière (2003), Cuq & Gruca (2003) et ceux de Lemeunier-Quéré (2006). Selon l'auteure, il faut qu'un DA :

- corresponde au niveau des apprenants car autrement l'exploitation peut se transformer en explication de texte ;
- montre la richesse et la pluralité des voix francophones dans des contextes d'usage quotidien ;
- puisse faire travailler la culture de la langue cible sans pour autant choquer l'apprenant car parfois ce qui peut paraître banal ou normal pour une culture ne peut l'être pour une autre. Il revient à l'enseignant de savoir choisir le document approprié : son contenu, ses images, le message véhiculé, etc. ;
- puisse faire travailler la civilisation de la langue cible ;
- traite des problèmes de la vie quotidienne ou d'actualité ;
- [...]
- soit long si le niveau est avancé ; moins long pour un niveau intermédiaire et beaucoup plus court pour un niveau débutant. Plus il sera long, plus il comportera des éléments lexicaux plus complexes voire inconnus ;
- soit varié : c'est-à-dire choisir en alternance des poèmes enregistrés, des chansons, des interviews, des dialogues... ; choisir des documents présentant divers registres de langue (familier-courant-soutenu) ;
- soit en rapport avec les aptitudes qu'on cherche à développer : ce qui est en relation avec l'analyse des besoins ;
- ait recours à des situations de communications variées où l'on questionne pour s'informer, où l'on donne des ordres, des conseils, où l'on argumente, on exprime son point de vue. Donc, le critère de sélection peut être les actes de paroles, les enchaînements d'actes ;
- soit adapté à l'âge et aux centres d'intérêts des apprenants ;
- soit en liaison avec l'actualité et la vie du pays de la langue étudiée ;
- ait une source mentionnée : origine du document ;
- ait une date : pour le placer dans son contexte ;

- ait un auteur : si ce dernier est connu, le document sera plus facile à comprendre car le nom de l'auteur peut donner des indications sur le contenu. »

En sus de tous ces critères, Yetiş (idem.) cite également les critères à prendre en compte au moment où il s'agit du choix des documents oraux. Selon elle, l'enseignant doit faire attention « au débit », « au registre de langue » utilisé et « à ce que le document comporte des caractéristiques propres à l'oral ».

Tous ces critères cités par l'auteure sont valables dans le cas où c'est l'enseignant qui choisit un DA. Or, dans l'ensemble de certains manuels, celui-ci peut, aujourd'hui, trouver des DA choisis par les concepteurs de ces manuels. Notre travail consiste en l'analyse de ces DA choisis par les concepteurs du manuel que nous avons choisi comme corpus d'analyse.

Chapitre 3

Présentation du manuel et analyse du corpus

Afin de mettre en évidence la place des DA dans le manuel de français Saison 1 (2014), nous avons analysé tout le manuel et avons montré le nombre de ces documents dans des tableaux selon quatre compétences langagières et les types de documents utilisés.

L'analyse du manuel nous a montré que les DA les plus fréquemment utilisés étaient plutôt des photos. Nous allons montrer, dans la partie suivante, la répartition des DA dans chaque unité.

La répartition des DA selon les compétences visées

Il est à noter qu'au début des unités, les concepteurs du manuel proposent les illustrations, les photos ou les dessins (non-linguistiques) et polysémiques pour préparer les apprenants au sujet qu'ils vont aborder au cours de l'unité (pp.14-21, 22-23, 40-41, 58-59, 76-77, 94-95, 112-113, 134-135, 152-153, 170-171). Ces différentes images, provoquant de différentes représentations chez les apprenants, sont choisies par les concepteurs des manuels pour familiariser les apprenants avec le thème de l'unité didactique. Alors, ces deux premières pages de chaque unité didactique ont un caractère et un fonctionnement communs et il faut les considérer comme des images-déclencheurs.

Avant de passer à l'étude des DA exploités dans le manuel, il serait utile de mieux connaître la structure des unités. Le manuel est composé de neuf unités dont chacune contient six étapes consacrées aux différentes activités. Ces six étapes sont les suivantes :

- s'informer ;
- point étape ;
- s'exprimer ;
- point récap' ;
- se comprendre ;
- s'évaluer.

La première étape du manuel intitulée « s'informer » est destinée à la découverte du contenu de l'unité didactique. Au début de cette étape, les apprenants trouvent une vidéo déclencheur qui les aide à se familiariser avec le thème de l'unité dont il s'agit. Cette étape propose :

- Une entrée en matière en vidéo.
- Des activités et des stratégies de compréhension.
- Un travail sur le lexique, la communication et la grammaire.
- L'éveil à la phonétique.
- Des micro-productions orales et écrites (p. 2).

Dans la deuxième étape (point étape) des unités didactiques, il y a une double page d'acquisition. Cette étape est consacrée aux activités de lexique, de grammaire et de phonétique.

La troisième étape (s'exprimer) de chaque unité du manuel est consacrée aux activités de productions orales et écrites ainsi qu'à la phonétique.

La quatrième étape, constituée d'une double page, c'est *point récap* visant la récapitulation du lexique et de la grammaire de l'unité didactique.

L'étape suivante que l'on appelle *se comprendre* est consacrée à la civilisation et aux activités destinées à son apprentissage.

Enfin, la dernière partie des unités didactiques du manuel permet aux apprenants de s'évaluer et de se préparer au DELF A1.

Unité 1. La photo, en tant que DA, est l'un des supports les plus utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères depuis la méthode directe qui avait pour objectif de transférer le sens sans intermédiaire de la langue maternelle des apprenants mais à l'aide des images (y compris des photos), des objets réels, et de la kinésique.

Nous avons constaté que les concepteurs du manuel avaient préféré utiliser un grand nombre de DA au début de l'apprentissage. Au total, 48 DA prouveraient l'intention des concepteurs. Dans cette unité, nous avons constaté 39 photos dont 30 étaient utilisées dans le but de développer les compétences de compréhension chez les apprenants. En effet, le manuel avait réservé une place privilégiée à la compréhension de l'oral et de l'écrit. Les DA utilisés sont censés aider l'apprenant à mieux comprendre ce qui est dit et ce qui est écrit grâce à ces supports visuels.

Nous avons dressé le tableau ci-dessous afin de mieux mettre en évidence la répartition des DA selon chaque compétence visée :

Tableau 2

La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 1

Unité 1	CO	CÉ	EÉ	ÉO	TOTAL
Photo	11	19	1	8	39
Dessin	-	-	-	-	-
Illustration	-	1	-	1	2
Lettre	-	-	-	-	-
Extrait Littéraire	-	-	-	-	-
Affiche	-	-	1	-	1
D'autres supports écrits	2	2	-	-	4
Vidéo	1	-	-	-	1
Enregistrement	-	-	-	-	-
Carte / Plan	-	1	-	-	1
Extrait de chanson	-	-	-	-	-
TOTAL	16	23	2	10	48

Unité 2. Dans l'unité 2, les concepteurs du manuel ont préféré utiliser 35 DA au total. La répartition des DA présente une différence par rapport à l'unité précédente, car les DA sont utilisés plutôt afin de travailler sur deux compétences : compréhension écrite (16 DA dont 15 photos) et expression orale (18 DA dont 16 photos).

L'utilisation fréquente des photos en tant que DA a été constatée dans l'unité 2 tout comme dans l'unité 1.

Le Tableau 3 montre la répartition des DA pour chaque compétence de l'unité didactique :

Tableau 3

La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 2

Unité 2	CO	CÉ	EÉ	EO	TOTAL
Photo	-	15	-	16	31
Dessin	-	-	-	-	-
Illustration	-	-	-	-	-
Lettre	-	-	-	-	-
Extrait Littéraire	-	1	-	-	1
Affiche	-	-	-	2	2
D'autres supports écrits	-	-	-	-	-
Vidéo	1	-	-	-	1
Enregistrement	-	-	-	-	-
Carte / Plan	-	-	-	-	-
Extrait de chanson	-	-	-	-	-
TOTAL	2	16	-	18	35

Unité 3. Le DA le plus fréquemment utilisé dans l'unité 3 est toujours la photo. Parmi les 19 DA au total, 14 sont des photos dont 11 pour la compréhension écrite et 2 pour l'expression orale.

Comme dans le cas de l'unité 2, les deux habiletés privilégiées dans l'utilisation du DA sont la compréhension écrite (11 DA dont 11 photos) et l'expression orale (5 DA dont 2 photos). La compréhension orale suit ces deux compétences avec l'exploitation de 2 DA (1 photo et 1 vidéo).

Nous avons montré, ci-dessous (Tableau 4), la répartition des DA pour chaque compétence :

Tableau 4

La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 3

Unité 3	CO	CÉ	EÉ	ÉO	TOTAL
Photo	1	11	-	2	14
Dessin	-	-	-	1	1
Illustration	-	-	-	-	-
Lettre	-	-	-	-	-
Extrait Littéraire	-	-	-	-	-
Affiche	-	-	-	2	2
D'autres supports écrits	-	-	-	-	-
Vidéo	1	-	-	-	1
Enregistrement	-	-	-	-	-
Carte / Plan	-	-	-	-	-
Extrait de chanson	-	1	-	-	1
TOTAL	2	12		5	19

Unité 4. L'unité 4, avec 20 DA utilisés, privilégie aussi deux compétences langagières : expression orale (10 DA) et compréhension écrite (8 DA dont 7 photos).

Le Tableau 5 montre la répartition des DA pour chaque compétence visée de l'unité 4 :

Tableau 5

La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 4

Unité 4	CO	CÉ	EÉ	ÉO	TOTAL
Photo	1	7	-	10	18
Dessin	-	1	-	-	1
Illustration	-	-	-	-	-
Lettre	-	-	-	-	-
Extrait Littéraire	-	-	-	-	-
Affiche	-	-	-	-	-
D'autres supports écrits	-	-	-	-	-
Vidéo	1 (p. 78)	-	-	-	1
Enregistrement	-	-	-	-	-
Carte / Plan	-	-	-	-	-
Extrait de chanson	-	-	-	-	-
TOTAL	2	8		10	20

Unité 5. Nous avons constaté dans cette unité 26 DA dont 16 photos. Les compétences privilégiées sont la compréhension écrite et l'expression orale.

Tableau 6

La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 5

Unité 5	CO	CÉ	EÉ	ÉO	TOTAL
Photo	1	8		7	16
Dessin	-	-	-	6	6
Illustration	-	-	-	-	-
Lettre	-	-	-	-	-
Extrait Littéraire	-	-	-	-	-
Affiche	-	2	-	-	2
D'autres supports écrits	-	1+	-	-	1
Vidéo	1+ (p.)	-	-	-	1
Enregistrement	-	-	-	-	-
Carte / Plan	-	-	-	-	-
Extrait de chanson	-	-	-	-	-
TOTAL	2	11		13	26

Unité 6. Cette unité privilégie l'exploitation des DA plutôt afin de développer la compréhension écrite (17 DA dont 16 photos). Il n'y a aucun DA pour l'expression écrite. Au total, nous avons recensé 27 DA.

