



**UNE ANALYSE COMPARATIVE
DES MANUELS
DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE
SELON LES AXES
DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE**

Yüksek Lisans Tezi

Aslı Eda DÜNDAR

Eskişehir 2019

**UNE ANALYSE COMPARATIVE DES MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE SELON LES AXES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE**

Aslı Eda DÜNDAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fransızca Öğretmenliği Programı

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman : Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

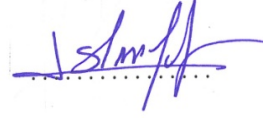
Aslı Eda DÜNDAR'ın "Une Analyse Comparative des Manuels de Français Langue Étrangère Selon Les Axes de la Perspective Actionnelle" başlıklı tezi 26.11.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

: Doç.Dr. Veda ASLIM YETİŞ



Üye

: Doç.Dr. Fatma KAZANOĞLU



Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Zühre YILMAZ GÜNGÖR



Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN BOYUTLARI ÇERÇEVESİNDE FRANSIZCA YABANCI DİL DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ

Aslı Eda DÜNDAR

Fransızca Öğretmenliği Programı, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2019

Danışman: Doçent Doktor Veda ASLIM YETİŞ

Son yıllarda, eylem odaklı yaklaşımın ortaya çıkmasını takiben tasarlanmış ve kendilerini söz konusu yaklaşıma uygun ilan eden birçok ders kitabı, Fransızca'yı yabancı dil öğretimi alanında yerini almıştır. Bu açıdan, ders kitaplarının eylem odaklı yaklaşımın ana ilkelerine uygun olarak hazırlandıkları varsayımında bulunmak yanlış olmayacaktır. Çalışmamızda alandaki ders kitaplarının eylem odaklı yaklaşıma ne denli uyumlu olduğunu analiz etmek amacıyla iki ders kitabı örneklem olarak belirlenmiştir: Nouveau Rond- Point Pas à Pas 1 (A1 seviyesi öğrenci kitabı) ve Version Originale (A1). Bu iki ders kitabının secimi kitapların önsözlerinde bulunan açıklamalardan yola çıkılarak yapılmıştır. «Nouveau Rond-Point Pas à Pas 1» eylem odaklı yaklaşıma göre tasarlanmış ilk ders kitabıdır. «Version Originale 1» ise, önsözünde son yıllarda dil eğitiminde gerçekleşen gelişmelerin yansımalarını ve didaktik önerilerini kullanmak için daha fazla çaba gösterdiğini belirtiyor. Araştırmamız, söz konusu ders kitaplarında, eylem odaklı yaklaşımın ana hatlarına uygunluğunu tespit etmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla üç analiz anketi kullanılmıştır; eylem odaklı yaklaşımda ödev anketi, proje tabanlı öğrenme anketi ve kültürlerarasılık anketi. Elde edilen sonuçlara göre, Nouveau Rond-Point ders kitabının, eylem odaklı yaklaşıma daha uygun hazırlanmış olduğunu görülmüştür. Bununla birlikte; Version Originale kitabının da genelinde söz konusu yaklaşıma uygunluğu tespit edilmiş olup, bazı bölümlerinin ve projelerinin yeniden ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eylem odaklı yaklaşım, Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi, Görevler, Projeler, Kültürlerarasılık, Ders kitabı incelemesi.

RESUME

UNE ANALYSE COMPARATIVE DES MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE SELON LES AXES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Aslı Eda DÜNDAR

Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère

Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Décembre 2019

Directrice de la thèse : Professeure adjointe Veda ASLIM YETİŞ

Ces dernières années plusieurs manuels conçus suite à l'émergence de la perspective actionnelle et se déclarant de cette approche sont présents dans l'apprentissage du FLE. Dans le but d'analyser la conformité des manuels à la perspective en question nous avons choisi deux manuels: Nouveau Rond-Point Pas à Pas 1 (A1) et Version Originale (A1). Ce choix s'explique par les faits suivants: « Nouveau Rond-Point Pas à Pas » est le premier manuel conçu selon la PA; « Version Originale » déclare se baser davantage sur les développements survenus ces dernières années dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Notre recherche a consisté à procéder à une analyse pour déterminer la présence des principes de la PA à travers ces manuels. Dans cet objectif, nous avons fait usage de trois questionnaires; l'un pour les tâches, un autre pour les projets dans le cadre de la pédagogie du projet et un autre pour l'interculturalité. A l'aune des résultats obtenus, nous pouvons dire que le manuel Nouveau Rond-Point s'aligne d'avantage aux principes de la PA. Précisons que même si le manuel Version Originale s'éloigne de ces principes de façon assez significative et que certains points demandent à être améliorés, il est tout de même assez proche de la PA dans sa généralité. Cependant, à être revus.

Mots clés: Perspective actionnelle, Français langue étrangère, Tâches, Pédagogie du projet, Interculturalité, Analyse de méthode.

ABSTRACT

A COMPARATIVE ANALYSIS OF FRENCH FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS ACCORDING TO THE PRINCIPLES OF THE PROJECT-BASED LEARNING

Aslı Eda DÜNDAR

Department of Teaching French as a Foreign Language

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2019

Thesis supervisor: Assistant professor Veda ASLIM YETİŞ

In recent years, several textbooks designed according to the project-based learning have been presented in the teaching of French as a foreign language. In order to analyse the compliance of the textbooks with the approach in question, two textbooks were analysed: Nouveau Rond-Point Pas à Pas 1 (A1) and Version Originale (A1). The choice of textbooks can be explained by the following facts: «Nouveau Rond-Point Pas à Pas» is the first textbook designed according to the project-based learning; «Version Originale» states that it is based more on the developments in the field of foreign language teaching in recent years. This research consisted of an analysis to determine the presence of the principles of the project-based learning throughout the textbooks. For this objective, three questionnaires were applied; one for tasks, another for projects within the framework of the pedagogy of the project and another one for interculturality. Based on the results obtained, we can say that the textbook Nouveau Rond-Point is more in line with the principles of the project-based learning. It should be pointed out that even if the textbook Version Originale departs from these principles quite significantly and some points need to be improved; it is, in the same vein, close to the project-based learning in its generality.

Keywords: French as a foreign language, Tasks, Project-based learning, Interculturality, Textbook analysis.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été possible grâce au concours des personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à la directrice de cette thèse, professeure adjointe, Madame Veda ASLIM YETİŞ qui a guidé ma thèse, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Elle a été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce travail.

Je désire aussi remercier tous les professeurs de département de l'enseignement français langue étrangère de l'Université Anadolu pour m'avoir permis de développer mes connaissances.

Je tiens à remercier spécialement mon époux, Oğuz İbrahim DÜNDAR, qui était toujours le premier à m'encourager, pour sa confiance et son soutien inestimable.

Un grand merci à mes chers parents; Serpil et Mustafa ÇINAR et mon frère Murat ÇINAR qui ont toujours eu confiance en moi.

Aslı Eda DÜNDAR

Eskişehir 2019

31/12/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Aslı Eda DÜNDAR

TABLE DES MATIERES

	<u>Page</u>
LA PAGE DU TITRE.....	i
APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT.....	ii
ÖZET.....	iii
RESUME.....	iv
ABSTRACT.....	v
REMERCIEMENTS.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
TABLE DES MATIERES.....	viii
ABREVIATIONS.....	xi
1. INTRODUCTION.....	1
1.1. Problématique.....	1
1.2. Objectifs de la Recherche.....	3
1.3. Importance de la Recherche.....	3
1.4. Délimitations de L'étude.....	4
1.5. Définitions.....	4
2. CADRE THEORIQUE.....	6
2.1. Historique des Méthodologies dans L'enseignement des Langues.....	6
2.1.1. Méthodologie traditionnelle (MT).....	7
2.1.2. Méthodologie directe (MD).....	8
2.1.3. Méthodologie audio-orale (MAO).....	10
2.1.4. Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	11
2.1.5. Approche communicative (AC).....	12
2.1.6. Approche/perspective actionnelle (PA).....	14
2.2. Principes de la Perspective Actionnelle.....	16
2.2.1. Acteur social : tâche et pédagogie du projet.....	16
2.2.1.1. <i>La tâche</i>	20
2.2.1.2. <i>Pédagogie du projet</i>	23
2.2.2. Interculturalité/compétence interculturelle.....	25

	<u>Page</u>
3. METHODOLOGIE.....	29
3.1. Méthode et Devis de la Recherche.....	29
3.2. Manuels Analysés.....	29
3.2.1. Nouveau Rond-Point Pas à Pas-A1.....	29
3.2.2. Version Originale 1 - A1.....	30
3.3. Les Outils de Collecte des Données.....	31
3.3.1. Questionnaires pour « acteur social » : les tâches et la pédagogie du projet.....	32
3.3.2. Questionnaire pour « interculturalité/compétence interculturelle »	32
3.4. Déroulement de L'analyse / Analyse des Données.....	32
3.5. Fiabilité.....	34
4. ANALYSE DES DONNEES.....	35
4.1. Structure des Manuels Analysés.....	35
4.2. Analyse de la Tâche.....	35
4.3. Analyse de la Pédagogie du Projet.....	59
4.4. Analyse de L'interculturalité.....	72
4.5. Comparaison.....	91
4.5.1. Comparaison du point de vue de la notion de « tâche ».....	91
4.5.2. Comparaison du point de vue de la notion de « pédagogie du projet ».....	96
4.5.3. Comparaison du point de vue de la notion « interculturalité »..	102
5. CONCLUSION GENERALE.....	110
5.1. Conclusion.....	110
5.2. Discussion.....	111
5.3. Propositions.....	118
5.3.1. Propositions pour les manuels.....	118
5.3.1.1. <i>Nouveau Rond-Point Pas à Pas</i>	118

	<u>Page</u>
5.3.1.2. <i>Version Originale</i>	121
5.3.2. Propositions pour les chercheurs.....	123
BIBLIOGRAPHIE.....	125
ANNEXES	
ÖZGEÇMİŞ	



ABREVIATIONS

AC	: L'approche Communicative
PA	: La Perspective Actionnelle
CECR dit aussi CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FLE	: Français Langue Étrangère
MT	: Méthodologie Traditionnelle
MD	: Méthodologie Directe
MAO	: Méthodologie Audio-Orale
SGAV	: Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle



1. INTRODUCTION

1.1. Problématique

L'approche communicative (AC) née dans les années 1980 se focalisait davantage sur la compétence de communication, sur la centration sur l'apprenant, sur les besoins langagiers des apprenants et sur la communication pour parler avec l'Autre qu'est le natif. Cette approche se différenciait des autres méthodologies du fait qu'elles privilégiaient la forme de la langue au détriment de son utilisation.

La perspective actionnelle (PA), apparue avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR dit aussi CECRL) en 2001 met en valeur la notion d'action où l'apprenant devient plus actif lors du processus d'apprentissage et où il est invité à agir de façon collaborative telle qu'il le ferait dans la vraie vie en tant qu'acteur social. Certes, l'AC se fixait aussi pour objectif de préparer l'apprenant (considéré seulement comme 'apprenant de langue' et non 'acteur social') à une situation de communication réelle grâce aux jeux de rôles et simulations réalisés en classe mais l'essentiel était l'interaction (communiquer avec l'Autre). Avec la PA l'essentiel est la co-action (communiquer pour agir avec l'autre) où certes l'interaction intervient aussi puisque l'agir-ensemble est son point de mire. Ainsi depuis la PA, qui « constitue l'approche prônée actuellement dans la didactique des langues-cultures et par le Conseil de l'Europe dans l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15), l'apprentissage est désormais centré sur une finalité d'action à réaliser en collaboration.

« La perspective privilégiée [...] est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

Telle est la définition donnée par le CECR qui, tout en prêtant une importance exclusive en consacrant un chapitre entier à cette perspective (chapitre 2), protège sa distance contre une position de dictée d'approche dans l'apprentissage des langues vivantes. Cependant, du fait que « la PA fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux ; des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers » (Thibert, 2010, p.1), il semble important de s'interroger sur l'application concrète de cette perspective au sein des classes de langues étrangères. De plus, comme « Le Cadre de Référence n'a pas pour

vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière » (Conseil de l'Europe, 2001, p.110), c'est-à-dire un manuel scolaire pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, il va de soi que les lignes conductrices de cette perspective devraient se manifester à travers les manuels de langues qui ont pour vocation d'être un « outil pédagogique essentiel tenant le rôle de médiateur dans la transposition didactique entre le CECRL et les enseignants » (Neves, 2015, p.42). Entre tous les supports pédagogiques utilisables dans une classe de langue, le manuel « permet [...] de suivre une progression explicitée par les auteurs et à laquelle tout le monde peut se référer » (Klett, 2012, p.14). Il est d'ailleurs possible de « faire l'hypothèse que le manuel scolaire va rester un outil indispensable, quel que soit son support et quelles que soient ses adaptations futures. » (Ministère de l'éducation nationale, 2012, pp.5-6) car il est une riche source pédagogique pour les enseignants et un outil important dans le travail des apprenants.

Dans cette perspective nous voyons la nécessité de nous interroger sur la présence des principes de la PA à travers les manuels de langues étrangères, et dans le cadre de cette recherche, à travers les manuels de Français Langue Etrangère(FLE) car comme l'affirme Bourguignon (2010, p.9) :

Il n'est pas un document concernant l'enseignement des langues aujourd'hui, outils pédagogiques ou autres, qui ne dise « conforme au CECRL ». La conformité se traduit dans la réalité par l'apparition des « mots » du Cadre européen commun de référence, dont l'utilisation à elle seule, semble garantir la grande mutation dans l'enseignement des langues.

C'est pourquoi, notre objectif principal a été d'analyser et de comparer deux manuels/méthodes de FLE conçu(e)s selon la perspective actionnelle (tel expliqué ouvertement ou insinué en faisant référence au CECR) dans leur préface/avant-propos). Pour ceci, nous avons:

- Défini tout d'abord les principaux axes de la PA;
- Déterminé deux manuels de FLE affirmant avoir été élaborés selon la PA et/ou le CECR ;
- Analysé ces deux manuels en fonction de questions préparées portant sur les notions d'acteur social (la tâche et la pédagogie du projet) et d'interculturalité;
- Comparé ces manuels entre eux ;

- Et ainsi avons observé la place réelle accordée à la PA à travers ces deux manuels.

1.2. Objectifs de la Recherche

En fonction du cadre défini, la problématique de la recherche a relevé trois questions essentielles :

- 1) Les manuels de FLE analysés considèrent-ils l'apprenant comme un acteur social, ou en d'autres termes proposent-ils des tâches et une pédagogie du projet ?
- 2) Ces manuels favorisent-ils le développement de la compétence interculturelle ?
- 3) Lequel de ces deux manuels met-il davantage au premier plan la perspective actionnelle ?

1.3. Importance de la Recherche

La perspective actionnelle, approche prônée actuellement dans la didactique des langues-cultures et par le Conseil de l'Europe dans l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), se différencie des méthodologies précédentes sur plusieurs points. Il n'est plus question à présent de planifier un processus, de présenter des démarches mais de construire une voie pédagogique aléatoire dans le sens où la production interne à l'action est présente ; cette présente recherche s'est construite autour de cette perspective dont l'application fait défaut en raison du manque de recherches approfondies à ce propos. Nos recherches concernant la perspective actionnelle nous ont menés à nous interroger sur sa présence dans les manuels scolaires de langues étrangères (méthodes de langues) de FLE récents dans lesquels la manifestation des lignes conductrices de ladite perspective doivent évidemment se manifester car chaque méthode de langue a toujours été élaborée en fonction de la méthodologie ou approche en vigueur. Par exemple, le manuel de FLE « Voix et images de France » (1964) est une méthode basée sur la méthodologie audiovisuelle, le manuel « Sans Frontières » (1983) sur l'approche communicative. Ainsi, en nous basant sur deux méthodes de FLE affirmant avoir suivi le CECR lors de leur élaboration, nous avons tenté de déterminer la présence réelle des principes de la PA, à savoir 'l'apprenant acteur social' (qui fait intervenir les notions de tâche et de pédagogie du projet) et 'l'interculturalité-Compétence interculturelle'. Nous pensons que les

résultats d'une telle recherche seront bénéfiques d'une part parce que cela permettra de porter réflexion sur l'application de la PA à travers les méthodes de FLE se déclarant suivre les notions du CECR ; d'autre part parce que cela permettra de comparer deux manuels de FLE très utilisés dans l'enseignement/apprentissage du FLE, justement du fait qu'ils se disent se placer dans la lignée du CECR.

1.4. Délimitations de L'étude

Cette étude se limite à l'analyse des méthodes de FLE de niveau A1 défini en tant que « introductif ou découverte » de langue et culture cibles. La raison de ce choix se manifeste dans le fait que ces méthodes se déclarent être construites dans la lignée du CECR et dans le fait que les manuels de FLE niveau A1 sont les plus utilisés dans les écoles et dans l'enseignement supérieur. En effet, premièrement, il va de soi que tout apprenant de langue étrangère débute sa formation de langues avec des manuels de ce niveau ; et deuxièmement, en Turquie la langue française étant au second plan (l'anglais est la langue étrangère la plus enseignée), les étudiants des Écoles Supérieures des Langues Étrangères des classes préparatoires de français, dont la langue vivante est l'anglais langue étrangère pour la très grande majorité, commencent leurs études avec un niveau zéro et par conséquent avec des manuels de niveau A1.

1.5. Définitions

Activité de réflexion : Ce sont les activités qui créent une situation de communication dans la classe et qui sont impliquées par les échanges/l'interaction du discours courant entre un récepteur et un locuteur.