Tableau 7

La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 6

Unité 6	CO	CÉ	EÉ	EO	TOTAL
Photo	4	16	-	4	24
Dessin	-	-	-	-	-
Illustration	-	-	-	-	-
Lettre	-	-	-	-	-
Extrait Littéraire	-	-	-	-	-
Affiche	-	1	-	-	1
D'autres supports écrits	-	-	-	-	-
Vidéo	1	-	-	-	1
Enregistrement	-	-	-	-	-
Carte / Plan	1	-	-	-	1
Extrait de chanson	-	-	-	-	-
TOTAL	6	17	-	4	27

Unité 7. Cette unité est également assez riche avec 29 DA au total. Il y a 22 photos utilisées surtout pour la CE (il y en a 15). Comme dans l'unité 6, il n'y a aucun DA pour la compétence d'expression écrite.

Tableau 8

La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 7

Unité 7	CO	CÉ	EÉ	EO	TOTAL
Photo	4	15	-	3	22
Dessin	1	-	-	4	5
Illustration	-	-	-	-	-
Lettre	-	-	-	-	-
Extrait Littéraire	-	-	-	-	-
Affiche	-	1	-	-	1
D'autres supports écrits	-	-	-	-	-
Vidéo	1	-	-	-	1
Enregistrement	-	-	-	-	-
Carte / Plan	-	-	-	-	-
Extrait de chanson	-	-	-	-	-
TOTAL	6	16	-	7	29

Unité 8. L'unité 8 n'est pas très riche en DA : il n'y a que 21 DA au total dont 17 photos. L'habileté la plus riche en DA dans cette unité, c'est la CE avec 16 DA (15 photos et 1 extrait littéraire). Il n'y a aucun DA pour l'expression écrite.

Tableau 9

La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 8

Unité 8	CO	CÉ	EÉ	EO	TOTAL
Photo	1	15	-	1	17
Dessin	-	-	-	-	-
Illustration	-	-	-	-	-
Lettre	-	-	-	-	-
Extrait Littéraire	-	1	-	-	1
Affiche	-	-	-	2	2
D'autres supports écrits	-	-	-	-	-
Vidéo	1	-	-	-	1
Enregistrement	-	-	-	-	-
Carte / Plan	-	-	-	-	-
Extrait de chanson	-	-	-	-	-
TOTAL	2	16	-	3	21

Unité 9. C'est l'unité la moins riche du manuel en ce qui concerne les DA, étant donné qu'il y figure seulement 18 DA dont 7 photos. Il n'y a toujours aucun support authentique pour l'expression écrite.

Tableau 10

La Répartition des DA selon les Compétences Visées de l'Unité 9

Unité 9	CO	CÉ	EÉ	EO	TOTAL
Photo	3	7	-	2	12
Dessin	-	2	-	-	2
Illustration	-	-	-	1	1
Lettre	-	-	-	-	-
Extrait Littéraire	-	-	-	-	-
Affiche	-	2	-	-	2
D'autres supports écrits	-	-	-	-	-
Vidéo	1	-	-	-	1
Enregistrement	-	-	-	-	-
Carte / Plan	-	-	-	-	-
Extrait de chanson	-	-	-	-	-
TOTAL	4	11	-	3	18

Afin de mieux voir la distribution des types de DA dans chaque unité du manuel, nous avons élaboré le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 11

La Répartition des Types de DA selon les Unités Didactiques

	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6	Unité 7	Unité 8	Unité 9	Total	%
Photo	39	31	14	18	16	24	22	17	12	193	79,42
Dessin			1	1	6		5		2	15	6,17
Illustration	2								1	3	1,23
Lettre / Texto / Courriel, etc.										0	0
Extrait littéraire		1						1		2	0,82
Affiche	1	2	2		2	1	1	2	2	13	5,34
D'autres supports écrits	4				1					5	2,05
Vidéo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	3,70
Enregistrement										0	0
Carte / Plan	1					1				2	0,82
Extrait de chanson			1							1	0,41
TOTAL	48	35	19	20	26	27	29	21	18	243	

Dans son ensemble, le manuel de français, *Saison 1 (A1-A2)*, comprend 243 DA, ce qui est un nombre non négligeable. Le type de DA le plus exploité, avec 193 utilisations (79,42%), est la photo. Le dessin suit la photo avec un pourcentage de 6,17. Il n'y a aucune lettre, ni texto, courriel, etc. exploité dans le manuel.

Les trois graphiques dressées ci-dessous montrent la distribution des trois types de DA dans le manuel de FLE *Saison 1 (A1-A2)*. Dans le premier graphique (Figure 7), nous avons montré la place qu'occupe chaque type de DA que nous avons mis dans le classement des DA iconographiques. Nous avons dressé le deuxième graphique (Figure 8) afin de distinguer la place de divers DA audio / audio-visuels exploités dans le même manuel. Le dernier graphique (Figure 9) est destiné à montrer la comparaison de la fréquence d'exploitation des DA écrits.

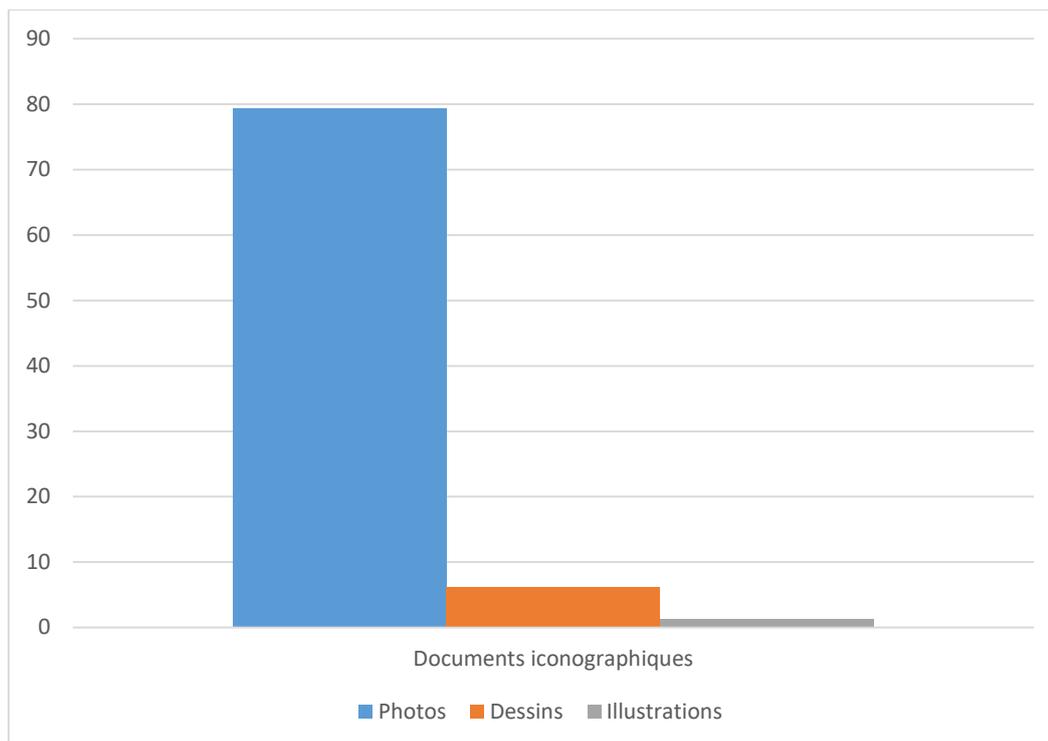


Figure 7. Les DA iconographiques exploités dans le manuel.

Comme le montre le graphique ci-dessus (Figure 7), la photo occupe la première place dans le classement des DA iconographiques. La raison pour laquelle les concepteurs des manuels choisissent de tels documents, est qu'elles sont des documents plus faciles à interpréter. Les dessins et surtout les illustrations nécessitent une imagination plus élevée laquelle n'est pas, peut-être, une aptitude très urgente pour ce niveau.

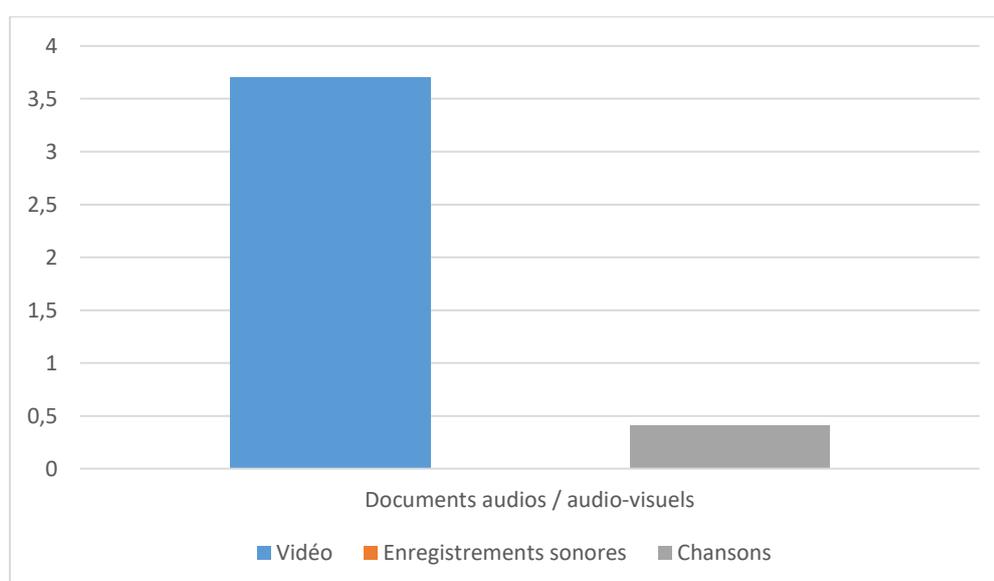


Figure 8. Les DA audios/audio-visuels exploités dans le manuel.

Le deuxième graphique dressé ci-dessus (Figure 8) contient les DA ayant des caractères sonores et/ou visuels. Ces types de documents sont exploités plutôt pour leurs caractéristiques linguistiques. Ils reflètent en effet la langue utilisée par les natifs dans diverses situations de communication pour répondre aux besoins communicatifs de la vie quotidienne.

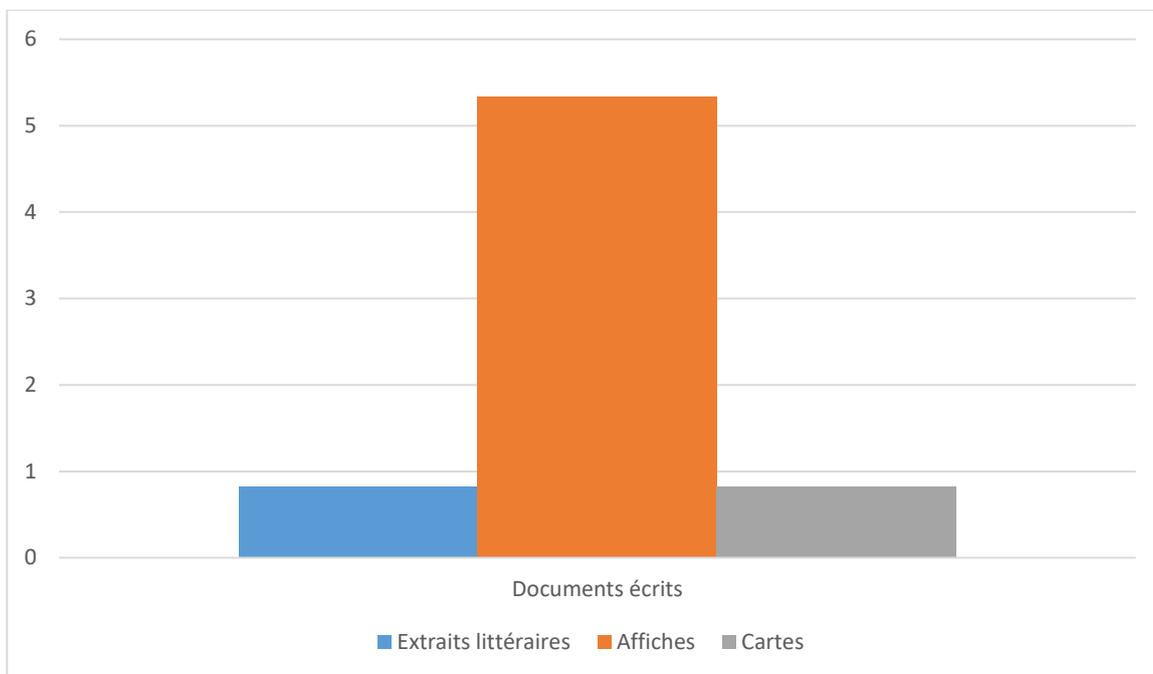


Figure 9. Les DA écrits exploités dans le manuel.

Le graphique ci-dessus montre que le type de DA écrit préféré par les concepteurs du manuel, est l’affiche. Ce choix provient probablement de son caractère à la fois écrit et iconique.

L’utilisation assez fréquente des photos, et celle des documents de même nature tels que les dessins et les illustrations, met en évidence que les documents iconographiques occupent toujours la place la plus privilégiée dans les manuels de FLE.

Grâce à son caractère non-linguistique et polysémique, la photo sert de déclencheur de remue-méninges, notamment dans l’étape d’anticipation de la phase d’accès au sens de chaque séquence pédagogique (Aydın, 2019, p. 227). La nature de la photo citée par Aydın (ibid.) est si efficace que les enseignants de français se servant des vidéos dans la même étape préfèrent visionner la vidéo sans le son pour que les apprenants puissent imaginer ce dont il s’agit. Comme son nom l’indique, la phase d’accès au sens ne nécessite que peu d’informations

sur ce qui se passe. C'est à partir de ces informations limitées que les activités d'anticipation peuvent être organisées et dirigées par l'enseignant. De plus, ces activités ne catégorisent pas les réponses des apprenants comme fausses et/ou bonnes car dans cette étape, il ne s'agira que de réponses proches ou éloignées.

Même si l'on préfère plutôt se servir des photos dans l'étape d'anticipation, il faut mettre en œuvre d'autres types de DA dans d'autres étapes des unités didactiques. Dans *Saison 1*, nous avons constaté que les concepteurs du manuel ont proposé une vidéo par unité. Après l'exploitation des images apparues dans les premières pages de chaque unité didactique, ces vidéos peuvent servir à la fois de déclencheurs de remue-méninges sur le thème des séquences pédagogiques et de documents sur lesquels toutes les autres activités de compréhension se dérouleront.

Après avoir observé la distribution des types de DA dans l'ensemble du manuel, il faudra les analyser à partir de leur fonctionnement dans les séquences où ils se présentent.

Analyse des DA à partir de la classification de Cuq et Gruca

Dans cette partie de notre mémoire, nous allons essayer de présenter les DA, exploités à des fins différentes, dans les séquences où ils apparaissent selon leur fonctionnement. Cette présentation sera faite à partir de la classification de Cuq et Gruca (voir chapitre 2, p. 21).

Documents de la vie quotidienne (DVQ). Ce type de DA est très apprécié par les concepteurs des manuels des LE car grâce à eux, le sujet apprenant trouve l'occasion d'accéder à la culture partagée des natifs de la langue cible. En analysant un plan de ville, des horaires de train ou des dépliants touristiques, l'apprenant peut se familiariser avec la langue utilisée et les sigles que l'on trouve fréquemment dans ce type de documents qui rend la vie quotidienne plus accessible pour ceux qui sont étrangers à la culture partagée des natifs. Alors, nous pouvons dire que ces documents tirés de la vie quotidienne ont plusieurs fonctions : linguistique, communicative, culturelle, sociale, etc. Ces documents sont considérés comme des documents si indispensables, par certains concepteurs, qu'ils prétendent qu'ils appuient toute leur méthode sur ceux-ci.

Dans le manuel de français *Saison 1*, nous avons constaté plusieurs DVQ, mais nous allons en présenter seulement quelques exemples tirés du début, du milieu et de la fin du manuel. Nous allons les analyser au niveau de leurs apports à l'objectif visé.

- Unité 0 : Mes cinq sens en action

Ayant pour but de familiariser l'apprenant avec la LE qu'il commence à apprendre, l'unité 0 du manuel de FLE que nous avons choisi comme corpus propose plusieurs activités à cette fin. Exercice 1 de la page 16 du manuel, intitulé *Jeu sonore*, a pour objectif de familiariser l'apprenant avec différentes situations de communication dans lesquelles celui-ci pourrait se trouver en France. Pour ce faire, cet exercice propose quatre bruits que l'on peut entendre dans quatre lieux différents, et demande à l'apprenant de trouver le bon lieu à partir des bruits qu'il entend. La première photo est prise dans la rue, la deuxième dans la cuisine d'un restaurant et la dernière, près d'une fontaine. En plus de ces trois photos, nous constatons la photo ci-dessous qui est prise à la gare et qui montre les horaires de train. C'est l'un des documents typiques que nous pouvons donner comme exemple pour les DVQ :

TGV 1 ^{er} 2 ^e CL	8717	RENNES
TGV 1 ^{er} 2 ^e CL	8627	RENNES
TGV 1 ^{er} 2 ^e CL	8525	HENDAYE
iDTGV	7941	BORDEAUX
TER-CENTRE	862503	CHARTRES
TGV 1 ^{er} 2 ^e CL	8323	TOURS
TER-CENTRE	16751	LE MANS

À la gare

Figure 10. Horaires de train.

Compte tenu de l'objectif de cet exercice, nous pouvons dire que cette photo peut servir de support à l'apprenant pour qu'il puisse trouver la bonne réponse à une question posée. De plus, les indices linguistiques qui se trouvent sur la photo aident l'apprenant non seulement à trouver la bonne réponse mais aussi à donner une idée sur l'orthographe du français. Une autre fonction de cette photo peut être culturelle : les noms des villes, TGV, etc. Il est à noter que le caractère linguistique de cette photo n'exige pas un niveau élevé.

Unité 5 : Goûter à la campagne

Dans le manuel Saison 1 qui a dix unités didactiques, y compris l'unité 0, le caractère des DVQ change au fur et à mesure que l'on progresse. Pour montrer ce changement, nous avons préféré prendre comme exemple un autre DVQ tiré de l'unité 5 : l'affiche d'un événement musical et culinaire (p. 104).

Sur l'affiche (Figure 11), l'apprenant trouve les éléments à la fois iconiques et linguistiques lesquels l'aideront à encadrer la situation de communication : un pot à soupe, les notes, les gens qui préparent des plats en dansant, les fruits et les légumes...

Le premier exercice de cette activité, intitulée Écrire une invitation, se fait à partir des informations recueillies de cette affiche et de l'invitation qui l'accompagne sur une page Facebook. Nous pouvons dire, alors, qu'il s'agit d'un autre DVQ dans le DVQ.



Figure 11. Affiche d'un événement musical et culinaire.

En se basant sur les couleurs utilisées et sur les indices iconiques, l'apprenant pourra facilement dire de quoi il s'agit dans le document choisi. Sur cette affiche, le pot à soupe sur lequel s'écrit « DISCO SOUPE » est l'indice principal qui aide l'apprenant dans la construction du sens car il se situe au centre de tous les autres indices, soit iconiques soit graphiques.

Outre les indices iconiques, les indices graphiques sont faciles à interpréter par l'apprenant quel que soit son niveau : disco, festival, musique balkanique, DJ, etc.

Cette affiche, comme nous l'avons indiqué plus haut, sert de support à comprendre le texte (une invitation sur Facebook) qui l'accompagne. Alors, elle est utilisée, tout d'abord, pour la compréhension écrite (désormais CE).

L'enseignant, en dirigeant les apprenants, va servir de cette affiche à la fois pour les faire parler, c'est-à-dire afin de développer la compétence d'expression orale (désormais EO), et pour faire comprendre un texte. Même si l'objectif principal de cette activité est le développement de la compétence de CE chez les apprenants, ces documents donnent toujours aux enseignants de l'occasion de faire parler ses apprenants.



Figure 12. Écrire une invitation.

L'affiche et l'invitation proposées ensemble sur une page Facebook constituent les documents déclencheurs de l'activité d'expression écrite (désormais EE) de l'unité 5. Pour préparer les apprenants à la rédaction d'une invitation (Figure 12), le manuel leur propose d'abord deux exercices (*Réaction*) : exercices de compréhension globale et de compréhension détaillée. Ces deux exercices précèdent l'exercice de repérage (*Préparation*) (Figure 13).

1 Réaction

1. Observez l'affiche et répondez.

a. La page de ce réseau social présente :

une publicité pour une discothèque un nouveau film un événement musical et culinaire

b. Connaissez-vous la Disco Soupe ?

2. Lisez le document et répondez. Vrai ou Faux ?

	Vrai	Faux
1. Il s'agit d'une invitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. À la Disco Soupe, on cuisine et on écoute de la musique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les soupes, salades et jus de fruits sont gratuits.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le festival de Thau accueille la Disco Soupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Préparation

Regardez bien l'affiche et le texte.

Soulignez les informations utiles pour aller à la Disco Soupe : la date, l'heure, le lieu et quelques détails pratiques.

3 Rédaction 

Vous souhaitez inviter vos amis à une fête (un anniversaire, par exemple).
Écrivez un message d'invitation sur votre page Facebook.
Vous devez donner un maximum d'informations sur l'événement.

Communicati

Inviter quelqu'un

- Je vous/t'invite à ma/une
- Vous pouvez/Tu peux venir
- Rendez-vous à 12 h.
- Merci de confirmer avant

Figure 13. Compréhension globale, détaillée et repérage.