Activité langagière : « C'est une activité mise en œuvre par un usager de la langue dans les deux domaines où elle peut s'exercer : à l'oral et à l'écrit. À cela il faut combiner le fait qu'un usager de la langue se trouve tour à tour en activité de réception ou de production, et qu'en production, il peut s'exprimer en continu ou en interaction avec un autre/des autres. » (Abdelgaber et Médioni, 2010, p. 267)

Activité : C'est l'ensemble de contextes qui permet aux apprenants de pratiquer, de discuter, d'apprendre et d'expliquer ce qu'ils ont appris pendant les cours.

Dimension culturelle : Pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, l'existence de la dimension culturelle est primordialement considérée comme

le mariage des notions la langue et sa culture car apprendre une langue étrangère est de plonger sa culture et de tenter de comprendre la culture d'autrui.

Interculturalité : C'est l'ensemble des interactions, des échanges entre les différentes cultures en ce qui concerne le respect de l'identité de chacun. Elle peut être définie comme « l'ensemble de processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles réclamant de cultures différentes, ou pouvant être référés à des cultures distinctes » (Clanet, 1993, p.70)

Manuel scolaire : « Les manuels scolaires proposent un ensemble d'éléments (manuel vidéo-projetable et interactif, textes, dessins, images, documents, exercices, activités ...) organisés et progressifs sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour « faire cours » de septembre à juin, en permettant aux élèves de conserver une trace écrite de qualité de ce qu'ils doivent savoir et savoir-faire. Les livres scolaires sont des auxiliaires précieux pour diffuser de façon concrète, en tenant compte des pratiques de classe, les directives du Ministère de l'Éducation Nationale en matière de programmes » (internet)

Dans notre recherche nous allons utiliser les termes manuel et méthode à la place de manuel scolaire.

Pratique sociale avérée : La signification des actes de paroles qui se réalisent dans des activités langagières s'inscrive à l'intérieur d'actions en contexte social. Ces actions s'inscrivant à ce contexte peuvent être définis en pratique sociale reconnu vrai, donc avérée.

Tâche : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16)

2. CADRE THEORIQUE

2.1. Historique des Méthodologies dans l'Enseignement des Langues

Avant de survoler l'évolution des méthodes et des méthodologies d'enseignement des langues, nous essayerons de définir les notions de "méthode" et de "méthodologie".

La « méthode » désigne des contenus, des matériaux d'enseignement et d'outils supplémentaires visant à faire acquérir les compétences délimitées d'un apprentissage aux apprenants. Il est question ainsi du « matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. » (Cuq et Gruca, 2005, p.253). Dans le cadre de cette recherche nous désignerons par ce terme les manuels scolaires utilisés au sein de la classe par les enseignants et les apprenants dans le cadre d'un enseignement/apprentissage formel et plus précisément les manuels de français langue étrangère, dont l'analyse constitue l'objet de l'étude.

La notion de « méthodologie » fait référence, elle, à un ensemble de procédés et techniques générés pour l'enseignement d'un domaine particulier. Selon Puren (1988, p.17), la méthodologie est un

« ...ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites. »

La méthodologie réfère donc à des principes, des courants et se forme en fonction de différentes théories. Par conséquent, les méthodes se construisent en fonction des méthodologies qui entraînent à chaque évolution à un renouvellement des premières. Dans le domaine de la didactique des langues, les méthodologies de langues ont beaucoup évolué au cours du temps en fonction des objectifs d'enseignement/apprentissage mais aussi en fonction du développement des théories (tels le comportementisme pour la méthodologie audio-orale ou le cognitivisme pour l'approche communicative) et en fonction du développement de divers outils technologiques (le magnétophone par exemple).

« Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies [de langues] se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. » (Seara, 2001, p.2)

Nous présenterons ici ces méthodologies/approches qui ont particulièrement influencé la didactique des langues. Au nombre de 6, il s'agit de la méthodologie

traditionnelle (MT), directe (MD), audio-orale (MAO), structuro-globale audio-visuelle (SGAV), de l'approche communicative (AC) et de la perspective actionnelle (PA).

2.1.1. La méthodologie traditionnelle (MT)

La méthodologie traditionnelle est connue comme la première méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Utilisée du 16^{ème} siècle jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle, elle « s'étale sur plus de trois siècles, et [...] elle prend des formes variées au cours de son évolution » (Cuq et Gruca 2002, p.254). Nommée également méthodologie grammaire-traduction, elle est la plus ancienne des courants méthodologiques qui « s'est calculée sur la méthodologie des langues anciennes » (Puren, 1988, p.16). En effet, elle était initialement utilisée pour l'enseignement du latin et du grec ancien et donc des langues mortes. Puren (1988, p.18) explique que :

« L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes ; il faut par exemple attendre la seconde moitié du XVII^{ème} siècle pour voir apparaître en France un début d'enseignement du français (grammaire et explications d'auteurs), et, à l'aube de notre XX^{ème} siècle, l'enseignement des deux langues anciennes représentait encore, en France comme dans la plupart des autres pays européens, près du tiers de l'horaire global de l'enseignement secondaire. »

L'objectif essentiel de la MT était la transmission des données grammaticales de façon efficace dans la finalité de compréhension de la langue écrite et la traduction des textes littéraires. « Cette méthodologie, qui possède un métalangage « lourd », donne de l'importance à la grammaire, à l'écrit et à la traduction, et la littérature est utilisée dans son apprentissage » (Cuq et Gruca 2002, p. 254). En appliquant les règles de grammaire, enseignées de manière explicite en ayant recours à un métalangage grammatical et à la langue maternelle, les apprenants devaient effectuer des exercices de thème et de version à travers les textes littéraires.

« Le texte est mis en regard de sa traduction et est accompagné d'exercices de grammaire ou de liste de vocabulaire. Les leçons de grammaire sont parfois également présentées de façon bilingue, l'élève pouvant ainsi lire dans la langue cible les explications données ou lire dans sa langue les exemples choisis. » (Riquois, 2010, p.131)

En fait, il est clair que la langue est considérée avec la MT comme un ensemble de structures grammaticales, comme un outil servant, par l'intermédiaire des règles, la lecture et la traduction. Bosch indique que

« l'apprentissage de la langue étrangère passait par la révision des règles grammaticales (méthode déductive), la mémorisation de listes de mots (méthode répétitive) et, enfin, la production d'équivalences interlinguales (méthode applicative) à l'aide d'exercices de thème et de version (méthode indirecte). » (Bosch, 2009, p.9)

Après la grammaire, la MT mettait aussi au premier plan l'enseignement/apprentissage du vocabulaire qui constituait un outil important pour servir la traduction :

« Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. » (Seara, 2001, p.3)

Enfin la notion de « culture savante » tenait une place importante car « La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère. » (Seara, 2001, p.2). L'usage des textes littéraires pour la traduction servait donc aussi à promouvoir la culture savante.

Née à l'origine pour les langues mortes, la MT n'a pas soutenu l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. De plus que

« la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. » (Bess et Galisson, 1980, p.28)

Ne considérant pas la langue comme un instrument de communication, cette méthodologie propice à former des traducteurs a laissé sa place à la méthodologie directe pour former des individus sachant 'parler' la langue.

2.1.2. La méthodologie directe (MD)

La méthodologie directe s'est forgée en réaction à la méthodologie traditionnelle au début du 19^{ème}. Le besoin d'un outil de communication pour « favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque » (Seara, 2001, p.6) marquée par l'industrialisation a conduit la méthodologie directe à mettre l'accent sur la langue orale plutôt que la langue écrite.

La MD a pour principale caractéristique de considérer la langue comme un instrument de communication et non comme un ensemble de règles et d'exceptions comme le faisait la MT. Elle se distingue aussi par le fait de placer au centre de ses

préoccupations la pédagogie puisque qu'elle tient compte de la motivation des apprenants, de leurs besoins d'apprentissage:

« On peut estimer que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale : on tenait en effet compte de la motivation de l'élève, on adaptait les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève, en faisant progresser les contenus du simple au complexe. »

Pour exprimer la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe il est dit que :

« C'est avec la méthodologie directe que la réflexion didactique commence véritablement. La nouvelle méthodologie tient son appellation de l'emploi prédominant de procédés directs et globaux : l'enseignant présente et travaille directement son objet d'étude - la langue étrangère - sans passer par la langue maternelle. Cette présentation se fait d'abord oralement. Dans la « leçon de mots », les nouveaux faits linguistiques, regroupés par centres thématiques, sont introduits et expliqués dans le contexte, soit par l'image, soit par l'exemple, soit par des gestes. » (Schlemminger, 1995, p. 150)

La MDse compose en fait de trois méthodes, au sens ici, non pas de manuel mais de technique/procédé: la méthode directe, la méthode orale et la méthode active. La méthode directe « forme la base des programmes de langues secondes. L'apprenant est tout d'abord plongé dans la langue cible» (Le Bulletin Didactique, 2012). Pendant le cours, il est interdit que l'apprenant utilise sa langue maternelle et pour empêcher son usage « la grammaire se fait de manière inductive. L'apprenant déduit les règles de grammaire par lui-même pour ensuite les appliquer ». (Le Bulletin Didactique, 2012). L'apprentissage de la grammaire est donc traité sans passer par l'explicitation des règles (méthode inductive) en langue maternelle comme le faisait la MT.

La méthode orale contient tous les procédés et techniques visant à utiliser la langue orale en classe. Il était question de répondre aux questions posées par l'enseignant et donc de pratiquer la langue orale (Puren, 1988, p.18).

En ce qui concerne la méthode active de la MD,

« on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève. » (Seara, 2001, p. 5)

La méthode interrogative était utilisée en classe pour réaliser des activités de questions-réponses entre l'enseignant et les apprenants et donc pour réaliser une interaction, quoique minime soit-elle ! La méthode intuitive visait, elle, à enseigner du lexique sans utiliser la langue maternelle : l'enseignant avait alors recours aux objets et

images, à la paraphrase, aux synonymes ou antonymes pour expliquer le sens des mots. La méthode imitative entraînait à la phonétique : il s'agissait de répéter à haute voix et en tenant compte de l'intonation, du rythme, ce que disait l'enseignant. La méthode répétitive visait à faire répéter les mots pour développer le lexique. L'appel à l'activité physique servait à dramatiser des scènes en apprenant par cœur des dialogues et en les jouant en classe.

2.1.3. La méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale est née au cours de la Deuxième Guerre Mondiale pour former rapidement les soldats américains à parler une autre langue que l'anglais. Créée par le linguiste Bloomfield, on s'appelle aussi « méthode de l'armée ». C'est après son intégration dans le système scolaire qu'elle prendra le nom de méthodologie audio-orale.

Basée sur la psychologie behavioriste et sur les travaux d'analyse distributionnelle,

« Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatic et syntagmatic. Ceci explique que les exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base: la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmaticques. » (Sera, 2001, p.8)

Selon ces théories et donc pour cette méthodologie, le langage est considéré comme un comportement humain et comme tout apprentissage, celui d'une langue étrangère passerait également par le réflexe conditionné : « stimulus-réponse-renforcement ». Pour ceci, les exercices structuraux étaient utilisés et chaque réponse déclenchée par ces exercices (stimulus) était supposée devenir des acquis définitifs, en d'autres mots, devenir un réflexe, un comportement automatique.

Le principal but de la MAO était de communiquer en langue étrangère, c'est pourquoi, l'enseignement des quatre compétences (la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite) afin de communiquer dans la vie de tous les jours était visé. Cependant,

« Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et

de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs ». (Cuq et Gruca, 2005, p.258)

Et c'est pourquoi, la MAO était fondée sur deux appareils, compatibles avec l'aspect « audio » : le phonographe et le magnétophone.

2.1.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuel (SGAV)

De 1960 à 1980, c'est la méthodologie structuro-globale audiovisuelle qui a la priorité. C'est la « méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. » (Puren, 1988, p.192). Donc, en se basant sur le principe d'implication de plusieurs sens en même temps pour favoriser une meilleure compréhension, elle se concentre sur la vue (les yeux) et l'ouïe (l'oreille). La grammaire est toujours enseignée de manière inductive et implicite. L'écrit occupe une place moins importante que l'oral. La répétition est la phase principale de l'apprentissage afin de mémoriser des structures et de les utiliser dans des situations légèrement différentes des situations de base présentées dans les dialogues ayant servi à introduire la leçon.

Des outils audio-visuels sont ainsi intégrés dans les leçons grâce aux progrès techniques : des films fixes sont associés aux enregistrements sonores sur bandes magnétiques.

Comme cette méthodologie visait à faire apprendre la parole en situation aux apprenants, la priorité était donnée à l'oral (Puren, 1988, p.192). Chaque leçon consistait à faire écouter un dialogue où était véhiculé la langue de tous les jours et où pour chaque phrase du dialogue correspondait un film fixe.

L'enseignement de la grammaire était implicite et inductif, il s'intéressait plus à la parole qu'à la langue, c'était la parole en situation qui était retenue. L'oral primait et l'accès au sens était favorisé par la situation visualisée, ce sont les phénomènes intonatifs qui permettaient d'accéder au sens grâce aux informations situationnelles. Comme pour la MAO, l'écrit était considéré comme un dérivé de l'oral, son apprentissage était par conséquent différé.

Bien qu'ayant porté ses fruits, la méthodologie SGAV a cédé sa place à l'approche communicative basée, elle, sur le fonctionnalisme et le cognitivisme.

2.1.5. L'approche communicative (AC)

La méthode structuro-globale audio-visuelle en commençant dès les années 1960 se voit tomber en désuétude au profit d'une nouvelle approche émergente : l'approche communicative. Cette nouvelle approche de l'enseignement des langues étrangères considère la langue avant tout comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Les besoins langagiers dans cette approche jouaient un rôle primordial dans la sélection du contenu dans laquelle l'apprenant est mis au premier plan.

Nous voyons une nécessité éminente de reprendre les lignes autour desquelles s'articule l'AC, car nous sommes convaincus que la PA qui vient rectifier en quelques sortes les lacunes de cette approche sera plus lisible grâce à cela. Mais comme « Dresser un bilan de l'approche communicative est complexe » (Bérard, 1991, p.60), nous reprendrons ici ses principales lignes directrices.

L'une de ses plus importantes caractéristiques repose dans son principal objectif lui-même : faire acquérir une compétence de communication aux apprenants. Définie en tant que capacité à entrer en communication et interaction dans toutes situations de communication authentique, cette compétence requiert en même temps la maîtrise des quatre composantes qui interviennent à des degrés divers lors de la production et l'interprétation des discours (Aslım Yetiş, 2011, p.53) :

- 1) Une composante linguistique : Ce sont les savoirs langagiers tels la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la phonétique, etc.
- 2) Une composante discursive : C'est la connaissance et l'appropriation des différents types de discours ;
- 3) Une composante référentielle : Ceci concerne les connaissances référentielles, la connaissance du monde, des objets.
- 4) Une composante socio-culturelle : C'est la connaissance et l'appropriation des règles sociales qui régissent la société de la langue cible.

Par l'intermédiaire de jeux de rôles et de simulations réalisés au sein de la classe, l'apprenant était entraîné à faire usage de sa compétence de communication où intervenaient ces composantes.

Une autre caractéristique importante de cette approche réside dans son recours aux documents authentiques pour enseigner les langues. Conçus initialement pour les natifs dans un but communicatif et non pédagogique, l'usage en classe de ces documents, qui peuvent être écrits, audio ou audio-visuels, vise à montrer la langue

cible à travers des situations de communication véritable, à présenter la langue cible telle qu'elle est parlée/utilisée dans le pays cible (Aslım Yetiş, 2010).

L'AC présente aussi la caractéristique de se centrer sur l'apprenant, c'est-à-dire de considérer l'apprenant comme « le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le simple destinataire d'une méthode » (Bertocchini et Costanzo, 1989, p.75). Les motivations des apprenants, leurs différences individuelles, leurs capacités intellectuelles, etc. sont prises en compte et l'enseignement/apprentissage est donc structuré en fonction de leurs besoins, en fonction de ce dont ils doivent apprendre et de la manière dont ils peuvent l'apprendre. Le centrage sur l'apprenant conduit lui-même à une autre particularité de l'AC, il s'agit de l'autonomie.

L'autonomie de l'apprenant qui est la capacité permettant « aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance à un état d'interdépendance » (Boud, cité par Blin, 1999, p.218). Ainsi, l'AC vise aussi à ce que l'apprenant soit à même de diriger ses apprentissages en fixant lui-même ses objectifs, en déterminant ses besoins, styles et techniques d'apprentissage, en s'autoévaluant afin de progresser dans son but qui est d'apprendre et de maîtriser la langue cible.

Enfin une autre particularité majeure de l'AC réside dans la redéfinition du rôle de l'enseignant qui renonce désormais à un enseignement magistral et à son rôle de transmetteur d'informations et de connaissances. Ce qui est préconisé dorénavant, c'est d'entraîner l'apprenant à recueillir l'information, à la rechercher seul. Il devient un 'guide', un 'facilitateur' de l'apprentissage et donc conduit l'apprenant à devenir un individu plus autonome (Aslım Yetiş, 2011, p.56).

Latéralement, suite à son apparition, l'approche communicative a fait entrer le milieu social dans le milieu scolaire. Il s'agit plus précisément de simulations de situations de communication qui sont empruntées au milieu social et des tâches communicatives visant la transmission de l'information sont ainsi mises en place.

Ceci dit, l'AC n'a pas pour autant pu remédier à un problème majeur. En effet, « l'objet langue est toujours une réalité extérieure au sujet, une réalité préconstruite, des énoncés stéréotypés liés à des situations de communication répertoriées. » (Puren, 2002, p.13). C'est-à-dire que même si des situations authentiques sont simulées en classe, ces activités qui demandent aux apprenants de faire semblant d'être en communication avec des étrangers dans des situations attendues, de mettre en

œuvre des tâches langagières, restent limitées, se placent loin du réel et se restreignent à des actes de paroles listés en fonction des différents niveaux des apprenants.