- Unité 8 : Changer d'air

L'une des images choisies pour l'exercice 3 de la page 169 du manuel, est la photo d'un certificat de vaccination sur lequel se trouve un injecteur (Figure 14).

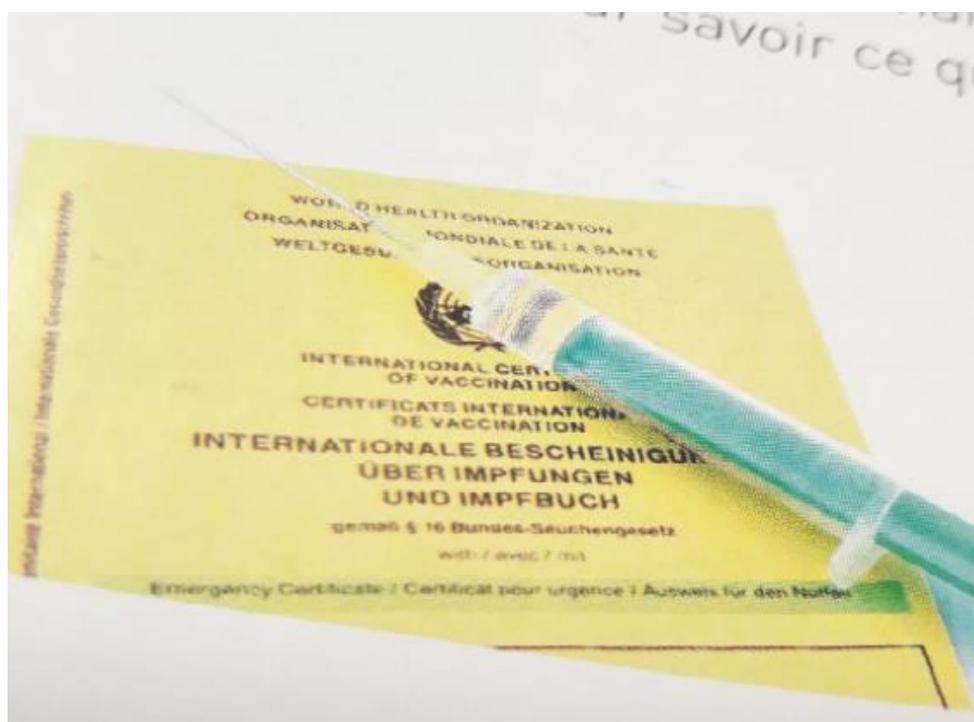
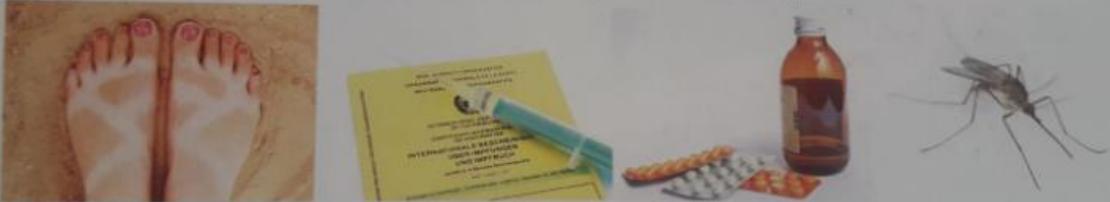


Figure 14. Certificat de vaccination.

Cet exercice est un jeu de rôles et le choix d'un tel DVQ, avec d'autres images proposées (Figure 15), concrétise bien en visualisant ce qu'il faut faire pour la réalisation du jeu de rôles proposé (Sujet 1).

EXERCICE 3 – Jeu de rôles
Choisissez un sujet. Jouez la situation avec l'examineur.
N'oubliez pas de saluer et d'utiliser les règles de politesse.

Sujet 1
Vous allez effectuer un voyage dans un pays que vous ne connaissez pas du tout et qui est un peu dangereux. Vous allez vous renseigner auprès de votre médecin pour savoir ce qu'il faut faire avant de partir.



Sujet 2
Vous êtes étudiant(e) dans une université en France. Vous n'êtes pas satisfait(e) de vos études et vous voulez changer de filière. Vous allez voir votre professeur de français pour l'interroger sur les possibilités de changer de filière.

Figure 15. Jeu de rôles.

Dans cet exercice, l'apprenant choisit l'un des sujets proposés par le manuel mais seul le premier sujet est supporté par les images. Alors, l'apprenant ayant choisi le premier sujet peut se servir de ces images pour construire un dialogue entre le patient et le médecin. À la différence des autres images proposées, la photo d'un certificat de vaccination avec un injecteur aide l'apprenant à construire le sens soit par les objets (supports non linguistiques) soit par l'écrit. Une telle photo peut alors constituer un support à double dimension.

Documents d'ordre administratif (DOA). Les DOA constituent les documents les plus importants de la vie quotidienne des citoyens et celle des gens qui visitent un pays étranger ou y vivent pour un certain temps. La vie sociale exige la compréhension et la rédaction de tels documents parmi lesquels on peut citer les fiches d'inscription, les formulaires pour ouvrir un compte bancaire ou pour obtenir une carte de séjour, etc. L'importance de ces documents oriente les concepteurs de manuel vers l'utilisation fréquente de ces documents, car celui qui apprend une langue étrangère afin de vivre dans le pays où l'on parle la langue cible comme la LM sera fréquemment confronté à ce type de documents.

Nous avons choisi, comme nous l'avons fait pour montrer les DVQ, trois DOA tirés du début, du milieu et de la fin du manuel :

- Unité 1 : S'ouvrir aux autres

La partie *POINT ÉTAPE* de l'Unité 1 du manuel propose un DOA pour un jeu de repérage lequel demande aux apprenants de replacer sur un passeport les informations manquantes.



Figure 16. Un exemple de DOA (p. 28).

La page de passeport, sur laquelle se trouvent les informations d'une citoyenne française, constitue un bon exemple pour les DOA. Grâce à ce passeport, l'apprenant pourrait mieux assimiler les connaissances déjà acquises, car l'apprenant ayant déjà vu un passeport ou une carte d'identité pourrait donner la bonne réponse. Ayant été familiarisé avec ce type de document, il pourra probablement compléter les fiches d'inscription quand il en sera obligé. L'exploitation de ce document dans la première unité du manuel donne également à l'apprenant la possibilité de voir la forme au féminin de l'adjectif « français », la forme d'écriture d'une adresse, et en somme, la forme d'un passeport français.

Ayant pour objectif de faire réutiliser le vocabulaire appris, cet exercice se sert d'un passeport, c'est-à-dire d'un DOA. L'apprenant remplit les trous à partir des indices linguistiques (le nom, le pronom et les autres informations d'une citoyenne française).

Nous avons constaté trois autres fiches de même type, mais fabriquées, dans l'unité 1 du manuel (pp. 27, 32, 39) et un autre dans l'unité 6 (p. 133).

Un seul DOA exploité dans un manuel de FLE, de plus de niveau A1-A2, nous paraît insuffisant car dans ce niveau (A1), l'apprenant doit acquérir les compétences de base nécessaires dans les pratiques quotidiennes dès le début de son apprentissage.

Documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (DMEST). Les DMEST constituent le type de document auquel les usagers d'une langue quelconque sont exposés consciemment ou non dans la vie de tous les jours : nous lisons des articles, écoutons les bulletins météo, regardons les publicités télévisées. Du fait de la fréquence de ces documents, nous pouvons dire qu'ils doivent être transférés dans les manuels de LE car l'apprenant doit acquérir le plus tôt possible les compétences générales dans tous les contextes.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (CECR, 2001, p. 15).

Malgré l'importance des contextes et des conditions soulignés ci-dessus par le CECR, nous avons constaté que les concepteurs de *Saison 1* n'avaient pas exploité assez de DMEST qui sont pourtant indispensables dans la vie quotidienne. Au lieu de les utiliser, ils préfèrent plutôt les documents fabriqués et surtout les reproductions des sites Internet avec un contenu écrit fabriqué. Il se peut que ce soit le souci d'être actuels qui éloigne les concepteurs de manuel de l'exploitation des DMEST.

Nous avons également constaté que l'exploitation de quelques articles sans référence, qui fait penser à leur caractère fabriqué, est préférée par les concepteurs du manuel. L'article ci-dessous en constitue un exemple :

2. Quand a lieu l'événement ?
- tous les jours
 - toutes les semaines
 - tous les week-ends
 - tous les ans

d'argent ? OUI/non : justifiez votre réponse.
 une phrase du texte.
 OUI / NON :

PARTIE 2 Compréhension des écrits

Lisez l'article.

Leboncoin.fr, nouveau géant des petites annonces

Depuis 5 ans, ce site de vente en ligne permet de vendre très facilement tout type d'objet (une paire de chaussure, des livres, une voiture...) ou de proposer de nombreux services (acheter une maison, louer un appartement pour les vacances, trouver une baby-sitter...).

Ce site Internet n'est pas très moderne, ses couleurs ne sont pas géniales mais ce n'est pas grave ! Malgré ce look un peu vieillot, le site est rapidement devenu n° 1 des vide-greniers numériques en France. Les sites comme eBay ou De particulier à particulier sont très inquiets par ce succès.

Pourquoi le site du Bon coin marche-t-il aussi bien en France ?

Pour 3 raisons.

Tout d'abord, parce qu'on trouve de tout sur le Leboncoin.fr (vêtements d'enfant, meubles, villa avec jardin...). La gratuité, ensuite : le vendeur n'a rien à payer pour mettre son annonce en ligne. La simplicité, pour terminer : trois clics suffisent pour obtenir le numéro d'un vendeur ou mettre en vente un objet. Chaque mois, il attire 12 millions de visiteurs uniques. Dans les moteurs de recherche, l'expression « bon coin » est devenue la deuxième expression la plus populaire du Web francophone, derrière Facebook.

Répondez aux questions.

1. Que pouvez-vous trouver sur le site Internet Leboncoin.fr ?

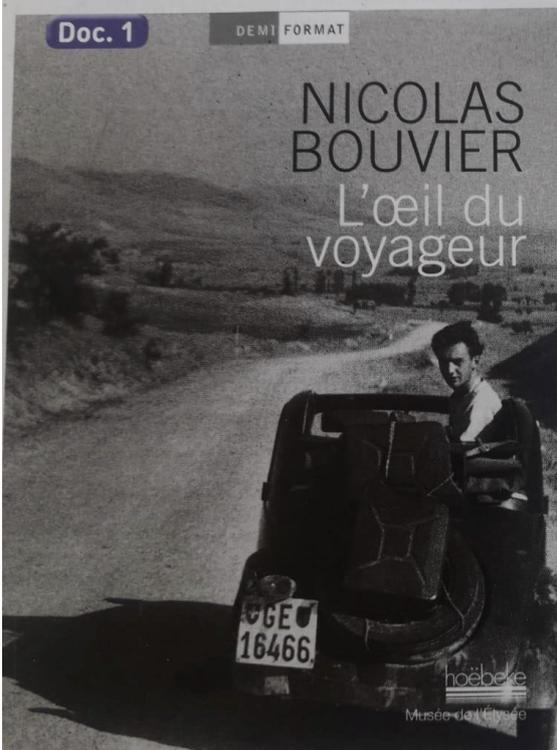
4. Combien coûte la mise en ligne d'une annonce ?