2.1.6. La perspective actionnelle (PA)

En 2001, afin de fournir une base commune pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères initialement pour les pays européens mais aussi pour tout pays voulant suivre une base commune, le Conseil de l'Europe a publié le Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECR) qui porte essentiellement sur quatre axes :

- 1-Les six niveaux communs de référence (A1 à C2) ;
- 2-Les cinq activités langagières (compréhension écrite, production écrite, compréhension orale, production orale et production orale en interaction) ;
- 3-Les trois composantes de la compétence de communication (composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique);
- 4-La perspective actionnelle (nouvelle approche pour enseigner/apprendre les langues étrangères).

Pour ne pas perdre le fil historique du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle, nous devrions préciser que la perspective en question peut être considérée comme une métamorphose de l'approche communicative avec le résultat de la rendre plus efficace et au service de l'action, terme central de la perspective en question comme, d'ailleurs, son nom l'indique.

« La perspective actionnelle met l'accent sur la centration sur l'apprenant et le considère comme un acteur social. L'expression "action" constitue la notion-clé autour de laquelle s'articulent les objectifs et les contenus d'apprentissage. Dans cette action sociale, on n'agit plus sur l'autre tel que l'on constate par exemple dans l'approche communicative, désormais on établit des relations avec les autres, on est et on agit avec les autres. »
(Andrianirina, 2012, p.34)

En fait, au contraire des méthodologies nouvelles qui survenaient en tant que réaction aux précédentes, la PA n'est pas venue pour remplacer l'AC mais pour la compléter, l'améliorer en comblant ses lacunes. Ainsi, loin de rompre avec l'AC, la PA la prolonge en reprenant d'une part sa terminologie et ses principes (compétence de communication, autonomie de l'apprenant, enseignant-guide, etc.) et, d'un autre part, en ajoutant de nouveaux concepts tel acteur social (Aslım Yetiş et Dündar, 2016, p.100).

Cependant, la nouvelle perspective se diffère essentiellement de par l'objectif de la formation d'individus maîtrisant une ou des langues étrangères. En effet, alors que l'AC visait à former des individus capables de communiquer dans la langue cible pour se trouver temporairement (tourisme, stages de courtes durée) dans le pays d'accueil, la PA vise à former des individus capables de communiquer dans la langue cible pour fréquenter le pays dans le cadre d'une longue durée comme effectuer des études, travailler dans le pays, réaliser des projets, travailler en équipes, etc. (Rosen, 2009). Il est question d'un modèle « encore plus ciblé sur les actions que l'apprenant peut faire avec la langue cible » (Tagliante, 2005, citée par Bourguignon, 2010, p.10). La PA requiert que l'apprenant de langue s'entende, coopère avec tous les individus parlant la langue cible et ceci en tenant compte des différences culturelles, en acceptant la culture de l'Autre sans mettre à l'écart sa propre culture (Rosen et Reinhardt, 2007, s. 32-33). Ainsi, la compétence communication de l'AC cède sa place à une compétence de communication plus élargie dans le sens où cette compétence est désormais aussi interculturelle (CCI=compétence de communication interculturelle).

Tout en définissant la PA, le CECR expose en même temps et clairement toutes les caractéristiques de cette nouvelle approche d'enseignement/apprentissage des langues :

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (2005 : 15)

Les principaux termes à retenir de cette définition sont: action, acteur social, contexte social, tâche langagière et non langagière, un individu-plusieurs individus. En fait, la langue se voit désormais non plus seulement comme un instrument de communication mais comme un instrument servant à agir socialement. Dans le cadre de cette nouvelle conception de la langue nous présenterons ci-dessous les principaux axes/les grands principes de la PA qui devraient se dévoiler dans toutes méthodes/manuels de langues étrangères faisant le choix d'adopter comme méthodologie la perspective en question, à savoir : apprenant en tant qu'acteur social,

pédagogie centrée sur le groupe, interculturalité/compétence de communication interculturelle, tâches langagières et non langagières.

2.2. Les Principaux Axes de la Perspective Actionnelle

2.2.1. Acteur social : Tâche et pédagogie du projet

Dès le chapitre 2 le CECR explique que :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

Ceci, en fait, démontre qu'à travers la perspective actionnelle (PA), l'apprenant n'est plus considéré comme un usager de la langue, comme le préconisait l'approche communicative, mais un acteur qui utilise la langue non pas seulement pour communiquer avec les autres mais aussi pour agir avec les autres.

« Pour la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social. On dépasse le contexte scolaire où l'apprenant est vu en tant que simple apprenant de langue, il est aussi un usager de la langue inscrit dans des contextes sociaux dans lesquels il va servir de médiateur. » (Andrianirina, 2011, p.35)

Ainsi, l'apprenant devient un acteur devant s'impliquer dans une action qui est sociale et où prévaut la coopération entre les individus pour agir/réagir ensemble dans une finalité commune et pour entreprendre collectivement un travail. C'est pourquoi, pour définir l'acteur social seul le terme « action » ne serait être suffisant, il devrait être rectifié par le terme co-action qui révèle mieux l'authenticité que requiert l'enjeu social, c'est-à-dire la collaboration et la vie en collectivité. En effet, « l'apprenant de FLE [de langues], n'est pas à considérer seulement comme interlocuteur en devenir d'une langue cible, mais également comme un acteur social en devenir d'une société cible » (Colletta, 1998, p.101 cité par Jardou, 2018, p.83) ; ce qui implique donc que l'action à réaliser en collectivité s'inscrit aussi dans la réalité, dans un contexte social ou en d'autres termes dans un fait réel de la société. La PA met de ce fait l'apprenant au centre de l'apprentissage mais l'incite et l'invite « également à établir et à maintenir les liens de sociabilité avec les partenaires afin de réussir une tâche ou bien un projet » (Pu, 2011, p.43) en ayant recours à ses savoirs, savoir-faire et à son savoir-être en solidarité.

L'objectif est de communiquer pour agir : « on est et on agit avec les autres. » (Andrianirina, 2012, p.34) dans une langue commune pour un but commun et dans le cadre d'un fait véritable. Ainsi, dans le contexte de la PA, l'apprentissage peut être défini en tant que médiation sociale et c'est pourquoi,

« Les formes verbales, les structures grammaticales, le lexique, la phonétique - aussi appelés « composante linguistique » - peuvent uniquement être considérés comme une composante des savoir-faire et des savoirs de l'élève qu'il va mobiliser dans le but d'agir. Ainsi, nous ne considérerons plus la grammaire ou le lexique comme des « objectifs linguistiques » mais comme des « outils linguistiques » (Belleville, 2013, p.2).

Mais ce n'est pas tout, pour la PA considérer l'apprenant en tant qu'acteur social signifie aussi, outre son savoir-agir collectif, qu'il soit apte à prendre en charge son apprentissage. Tout en mettant en œuvre ses savoirs, savoir-faire et son savoir-être dans l'action, elle requiert que l'apprenant en construise de nouvelles, les développe et fasse évoluer son apprentissage lors de l'accomplissement des tâches, des projets réalisés en collaboration. L'apprenant devra non seulement faire usage de ses connaissances existantes mais aussi s'approprier celles nécessaires pour accomplir le travail et tout ceci en créant des liens sociaux avec ses co-actionnaires tout comme il le ferait dans les différents contextes sociaux de la vie réelle. Il « doit se représenter la tâche à accomplir et repérer ses besoins, c'est-à-dire, faire le tri entre ce qu'il sait et sait faire et ce qu'il a besoin d'apprendre avant de s'engager » (Bagnoli et al., 2010, p.8). Il faut qu'il choisisse les démarches appropriées, ait recours aux procédures adéquates afin de résoudre un problème qui est commun.

En fait, l'acteur social est celui qui mobilise toutes ses connaissances et qui a recours à de nouvelles connaissances pour réaliser une action sociale qui est justement une « action collective à finalité collective » (Puren, 2006 : 38). Ainsi, au sein de l'espace classe et au moyen de matériaux pédagogiques l'apprenant doit être amené à réaliser en collectivité une action sociale, ou en d'autres termes une co-action, dont Bento (2013a, p.4) en se basant sur différentes recherches dresse les paramètres. Selon Bento (2013a, p.4), pour que les actions se placent dans le cadre de la PA ou qu'elles se définissent de 'co-action', il faut qu'elles soient :

- Des actions langagières et extra-langagières : il est question des actions verbales et non verbales tout comme il est mentionné à travers le CECR qui dit que la PA « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) »

(Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Interviennent ici donc, outre les mots, les gestes et mimiques, le ton, le débit mais aussi le volume de la voix, l'expression du visage, la proximité, etc. qui sont très importants dans une situation de communication et dans la transmission d'un message.

- Des actions authentiques : ceci fait référence à l'authenticité des actions en ce qu'elles doivent présenter un enjeu social réel et non simulé comme il l'était dans l'approche communicative. Ces actions doivent non seulement être authentiques mais aussi collective dans le sens qu'elles doivent impliquer la collaboration de tous les apprenants, une préparation de l'action en communauté dans le but de la réaliser réellement tel « un spectacle de Noël, la fête d'anniversaire de l'un d'entre eux, des mini-olympiades pour tous les élèves de l'école... » (Puren, 2002).

- Des actions présentant une résolution de problème : ce dont il est question ici c'est de parvenir à un résultat par l'action en définissant tout d'abord le problème posé. Par la suite, il faut générer plus d'une solution et en faire un inventaire afin d'en choisir une, c'est-à-dire choisir celle qui paraît la plus correcte pour résoudre justement le problème posé mais aussi la plus réalisable. Il ne reste plus qu'à l'appliquer et à évaluer la situation : Le problème est-il résolu ? Si 'Non', retourner à l'inventaire de solutions faite précédemment et recommencer. Il faut retenir que tout ceci doit se faire ensemble, tout comme cela se passe dans un fait réel tel un projet de recherche lorsqu'on travaille par exemple au sein d'une entreprise.

- Des co-actions ou communica-actions : Ces termes, le premier produit par Puren (2002), le second par Bourguignon (2006), font référence à l'interaction entre les apprenants devant accomplir l'action mais aussi entre l'apprenant/enseignant. Cette interaction concerne, certes, l'agir avec les autres où un conflit cognitif/une réflexion commune s'avère en vue de résoudre le problème posé par l'action. L'action doit être à même de permettre la création d'une entraide entre les acteurs sociaux et/ou l'enseignant. Ce dernier « peut aider l'élève en lui présentant différentes solutions sans faire à sa place » (Bento, 2013a, p.4) d'autant plus que « le processus d'apprentissage d'une langue est continu et individuel » (Conseil de l'Europe, 2001, p.20) même si l'action, elle, est dans ce contexte, collective.

- Des actions pour des apprenants actifs : L'action proposée « doit permettre aux élèves non seulement de réfléchir sur la langue, de conceptualiser [...] mais aussi

également de réfléchir sur la manière d'effectuer une tâche afin de comprendre leurs processus d'apprentissage. » (Bento, 2013a, p.5). Ce dont il est question c'est donc de porter une réflexion sur la langue mais aussi sur les processus mis en œuvre pour résoudre le problème, c'est-à-dire sur les processus métacognitifs permettant aux apprenants de prendre conscience de leur apprentissage, ce qui les conduira à une autonomie. Veletopoulos (2012, p.38) explique que les stratégies métacognitives « se rapportent à la conscience que les apprenants ont de leurs propres connaissances et des différents processus mentaux qui leur permettent d'apprendre avec plus d'efficacité. ». Quant à Viau (2007, p.85-86) elles sont constituées de trois stratégies essentielles, à savoir : (1) la planification qui « consiste pour l'élève à examiner une activité qu'on lui demande de faire afin de se fixer des objectifs de travail et de choisir des stratégies d'apprentissage qui lui permettront de l'accomplir comme il faut »; (2) Le monitoring qui lui permet d'« évaluer constamment l'efficacité des stratégies d'apprentissage qu'il utilise afin de les ajuster au besoin ». (3) L'auto-évaluation qui est l'évaluation par l'apprenant de ses propres apprentissages « en mesurant le degré d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixé ».

Ainsi se présentent les caractéristiques de l'action de la PA permettant à l'apprenant de langue de devenir un acteur social. Par conséquent c'est dans cette lignée que les actions à réaliser dans la classe de langue doivent être entreprises et la classe de langue doit être perçue comme un espace social où l'apprenant 'acteur social' doit être confronté à différents contextes et différents contacts comme il se passe réellement dans les différents domaines de la vie sociale et auxquels l'apprenant doit faire face via ses compétences verbales et non verbales, stratégiques, cognitives et affectives. Donc, l'espace classe et les travaux s'y rapportant sont à organiser de façon à ce qu'elles correspondent à la réalité de l'apprenant et aux paramètres de l'action. De même, tout matériel pédagogique, dont les manuels de langue, se doit de placer l'apprenant dans cette réalité et proposer des tâches prenant en compte les caractéristiques de l'action. La confrontation et l'exposition des apprenants aux divers contextes pouvant survenir dans la vie (les domaines éducationnel, professionnel, personnels) et les contraintes exigées à travers ces contextes leur permettront alors de mobiliser leurs connaissances,

d'en construire de nouvelles connaissances à travers des situations-problèmes réelles menant à la coopération.

Dans ce but, c'est-à-dire pour ancrer les cours de langues dans la réalité, donner du sens aux apprentissages et pour rendre l'élève actif et acteur de son apprentissage dans le contexte d'un travail d'équipe, le CECR propose comme outils la 'tâche' et le 'projet pédagogique' qui se concentrent tous deux non pas seulement sur l'apprenant mais aussi sur le groupe. Cela se raisonne, bien sûr, par le changement du rôle de l'apprenant qui est/sera à présent le sujet de sa propre action avec cette fois-ci un échange avec l'Autre dans l'action. A ce propos Puren (2002, p.13) affirme :

« le déplacement historique objet (collectif) vers sujet (individuel) [avec le développement unilatéral des notions de « centration sur l'apprenant » et d' « autonomie » dans l'AC] a atteint ses limites. Il est temps, dans notre discipline de nous rappeler qu'un individu ne peut être libre seul ou dans une collectivité dépendante et qu'il ne peut trouver de sens à sa vie que dans des projets qui vont forcément impliquer d'autres que lui-même. »

2.2.1.1. La tâche

Même si le concept de tâche n'est pas une notion nouvelle, elle « constitue l'outil méthodologique permettant de concrétiser la perspective actionnelle » (Richer, 2011, p.14). Cependant, à travers cette perspective, le concept se différencie par son rapprochement à la vie réelle. Par ailleurs, la tâche selon la classification de Rosen (2006) il est possible de parler de trois types de tâches dont le dernier fait justement référence à la tâche de la PA :

- « Les exercices ou les tâches pédagogiques de pré-communication qui permettent de travailler les formes hors contexte (par exemple remplir un texte lacunaire)
- Les tâches pédagogiques de communication où les apprenants peuvent faire semblant de communiquer dans la langue étrangère en participant à des jeux de rôle ou des simulations
- Les tâches qui sont proches de la vie réelle. » (Cité par Tigchelaar 2015, p.11).

A travers le CECR, la notion de tâche trouve largement sa place en particulier dans le chapitre 7 qui « présente plus en détail le rôle des tâches dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.121). Ce chapitre débute par la description de la tâche :

« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à

bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (voir 4.1). La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile. »

De cette description ressortent les caractéristiques essentielles de la tâche. Dès la première phrase il est insisté sur son emplacement dans les différents contextes de la vie et par conséquent sur le fait que l'apprenant ne se trouve plus au milieu d'une simulation de la réalité mais dans la réalité elle-même. Par la suite il est précisé qu'elle requiert une finalité qui sera réalisée via les savoirs et compétences des apprenants. Par la suite, il est expliqué que les tâches peuvent ne pas être seulement langagières, peuvent être faciles mais aussi très complexes. Enfin, cette description explique que la tâche ne peut se minimaliser en aucun cas sur la seule tâche finale, cette notion englobe tout le processus entier.

Par ailleurs, dès les premières pages du CECR, d'autres définitions permettant de cadrer la notion de tâche se révèlent :

« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». (Conseil de l'Europe, 2005, p. 15)

« (...) définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». (CECR, 2001, p. 19).

Ces affirmations aussi insistent sur le fait que la tâche est une action de résolution de problème ayant une finalité et démontrent, par ailleurs, que la communication n'est plus un objectif final mais un moyen devant être au service de l'action. Il y a communication pour réaliser la tâche qui demande une action à réaliser et ceci en usant des compétences langagières mais aussi extra-langagières.

Comme vu, dotée du terme action la tâche comporte plusieurs spécificités et se démarque clairement de l'exercice qui, lui, « vise l'acquisition, l'installation, l'automatisation d'une ressource » (Denyer, 2006, p.13) tels le subjonctif, les pronoms

relatifs, etc. et comme le souligne Médioni (2009, p. 8, cité par Bento, 2013b, p.90), une tâche est

[...] un acte social en soi : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière [...] : décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette, ... Inversement, faire un exercice, remplir une fiche de compréhension, employer le subjonctif imparfait ne sont pas des actes sociaux.

Bourguignon (2010, p.19), quant à elle, souligne le fait qu'une « tâche est définie à l'aide d'un verbe d'action. » qu'à travers une tâche une mission est donnée à l'apprenant pour atteindre un objectif et pour devenir responsable de son apprentissage. Voici un exemple donné par cette auteure :

Ta classe part en voyage scolaire à Londres pendant une semaine. Tu es chargé d'organiser la seule journée libre du séjour.

« Tu es chargé de » : la mission qui t'es confiée.

Organiser la journée libre » : objectif

Pour conclure sur la notion de tâche, nous avons repris les 10 critères élaborés par Thierry Soubrié (2008, pp.3-6), à partir des propositions faites par Nunan (1989), Mangenot (2006) et le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), pour caractériser une tâche selon la perspective actionnelle :

Dans une tâche ;

1. « La langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.
2. La tâche a un sens, elle relève de pratiques sociales avérées.
3. Des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interaction).
4. Le résultat de la tâche est identifiable. »

Ces quatre premiers critères sont considérés comme les plus importants par Soubrié, car ils permettent selon lui de faire la différence entre la tâche de perspective actionnelle et de celle de l'approche communicative. Il continue en affirmant que dans une tâche :

5. « Les apprenants ont une grande part d'initiative dans la construction des connaissances. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.
6. L'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur.
7. L'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion (dimension « méta »).
8. Les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation »).

9. Les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources.

10. Les activités proposées comportent une dimension culturelle. »

En résumé, une tâche comporte une situation-problème qui pose une action de la part de l'acteur social qui, pour la résoudre, se doit de s'engager à travailler en équipe, à faire des recherches, à user de ses savoirs, savoir-faire et de son savoir-être. Cette situation-problème se doit d'être une question significative pour l'apprenant, une question fortement probable d'être rencontrée dans la vie quotidienne de tout individu.

2.2.1.2. La pédagogie du projet

Beacco (2008), explique qu'une tâche ne peut véritablement faire sens dans les contextes scolaires, il faudrait adopter la « pédagogie du projet » car elle permet de donner alors plus d'authenticité à la tâche. Il est alors question de micro-tâches dont le tout permettra de réaliser la macro-tâche qu'est le projet : la pédagogie du projet comporte en elles des micro-tâches, le tout formant la grande tâche, c'est-à-dire le projet. Défini par beaucoup de chercheurs à travers plusieurs études, la définition donnée par Hougardy et al. (2001) semble être exhaustive :

« Le projet est une tâche définie et réalisée en groupe; impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci; parce qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs; aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable; présentant une utilité par rapport à l'extérieur. »

La pédagogie du projet, qui n'est pas un concept nouveau mais qui n'a pas été beaucoup exploitée pendant le XXème siècle dans l'enseignement des langues étrangères, se base sur les principes du courant socioconstructiviste et privilégie l'auto-apprentissage, c'est-à-dire la réflexion de l'apprenant sur son propre apprentissage en but de la corriger jusqu'à l'acquisition des connaissances et cela en étant pleinement active au sein du groupe d'apprenants tous coactionnaires l'un avec l'autre.

La pédagogie du projet se distingue du projet pédagogique et se présente comme un cadre pédagogique portant sur les actes assurés par l'équipe pédagogique dans le but d'assurer la formation de l'apprenant conformément aux finalités et comportant les modalités de mise en œuvre d'une structure d'apprentissage. Il « intervient dans la relation entre les enseignants et les élèves, dans le cadre scolaire » (Reverdy, 2013, p.47). Par contre, la pédagogie du projet « se révèle un dispositif permettant de varier les relations tâches-actions et de donner un sens à toutes les tâches scolaires en les mettant constamment en relation directe avec des actions sociales » (Puren, 2008, p.10).

Sa mise en place est plus difficile et requiert une plus grande préparation ainsi qu'une planification appliquée. Pour aller plus loin sur la définition, nous pouvons dire que la pédagogie du projet « renvoie à des modalités de gestion pédagogique des activités scolaires pour que l'élève soit placé en position de coauteur de projet et contraint d'effectuer activement certains apprentissages ; on en espère sa motivation, sa participation et à terme son autonomie » (Descotes, Jordy et Langlade 1993, p.9). Donc, nous pouvons dire que la pédagogie du projet nécessite l'action collatérale des apprenants dans le but d'arriver à un apprentissage tout en étant au centre d'actions sociales. C'est par cet aspect, d'ailleurs, que la centration sur l'apprenant cède sa place à la centration sur le groupe en action réellement. Ainsi, une des principales caractéristiques de la pédagogie du projet, tout comme pour la tâche, repose sur sa nature collective : plusieurs apprenants seront actifs dans la réalisation du projet. Comme le mentionne Licheri (2015, p.8) :

« La Pédagogie du projet ne se propose pas de rejeter l'acquisition traditionnelle des savoirs, mais de les intégrer dans une démarche d'apprentissage active, où l'élève manipule ces savoirs, les comprend logiquement, les intègre dans le cadre d'un travail par projet qui débouchera sur une production concrète présentée à l'extérieur. »

Il est en fait question d'un enseignement/apprentissage où l'enseignant devient un médiateur pédagogique et où les apprenants collaborent entre eux et avec le monde extérieur, dont ils sont et seront toujours acteurs, en usant et en construisant leurs savoirs. Les apprenants, loin d'être passifs, adoptent une attitude totalement active et ne se limitent pas à assimiler les connaissances mais à en faire usage à travers le projet.

Selon Philippe Perrenoud (1999), un apprentissage par projet est une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers une production concrète. Elle suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, de gestion de projet et favorise des apprentissages identifiables à travers des tâches auxquelles les apprenants peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, en fonction de leurs moyens et intérêts. Parallèlement aux volonté et exigence de la perspective actionnelle (PA), à travers la pédagogie du projet les apprenants sont acteurs de leurs projets et développent ainsi une certaine autonomie. Le projet dans sa logique de fonctionnement les pousse à l'être. Pour réaliser le projet ils doivent acquérir et user des savoirs nécessaires à sa réalisation, user de leurs capacités dans la résolution des problèmes. Donc, la pédagogie du projet induit également l'autonomie de l'apprenant qui devra puiser de ses savoirs pour construire cette macro-tâche; l'autre serait le fait que cette caractéristique amènera l'apprenant à

s'approprier de nouvelles connaissances au fur et à mesure qu'il corrigera ses erreurs dans la réalisation de son projet. Dans ce cadre, nous pouvons reprendre l'énumération de Reverdy (2013, p.49) en ce qui concerne les activités des apprenants pendant le projet : Problématiser, s'informer, se documenter, contrôler, critiquer, organiser, planifier, réaliser et contrôler, communiquer, rendre compte. Toutes ces activités seront nécessaires à l'apprenant dans la création de son projet ; il devra problématiser le projet à réaliser, s'informer et se documenter pour construire un contenu complet, contrôler et critiquer pour s'auto-rectifier en cas de problème, s'organiser et planifier les étapes, réaliser et contrôler pour minimiser les erreurs, communiquer et rendre compte pour finaliser son projet. Il est clair que toutes ces activités faisant partie intégrante de la pédagogie du projet vont de lignée avec la perspective actionnelle qui demande justement à l'apprenant d'être le sujet de sa propre action pour devenir un acteur social dans sa coaction avec l'Autre contrairement à la pédagogie antérieure optée par l'approche communicative qui laissait en grande partie l'apprenant restreint à une simulation d'avenir. Cela dit, le projet trouve sa légitimité dans la perspective actionnelle par le fait que « non seulement tâches et actions peuvent légitimement toutes deux alterner dans les classes, elles peuvent aussi y être combinées sur un même document ou à l'intérieur d'un même projet. » (Puren, 2009, p.17). Ce qui est parfaitement parallèle aux demandes de la PA.

En fait, pour qu'un travail s'inscrive dans le cadre de la pédagogie du projet, il faut que celui-ci responsabilise l'apprenant, favorise le développement des relations sociales, ait un objectif réel et social, ait une utilité sociale, articule aussi bien les savoirs scolaires que sociaux, présente une situation-problème et donc un problème à résoudre. Ainsi, préparer un voyage en France, créer le site web de l'école, organiser une soirée caritative, etc. sont des exemples de pédagogie du projet car ils intègrent plusieurs micro-tâches où demandant à faire usage de plusieurs tâches langagières pour atteindre un objectif qui est non langagier.

En fin de compte, le terme acteur social, est présent dans le CECR pour mettre en évidence la ligne franchie par les apprenants dans le cadre où ils ne sont plus considérés comme simples apprenants de langue mais aussi usagers de la langue et via les micro et macro-tâches, cet acteur social se place dans un contexte social agissant socialement et l'entraînant à devenir « le médiateur de la langue et de la culture » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Cependant, toujours au contraire de l'approche communicative, cette

culture ne concerne pas seulement celle de la langue cible : dans le cadre de la PA, il est question d'interculturalité et d'une capacité à user d'une compétence de communication interculturelle.

2.2.2. L'interculturalité/La compétence de communication interculturelle

L'interculturalité est un concept qui se distingue du multiculturalisme et du pluriculturalisme. Le premier fait référence à la « coexistence de plusieurs groupes culturels dans une même société » (Aslım Yetis et Elibol, 2014, p.182) sans pour autant entrer dans une réelle communication avec les membres des autres groupes ; Le second « concerne la capacité d'un individu à communiquer et interagir dans au moins deux cultures » (Aslım Yetis et Elibol, 2014, p.182) sans pour autant s'attendre à une mutualité qui est, par contre, au cœur même de l'interculturalité. Cette dernière implique une réciprocité, une intercompréhension des cultures source et cible, une tolérance réciproque. Dans le cadre de la didactique, l'interculturalité n'implique pas un contenu d'enseignement mais d'une démarche « qui vise la construction de passerelles entre les cultures pour parvenir à l'ouverture, à la rencontre et à l'acceptation de l'altérité. » (Chaves et al., 2012, p.110). Par ailleurs, cette démarche interculturelle ne se limite pas en une simple « comparaison entre deux cultures basées sur les différences ou les similitudes entre des faits, des pratiques, des coutumes, etc. » (Windmüller, 2011, p.20). Certes, une confrontation entre les cultures maternelle et cible demeure mais entraîne également un retour sur soi, un retour sur l'individu lui-même afin de mieux se connaître et ainsi de mieux se faire connaître à l'Autre, à la différence et se faire beaucoup mieux comprendre par celui-ci.

Le concept d'interculturalité qui est loin d'être nouveau a fait en réalité son entrée dans les classes en Europe dans les années 70 lors de l'accroissement de l'immigration dans les pays européens. Mais son renouveau à travers les classes de langues s'est fait ressentir avec le CECR où la perspective actionnelle s'est fixée un objectif nouveau : aller au-delà de la compétence culturelle, présentée davantage en tant que contenu d'enseignement dans l'AC, et faire acquérir une compétence interculturelle.

Pour comprendre cette compétence largement définie dans beaucoup de travaux, il serait tout d'abord plus aisé d'expliquer ce qu'il faut comprendre du terme interculturel ;

« ...est interculturel ce qui se produit lorsque des personnes appartenant à deux ou plusieurs groupes culturels différents (quelle qu'en soit la taille et à quelque niveau que ce soit) interagissent ou s'influencent les uns les autres, soit directement en personne, soit indirectement sous d'autres formes » (UNESCO, 2013, p.12).

Donc, l'interculturel solliciterait en premier lieu 'une interaction' ou, en d'autres termes, une disposition de connaissances, d'aptitudes nécessaires pour assurer un comportement approprié dans les situations de communication. Cette interaction se ferait entre des individus de différentes cultures dans le but d'assurer une communication efficace, une communication basée sur la compréhension des valeurs de chacun impliqué dans la situation de communication. Il s'agit « d'accepter les différences qui existent dans les sociétés qui sont aujourd'hui plurilingues et multiculturelles » (Aslım Yetiş et Dündar, 2016, p.100). Une interaction mettant en valeur un retour sur soi et une volonté de se faire connaître et de faire la connaissance de l'Autre permet ainsi de mieux comprendre et accepter dans ses différences l'un et l'Autre.

Dans cette optique, nous voyons l'importance de rappeler les principes généraux de l'interculturalité énumérée dans « Les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle (2006) » (UNESCO, 2013, p. 28) :

« Principe 1 : L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté.

Principe 2 : L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les savoirs, attitudes et savoir-faire culturels nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société.

Principe 3 : L'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les savoirs, attitudes et savoir-faire qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre personnes, groupes (ethniques, sociaux, culturels ou religieux) et nations. »

Concernant le terme de compétence interculturelle, il faudrait préciser que sa définition diverge selon l'importance prêtée à certains aspects par les chercheurs. En effet, « Certains auteurs mettent davantage en avant le volet cognitif. (...) D'autres auteurs insistent plutôt sur les aspects comportementaux. » (Bartel-Radic, 2009, p.16)

ou encore d'autres sur l'aspect affectif. Mais il ne serait pas faux de dire qu'en premier abord : « La compétence interculturelle est un construit cognitif, comportemental et affectif » (Bartel-Radic, 2009, p.18). Cognitif parce que tout individu voulant être interculturel et voulant faire preuve de compétence interculturelle doit connaître, apprendre et comprendre les règles culturelles qui régissent les façons de penser et de se comporter des individus d'une société ; Affectif, parce pour réaliser le volet cognitif, tout individu a besoin de motivation, de volonté pour comprendre l'Autre ; Comportemental, parce qu'une fois le cognitif et l'affectif terminés, l'individu se doit de mettre en œuvre les comportements adéquats, d'adopter en fonction des aspects cognitifs et affectifs, l'attitude nécessaire (Chen et Starosta, 2000, p.3).

Deardorff (UNESCO, 2013, p.25) explique que la réalisation de ces trois facteurs, indispensables pour l'accomplissement de la compétence de communication interculturelle, s'engendre par l'exécution des aspects suivant : le respect (« valorisation de l'autrui ») ; la conscience de soi/l'identité (« comprendre le prisme à travers lequel chacun de nous perçoit le monde ») ; l'aptitude à regarder les choses sous un angle/point de vue différent (« en reconnaissant les similitudes et les différences entre ces points de vue ») ; l'écoute (« participer à un dialogue interculturel authentique ») ; l'adaptation (« être capable d'adopter temporairement une autre manière de voir ») ; l'aptitude à établir des relations (« nouer des liens personnels transculturels durables ») ; l'humilité culturelle (« combiner respect et conscience de soi »).

Ces aspects, liés à la réflexion personnelle, doivent trouver leurs applications dans des situations authentiques, ce qui est, à notre avis un des aspects suffisamment négligés dans l'application de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, puisque le processus d'enseignement au sein de la classe se base plutôt sur une préparation à des situations interculturelles au lieu de préférer son application. Nous pouvons dire que l'interculturalité (concept assez analysé et prôné dans un monde à présent multiculturel) et de par cela la compétence interculturelle, nous semblent largement délaissées et mises au deuxième plan dans l'application, alors qu'il n'en est pas ainsi dans la théorie.

Or, le CECR postule l'appropriation d'une compétence de communication interculturelle qui serait la « composante clé de l'éducation à la citoyenneté européenne. » (Windmüller, 2011, p.21) et comme le moyen de préparer « les apprenants à vivre dans une société pluriculturelle » (ibid.) et revendique le développement des ouvrages, manuels de langue reposant sur l'acquisition de cette

compétence (Aslım Yetiş et Dündar, 2016, p.100). De même Byram et al. (2002, p.26) expliquent qu'il serait favorable d'utiliser en classe des manuels scolaires « conçus sous un angle interculturel et critique ».

Ainsi dans le cadre de notre objectif principal, qui est d'analyser et de comparer deux manuels/méthodes de FLE conçu(e)s selon la perspective actionnelle, nous procéderons aussi à ladite analyse en fonction de l'interculturalité/compétence de communication interculturelle. Donc, les manuels choisis seront analysés selon les notions de 'tâche et pédagogie du projet' (éléments du concept 'Acteur social') et de celle de l'interculturalité/compétence de communication interculturelle.



3. METHODOLOGIE

Dans cette partie il sera traité les points se rapportant à la méthodologie de la recherche : la méthode et le devis, les manuels analysés, les outils de collectes de données, le déroulement de l'analyse, le mode d'analyse et la fiabilité.

3.1. Méthode et Devis de la Recherche

Dans cette étude, il a été adopté une approche méthodologique qualitative. Ce type d'étude vise à présenter les perceptions et les événements de manière réaliste et globale dans un environnement naturel (Yıldırım et Şimşek, 1999 : p.45) ainsi qu'à produire des données descriptives par l'intermédiaire de différentes techniques de recueil de données, notamment l'observation, l'entretien et l'analyse/l'étude de documents.

A travers ce travail, il a été un recours à la technique de l'analyse/l'étude de documents ; ces derniers se forment des deux manuels de FLE (Nouveau Rond-Point Pas à Pas 1 - A1 - livre de l'élève- et Version Originale 1 - A1 - livre de l'élève) dont l'analyse en fonction des caractéristiques de la perspective actionnelle constitue l'objet de la recherche. Cette technique qui permet d'analyser les documents écrits et/ou visuels peut s'utiliser en complément des techniques d'observation et d'entretien ou bien s'utiliser à elle-seule (Yıldırım et Şimşek, 1999 : p.47). Elle consiste à étudier les documents présentant des informations relatives au(x) phénomène(s) étudié(s) (ibid., p.217). Dans notre cas, le phénomène est l'identification de la présence ou non d'éléments concernant la tâche, la pédagogie du projet (acteur social) et l'interculturalité/la compétence interculturelle.