5. Quelles sont les 3 qualités du site Internet ?

Figure 17. Article sans référence (p. 150).

La seule page consacrée aux DMEST qui se trouve dans le manuel est la page 160 (Unité 8) où figurent une image, la couverture d'un livre intitulé *L'œil du voyageur* écrit par Nicolas Bouvier, et un passage tiré de ce livre. Il est à noter que ces deux exemples ont un caractère littéraire.

Demander et donner une opinion



Doc. 2

En 1953, Nicolas Bouvier quitte l'université et part pour un long voyage sans penser au retour : destination Ceylan. Accompagné d'un ami, le peintre Thierry Vernet, il part dans sa Fiat Topolino ; dans le coffre de la minuscule voiture : un magnétophone, les *Essais* de Montaigne, une machine à écrire et un appareil photo.

Trois ans de voyage qui le conduiront en Yougoslavie, Turquie, Iran, Kurdistan, Pakistan, Afghanistan pour finir en Inde et à Ceylan.

À la fin du voyage, il écrit une grande œuvre : *L'usage du monde*.

Nicolas Bouvier devient « chercheur d'images » et découvre le métier de photographe pendant son voyage.

L'album *L'œil du voyageur* regroupe ses photographies prises pendant son voyage de 1953 à 1955.

Aujourd'hui encore, le suisse Nicolas Bouvier est un des plus grands écrivains voyageurs de notre temps.

Doc. 3

Je pars !

Figure 18. Deux exemples de DMEST à caractère littéraire (p. 160).

Même si les documents littéraires sont importants et qu'ils doivent être exploités dans l'enseignement/apprentissage des LE, le manque de DMEST de type non-littéraire mais quotidien est l'une de nos constatations négatives. Au lieu d'utiliser une image authentique, les concepteurs du manuel ont opté pour l'image ci-dessous afin de faire « parler du temps qu'il fait ». En effet, certains documents fabriqués comme dans le cas du bulletin météo ne nuisent pas trop à l'authenticité de la communication. C'est le fait d'insister trop sur le fabriqué qui peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage de la communication dans des situations réelles de la vie quotidienne.



Figure 19. Exemple de DMEST fabriqué (p. 161).

Documents oraux (DO). Les DO servant au développement de la compétence de compréhension orale chez les apprenants jouent un rôle primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage des LE. C'est grâce à ces documents que l'apprenant se familiarise avec les sons de la langue qu'il apprend, connaît son rythme et son intonation. Le problème, c'est que « le discours authentique oral comme écrit peut, dans une certaine mesure, faire l'objet d'une progression grammaticale. Mais il est probable qu'il exposera l'apprenant à de nouvelles structures, voire de nouvelles catégories » (CECR, 2005, p. 116). Comme le souligne le CECR, « l'exposition à de nouvelles structures, voire de nouvelles catégories » peut poser des problèmes au début de l'apprentissage des LE. C'est peut-être pour cette raison que nous n'avons pas pu constater des DO authentiques dans le manuel de FLE, *Saison 1* (Niveau A1-A2). Nos constatations montrent que le manuel que nous avons choisi comme corpus exige que les apprenants « apprennent de textes oraux ou écrits [...] par l'exposition simple mais en s'assurant de l'intelligibilité du nouveau matériel par l'inférence du contexte verbal, du support visuel, [...] [et] par l'exposition au texte,

avec une compréhension soutenue et assistée par des questions/réponses en L2, des QCM, des appariements texte/image, etc. » (ibid., p. 112). Ce sont des « textes à la manière des textes authentiques [...] (par exemple, du matériel de compréhension orale enregistré par des acteurs) » (ibid. p. 112).

Documents alliant les textes et les images (DTI). Comme nous l'avions mentionné dans la partie ci-dessus consacrée aux DO, *Saison 1* exploite les documents alliant les textes et les images. Ces documents sont authentiques quand il s'agit des documents iconographiques, mais parfois fabriqués dans le cas où il s'agit des textes oraux. Comme le soulignent Cuq et Gruca, ces documents sont plutôt des films et des bandes dessinées. Les exemples de DTI tirés du début, du milieu et de la fin du manuel sont les suivants :

- Unité 0 : Mes cinq sens en action

Le manuel de FLE, *Saison 1*, propose au début de chaque unité un film afin que l'apprenant découvre le thème de l'unité. Dans l'unité 0, par exemple, nous avons constaté une vidéo, plutôt un collage, qui montre de différentes situations de communication dans lesquelles l'apprenant pourrait se trouver. Cette vidéo présente également la richesse culturelle et artistique de la France.

La première vidéo proposée au début de l'unité 0 a une fonction d'initiation à l'apprentissage et de familiarisation de l'apprenant avec la langue qu'il vient de commencer à apprendre. Pour ce faire, les concepteurs de *Saison 1* exploitent un collage de situations, de lieux et de monuments avec des simples messages écrits tels que « à la mer » et « le château ». Grâce à cette alliance, l'apprenant commence à associer la forme et le contenu, à remarquer la notion de genre. Par le biais de cette vidéo, l'apprenant voit également la forme écrite de certains mots qu'il avait déjà entendu prononcer. Nos expériences nous montrent que les apprenants turcs sont la plupart du temps étonnés quand ils voient pour la première fois ces formes écrites, car en turc le mot « şato » (de *château*) est écrit avec quatre lettres tandis que le mot français « château » a sept lettres, et ce qui est intéressant, pour eux, c'est que les deux mots sont prononcés de la même façon : [ʃ a t o] (Figure 20). Alors, ils deviennent conscients, dès le début de leur apprentissage, de la distinction écrit/oral en français.



Figure 20. Exemple de DTI (1) (p. 14).

Cette vidéo proposée par les concepteurs du manuel a aussi une fonction culturelle. C'est peut-être pour la première fois que l'apprenant voit l'intérieur d'un musée français qu'il connaissait déjà de réputation (Figure 22) ou les alentours de la Tour Eiffel (Figure 21).



Figure 21. Exemple de DTI (2) (p. 14).

L'apprenant peut voir, grâce à ce type de documents, les formes grammaticales de base de la langue française comme c'est le cas dans les images suivantes (Figure 22 et Figure 23) tirées de la vidéo.



Figure 22. Exemple de DTI (3) (p. 14).



Figure 23. Exemple de DTI (4) (p. 14).

La vidéo proposée au début de l'unité 0, de laquelle les quatre images (Figures 20, 21, 22 et 23) sont tirées, constitue un bon exemple aux DTI pour ce niveau, donc pour le début de l'apprentissage du FLE.

Quant à l'activité proposée à partir de cette vidéo n'ayant que de simples contenus écrits, elle est basée sur le fait de faire retrouver les monuments qui ont apparu dans la vidéo et sur l'association des mots donnés aux images vidéo. Dans cet exercice d'association (exercice b), nous avons constaté l'influence de l'associationnisme de la méthode directe. Même si cette activité ne nécessite pas un vocabulaire riche, la compréhension des consignes pourrait être difficile sans l'aide de l'enseignant. En effet, l'enseignant joue ici un rôle primordial, car il devra faire comprendre la consigne, si c'est possible, sans l'intermédiaire de la LM mais à l'aide des gestes et des mimiques et d'autres supports qu'il peut apporter dans le milieu d'apprentissage.



Bienvenue !

1. Rendez-vous en France

a. Regardez la vidéo et retrouvez ces monuments. Puis replacez-les sur la carte dans votre livre.

- La tour Eiffel
- Le musée du Louvre
- Le château de Chambord
- Le Mont Saint-Michel

b. Associez ces mots à une image vidéo.
la baguette – les macarons – le marché – la musique – le bateau-mouche

c. Et vous, quelles images avez-vous de la France ?

Figure 24. Activité proposée à partir de la vidéo de l'unité 0 (p. 14).

- Unité 6 : Voyager dans sa ville

L'unité 6, avec ses objectifs communicatifs tels que « décrire une ville », « se repérer dans une ville », « localiser un lieu », etc. propose aux apprenants le thème de « ville » : Bruxelles. À la différence de la vidéo de l'unité 0, celle-ci contient les énoncés complets prononcés par les francophones sans le souci d'enseigner le français. C'est-à-dire qu'il s'y agit des textes authentiques.



Figure 25. Exemple de DTI (5) (p. 114).

Même si la vidéo intitulée « Un week-end à Bruxelles » est un DTI plus difficile par rapport à celui de l'unité 0, le choix de la version avec sous-titrage (Figure 26) vient aider à la fois l'apprenant et l'enseignant.

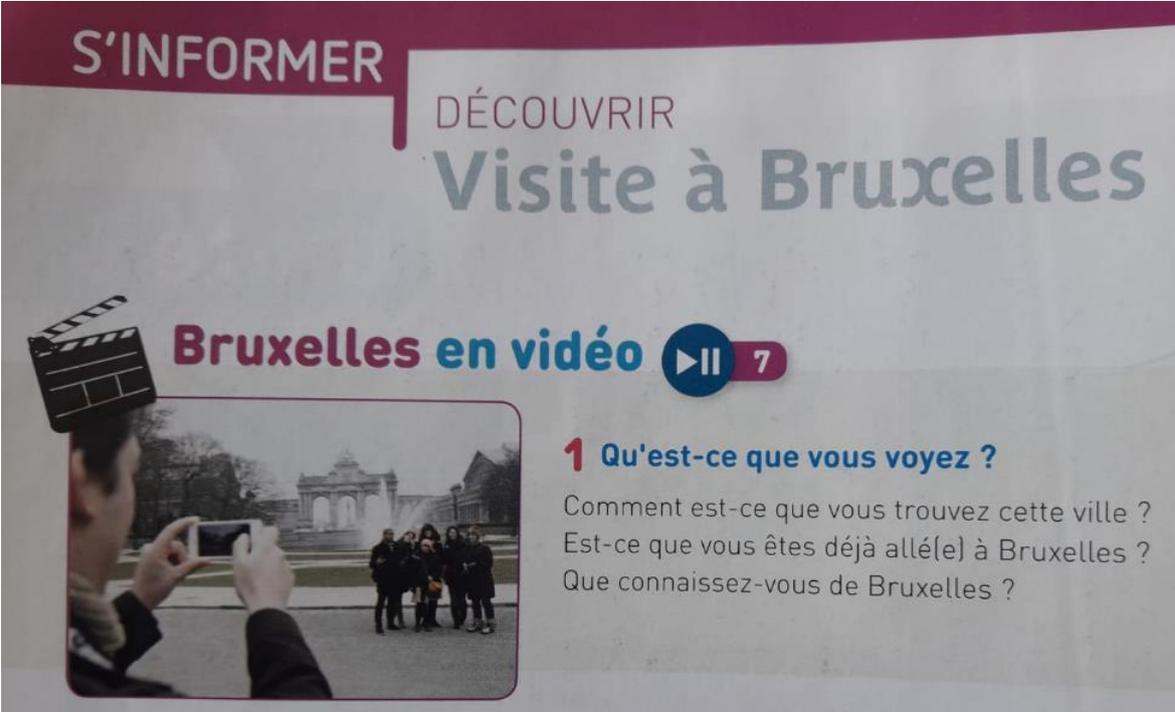


Figure 26. Version avec sous-titrage de la vidéo (p. 114).

L'emploi du passé composé ainsi que les phrases plus complexes (Figure 26) par rapport aux textes des DTI des unités précédentes montrent le

développement des compétences à la fois linguistiques et communicatives chez les apprenants et bien entendu, le choix des concepteurs conforme au niveau du public visé.

L'unité 6 propose aux apprenants une activité d'expression orale (Figure 27) à partir de la vidéo déclencheuse dans laquelle on leur demande de dire comment ils ont trouvé la ville de Bruxelles, et de parler de leurs expériences dans cette ville s'ils l'avaient déjà visitée. Considérant ces vidéos déclencheuses des activités d'anticipation de chaque unité didactique, il faut que le niveau des compétences orales des apprenants doive être pris en considération. Nous avons constaté cette conscience dans toutes les unités du manuel de FLE, *Saison 1*.



S'INFORMER DÉCOUVRIR
Visite à Bruxelles

Bruxelles en vidéo ▶ 7

1 Qu'est-ce que vous voyez ?
Comment est-ce que vous trouvez cette ville ?
Est-ce que vous êtes déjà allé(e) à Bruxelles ?
Que connaissez-vous de Bruxelles ?

Figure 27. Activité proposée à partir de la vidéo de l'unité 6 (p. 114).

- Unité 9 : Devenir éco-citoyen

La vidéo exploitée pour l'étape d'anticipation de l'unité 9 et l'activité proposée à partir de cette vidéo présentent les caractéristiques communes des deux vidéos/activités dont nous avons parlé ci-dessus. Tout d'abord, l'apprenant voit des mots et des expressions appartenant au champ lexical du « service civique » qui constitue également le thème de l'unité didactique. À la fin de la vidéo, nous voyons que ce film, réalisé par Mathilde Fournier, était l'un des candidats du Concours Animafac de l'année 2010.

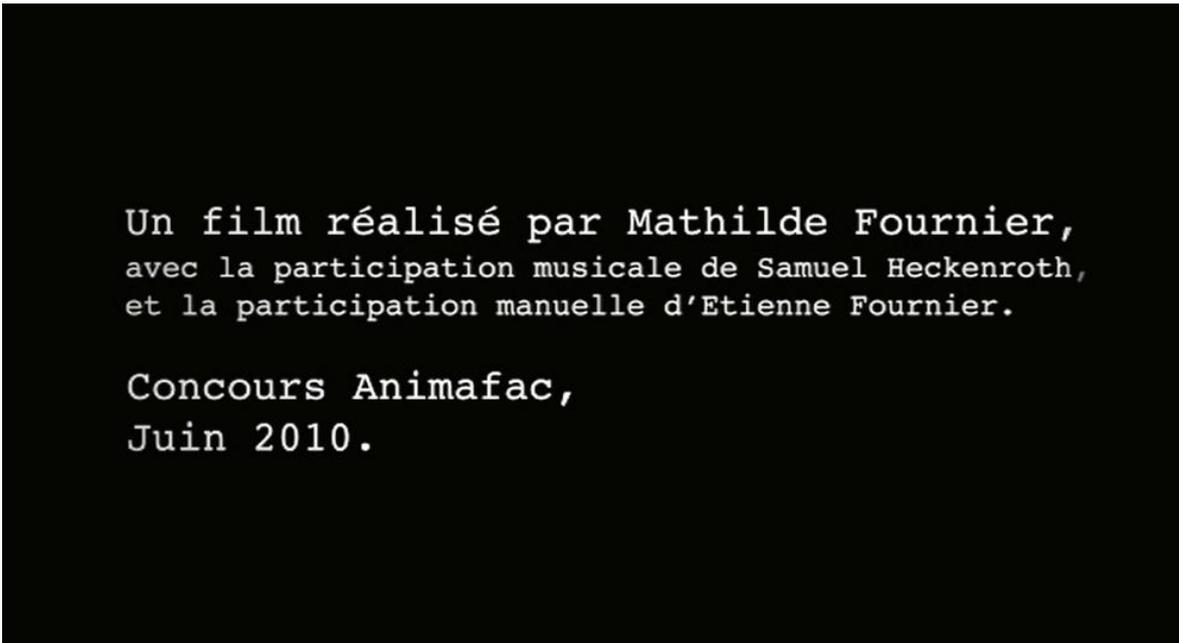


Figure 28. Film réalisé par Mathilde Fournier (p. 172).

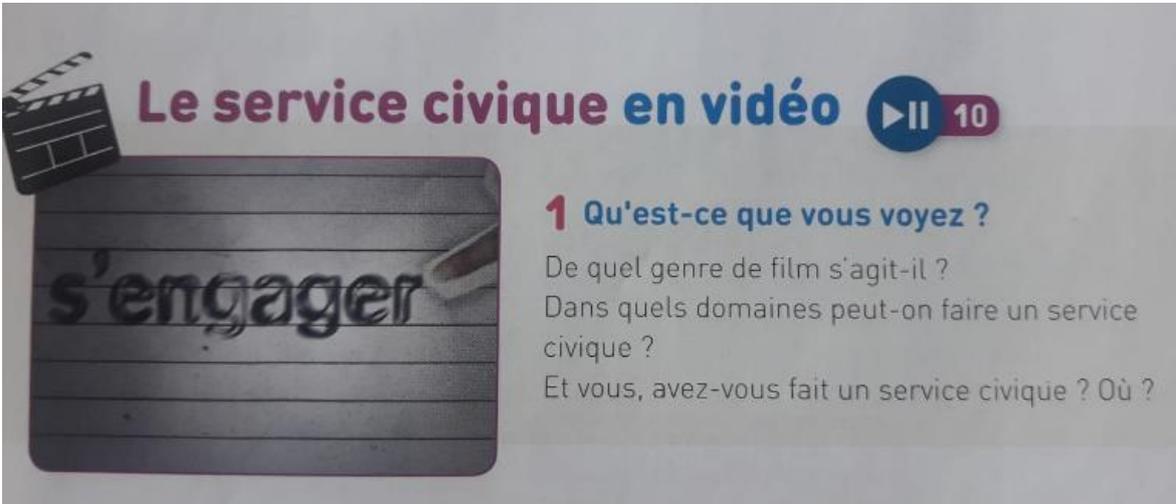
L'image ci-dessous donne l'impression, à première vue, des notes prises pendant un remue-méninge réalisé en classe de FLE à partir de l'expression « service civique ». Alors qu'ici, il s'agit de l'inverse d'un remue-méninge : une activité portant sur la méthode inductive (Figure 29).



Figure 29. Un collage d'images tirées de la vidéo (p. 172).

Dans l'image suivante (Figure 30), l'activité proposée à partir de la vidéo de l'unité 9 est plutôt une activité fondée sur l'analyse du genre du film en question et

sur la conversation libre autour du thème de « service civique ». Il nous semble que le défilé des mots et des expressions appartenant au champ lexical du thème choisi rend plus facile la réalisation de l'activité, car l'apprenant peut employer des verbes, par exemple, apparus sur l'écran et cela peut le motiver à prendre parole pendant toute l'activité et pendant le reste de l'unité didactique.



Le service civique en vidéo 10

1 Qu'est-ce que vous voyez ?

De quel genre de film s'agit-il ?
Dans quels domaines peut-on faire un service civique ?
Et vous, avez-vous fait un service civique ? Où ?

Figure 30. Activité proposée à partir de la vidéo de l'unité 9 (p. 172).

Nous avons constaté qu'en tant que DTI, la vidéo est le document le plus utilisé par les concepteurs du manuel de FLE, *Saison 1*. Or, Cuq et Gruca (2013) donnent l'exemple de bandes dessinées pour cette catégorie de DA. Mais nous n'avons pas trouvé de bande dessinée exploitée dans le manuel. La seule bande dessinée que nous avons relevée dans le manuel n'a pas de texte et sert de document déclencheur pour une activité d'expression orale où l'on demande aux apprenants d'exprimer leurs appréciations. La voici :



Figure 31. Exemple de bande dessinée sans texte (p. 103).

Documents iconographiques (DIG). Cuq et Gruca (2013), pour mieux expliquer cette catégorie de DA, donnent comme exemple les photos, les tableaux et les dessins humoristiques.

Les supports pédagogiques qui se présentent sous une autre forme que celle du texte sont appelés en didactique documents iconographiques, parmi lesquels on distingue des reproductions d'œuvres d'art, des illustrations, des dessins et, bien évidemment, des photographies (Institut français Russie, <https://www.institutfrancais.ru...>).

Comme nous l'avons déjà souligné, c'est la catégorie de DA la plus exploitée (86,82% des DA) dans le manuel de FLE, *Saison 1*, et entre autres, les photos y sont les DIG les plus utilisées. L'utilisation fréquente des photos peut être expliquée par leur capacité à représenter la réalité. Depuis la méthode directe, les photos sont les documents les plus utilisés par les concepteurs des manuels de LE, ainsi que par les enseignants. Cette force de représentation peut également contribuer à la compréhension de l'oral. C'est la raison pour laquelle les activités de compréhension orale proposées dans les manuels sont accompagnées des DIG, notamment des photos.

Que signifient les photographies ? Comment sont-elles utilisées ? [...] Une photographie est le lieu de rencontre des intérêts du photographe, du photographié, du spectateur et de ceux qui utilisent la photographie ; et ces intérêts sont souvent contradictoires. Ces contradictions à la fois cachent et redoublent l'ambiguïté naturelle de l'image photographique. [...] naturellement et nécessairement, s'interroger sur la photographie conduit à poser la question de la signification des apparences en elles-mêmes (Berger & Mohr, 1981).

Comme le soulignent Berger et Mohr, la photo est un bon intermédiaire qui sert à faire poser de diverses questions sur la signification de ce dont il s'agit. La variation des réponses données à ces questions rend souvent active la classe de langue. En plus, nous savons très bien, aujourd'hui, que le développement de la théorie du schéma a bien influencé notre concept de compréhension des textes (Anderson, 1977 ; Rumelhart et Ortony, 1977 ; Adams et Collins, 1979 ; Rumelhart, 1980).