3.2. Les Manuels Analysés

3.2.1. Nouveau Rond-Point Pas à Pas 1 (A1)

« Nouveau Rond-Point Pas à Pas 1-A1 » est un manuel de français langue étrangère (FLE), une méthode pour adultes publiée en 2011 par les Editions Maison des Langues. Les auteurs de ce livre d'élève sont Josiane Labascoule, Christian Lause et Corinne Royer. Nous voyons aussi la signature de Christian Puren comme conseil pédagogique et révision dans la deuxième couverture du manuel. Ce livre de l'élève contient un CD audio et est constitué de 6 unités composées de cinq doubles pages chacune. Il est inscrit sur la couverture « méthode de français basée sur l'apprentissage

pas les tâches » et dans son avant-propos (2011, p.3) ses auteurs expliquent bien qu'il a été élaboré selon le CECR et la perspective actionnelle :

« ce Nouveau Rond-Point 1 a été l'objet d'un profond travail de remaniement des unités : lexicque, grammaire, dynamique des activités et tâches ont été revus dans le souci de vous garantir un contenu en harmonie avec les recommandations du CECR et les exigences du niveau A1. »

« Nouveau Rond-Point Pas à Pas 1 implique de la part de l'apprenant un travail plus approfondi sur le lexique et la grammaire ; les consignes ont été revues et simplifiées pour faciliter l'autonomie des apprenants dans la réalisation des activités et des tâches. »

« Ces changements ne nous ont évidemment pas fait perdre de vue la démarche actionnelle qui a guidé l'élaboration de ce manuel : l'interaction et la négociation demeurent des notions-clés pour que vos élèves acquièrent efficacement les différentes compétences établies par le CECR. »

Ainsi, comme vu, les notions de CECR, d'approche actionnelle, de tâches, d'interactions reviennent très fréquemment : le fait que cette méthode ait été conçue selon la PA et ses caractéristiques est fortement accentué.

Par ailleurs, le tableau de contenu est segmenté en six colonnes sous des titres renvoyant au CECR et à la PA. Ces titres sont : Tâche finale, Typologie textuelle, Communication et savoir-faire, Compétences grammaticales, Compétences lexicales, Compétences (inter)culturelles.

En dehors du livre de l'élève qui constitue l'objet de notre analyse à travers ce travail, le Nouveau Rond-Point Pas à Pas 1 se compose d'un cahier d'activités avec CD audio, d'un guide pédagogique sur CD-ROM et d'une clé USB multimédiaction.

3.2.2. Version Originale1 (A1)

Version Originale 1 – A1 est un manuel de FLE élaboré par les Editions Maisons des Langues en 2009 pour les grands adolescents et adultes. Il est accompagné d'un CD et DVD. Les auteurs de ce livre de l'élève sont Monique Denyer, Agustin Garmendia et Marie-Laure Lions-Olivieri. Composé de huit unités, le tableau de contenu est segmenté en sept colonnes. Chaque unité viserait les points suivants : Tâche, Typologie textuelle, Communication, Ressources grammaticales, Ressources lexicales, Phonétique, Compétences interculturelles.

Dans l'avant-propos rédigé par Christian Puren, il est bien mentionné que « La méthode Version Originale a été conçue en fonction des toutes dernières évolutions de

la didactique des langues-cultures. » (p.2). Par la suite, l'accent est bien mis sur le CECR et la perspective actionnelle et les notions de tâche, de centration sur le groupe, d'interaction, d'interculturel y apparaissent aussi.

Précisons qu'outre le livre de l'élève (seul objet de l'analyse de cette présente étude), dans l'ensemble pédagogique il est compris aussi le cahier d'exercices (+CD), le CD-ROM guide pédagogique, du matériel multimédia pour tableau blanc interactif et vidéoprojecteur ainsi que des activités en ligne.

Les deux manuels de français se proclament tous deux alignés aux principes de la perspective actionnelle, sont guidés par le même conseiller pédagogique, Christian Puren, sont tous deux parus dans la même maison d'édition « Maison des langues » et la seule différence réside dans leurs auteurs. La raison de ce choix s'explique par le fait que nous avons voulu nous interroger également sur le degré de prise en compte des principes de la Perspective en question en fonction des similitudes mentionnées et notamment en fonction de celle de la maison d'édition qui devrait se maintenir dans la même lignée quel que soit les circonstances et les auteurs.

Nous avons ainsi, par cela, non seulement analysé et comparé deux manuels de français langue étrangère mais aussi mis en relief les divergences qui pourraient se constater en raison des auteurs malgré la même maison d'édition qui tient compte pourtant des principes de la PA.

3.3. Les Outils de Collecte des Données

Nous avons utilisé trois différents questionnaires d'analyse. Les deux premiers se cadrent dans la notion d'acteur social et l'un porte donc sur les tâches, le second sur la pédagogie du projet. Ces deux outils ont été élaborés par le chercheur en se basant sur la littérature concernée et l'opinion de trois experts. Le troisième concerne l'interculturalité/la compétence interculturelle.

C'est en utilisant ces questionnaires qu'il a été répondu aux questions de recherches. Les deux premiers questionnaires visaient la question 1 : « Les manuels de FLE analysés considèrent-ils l'apprenant comme un acteur social, ou en d'autres termes proposent-ils réellement des tâches et une pédagogie du projet ? ». Le troisième visait la deuxième question de recherche : « Ces manuels favorisent-ils le développement de la compétence interculturelle ? ». Mais tous ont contribué à la troisième question : « Lequel de ces deux manuels met-il davantage au premier plan la perspective actionnelle ? ».

3.3.1. Questionnaires pour « acteur social » : Les tâches et la pédagogie du projet

Le questionnaire 1, celui portant sur les tâches (Questionnaire pour Les Tâches, Annexe 1), a été élaboré par la chercheuse en fonction de l'étude de Soubrié (2008, pp.3-6) qui présente les 10 principaux critères d'une tâche. La chercheuse a reformulé ces critères sous forme de questions et y a apporté à chacune des explications afin d'être plus explicite sur les objectifs. C'est après cela que les 10 questions formulées ainsi que leurs explications mettant en avant leurs finalités ont été soumises à l'examen de trois experts qui ont apporté leurs commentaires. Il a été remarqué que ces commentaires n'ont aucunement porté sur les questions elles-mêmes mais sur leurs explications. Ainsi, en fonction des précisions et opinions apportées par les experts, les explications ont été corrigées, rendues plus explicites.

Le questionnaire 2, celui portant sur la pédagogie du projet (Questionnaire pour la Pédagogie du Projet, Annexe 2), a été également préparé par la chercheuse en fonction de la littérature/l'analyse de documents relatives au sujet.

3.3.2. Questionnaire pour « interculturalité/compétence interculturelle »

Le questionnaire 3 pour « Interculturalité/Compétence Interculturelle » (Annexe 3) est composé de 15 questions conçues par Lange (2011, p.26) dans le cadre d'une thèse de Master visant à analyser la présence de l'interculturalité et de la compétence interculturelle dans un manuel d'allemand langue étrangère, objectif qui se rapporte à la seconde question de notre présente étude. Ces 15 questions initialement en anglais ont été traduites par deux chercheurs (Aslım Yetiş et Elibol, 2014) dans le cadre d'un travail portant sur l'analyse de manuels de FLE (Latitudes 1/2 et Alter Ego 1/2). Ce sont ces questions en français qui ont été reprises ici avec les explications développées par ces deux mêmes chercheurs pour chacune des questions afin de mieux comprendre leur objectif. Par ailleurs ces mêmes questions ont été également utilisées par Aslım Yetiş et Dündar (2016) dans une étude analysant trois manuels de FLE (Salut 10, 11 et 12) utilisés dans les classes de français au lycée en Turquie.

3.4. Déroulement de L'analyse / Analyse des Données

L'analyse des manuels en fonction de la première question de recherche : (Les manuels de FLE analysés considèrent-ils l'apprenant comme un acteur social, ou en

d'autres termes proposent-ils réellement des tâches et une pédagogie du projet ?) s'est effectuée en deux étapes.

Dans la première étape, nous avons identifié les tâches et pédagogie du projet présentes dans les manuels. Ce même travail a été effectué individuellement par deux autres chercheurs ayant des expériences dans le domaine. Dans le cadre d'une réunion, tous les chercheurs impliqués dans ce travail de détermination des tâches et pédagogie de projet ont mis en commun leurs travaux et ont concerté sur les divergences qui étaient minimales. Ainsi, il a été identifié en tout 3 (trois) tâches et 4 (quatre) pédagogie du projet dans le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas 1 (A1) et 6 (six) tâches et 7 (sept) pédagogie du projet dans le manuel Version Originale 1 (A1).

Dans la seconde étape, nous avons répondu séparément pour chaque manuel aux questions des questionnaires 1 et 2. Nous avons tenté d'y répondre en faisant référence à l'ensemble des tâches et pédagogies du projet déterminées à travers les manuels, à exemplifier chaque réponse afin de soumettre des explications les plus claires. Les deux chercheurs sont également intervenus à cette étape et un consensus a été atteint.

Pour la seconde question de recherche, (Ces manuels favorisent-ils le développement de la compétence interculturelle ?), les tâches et pédagogies du projet n'ont pas été prises en compte vu que la perspective interculturelle présente à travers elles a déjà été traitée lors de la première question de recherche. Ici, les leçons, les thèmes, exercices et activités ont été traités à l'aide du questionnaire 3 et encore une fois en deux étapes.

Lors de la première étape, nous avons identifié les leçons, les thèmes, exercices et activités visant à l'interculturalité et avons demandé à deux autres chercheurs de faire ce même travail individuellement. Après réunion et concertation, un accord a été atteint.

Dans la seconde étape, nous avons répondu aux questions du questionnaire 3 pour chaque manuel. Nous avons aussi ici tenté d'y répondre en exemplifiant chaque réponse afin de soumettre de claires explications. Les deux chercheurs sont aussi intervenus à cette étape.

Dans le cadre de la troisième question de recherche (Lequel de ces deux manuels met-il davantage au premier plan la perspective actionnelle ?), nous avons procédé à une comparaison entre les deux manuels en nous basant sur les analyses faites à partir des trois questionnaires.

3.5. Fiabilité

Afin de préserver l'objectivité et de réduire au maximum la subjectivité, deux autres chercheurs dont le domaine d'étude relève de la didactique du FLE sont intervenus dans cette présente étude lors de l'analyse des données. Un accord considérable a régné entre tous les chercheurs concernant l'identification des tâches, pédagogies du projet ainsi que les leçons, les thèmes, exercices et activités visant à l'interculturalité mais aussi concernant les réponses apportées aux questionnaires. Chaque chercheur a travaillé d'abord de façon individuelle avant de se réunir pour en discuter.



4. ANALYSE DES DONNEES

4.1. Structure des Manuels Analysés

Structure du manuel Version Originale :

Le manuel Version Originale se compose de 8 unités chacune de 12 pages. Les dossiers se composent de 8 parties : « à la découverte de la langue », une partie « Outil », une partie « Outils en action...et tâches », une partie « regards sur », une partie « préparation à l'examen du DELF A 1 », une partie « Journal d'apprentissage ».

Structure du manuel « Nouveau Rond-Point Pas à Pas » :

Chaque niveau est composé de 6 unités centrées chacune sur une tâche organisée sous forme d'un projet à réaliser par le groupe. Les unités sont séparées en 4 pages ; la page « en contexte », la page « formes et ressources », la page « tâche ciblée » et la page « regards croisés ».

4.2. Analyse de la Tâche

Questionnaire pour « les tâches »

1. **Est-ce que la langue est considérée comme un outil pour agir et non comme une fin en soi ?**

La classe de langue doit être considérée comme un espace social où l'apprenant doit être face à face avec des contextes variés et avec des différents contacts comme il y sera confronté dans la vie réelle. L'apprenant doit faire face via ses compétences verbales et non verbales, stratégiques, cognitives et affectives. Donc, l'espace classe et les travaux s'y rapportant sont à organiser de façon à ce qu'ils correspondent à la réalité de l'apprenant et aux paramètres de l'action. Dans la perspective actionnelle l'apprenant n'est plus considéré comme un usager de la langue de l'AC, mais comme acteur qui utilise la langue non pas seulement pour communiquer avec les autres mais aussi pour agir avec les autres en utilisant la langue cible. Cette question vise ainsi à bien cerner le terme « d'action » qui devrait être présente dans les tâches formées dans le cadre de cette perspective en question. Ici, le terme action se forme autour de l'idée que l'apprenant est un acteur social, qui puisera de ses connaissances nonseulement linguistiques mais aussi extralinguistiques. Donc, nous pouvons dire que la

réponse à cette question s'articulera sur l'existence 'd'incitation à l'action' de l'apprenant dans la langue cible.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

Cette tâche est construite sur l'idée d'exploitation du manuel via des questions telles « Combien d'unités y a-t-il dans ce manuel ? » ou « Les textes en rouge sont... » qui n'incitent aucunement l'apprenant à être dans une situation actionnelle. Cependant, certaines des questions amenant l'apprenant à être actif sans pour autant être compatible avec l'effet visé par la perspective actionnelle sont « Épelez les prénoms de deux camarades de votre groupe et le nom de votre professeur » ou « Trouvez le nom de deux types d'émission de télévision ». Ces questions, comme nous venons de le dire, sont assez faibles du point de vue actionnel, elles font plutôt appel à certaines connaissances apprises dans l'unité 1 telles la prononciation ou les émissions françaises.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

La tâche se compose de deux parties complémentaires. Dans la première partie les apprenants sont amenés à associer les photos des personnes avec les légendes sous forme d'un exercice d'appariement. Dans la deuxième partie, les apprenants sont amenés à travailler par petits groupes et à placer des passagers à table pour un dîner de bienvenue selon les renseignements qu'ils entendent dans un enregistrement sonore à propos de ces derniers. Ici, si l'on met de côté l'exercice d'appariement visant à introduire l'apprenant à la tâche et non pas à l'amener à entrer en action voire en coaction, nous pouvons dire que le travail par groupe des apprenants peut être considéré en tant qu'action nécessitant l'utilisation des connaissances langagières de l'apprenant. Car, l'apprenant doit non seulement comprendre les renseignements à propos des invités mais aussi former des tables selon ces renseignements. Notons que les tables peuvent être formées de différentes façons selon les choix du sous-groupe constituant le groupe de coactionnaires incités à agir par la tâche.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

Les apprenants, dans cette tâche, suite à un regroupement selon leurs préférences de voyages, sont amenés à préparer un projet de vacances et à le présenter. L'action demandant l'usage des connaissances langagières se manifeste à travers la rédaction et

la présentation de ce projet de vacances en question. La réalisation de la tâche est précédée par la lecture des endroits de visite : les Pyrénées, le village de Grospierres, Bruxelles, l'île de la Réunion, tous contenant des types d'hébergement, d'activités différents. Les apprenants, dans l'objectif d'accomplir cette tâche, sont amenés à former des groupes qui représentent les coactionnaires avec lesquels ils seront considérés en tant qu'acteurs sociaux utilisant la langue pour communiquer mais aussi pour agir avec les autres. L'apprenant, par le biais du choix, de la formation et de la présentation du projet de voyage dans lequel il pourra agir en tant qu'acteur social est amené à faire usage de ses compétences stratégiques, cognitives et affectives pour choisir la destination et former le projet ; verbales et non verbales pour présenter le projet.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

La tâche consiste à préparer des affiches avec la liste des élèves, des phrases et des questions utiles en français et des mots importants (comme dans l'exemple que nous retrouvons dans le livre ; les mots importants pour notre classe : argent, amitié, voyage, livre, amour ou les phrases et questions utiles : qu'est-ce que ça veut dire ? les formules pour saluer etc.) pour décorer les murs de la classe. Nous pouvons donc considérer que la tâche dispose d'action dans le sens où l'apprenant est amené à co-agir dans la réalisation tout en faisant usage de la langue cible pour réaliser une affiche. Donc nous pouvons dire que cette tâche correspond à la notion d'action de la perspective actionnelle nécessitant l'usage de la langue comme outil.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

Dans la tâche de l'unité 2, l'apprenant est amené à poser des questions personnelles comme le nom, la nationalité, la profession ou les coordonnées de son camarade pour ensuite réaliser son portrait en y ajoutant une caricature ou une photo ; le tout pour ensuite être affiché en classe. L'action est assez limitée du fait qu'elle se limite à ce qu'un des apprenants questionne l'autre de façon unilatérale. De plus, si nous considérons le fait que les apprenants se contenteront sûrement, du moins pour la généralité, à poser des questions préconstruites constitue une autre limite à l'action même si le manuel laisse aux apprenants le choix d'en générer d'autres. Une autre composante de l'action selon la perspective actionnelle est l'émergence des

compétences stratégiques, cognitives et affectives qui se concrétise dans cette tâche par le choix laissé aux apprenants en ce qui concerne les questions à poser, par l'ajout de photo ou de caricature et la réalisation de l'affiche elle-même en tant que support matériel. Nous pouvons donc dire que cette tâche remplit partiellement les conditions requises par la notion d'action de la perspective actionnelle.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

Avec cette tâche, les apprenants sont amenés à imaginer, à dessiner et à présenter par groupe leurs images de quartier idéal. Ils devront aussi parmi les quartiers imaginaires ou réels, décider dans lequel ils voudraient vivre.

La langue dans cette tâche est considérée comme un outil pour agir par le fait que l'apprenant est amené à utiliser ses compétences langagières pour concevoir un quartier qui peut être complètement ou partiellement imaginaire. Dans l'étape de création du quartier, les apprenants doivent co-agir à deux reprises ; ils devront en premier lieu choisir et concevoir le quartier et en deuxième lieu dessiner son plan et le présenter au groupe classe. L'apprenant est donc considéré comme acteur qui utilise la langue cible avec les autres et pour agir avec les autres. En outre, les autres exigences de la notion de l'action de la perspective actionnelle sont présentes dans cette tâche. L'apprenant est amené à faire usage de non seulement ses compétences langagières mais aussi extra langagières dans son travail en sous-groupe et lors de la présentation de la tâche matérialisée.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

La tâche consiste à préparer la description de personnage(s) fictif(s) ou réel(s) dont l'apprenant voudrait faire la connaissance. L'invité en question doit être ensuite présenté au groupe classe. Les apprenants devront pour finir, choisir un des invités imaginaires parmi ceux qui sont présentés avec l'ajout d'explication de leurs choix.