En mettant l'accent sur le rôle joué par les structures de connaissances initiales dans le traitement cognitif des textes, les approches théoriques qui se réfèrent à la notion de schéma ont mis en évidence la complexité des processus interactifs et constructifs impliqués dans la compréhension (Schank et Abelson, 1977, par exemple). Du point de vue de la théorie du schéma, la compréhension écrite est caractérisée par une interaction entre deux types de processus : ceux qui prennent appui sur le texte et ceux qui prennent appui sur les connaissances ; les uns et les autres sont en relation avec les connaissances générales du lecteur, c'est-à-dire des « schémas » (Carell, 1990, p. 16).

C'est par le biais des DIG que l'apprenant construit le sens ; c'est-à-dire qu'ils comprennent ce qu'il lit et ce qu'il écoute à l'aide de l'image qui constitue les connaissances de l'apprenant qu'on appelle « les schémas ». Les DIG exploités dans les manuels de LE provoquent, chez l'apprenant, les connaissances de tout type déjà acquises :

Lorsqu'on invoque la nature interactive du traitement textuel, il faut garder à l'esprit que cette interaction implique tous les types de connaissances que le lecteur utilise dans une tâche de lecture – connaissances et croyances sur le monde (schémas de contenu), connaissances de différents types de textes, de leur organisation et de leur structure typiques (schémas formels), tout autant que les connaissances linguistiques (schémas linguistiques), y compris des connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques (Ibid., p. 17).

Les DIG sur lesquels l'apprenant prend appui pour la compréhension d'un texte quelconque (écrit ou oral) fournissent donc à celui-ci les connaissances qu'il a déjà acquises en provoquant chez lui les présentations variées qui peuvent

changer d'une culture à l'autre. Une image de pizza, par exemple, pourrait déclencher chez un apprenant turc un bon restaurant de pizza qu'il fréquente tandis que la même image pourrait rappeler sa mère à un apprenant italien. De ce fait, les DIG contribuent à l'interculturalité dans les classes de langue constituées d'apprenants de différentes cultures.

En classe de langue, le développement de la compétence interculturelle doit faire naître le désir de comprendre la langue et la culture de l'autre. Selon cette démarche, on s'intéresse également à toutes les cultures présentes dans la salle de classe. Il s'agit de négocier ensemble de nouvelles significations pour des situations inédites dans la culture maternelle (Roura, 2014, p. 53).

En tant qu'une des compétences visées par le processus d'enseignement / apprentissage des LE, « la compétence interculturelle » est « considérée comme l'une des composantes de la « compétence culturelle », en relation nécessaire » (Puren, 2014, p. 21) avec les autres composantes. Selon le même auteur (2008, p. 3), la compétence culturelle présente cinq composantes :

1. Composante trans-culturelle : Elle concerne la reconnaissance des valeurs universelles, spécialement dans les grands textes classiques. Elle présuppose un fond commun à toute l'humanité malgré les différences culturelles.
2. Composante méta-culturelle : C'est l'ensemble des connaissances que l'apprenant acquiert sur la culture cible en travaillant avec des documents authentiques. Ces connaissances rendent possibles la réflexion et la comparaison entre la culture 1 et la culture 2.
3. Composante inter-culturelle : Elle concerne le niveau des représentations. C'est la capacité à repérer les incompréhensions et les causes des malentendus culturels qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes de cultures différentes.
4. Composante pluri-culturelle : Elle comprend des attitudes et des comportements qui permettent aux individus issus de cultures différentes de cohabiter harmonieusement au sein d'une société plurielle.
5. Composante co-culturelle : Elle existe au niveau des conceptions. Son développement permet aux groupes marqués par la diversité culturelle d'agir ensemble efficacement et à longue durée. L'opposition entre les composantes inter-culturelle et co-culturelle apparaît clairement : tandis que la première implique des rencontres initiales et ponctuelles, la deuxième envisage l'adoption d'une « culture d'action partagée » (Puren 2011 : 35). D'ailleurs, chacune de ces composantes a historiquement constitué l'approche culturelle privilégiée par les différents dispositifs pédagogiques qui se sont succédé.

Parmi les autres, la composante interculturelle de la compétence culturelle est l'un des objets de recherche les plus prononcés dans la discipline avec la composante pluriculturelle. Le CECR (2001, p. 9) souligne l'importance de l'approche interculturelle comme ci-dessous :

En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.

Si l'identité personnelle d'un individu ne peut pas être isolée du groupe auquel il appartient, le développement de l'identité de l'apprenant sera harmonieux avec celui du groupe de classe dans lequel il se trouve. L'harmonisation des identités différentes de chaque apprenant constituant la classe de langue peut être réalisée par le biais de l'exploitation des DIG qui peuvent provoquer chez eux de différentes représentations. Cet échange peut favoriser l'objectif interculturel des cours de LE.

À la lumière des apports mentionnés des DIG au processus d'enseignement/apprentissage, nous avons choisi trois exemples de DIG (tirés de trois unités du manuel) à observer :

- Unité 0 : Mes cinq sens en action

L'unité 0 du manuel, ayant pour objectif linguistique, au niveau lexical, de faire acquérir les noms de couleur en français, propose les photos suivantes (Figure 32) et demande aux apprenants de nommer les couleurs qu'ils y voient.



Figure 32. Trois DIG tirés de l'unité 0 (p. 18).

Les trois DIG choisis pour un exercice d'expression orale au début de l'apprentissage de la langue cible servent également la familiarisation de l'apprenant avec la culture (partagée) cible: macaron, cuisine française et les marchés. C'est-à-dire que dès le début du manuel, les objectifs socioculturels sont pris au sérieux comme il le faut.

Par ailleurs, les drapeaux des pays francophones (Figure 33) servent au même objectif qu'on appelle « socioculturel », car les concepteurs de *Saison 1* choisissent ces pays consciemment. Cette fois, les DIG aident l'apprenant à développer sa compétence de compréhension orale.



Figure 33. Drapeaux des pays francophones (p. 18).

Les concepteurs du manuel que nous avons choisi pourraient bien sûr opter pour d'autres documents (photos ou dessins) servant au même objectif linguistique (ici, lexical) n'ayant aucune référence culturelle, mais ici leur choix y ajoute une dimension culturelle qui peut élever le niveau de motivation chez les apprenants.

- Unité 4 : S'ouvrir à la culture

La photo que nous avons choisie, parmi les autres, dans cette unité sert de support à trois compétences langagières : la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression orale (Figure 34).

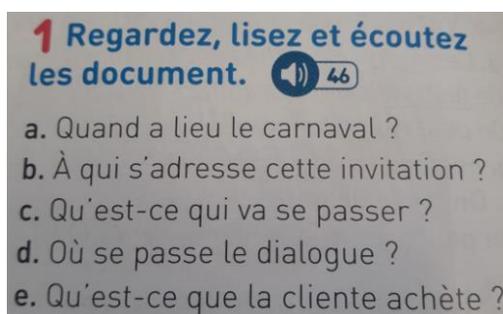


Figure 34. Exercice tiré de l'unité 4 (s'exprimer) (p. 84).

L'apprenant, invité à répondre aux questions posées pour cet exercice, doit comprendre ce qu'il lit et ce qu'il écoute à l'aide de la photo ci-dessous (Figure 35) dans laquelle défilent les musiciennes et les danseuses martiniquaises pour la cérémonie d'ouverture du Carnaval de la Martinique. Les vêtements colorés qu'elles portent sont assez conformes à l'objectif communicatif (pragmatique) de l'unité qui est de « décrire une tenue ».



Figure 35. Exemple de DIG exploité dans l'unité 4 (p. 84).

Choisir comme thème un carnaval organisé dans un pays francophone a également un objectif socioculturel, et le DIG que les concepteurs du manuel exploitent à cette fin peut être considéré comme un bon vecteur de culture, car les tenues et les instruments traditionnels sont présentés dans une rue moderne. Cette contraste tradition/modernité peut contribuer à la richesse des activités de classe de langue.

Décrire une tenue

Doc. 1

Célébrez les festivités du dimanche, lundi et mardi gras :
les 10,11 et 12 février

Carnaval de la Martinique à Fort de France

Toute la journée :

- ateliers maquillage gratuits pour les enfants
- ateliers masques et costumes.
- dégustation de beignets et autres pâtisseries sur les stands du carnaval

Et pour mardi gras, à 14h : départ du grand défilé
avec des percussions et des batteries fanfares.

**Foyalais, martiniquais et touristes,
venez nombreux et déguisés !**

Figure 36. Document à lire pour l'exercice 1 de la page 84.

Par rapport aux DIG utilisés dans l'unité 0, le DIG exploité pour l'unité 4 (Figure 35) présente une variété de stimuli qui aide l'apprenant à s'exprimer en langue cible avec les renseignements écrits (Figure 36) et oraux. Il nous faut pourtant signaler qu'il est difficile de savoir si ce dernier document est authentique ou non.

- Unité 9 : Devenir éco-citoyen

Dans le cadre de la partie intitulée « *s'informer* » du manuel, consacrée à la compréhension orale, les concepteurs de *Saison 1* exploitent un DIG (Figure 37) qui constitue un support visuel au contenu (thème) du dialogue que les apprenants écoutent dans les phases de la séquence pédagogique (p. 175) : la compréhension globale (Ex. 4), la compréhension détaillée (Ex. 5), le repérage (Ex. 6) et la conceptualisation (Ex. 7).

L'apprenant, ayant observé cette photo et ayant écouté le dialogue enregistré, est censé répondre aux questions posées pour dans les phases de la séquence pédagogique citées ci-dessus.



Figure 37. Exemple de DIG exploité dans l'unité 9 (p. 175).

Image ci-dessus, dans laquelle se présentent une maîtresse et ses élèves observer une plante pendant une sortie de classe, a pour but de familiariser l'apprenant avec le thème de l'unité didactique.

Activités 4, 5 et 6, page 175  

- Tu sais, lundi prochain, ce sera la journée mondiale de l'environnement et j'aimerais bien faire un cours spécial pour mes élèves. Et toi, tu vas faire quelque chose avec ta classe ?

- Oui, j'aimerais faire un quiz sur les animaux en voie de disparition comme les pandas, les ours blancs, les éléphants. Et toi ?

- Moi, je voudrais réaliser un potager scolaire avec les enfants.

- Un potager !

- Oui, je voudrais transmettre à mes élèves le goût des légumes frais, de la nature et du partage. Ils pourraient planter, arroser et ramasser des carottes et des tomates par exemple. Et on pourrait même les cuisiner et les déguster ensemble !

- Et on pourrait proposer quelles activités encore ?

- Et pourquoi pas organiser une sortie de classe ?

- Où ?

- Ça me plairait d'aller en forêt. Comme ça, nous pourrions collecter des branches pour fabriquer une maison pour les oiseaux.

Figure 38. Transcription du dialogue auquel constitue support la figure 35 (p. 175).