La tâche amène l'apprenant à agir individuellement en premier lieu avec la rédaction de description de l'invité désiré qui est certes une action mais faible du point de vue de la perspective actionnelle qui demande au-delà d'une rédaction, une réelle action pouvant se réaliser dans la vie réelle en considérant l'apprenant comme acteur social. De plus, nous devons aussi préciser que les compétences extra langagières de l'apprenant sont faiblement présentes dans la réalisation de la tâche puisque la partie de

présentation ne demande pas plus que la lecture du texte rédigé. Nous pouvons donc dire que la tâche assure la création d'une situation de communication appartenant à la vie réelle, mais n'amène presque pas l'apprenant, pour ne pas dire complètement, à faire usage de ses compétences non verbales ou stratégiques.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

La tâche de l'unité 6 du manuel est un jeu de rôle dans lequel les apprenants se séparant en deux groupes joueront les rôles de vendeur et d'acheteur dans un marché. Ils devront pour finir commenter le nouveau look/la nouvelle apparence de l'acheteur.

Cette tâche se place tout à fait dans la logique de la perspective actionnelle en ce qui concerne la notion d'action. L'apprenant est ici un acteur social qui co-agit avec ses camarades, les coactionnaires qui sont tous engagés dans la réalisation de la tâche. L'apprenant pour réaliser la tâche devra faire usage de la langue cible qui n'est pas considérée en tant que finalité en elle-même : il devra acheter ou vendre des vêtements en faisant usage de celle-ci. D'ailleurs étant dans une situation de communication similaire à la vie réelle, il devra aussi faire usage de ses compétences non verbales avec l'usage de sa langue corporelle et de ses mimiques. Mais aussi de ses compétences stratégiques, qu'il en fera usage lors de l'achat ou de la vente. L'action dans le sens de la perspective actionnelle est entièrement à l'appel dans cette tâche.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

La tâche consiste à préparer un menu à présenter en classe pour un repas de bienvenue à un groupe de professeurs français qui visite la ville. Les apprenants devront décider de l'heure, de la durée et du type de repas à offrir. La tâche est à réaliser après la lecture d'un texte introductif listant les choses à faire et à ne pas faire lorsque l'on est invité chez un Français ou lorsque l'on reçoit un Français chez soi.

L'action dans la tâche se manifeste par la réalisation d'un menu pour un repas. Les apprenants, acteurs sociaux, sont amenés à faire usage de leurs connaissances langagières pour former un matériel concret qui est le menu en question. D'ailleurs, les apprenants sont amenés à travailler en groupe, ils doivent préparer le menu du repas dont ils ont ensemble choisi le contenu, l'heure et la durée. Les apprenants seront amenés à faire usage de leurs compétences langagières pour pouvoir choisir les ingrédients et ils seront aussi amenés à faire des choix stratégiques puisqu'ils devront

préparer un menu entier et non pas un seul plat. Toutefois, les compétences extra langagières de l'apprenant ne sont pas réellement en cause puisque les apprenants sont amenés à rédiger un menu ; ils doivent simplement lister les ingrédients de leurs repas. L'action dans cette tâche est certainement présente avec le fait que l'apprenant est considéré comme acteur social agissant avec des coactionnaires dans le but de préparer un menu mais par le fait que la tâche se limite à la préparation d'une liste, nous ne pourrions pas pour autant dire que l'action dans le sens de la perspective actionnelle est pleinement présente.

2. Est-ce que la tâche a un sens, est-ce qu'elle relève de pratiques sociales avérées ?

Dans cette question nous cherchons à savoir si l'apprenant est considéré en tant qu'acteur social qui pourra agir dans le contexte de la société cible. Les manuels pédagogiques de langue doivent contenir des contextes et des exemples utiles pour mieux comprendre la culture cible dans la vie réelle, optant ainsi à ce que l'apprenant devienne un interlocuteur de la langue cible, un acteur social. Avec cette question nous cherchons à repérer les pratiques sociales pertinentes qui mèneront à une certaine compétence sociale.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

La tâche se compose en grande partie d'exploitation du manuel, elle ne présente aucune pratique sociale avérée.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

La tâche demandant à placer les passagers présentés dans l'enregistrement sonore à des tables pour un dîner de bienvenue peut être considérée comme relevant de pratique sociale dans le sens où l'apprenant, dans le cas où il sera amené à créer une table similaire dans des contextes professionnels, de mariage ou d'invitation, devra justement placer les invités à des tables dans le même raisonnement qui est celui de la déduction de création d'une certaine convivialité entre les personnes. Cela dit, la culture cible n'est pas évidente dans la tâche, nous retrouvons des personnages de différente origine, parlant différentes langues, mais rien ne nous donne l'impression de contenir en soi des aspects de la culture française.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

La tâche, basée sur la création d'un projet de voyage, de la planification d'un voyage par un groupe plus précisément, peut être aisément considérée comme appartenant à une pratique sociale. L'apprenant dans cette tâche est considéré comme un acteur social qui pourra agir avec des coactionnaires dans la société cible en faisant un choix via les documents relatifs aux destinations de pays francophones.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

La préparation d'affiche avec des phrases à utiliser en classe ne relève d'aucune pratique sociale. La tâche est purement centrée sur une idée pédagogique de venir en aide à l'apprenant dans l'appropriation des mots, des phrases affichées.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

Même si à première vue la tâche ne révèle pas d'une pratique sociale avérée dans le sens où poser des questions à une autre personne pour ensuite dessiner sa caricature ou ajouter sa photo à son portrait semble assez éloigné de la réalité, nous devons nous focaliser sur la requête des questions. Même si ces dernières ne sont pas formées en tant que questionnaire structuré, elles peuvent être considérées de pratique sociale puisque les questions personnelles dont il en est sujet sont des questions relativement fréquentes comme le nom ou l'adresse électronique. En fait, l'apprenant est amené à être acteur social dans une situation de communication : la première rencontre avec une personne, où il serait tout à fait naturel de poser de telles questions. Toutefois, nous devons préciser que cette tâche ne contient pas d'exemple ou de document visant à la compréhension de la culture cible, même si nous la considérons suffisamment relevant de pratique sociale par la situation de communication créée.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

Nous ne considérons pas que la tâche relève de pratiques sociales avérées. La description d'un quartier idéal peut être dans certain cas présente dans la vie réelle de façon exceptionnelle sans pour autant être un exemple optant à ce que l'apprenant devienne un interlocuteur de la langue cible, un acteur social agissant dans la vie réelle.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

Le résultat de la tâche amenant les apprenants à s'exprimer sur leurs choix en ce qui concerne les personnes dont ils voudraient faire la connaissance peut être considéré dans le cadre d'une pratique sociale. La tâche a un sens, elle demande à l'apprenant de s'exprimer sur une possibilité concrète de la vie réelle : tracer un profil général à propos d'une personne. L'apprenant est amené à faire des choix librement dans la présentation en tant qu'interlocuteur de la langue cible dans une situation susceptible d'être reproduite dans la vie réelle. Nous pouvons donc dire que cette tâche répond aux exigences de notre question. Toutefois nous devons noter que la tâche ne contient pas de documents relatifs à la culture française.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

L'apprenant dans cette tâche est considéré en tant qu'acteur social qui pourra agir dans le contexte de la société cible dans une situation de communication très fréquente qui est celle de l'achat/des courses dans un marché. L'apprenant, acteur social, est amené à s'approprier une compétence sociale à travers la tâche en co-agissant avec ses camarades dans l'objectif d'exprimer ses intentions relatives à ses goûts vestimentaires. La partie « Les mots pour agir » représente un aspect de la culture cible : le conditionnel de politesse qui est inexistant dans la culture turque. Nous pouvons dire que la tâche répond largement à l'attente de notre question ; l'apprenant est considéré comme un acteur social qui pourra agir dans cette situation de communication dans le contexte de pratique sociale avérée.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

S'agissant de la conception d'un repas, nous considérons cette tâche relever de pratique sociale avérée. Les apprenants sont amenés en premier lieu à lire un texte relatif aux choses à faire et ne pas faire lors qu'on a un invité français ou lorsqu'on est invité chez un français, ce qui est extrêmement culturelle, pour ensuite choisir un repas et concevoir le menu de ce repas. Cette tâche répond à la demande d'existence de pratique sociale qui amènera l'apprenant à devenir un acteur social qui pourra agir dans la société de la culture cible, française dans notre cas.

3. Est-ce que des moments d'échanges/des interactions entre apprenants sont prévus ?

Rappelons en premier lieu que le terme action nécessite un coactionnaire, c'est-à-dire que l'apprentissage doit prendre non-seulement en compte le fait que l'apprenant deviendra un acteur social mais qu'il coexistera et co-agira avec autrui. Cette question cherche à repérer si une création de liens sociaux avec ses coactionnaires est prévue comme il en sera le cas dans la vie réelle. Est-ce que le problème commun posé entraînera à la création d'une entraide entre les apprenants. Est-ce que la tâche fait réveiller la compétence de communication en interaction des apprenants ?

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

La tâche demande un travail par groupe, ce qui nous amène à dire que les recherches requises à travers la tâche doivent être faites à plusieurs. Cependant, l'action n'étant pas présente dans la tâche qui est constituée en grande partie d'exploitation du manuel et en quelques questions d'usage des connaissances langagières de l'apprenant telles que la prononciation de certains chiffres, nous ne pouvons pas parler de coaction, ni même d'interactions significatives d'ailleurs.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

Les apprenants sont amenés à choisir, débattre sur le positionnement des invités autour de la table de repas, ils devront donc interagir, échanger leurs idées dans l'accomplissement de la tâche ce qui amène l'apprenant à travailler avec ses coactionnaires comme il en serait le cas dans la vie réelle.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

La tâche nécessite à chaque étape un travail en groupe entre les apprenants. Que ce soit dans le choix de la destination ou des activités à faire, des dates ou encore du type d'hébergement. L'apprenant est donc amené systématiquement à interagir avec ses camarades, ses coactionnaires.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

Une interaction sans réelle importance est susceptible d'exister dans cette tâche dans la réalisation des affiches, mais elle est plutôt construite autour de l'idée du choix parmi les phrases, mots qui vont être inscrits sur l'affiche que d'une coaction avec autrui.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

Nous considérons que les questions posées par l'apprenant à ses camarades dans l'objectif de créer son portrait peuvent être considérées en tant que moments d'échange sans que pour autant une coaction ne soit présente. L'apprenant posera simplement ses questions pour ensuite soit ajouter une photo, soit librement dessiner sa caricature. Nous pouvons donc dire que dans cette tâche un moment d'échange sans pour autant devenir une interaction dans le cadre de la coaction est présente.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

Cette tâche demandant la conception d'un quartier idéal, doit être réalisée par un groupe qui discutera, choisira, interagira et échangera : « Quel quartier ? Imaginaire ou réel, y aura-t-il une rivière ou un hôpital ? Comment dessiner le plan ? etc. ». Cette tâche nécessite donc des échanges systématiques entre l'acteur social et ses coactionnaires dans sa réalisation.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

Le seul moment d'échange entre les apprenants se manifeste suite à la description des personnages, au moment où l'apprenant devra choisir entre les personnages présentés avec lequel il voudra faire connaissance. L'apprenant, ici, peut poser des questions à propos des personnages présentés. Cela dit, le fait que, l'énoncé précise que l'apprenant « peut » poser des questions avant de faire un choix portant sur les personnages présentés, nous amène à prévoir le fait que les questions ne seront pas affirmées de façon systématique, ce qui est susceptible de laisser peu de place à l'échange et à l'interaction. Hormis cette étape, aucun moment d'échange n'est prévu entre les apprenants.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

La tâche se base sur l'idée d'échanges entre les apprenants séparés en deux groupes distincts de vendeur et d'acheteur dans un marché. La tâche ne prévoit pas seulement des moments d'échange entre les coactionnaires mais se base même sur cet échange créant ainsi des liens sociaux comme il en sera le cas dans la vie réelle.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

Dans la réalisation de la tâche, des moments d'échanges sont prévus dans chaque étape. Les apprenants avec un travail de groupe, devront choisir le repas, former le

menu et, suite à leurs présentations, s'attendre à ce que leurs camarades devinent ce qu'ils vont préparer.

4. Est-ce que le résultat de la tâche est identifiable ?

Avec cette question, l'objectif est de voir si les tâches mènent bien à un résultat identifiable. Plus précisément, l'objectif ne peut être en aucun cas l'usage de simples compétences langagières dans le cadre d'une activité ne comprenant pas l'idée d'action et de co-action avec autrui. Ici, nous cherchons à voir si la tâche créée s'articule autour de l'idée de la création d'un résultat final, d'un matériel identifiable et concret, conçu par les apprenants.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

Aucun résultat identifiable ne ressortira de la réalisation de la tâche.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

Les apprenants sont amenés à faire un choix de répartition entre les tables qu'ils justifieront au groupe classe, mais la tâche ne mène aucunement à un matériel concret.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

Les apprenants devront préparer et exposer un projet de voyage qui est un résultat identifiable.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

Les apprenants sont amenés à préparer une affiche où figurent certaines phrases utiles ou des mots en français, ce qui est un matériel concret.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

Les apprenants dans la réalisation de la tâche sont amenés à créer le portrait de leurs camarades, basé sur des informations personnelles simples, ce qui peut être considéré comme un résultat identifiable.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

Les apprenants doivent concevoir et préparer un plan de quartier qui est un résultat concret qui ne fait pas seulement appel à l'usage de simples compétences langagières dans le cadre d'une activité mais se finalise avec un résultat identifiable.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

Aucun résultat identifiable ne ressort de la tâche puisque même si une fiche sera préparée par les apprenants dans l'objectif de présenter un personnage, celle-ci sera plutôt sous forme de note personnelle puisque la présentation et le choix de personnage qui suivront seront faits oralement.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

Même si le résultat n'est pas un matériel concret, le résultat de la tâche est identifiable : celle de la création d'une situation de communication entre acheteur et vendeur d'un marché qui commenteront le look/l'apparence de l'acheteur pour finaliser la tâche. La tâche se réalisera autour de l'idée d'action et de coaction avec autrui tel en serait le cas dans la vie réelle.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

Le résultat identifiable de cette tâche est la création d'un menu que les apprenants vont choisir dans la réalisation de la tâche tout en étant en coaction avec leurs camarades de groupe dans les choix de repas, de menus et des ingrédients.

5. Est-ce que les apprenants ont une grande part d'initiative dans la construction des connaissances ? Des aides sont-elles prévues pour les apprenants les moins autonomes ?

Ici, l'objectif est de voir si l'apprenant, acteur social, devant non seulement réfléchir sur le « Comment écrire ou dire ? » mais aussi sur le « Comment réaliser la tâche ? » peuvent prendre en charge leur propre apprentissage sans pour autant être projeté dans un aléa sans boussole, sans aide ou sans encadrement.

D'un autre côté cette question cherche à voir si tous les apprenants, même les moins actifs dus à différentes raisons, seront plus ou moins volontiers à réaliser la tâche.

En d'autres mots, l'apprenant est-il suffisamment encadré pour d'une part avoir une initiative suffisante dans la question du « Comment réaliser ? » qui sera le fil conducteur dans la construction des connaissances et d'autre part assurer la participation de tous les apprenants ?

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

Les apprenants n'ont aucune part d'initiative dans la réalisation de la tâche. Les apprenants sont amenés à répondre aux questions préconstruites dont les réponses sont connues par l'enseignant. Aucune aide non plus n'est prévue pour les apprenants les moins autonomes.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

La seule initiative laissée aux apprenants est celle du choix dans la disposition des invités autour de la table ; les apprenants ne peuvent ni choisir le repas, ni leurs rôles, ni le nombre de table. La tâche se focalise davantage sur un choix logique de la part des apprenants. Des aides pour les moins autonomes ne sont pas non plus prévues, seul le fait que la tâche se réalise par groupe est susceptible de créer une aide entre pairs.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

Les apprenants, dans cette tâche, ont une part importante d'initiative vu qu'il leur a été laissé le droit de faire un choix en ce qui concerne le type d'activité à réaliser, d'hébergement, les dates et les activités de leurs projets de voyage auxquels ils décideront au sein de leurs groupes en partant des choix de destinations présentes sous forme de documents. D'ailleurs, ces documents en question constituent une aide pour les apprenants moins autonomes qui pourraient avoir du mal à retrouver des brochures touristiques du genre, s'il l'était demandé. De plus, l'existence d'une fiche à remplir avant l'exposition du projet de voyage est susceptible de venir en aide aux moins autonomes. La fiche à remplir est constituée de cinq simples questions relatives au lieu, au logement, aux activités, aux dates et aux intérêts des apprenants.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

Dans cette tâche les apprenants doivent simplement réfléchir sur le « Comment écrire ? ». Le questionnement sur la réalisation est très faiblement présent dans la création de l'affiche qui ne comporte pas en soi des différences importantes puisque les trois modèles présents en tant qu'exemple sont presque similaires ayant les mêmes formes de police de caractère. Aucune aide n'est prévue pour les moins autonomes. Plus précisément ni la participation de tous les apprenants dans la création des affiches n'est demandée, ni un encadrement dans le cas de non-participation n'est prévu.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

Les apprenants sont amenés à, non seulement, faire usage des questions préinscrites dans la tâche mais aussi à former eux-mêmes des questions pour avoir certaines informations personnelles sur leurs camarades et ensuite réaliser un portrait qui sera affiché. Nous pouvons donc dire que les apprenants ont une part suffisante d'initiative dans la construction de leurs connaissances, car d'une part ils choisiront eux-mêmes leurs questions mais d'autre part, aspect plus pertinent sur la prise d'initiative, ils seront amenés à se questionner sur la façon de réalisation de la tâche puisque les apprenants devront choisir la forme de la présentation du portrait qui va être affichée en classe. En outre, comme nous l'avons mentionné plus haut, des questions préconstruites en termes d'exemple viendront en aide pour les apprenants les moins autonomes. De plus, le choix laissé entre caricature et photo est un autre point aidant les apprenants autonomes et moins autonomes à ne pas succomber à une impasse artistique.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

Les apprenants dans cette tâche devront non seulement se questionner sur le contenu mais aussi sur la forme, car dessiner un plan et le décrire nécessite par nature l'utilisation des deux. Les apprenants devront concevoir leur quartier idéal en dessinant d'un côté le plan et de l'autre côté le décrire en faisant usage de leurs connaissances langagières. Ces étapes sont à la portée des apprenants qui seront les acteurs majeurs de prise de décision. Pour les moins autonomes nous retrouvons deux éléments susceptibles de résoudre le problème et leur venir en aide. D'un côté un exemple de plan recouvrant toute la page, d'un autre côté des questions exemples pour décrire le quartier.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

La prise d'initiative par les apprenants dans cette tâche est assez faible puisque les questions censées être utilisées dans la rédaction de la description de la personne choisie sont toutes pré-écrites ; la tâche ne demande pas non plus de rajouter ou de choisir entre les questions. Suite à la rédaction de la description, les apprenants sont amenés à les présenter en classe et choisir une description entre celles présentées. Ici non plus, nous ne retrouvons aucunement une prise d'initiative de la part des apprenants dans la construction de leurs connaissances puisqu'ils sont simplement amenés à lire la description préparée. Finalement les apprenants devront, pour accomplir la tâche, choisir et expliquer la raison de leurs choix entre les invités présentés, en dehors des

leurs ; ce qui laisse une liberté de choix et non pas une initiative dans la construction de leurs connaissances.