Le contenu et l'objectif pédagogique des DA iconiques. Parmi nombre de DA iconiques qui figurent dans Saison 1, les photos et les illustrations ayant une place primordiale ont été choisies pour des fins pédagogiques différentes :

- un objectif linguistique défini (par exemple, les couleurs, les chiffres, etc.) : ainsi, une photo représentant les drapeaux de différents pays (p. 18) vise l'apprentissage des couleurs et des noms de pays ; les photos des célébrités (un joueur de tennis, un caricaturiste, une astronaute, deux musiciens) visent l'apprentissage des professions (p.24) ; les photos de différents types d'habitat (un appartement, un pavillon, une maison, etc.) et l'intérieur des logements (pp. 42, 43, 44, 49, 51) pour l'apprentissage des pièces ; les photos (pp. 46, 50) pour l'apprentissage de la description physique ; les photos prises pendant les activités quotidiennes (p. 60), artistiques (pp. 63, 68) et sportives (p. 69), les photos des différents magasins (p. 96) et celles des aliments (pp. 96, 98, 99, 105) pour l'apprentissage des noms des services, des commerces et des aliments ; les photos prises dans différents lieux des villes (pp. 114, 115, 116, 117, 118, 121, 126, 127) pour l'apprentissage de leur noms.

- un objectif socio-culturel avec des photos tirées de la vie quotidienne des Français : la cuisine française [baguette, macarons, restaurants, cafés...] (pp. 16, 18, 54, 73, 96, 99, 102, 105, 108, 109, 111, 151) ; la vie des étudiants, le loisir [télé, lecture, musique, vacances...] (pp. 14, 15, 21, 38, 63, 68, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 87, 118, 126, 154, 166) ; la salutation (pp. 14, 15) ; les festivals et les célébrités (pp. 20, 24, 25, 33, 36, 38, 68, 72, 78, 84, la vie rurale, la vie citadine, l'architecture, la nature et les paysages (pp. 14, 16, 17, 18, 20, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 72, 73, 77, 82, 87, 95, 96, 99, 102, 105, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 126, 127, 133, 137, 151, 155, 175, 176, 178, 184).

Chapitre 4

Conclusion, discussions et propositions

L'objectif principal de notre mémoire était de repérer les DA exploités dans le manuel de FLE Saison 1 (A1-A2) et de les analyser afin de répondre aux questions que nous avons formulées au début de notre recherche.

Pour atteindre notre objectif et pouvoir trouver les réponses aux questions posées au début, nous avons, tout d'abord, essayé de définir quelques notions telles que l'apprentissage, le milieu d'apprentissage, le document, et bien sûr, le document authentique. Dans le même chapitre, nous avons également fait un petit historique des méthodes utilisées dans l'enseignement des langues étrangères.

Après cette partie dans laquelle nous avons défini les notions citées ci-dessus, nous nous sommes mis à déterminer les avantages et les inconvénients de l'exploitation des documents authentiques dans l'enseignement du français langue étrangère. Notre recherche nous a montré que n'importe quel document authentique ne contribue pas toujours à l'apprentissage en classe de langue, car sa complexité, le niveau de langue, et plusieurs autres facteurs jouent un rôle primordial dans l'utilité de ces documents, sinon nous pouvons, sans le vouloir, mettre des obstacles au processus d'apprentissage.

La partie consacrée à la détermination des avantages et des inconvénients des documents authentiques nous a orientée à mettre en évidence les qualités d'un bon document authentique. Pour ce faire, nous avons, premièrement, cité les types de documents authentiques proposés par les chercheurs du domaine qui nous ont mise sur la piste pour la classification des documents authentiques exploités dans le manuel de français langue étrangère Saison 1.

Dans une autre partie de notre recherche, nous avons repéré les documents authentiques exploités dans le manuel et les avons classés dans les tableaux que nous avons dressés. Ces tableaux nous ont permis également de constater la fréquence des types de documents authentiques utilisés. La constatation la plus importante de cette partie était que les documents iconiques, notamment les photos, étaient des documents authentiques les plus fréquemment préférés par les concepteurs du manuel. Cette fréquence (77,82% de 248 DA) visiblement élevé des photos prouve que les concepteurs des

manuels des langues étrangères les préfèrent pour leurs caractéristiques non-linguistiques, car l'exploitation des DA ayant un caractère linguistique peut constituer, au début du processus, un obstacle à l'apprentissage de la langue cible en raison de plusieurs facteurs tels que la qualité de la voix, le débit et le rythme du parler des natifs, la complexité des messages, etc. Alors, il serait convenable de se servir des documents iconiques qui sont ouverts à diverses interprétations personnelles grâce à leur caractère polysémique.

La dernière partie de notre recherche était consacrée à la classification des DA à partir de celle de Cuq et Gruca. Dans cette partie, nous avons classé les DA sous six catégories et nous en avons donné des exemples tirés du manuel. Ce faisant, nous avons essayé de comprendre les raisons pour lesquelles les concepteurs les avaient choisis comme supports aux activités proposées dans le manuel.

Comme la constatation principale de notre recherche le montre, l'exploitation des documents iconographiques (DIG) domine les autres d'une façon significative grâce à son caractère réaliste et vecteur de culture de la langue cible.

Une autre constatation importante de notre recherche est que les concepteurs du manuel de français que nous avons étudié choisissent les documents à exploiter selon les besoins du public et les exigences de leur niveau. C'est-à-dire qu'ils utilisent les DA s'ils contribuent vraiment à enrichir le milieu d'apprentissage et à rendre efficace le processus d'apprentissage.

L'analyse des DA exploités nous a montré qu'ils avaient des fonctions diverses telles que support aux activités de compréhension ainsi qu'aux activités de production, porteur de la culture, déclencheur des remue-méninges.

Nous pouvons proposer aux chercheurs qui s'intéressent aux DA de comparer tous les niveaux d'un seul ensemble pédagogique afin de préciser les différences de choix des DA à exploiter. Le mieux serait de mettre au jour les résultats obtenus à la suite de l'application des mêmes documents avec des groupes-classes différents. Bien que notre recherche ne repose que sur l'analyse des DA, nous avons montré que certains d'entre eux, peu compatibles avec les niveaux A1-A2, pourraient mettre obstacle à l'apprentissage au lieu de le faciliter et d'animer la classe.

Références bibliographiques

- Adams, M.-J. & Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. (pp. 1-22). Norwood, NJ : Ablex.
- Anderson, R.C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aslim-Yetis, Veda. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, (2).
- Aydın, B. (2019). Enseignement du FLE: les documents visuels utilisés dans l'étape d'anticipation et leurs représentations. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (41), 227-244.
- Basque, J. (1999). *L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique*. Communication présentée au XIIe Colloque du CIPTE, Télé-université, Montréal. [En ligne : <https://r-libre.telug.ca/1449/1/Inforoute%20%201999%20Basque.pdf> (Date de consultation: 02.07.2019).
- Berger, J. & et Mohr, J. (1981). *Une autre façon de raconter*. Paris : Librairie François Maspero.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Carrell, P. (1990). Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette (Le Français dans le Monde : Recherches et Applications).
- Chevrier, J., Fortin G., Leblanc, R. & Théberge, M. (2000). Le style d'apprentissage : une perspective historique. *Éducation et francophonie*. 27 (1), 3-19.
- Cicurel, F. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en

ligne le 14 décembre 2005, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/801> (consulté le 15 janvier 2019).

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 10 janvier 2018).

Cosereanu, E. (2010). L'influence du contexte sur le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction : le cas du contexte sociolinguistique. In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*, 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage - Quel usage pour les cadres de santé ?* (éd. 2002). (Masson, Éd.) Paris : InterÉditions.

Duda, R., Esch, E. & Laurens, J.-P. (1972). Pour une utilisation des documents non didactiques dans l'enseignement des langues. *Mélanges Pédagogiques*, (1972). 1-47. [En ligne] : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/4duda-esch-laurens.pdf>

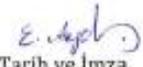
Galisson, R., Coste, D. (Dir.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Germain, C. (1993). *Évolution dans l'enseignement de langues. 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.

Hörmann, H. (1972). *Introduction à la psycholinguistique*. Paris : Larousse.

- Institut français Russie. (consulté le 17.08.2019)
<https://www.institutfrancais.ru/fr/russie/actualites/photographie-en-classe-fle>
- Jakobson, R. (1994). *Essaies de linguistique générale* (1963), Paris : Minuit.
- Korkut, E. (2018). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE) (2ème éd.)*. Ankara : Pegem Akademi.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Onursal Ayırır, İ. (2011). La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères. *H.U Journal of Education* (40), 44-56.
- Puren, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/> [consulté le 28 août 2019].
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 2 (7), 21-38.
- Richard, Jack C. & R., Théodore S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Roura, A. V. M. (2014). Compétence interculturelle en classe de langue. *Synergies Mexique* (4), 51-63.
- Rumelhart, D. E. & Ontony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, (pp. 99-135). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Schank, R. G. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillside, NJ : Erlbaum.
- Shannon, C. et Weaver, W., (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

ANNEXE-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YABANCI DİLLER EGİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 29/06/2015	
Tez Başlığı / Konusu: FRANSIZCANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖZGÜN DERS MALZEMELERİ: EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM (LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE: L'APPROCHE ACTIONNELLE)	
Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:	
<ol style="list-style-type: none">1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.	
Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	
Adı Soyadı: Emel AYDIN	 Tarih ve İmza 29/06/2015
29Öğrenci No: N12222998	
Anabilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi	
Programı: Fransız Dili Eğitimi	
Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.	
DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI	
İlgili Yüksek Lisans Tez çalışması betimsel ve kuramsal bir çalışma olup, etik kurul izni gerektirmemektedir.	
Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR  (Unvan, Ad Soyad, İmza)	

ANNEXE-B: Déclaration éthique

Dans ce mémoire de master que j'ai élaboré selon les règles de rédaction de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université Hacettepe, je déclare que

- tous les documents et renseignements sont obtenus suivant les règles académiques,
- tous les résultats de la recherche ainsi que les données écrites et audiovisuelles sont présentés dans le cadre des principes académiques et éthiques,
- tous les ouvrages, les textes et les articles sont cités conformément aux règles de citation,
- tous les documents et ouvrages consultés sont cités dans les références bibliographiques,
- je n'ai falsifié aucune des données, ni les résultats,
- et je n'ai jamais présenté aucune partie de cette recherche en tant que travail de mémoire dans cette université ou dans une autre

21/10/2019


Emel AYDIN

ANNEXE-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

21/10/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı :... FRANSIZCANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖZGÜN DERS MALZEMELERİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
21/10/2019	73	101353	26/09/2019	%3	1197099476

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Emel AYDIN
Öğrenci No.: N12222998
Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Fransız Dili Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

E. Aydın
İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR

İrem Onursal Ayırır

ANNEXE-Ç: Thesis Originality Report

21/10/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Language Education

Thesis Title: Authentic documents in teaching French as a foreign language

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
21/10/2019	73	101353	26/09/2019	%3	1197099476

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Emel AYDIN
Student No.: N12222998
Department: Foreign Language Education
Program: French Language Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL



APPROVED
Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR

ANNEXE-D: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

21 / 10 / 2019


Emel AYDIN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve intemetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