L'existence des questions préconstruites peuvent être considérées comme une aide aux moins autonomes qui pourront simplement poser ces questions ou y répondre pour leurs invités et expliquer brièvement leurs choix à propos de l'invité qu'ils choisissent entre ceux présentés.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

Les apprenants dans cette tâche sont considérés en tant qu'acteur social qui prendront pleinement l'initiative dans la construction de leurs connaissances puisque seul le cadre général de vente et d'achat entre les apprenants sous le concept de marché est précisé. Ils devront, pour accomplir la tâche donner leurs avis à propos du « nouveau look » des apprenants qui auront fini leurs achats. Les apprenants devront non seulement réfléchir sur la question du « Comment dire ? » mais aussi du « Comment faire ? » pour accomplir cette tâche. Pour les moins autonomes nous retrouvons dans la partie de l'achat et de la vente un dialogue exemplaire qui pourrait leur venir en aide et aussi un commentaire du même genre qui peuvent tous deux être considérés comme aide en cas de difficulté.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

Dans cette tâche, les apprenants sont amenés à rédiger un menu avec les ingrédients nécessaires. L'initiative dans ce cadre-là est assez faible ; les apprenants devront certes choisir un repas, ensuite un ou des plats, puis y inscrire les ingrédients pour ensuite le présenter en classe mais aucune prise d'initiative dans la construction de leurs connaissances avec la question du « Comment faire ? » est présente dans la réalisation de la tâche. L'apprenant devra simplement écrire le nom d'un repas, d'un menu et les ingrédients nécessaires sur une feuille à part pour ensuite les présenter au groupe classe.

6. Est-ce que l'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur ?

Cette question vise à comprendre si l'enseignant incite les apprenants à effectuer certaines opérations cognitives et métacognitives sans se placer au centre de l'apprentissage. Les apprenants doivent eux-mêmes décider des opérations cognitives et métacognitives à faire et à exécuter, l'enseignant devrait s'effacer

tant que possible et intervenir seulement lors d'un problème insurmontable rencontré par les apprenants. Autrement, les apprenants joueront un rôle passif, ce qui constituera une entrave à ce que l'apprenant devienne un acteur social.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

L'enseignant est au centre de l'apprentissage puisque seul lui connaît les bonnes réponses même si les recherches sont effectuées par les apprenants.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

L'enseignant, dans cette tâche, joue un rôle d'accompagnateur dans le sens où même dans l'exercice d'appariement, présent au début de la tâche, les réponses de l'apprenant seront comparées avec celles de son camarade. L'enseignant n'interviendra que si les apprenants se retrouvent dans l'impossibilité d'associer les images aux légendes. L'enseignant n'est pas censé intervenir non plus dans la suite de la tâche ; le groupe d'apprenants dans la répartition des invités autour de la table est au centre de l'apprentissage et les groupes devront simplement expliquer la raison de leurs choix ; ce qui signifie que les réponses peuvent varier d'un groupe à l'autre et qu'une solution unique et connue par l'enseignant n'est pas en question.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

L'enseignant est amené à s'effacer le plus que possible dans la réalisation de la tâche puisque ce seront les apprenants qui décideront du voyage, des activités, du type d'hébergement et des dates pour ensuite le présenter au groupe classe. Les apprenants sont ceux qui décideront des opérations cognitives et métacognitives dans la construction de leurs savoir à travers la réalisation de leurs projets de vacances ; cognitive dans le choix et la rédaction, métacognitive dans la mise en forme et la présentation du projet.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

L'enseignant dans cette tâche est un accompagnateur dans le sens où les apprenants sont amenés eux-mêmes à choisir les phrases à inscrire sur l'affiche. L'enseignant ne viendra en aide que dans le cas d'une impasse empêchant la réalisation de la tâche.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

L'enseignant joue le rôle d'accompagnateur dans l'accomplissement de la tâche dans laquelle les apprenants sont amenés à poser des questions pour réaliser un portrait. Les questions sont préconstruites, mais les apprenants peuvent ajouter des questions. De plus, ni dans les étapes de réalisation ni de présentation, l'enseignant ne prend le pas devant l'apprenant ; c'est l'apprenant qui est censé poser des questions pour créer le portrait sans intervention visible de la part de l'enseignant.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

L'enseignant dans cette tâche est quasi invisible car ce sont les apprenants qui conçoivent un quartier, dessinent son plan, le présentent à leurs camarades de classe et choisissent, parmi ceux qui sont présentés, celui dans lequel ils voudraient vivre. Dans aucune de ces étapes nous ne retrouvons une intervention nécessaire de l'enseignant hormis bien sûr dans le cas où les apprenants seraient dans une impasse dans la réalisation de la tâche.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

Ni dans la phase du choix de la personne invitée par l'apprenant, ni dans la phase de rédaction ou de choix de la personne dont l'apprenant voudrait faire connaissance en dehors de celui qu'il présentera, l'enseignant n'est aucunement au centre de l'apprentissage. Il est purement considéré en tant qu'accompagnateur dans la réalisation de la tâche par l'apprenant acteur social.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

Dans cette tâche se réalisant entièrement autour d'un concept d'achat et de vente dans un marché, nous pouvons dire que l'apprenant décide des opérations cognitives et métacognitives à faire et à exécuter et que l'enseignant est dans un rôle de tuteur s'effaçant le plus que possible et cela avec son absence totale dans la transaction imaginaire des apprenants.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

L'enseignant, dans cette tâche, n'est pas censé intervenir sauf pour résoudre un problème susceptible de constituer une entrave à la réalisation de la tâche puisque ce sont les apprenants travaillant par groupe qui doivent choisir le repas, constituer un menu et le présenter à leurs camarades. Nous pouvons donc dire que l'enseignant joue le rôle d'accompagnateur dans la réalisation de la tâche.

7. Est-ce que l'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion (dimension « méta ») ?

Avec cette question, l'objectif est de mettre clairement en évidence qu'outre les compétences langagières qui sont inévitables dans la communication, la réflexion doit également être favorisée à travers les tâches. Cette réflexion attendue de la part des apprenants doit tout aussi bien porter sur la langue que sur leurs processus d'apprentissage. Il est attendu, à travers la tâche, que les apprenants réfléchissent à ce qu'ils vont faire pour résoudre les situations problèmes, qu'ils prennent conscience du chemin à suivre pour réaliser la tâche. Cette question vise donc à vérifier si les tâches proposées permettent aux apprenants d'identifier des buts, de décider de faire telle ou telle chose, de planifier, d'évaluer.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

Aucun problème à résoudre n'est présent dans cette première tâche du manuel, car les questions sont composées d'une partie de présentation du manuel, d'autre part par des simples recherches basées sur des informations présentes entre les pages du manuel. Cette tâche ne propose aucune activité de réflexion, l'accent se trouve sur la réalisation de la tâche elle-même.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

L'accent dans cette tâche est surtout mise sur la réalisation de la tâche grâce aux compétences langagières de l'apprenant. Il est attendu que l'apprenant puisse en premier lieu associer des légendes et en second lieu regrouper par quatre les invités autour des tables selon les informations de l'enregistrement sonore.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

Dans cette tâche nous pouvons dire que l'usage des compétences langagières et la réflexion des apprenants sont équitablement repartis. Ils devront commencer par choisir la destination, la date, le logement, les activités dans l'objectif de créer le projet de vacances qu'ils exposeront ensuite, ce qui, d'une part fait appel aux connaissances langagières d'autre part à la réflexion de l'apprenant sur la question de la présentation.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

La tâche, basée surtout sur les compétences langagières des apprenants demande un certain réflexe sur la question du choix des phrases, des mots à être affichés mais aussi sur le positionnement de ces derniers. Nous pouvons donc dire que la tâche, même si partiellement, inclus des problèmes à résoudre dans sa réalisation, elle demande aussi la réflexion de l'apprenant sur le sujet.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

La tâche ne demande pas la réflexion de l'apprenant qui devra simplement réutiliser ou créer quelques questions pour recueillir des informations personnelles relatives à son camarade auxquelles il ajoutera une caricature ou une photo ; le tout dans le but de réaliser un portrait. Le seul problème à résoudre pourrait être celui du positionnement de la caricature ou de la photo sur l'affiche mais celle-ci ne peut pas être considérée comme une réflexion significative de la part de l'apprenant qui se focalisera davantage sur la réalisation de la tâche ; une très faible planification sur la forme, l'aspect du travail est attendu de la part des apprenant. Nous pouvons donc dire que la tâche met surtout l'accent sur la réalisation de la tâche sans y inclure des activités de réflexion significatives.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

Dans cette tâche, l'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion. L'apprenant est non seulement amené à réaliser une présentation d'un quartier idéal dont il en fera la présentation, mais aussi à réfléchir sur les éléments allant être présents sur le plan, dans le quartier. Il sera amené à planifier et à résoudre les problèmes posés par le choix qu'il devra faire dans la conception et la planification du quartier.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

Cette tâche porte en soi de faible attente métacognitive par le fait qu'elle demande à être réalisée par l'apprenant dans un strict objectif de préparer, présenter et choisir une personne dont il voudrait faire connaissance. La tâche s'appuie exclusivement sur des connaissances cognitives dans la rédaction et la présentation et ne demande pas plus que la lecture du texte rédigé dans cet objectif.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

Avec cette tâche les apprenants seront amenés à faire non seulement usage de leurs compétences langagières pour la communication nécessaire dans la vente ou

l'achat de vêtements dans un marché mais aussi de leurs réflexions puisqu'ils devront réfléchir sur leurs actions, les planifier pour résoudre les problèmes posés : « Comment acheter ou vendre ? ». Les apprenants dans l'achat ou la vente seront amenés à ajuster leurs discours selon les aléas de la situation de communication. Nous pouvons donc dire que l'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

La demande de réflexion des apprenants se manifeste dans le fait qu'ils devront choisir un repas pour ensuite créer un menu et écrire les ingrédients nécessaires à la réalisation des plats du menu. Ici, les apprenants devront certes faire usage de leurs compétences langagières pour rédiger les éléments demandés mais devront aussi s'identifier des buts (Quel plat est convenable pour un dîner ?), résoudre un problème (Faut-il finir le dîner, par exemple, avec un fromage ou un dessert ?), évaluer (Est-ce que tous les ingrédients nécessaires sont présents ?)

8. Est-ce que les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation ») à réaliser ?

Du fait que la communication nécessite généralement l'implication de plusieurs compétences de façon simultanée, les apprenants devront, dans la même logique, avoir des activités langagières multiples et variées dans la réalisation des tâches. Tel est, par exemple, le cas de l'achat de billet de cinéma qui nécessite le recours à la compréhension orale, écrite et à la production orale pour la plupart du temps.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

Les activités langagières présentes dans la tâche sont :

- La compréhension écrite avec la recherche demandée dans le manuel à propos des éléments présents dans l'unité en question et l'exploitation du manuel.
- La production orale avec les questions relatives à l'épellation et la prononciation.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

Les activités langagières présentes dans la tâche sont :

- La compréhension écrite dans la première partie amenant l'apprenant à associer les légendes avec les images.
- La compréhension orale avec l'enregistrement sonore qui servira de base dans la répartition des invités au repas de bienvenue autour des tables.
- La production orale par la justification de leurs choix de répartition.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

Les activités langagières présentes dans la tâche sont :

- La compréhension écrite ; les apprenants sont amenés à lire et à choisir leurs destinations selon les documents de la tâche.
- La production écrite ; les apprenants devront prendre des notes à propos de leurs projets de vacances.
- La production orale ; les apprenants devront s'exprimer sur leurs choix et exposer leurs projets de vacances.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

La seule activité langagière présente est celle de la production écrite à travers la rédaction des phrases et des mots qui vont être inscrits sur l'affiche mais il est aussi vrai qu'il est plus question d'une activité d'écriture que de production écrite.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

La réalisation de la tâche nécessite à tour de rôle soit, une activité de production écrite qui est celle de former des questions et de les poser à un des camarades, soit une activité de production orale à travers les réponses aux questions qui seront posées par un autre apprenant. Cela dit, les activités langagières ne sont pas simultanées ou consécutives, elles se manifestent à deux reprises séparément qui sont, comme nous venons de le dire, liées au changement de rôle dans la réalisation de la tâche.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

La seule activité langagière présente dans la tâche est celle de la production orale ; les apprenants sont amenés à concevoir et à présenter devant la classe leur quartier idéale. Le plan qu'ils dessineront servira de support pour concrétiser le quartier dans la présentation en question.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

Les activités langagières présentes dans la tâche sont :

- La production orale avec la présentation du personnage choisi et dans l'explication du choix du personnage en dehors du sien.
- La compréhension orale, puisqu'ils seront amenés à écouter et à comprendre la description de leurs camarades pour pouvoir poser des questions et choisir un des personnages parmi ceux présentés.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

Les activités langagières présentes dans la tâche sont la production orale et la compréhension orale qui seraient présentes lors de l'échange entre les apprenants dans le cadre d'achat et de vente de vêtements.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

Les activités langagières présentes dans la tâche sont :

- La compréhension écrite à travers la lecture du texte présentant un aspect de la culture française : les choses à faire et à éviter lorsqu'on est invité chez un Français ou lorsque l'on invite un Français chez soi.
- Les productions écrite et orale ; les apprenants devront rédiger le menu d'un repas qu'ils choisiront pour ensuite le présenter au groupe classe.

9. Est-ce que les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources ?

L'importance de cette question avec laquelle nous visons à voir si les tâches demandent l'utilisation de documents authentiques ou de documents pédagogiques, réside dans le fait que la réalisation de la tâche devrait déboucher à la préparation de préparer l'acteur social à des situations réelles de la vie sociale. Une tâche s'appuyant sur des documents pédagogiques ne peut, même correctement et minutieusement préparés, substituer le document authentique formé pour l'utilisation d'usager de la langue cible. La préparation des apprenants devra être forgée autour de l'idée d'une véritable action qui se réalisera dans la communauté de la langue cible.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

Aucun document authentique n'est présent dans la tâche.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

Aucun document authentique n'est présent dans la tâche ; les photos dont l'apprenant devra faire usage dans l'exercice d'appariement constituant la première partie de la tâche sont pédagogiquement formés dans le but de réaliser l'activité.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

Même si les rubriques présentes sur les brochures ne sont pas identiques dans chacune des brochures, ni les auteurs ni la source ne sont pas présentes. Nous ne pouvons donc pas les considérer en tant que documents authentiques.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

Aucun document authentique n'est présent dans la tâche.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

Aucun document authentique n'est présent dans la tâche.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

Aucun document authentique n'est présent dans la tâche.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

Aucun document authentique n'est présent dans la tâche.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

Aucun document authentique n'est présent dans la tâche.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

Aucun document authentique n'est présent dans la tâche. Le document portant sur l'attitude à avoir dans la situation d'invitation vise clairement à donner des informations sur un aspect culturel car elle nous laisse penser par sa forme et son contenu qu'elle est pédagogiquement formée dans le but de présenter cet aspect de la culture en question. En outre, aucun indice n'est présent pour que l'on puisse le considérer comme authentique ; ni la source ni l'auteur ne sont précisés.

10. Est-ce que les activités proposées comportent une dimension culturelle/interculturelle ?

Un apprenant peut-il être considéré comme acteur social qui pourrait résider dans le pays de la langue cible sans connaître l'aspect culturel de référence ? Nous cherchons à savoir si la dimension culturelle de la langue cible est présente dans les tâches à accomplir, car l'ouverture à une dimension interculturelle ne

peut s'effectuer sans l'existence de dimension culturelle par la nature du terme même qui nécessite la présence de deux ou plusieurs cultures.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 1 (pp.14-15) :

Les seules dimensions culturelles se trouvent dans la première et la troisième questions de la tâche. Dans la première question, l'apprenant est amené à retrouver le nom d'une ville canadienne, de la capitale de la Belgique et le nom d'un monument parisien. Dans la troisième question l'apprenant doit retrouver dans le survol de l'unité 1 le nom de deux types d'émission de télévision. Toutefois, notons que ces dimensions culturelles ne peuvent pas être considérées comme ouvrant un volet sur l'interculturalité car la culture de l'apprenant n'est pas en cause.

« Tâche ciblée », unité 3 (pp.34-35) :

La seule dimension culturelle présente dans cette tâche se trouve dans les légendes par la présence de prénoms français et de différentes nationalités. Cela dit, même si nous considérons la présence de ces noms, prénoms comme aspect culturel nous ne pouvons pas les considérer dans le cadre de l'interculturalité puisque la culture de l'apprenant n'est pas prise en compte.

« Tâche ciblée », unité 5 (pp.54-55) :

Malgré la présence des brochures touristiques sur les Pyrénées, le village de Grospierres, Bruxelles et l'île de La Réunion ; ces matériaux, culturels en soi, ne s'ensuivent aucunement avec une activité susceptible de rendre l'apprenant interculturel. Plus précisément, ces matériaux en question ne sont que des documents à analyser en vue de rédiger un projet de vacances et pas plus ; l'apprenant n'est pas amené à comparer les brochures avec celles de son pays par exemple.

Version Originale :

« Tâches », unité 1 (p.19) :

Aucune dimension culturelle, ni interculturelle d'ailleurs n'est présente dans la tâche.

« Tâches », unité 2 (p.31) :

Aucune dimension culturelle ou interculturelle n'est présente dans la tâche.

« Tâches », unité 3 (p.47) :

La seule dimension culturelle présente dans la tâche serait le nom des rues présent sur le plan exemplaire dans lequel nous retrouvons les noms de rue telles « La Rue de la

Rivière », « Rue de la Montagne » ou « Rue du Potager » qui sont des noms de rues assez fréquents en France. Cela dit, aucune observation, comparaison n'est demandée à l'apprenant sur ceux-ci.

« Tâches », unité 4 (p.59) :

Aucune dimension culturelle ouvrant sur l'interculturalité n'est présente dans la tâche.

« Tâches », unité 6 (p.87) :

La dimension culturelle de la tâche se trouve dans la partie « les mots pour agir » de la tâche : « n'oubliez pas de saluer et de prendre congé. Ne soyez pas trop direct pour demander quelque chose en français : ~~je veux~~ / je voudrais ». Comme nous pouvons le voir, cette partie demande à l'apprenant de saluer et de prendre congé en français d'un côté et demande l'utilisation du conditionnel de politesse de l'autre dans le contexte des courses dans un marché. Toutefois, aucune comparaison avec la culture de l'apprenant n'est demandée ce qui limite l'aspect interculturel de la tâche ; la dimension culturelle de la langue cible est ainsi présente dans la tâche mais aucune ouverture sur la dimension interculturelle n'est présente.

« Tâches », unité 7 (p.103) :

La dimension culturelle de la tâche se présente sous la forme de document. Le document en question liste les choses à faire et à ne pas faire lorsqu'une personne est invité chez un Français ou que ce dernier est invité chez lui. Cela dit, cet aspect de la culture française n'ouvre quand même pas de volet sur l'interculturalité puisque l'apprenant n'est pas amené à se détacher de sa propre culture pour observer et comparer les deux ; la culture est présente de façon unilatérale sous forme de liste de comportement. Nous pouvons donc dire que, cette dimension culturelle présente dans la tâche ne se place pas dans le contexte de l'interculturalité. Par contre, dans le choix qui se présente aux apprenants pour le type de repas qui est présenté sous forme de liste où nous retrouvons le choix « un repas typique de votre pays » parmi les repas de la journée, est susceptible d'ouvrir un volet sur l'interculturalité en amenant l'apprenant à procéder à une comparaison entre les repas français et ceux de son pays.

4.3. Analyse de la Pédagogie du Projet

Questionnaire pour « la Pédagogie du Projet »

Les projets proposés :

1. Sont-ils basés sur un problème à résoudre ?

Dans la pédagogie du projet, il doit y avoir des micro-tâches qui créent le projet et qui doivent comprendre, dans leur totalité, un problème à résoudre. Nous cherchons à savoir si le projet a un objectif social, un objectif réel qui comprend l'utilisation des savoirs sociaux et scolaires dans son acheminement pour créer une situation qui débouchera à un problème à résoudre.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 2 (pp.24-25) :

Dans ce projet le problème à résoudre se compose de deux micro-tâches pour arriver en finalité à la création de fiches individuelles contenant certaines informations personnelles à propos des camarades de classe des apprenants, tels le nom, le prénom, les coordonnées, la motivation de la personne en question pour apprendre le français.

« Tâche ciblée », unité 4 (pp.44-45) :

Le problème à résoudre dans ce projet est celui de la création d'une interview qui sera ensuite rédigée en partant des réponses des camarades de classe des apprenants pour être affichées finalement dans la classe ou être publiées dans un réseau social. Les micro-tâches incluent l'usage des savoirs scolaires et sociaux dans le cadre où elles demandent la réalisation et l'application d'une interview.

« Tâche ciblée », unité 6 (pp.64-65) :

L'objectif final qui est l'organisation d'une soirée déguisée demande la résolution du problème des étapes de préparation de cette soirée en question. Les apprenants sont amenés via leurs savoirs sociaux et scolaires à organiser du début à la fin une soirée déguisée qu'ils annonceront/diffuseront ensuite par différents moyens de communication. Nous pouvons donc dire que le projet contient en soi non seulement un objectif réel mais aussi plusieurs problèmes à résoudre dans sa réalisation.

Version Originale :

« Tâches », unité 5 (p.75) :

Ce projet présente un problème à résoudre dans le cadre où il amène les apprenants à faire des choix, des recherches dans la finalité de créer un questionnaire avec lequel ils sont censés remettre des prix. Ces prix en question doivent être retrouvés à travers un exercice d'appariement ; la forme des trophées doit être associée aux adjectifs qualificatifs de l'activité. Nous pouvons donc dire que les apprenants sont amenés à faire usage de leurs savoirs scolaires dans le cadre de la compréhension de ces adjectifs et de la formulation des questionnaires et de leurs savoirs sociaux dans le cadre où le questionnaire devra être appliqué pour en ressortir un résultat menant à un choix.

« Tâches », unité 8 (p.115) :

Le problème à résoudre dans ce projet, est celui de la création d'un SEL (système d'échange local) visant à rendre un service dans le contexte de la classe. Cette création de SEL demande l'utilisation des compétences langagières dans sa rédaction et extra-langagières dans la conception et la mise en forme. D'autant plus, outre un objectif social, ce projet comprend en même temps un objectif réel susceptible d'être reproduit dans la société de la culture cible.

2. S'inscrivent-ils dans un contexte réel ?

L'objectif de cette question est de rechercher si les actions sociales sont en relation directe avec les tâches scolaires formées par des tâches-actions. En d'autres mots, puisque dans le cadre de la pédagogie du projet, les savoirs scolaires se construisent dans l'objectif de mise en relation des connaissances de l'apprenant dans le contexte social, donc réel, la pédagogie du projet devrait se former autour de cette idée de réalité. Ainsi, cette question vise à mettre en évidence cette relation pédagogie-contexte réel.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 2 (pp.24-25) :

La création de fiche individuelle, hormis où les apprenants sont amenés à transcrire la motivation de leurs camarades à apprendre le français dans la fiche, peut être largement considérée comme un projet optant à construire des liens avec la vie réelle. En outre, les informations personnelles sont des informations générales : les nom/prénom de la personne, le numéro de téléphone, l'adresse électronique. Nous pouvons donc dire que ce projet s'inscrit dans un contexte réel.

« Tâche ciblée », unité 4 (pp.44-45) :

Le projet ayant pour finalité, la préparation d'un interview en intégralité, est une action que nous pouvons considérer susceptible de s'inscrire dans la vie réelle. Les apprenants doivent, en partant des exemples, préparer un questionnaire, interviewer leurs camarades et présenter cette interview sous forme d'affiche en classe ou de publication sur un réseau social. En effet, cette publication sur les réseaux sociaux accentue davantage le lien avec la vie réelle puisque les réseaux sociaux peuvent à présent être considérés comme la nouvelle forme de média ayant assez pris le pas devant les interviews télévisées.

« Tâche ciblée », unité 6 (pp.64-65) :

L'idée de réalité dans le projet se manifeste à travers l'organisation d'une soirée déguisée entre amis dans notre cas. Les apprenants sont amenés à créer un concept de soirée, à organiser les préparatifs, tels la date, l'heure, le lieu, le budget, les boissons, la nourriture et tout ce qu'il est nécessaire de réaliser dans le cadre du thème. De plus, la publication d'annonce par les moyens choisis par le groupe nous amène à penser que la soirée peut réellement avoir lieu sans se limiter à une annonce fictive.

Version Originale :

« Tâches », unité 5 (p.75) :

Pour ce projet nous ne pouvons pas dire que l'objectif final possède un lien avec la vie réelle puisque la demande via un questionnaire des informations strictement personnelles telles les heures de sommeil, la fréquence de participation aux fêtes/soirées ne nous semblent pas réalisables dans la vie réelle. De plus, donner un trophée pour ces habitudes ne sont pas plus liées au concept de réalité.

« Tâches », unité 8 (p.115) :

La création de système d'échange local que les apprenants sont amenés à créer, peut être considérée comme une tâche sociale susceptible de se reproduire dans la vie réelle. Les apprenants dans le projet doivent non seulement concevoir et rédiger la présentation de leur propre SEL mais aussi choisir parmi les services proposés de leurs camarades, ce qui, d'ailleurs, crée l'ambiance de réalité.

3. Présentent-ils des situations variées ?

Avec cette question l'objectif est de voir si les activités nécessaires à la création du projet sont présentes. Plus précisément, ici, notre objectif est de contrôler la

présence des activités tels que « problématiser, s'informer, se documenter, contrôler, critiquer, organiser, planifier, réaliser et contrôler, communiquer, rendre compte » (Reverdy, 2013, p.49).

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 2 (pp.24-25) :

Le projet amène les apprenants à un questionnement relatif à la façon à mettre en œuvre pour réaliser une fiche individuelle ; à s'informer à propos des formats de fiches (papier, électronique) ; à contrôler et critiquer, les fiches qui sont à la disposition de tous les apprenants pour la durée du cours ; à organiser et planifier puisque les apprenants sont amenés à créer un fichier selon les questions qu'ils vont préparer ; à communiquer avec l'échange d'informations entre les apprenants via le questionnaire préparé. Les apprenants sont aussi amenés à réaliser ; ils ne doivent pas seulement concevoir mais réaliser des fiches individuelles réutilisables en cas de besoin dans la vie réelle.

« Tâche ciblée », unité 4 (pp.44-45) :

Le projet amène les apprenants à créer et à réaliser un interview dans son intégralité. Dans cette optique nous pouvons dire qu'elle l'amène à problématiser sur les questions de l'interview et sur la forme de présentation de celle-ci. Les apprenants devront aussi se documenter en grande partie grâce au document présent ; les questions et l'étape d'interview devront être aussi planifiées et organisées par les apprenants. Le projet en question est à réaliser donc nous pouvons dire que l'activité de réalisation et la communication entre les apprenants sont demandées par le projet puisque l'interview devra être réalisée avec les réponses données au questionnaire créé par les apprenants.

« Tâche ciblée », unité 6 (pp.64-65) :

Le projet amène les apprenants à s'informer avec la partie : « Pour une soirée déguisée, il faut... ». Dans ce document, nous retrouvons les éléments indispensables sous forme de grand titre pour pouvoir organiser une soirée déguisée. Les apprenants devront, dans le cadre de la réalisation du projet, planifier et organiser la soirée en prenant compte de toutes les variantes tels l'heure, le lieu, la date, les boissons et les nourritures, etc... Les apprenants sont amenés à communiquer dans l'objectif de choisir les propositions de soirée qui seront faites par les apprenants. Le projet les amène aussi à finaliser ce projet qu'ils devront annoncer via un des moyens de communication qu'ils choisiront.

Version Originale :

« Tâches », unité 5 (p.75) :

Les apprenants dans la réalisation du projet sont amenés à s'informer sur les adjectifs qualificatifs qui serviront de base dans la distribution des prix basés sur celle-ci. Ils devront donc aussi problématiser le projet dans le cadre du choix de l'apprenant allant recevoir le prix en question. Les apprenants seront amenés à communiquer avec les autres apprenants pour les questionner dans cet objectif. Et finalement, les apprenants seront entraînés à 'réaliser' puisqu'ils sont amenés à remettre les prix en fonction de réponses qu'ils vont recevoir. Toutefois, nous ne retrouvons pas dans ce projet les activités telles qu'organiser, planifier, contrôler ou rendre compte.

« Tâches », Unité 8 (p.115) :

Les apprenants dans ce projet sont amenés à s'informer sur ce que signifie le système d'échange local présent sous le sigle de SEL. Ils devront aussi problématiser sur le sujet du choix du service qu'ils voudraient rendre dans le cadre de ce système. Les apprenants seront finalement amenés à réaliser avec la rédaction de leurs annonces et à communiquer, prendre contact avec leurs camarades selon le service qu'ils voudraient recevoir parmi les SEL créés par les autres apprenants.

4. Permettent-ils d'insérer les apprenants dans un processus actif ?

En partant du principe que par la nature de la pédagogie du projet qui est centré non pas sur l'apprenant lui-même mais sur le groupe en action, elle nécessite l'action collatérale de chaque apprenant dans le processus de création de projet dans lequel les apprenants doivent être amenés à faire usage de leurs connaissances à travers le projet.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », Unité 2 (pp.24-25) :

Le projet commence par un travail de groupe dans lequel les apprenants sont amenés à retrouver des raisons pour étudier le français ; activité qui servira plus loin dans le projet. Suite à ce travail en groupe, le projet s'ensuit avec la rédaction des questions nécessaires à remplir la fiche individuelle. Finalement les apprenants doivent poser les questions à leurs camarades pour ensuite créer et rédiger des fiches individuelles. Nous pouvons donc dire qu'à chaque étape, soit par le travail en groupe, soit sous la forme de question-réponse de deux apprenants qui changeront entre eux

leurs rôles, le projet amène les apprenants à travailler collatéralement et les insère dans chaque étape dans un processus actif.

« Tâche ciblée », Unité 4 (pp.44-45) :

Dans la première micro-tâche, chaque apprenant doit répondre individuellement aux questionnaires présents sur la page pour ensuite échanger leurs réponses avec leurs camarades. Dans cette première partie, le travail collatéral est faiblement présent que dans l'échange des questions qui ne peut être considéré comme un travail centré sur le groupe puisque chaque apprenant travaille individuellement. Cela dit, à la fin de l'échange et de la lecture des réponses, les apprenants sont amenés à commenter leurs réponses ce qui apporte une pointe de travail collatéral sans pour autant être assez pertinente pour parler d'un travail de groupe. Suite à cet échange de réponses, les apprenants sont amenés à réaliser une interview avec leurs camarades via des questions à préparer. Ici encore, nous ne pouvons pas parler de travail centré sur le groupe car le questionnaire doit être préparé individuellement. Le fait que les réponses vont être données par les autres apprenants, nous laisse penser à l'existence d'un travail collatéral mais tout de même faible par le fait qu'il demande des deux parties un travail individuel : poser des questions, répondre à des questions. Une fois la partie interview terminée, les apprenants sont amenés à commenter les informations sur leurs camarades, une fois encore nous ne pouvons pas parler d'un travail centré sur le groupe. Dans cette macro-tâche les apprenants sont tous inclus dans un processus actif dans la réalisation du projet sans que la centration ne soit sur le groupe.

« Tâche ciblée », Unité 6 (pp.64-65) :

La macro-tâche se réalise au fur et à mesure des décisions prises au sein d'un groupe d'apprenant. Les apprenants devront en premier lieu choisir la soirée, présenter l'idée, la concevoir, la planifier et finalement l'annoncer. Le tout dans une logique de centration sur le groupe qui est meneuse dans la construction des connaissances. L'apprentissage est non seulement centré sur le groupe mais chaque apprenant est systématiquement présent dans des processus actifs dans la réalisation de la macro-tâche.

Version Originale :

« Tâches », Unité 5 (p.75) :

Les apprenants dans ce projet sont amenés à travailler à deux. Ils devront préparer un questionnaire, questionner leurs amis et remettre des prix imaginaires. Dans cette

optique le projet en binôme assure d'une part, même si le nombre nous semble insuffisant, la centration sur le groupe. D'autre part nous pouvons aussi dire que tous les apprenants sont insérés par le projet dans un processus actif car tous les groupes de deux devront questionner les autres apprenants et répondre aux questions des autres groupes.

« Tâches », unité 8 (p.115) :

Même si jusqu'à la création de l'annonce de SEL, les apprenants sont amenés à travailler individuellement ou à débattre en groupe classe nous pouvons voir qu'un travail dans lequel chaque apprenant est amené à être actif est présent : celui de la dernière partie du projet qui est celle du choix de service demandée par les apprenants en partant des annonces préparées. Ici, chaque apprenant va faire un choix sur le sujet, donc communiquer discuter avec les autres apprenants sur les services qu'ils peuvent rendre d'un côté et qu'ils voudront recevoir de l'autre.

5. Permettent-ils de développer chez les apprenants des capacités d'organisation, d'initiative, de prise de responsabilité ?

Les apprenants sont-ils amenés à être actifs dans l'utilisation de leurs capacités tout en prenant une part d'initiative dans le « comment créer ? » le projet et non pas seulement amenés à faire usage de leurs compétences langagières ? En fait, nous nous interrogeons sur la pertinence de la motivation de l'apprenant suscitée par sa participation qui l'amènera à prendre une certaine part d'initiative, à être actif dans la prise de responsabilité dans la réalisation du projet.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », Unité 2 (pp.24-25) :

Les apprenants, dans la réalisation de leurs projets sont amenés à prendre l'initiative en ce qui concerne la mise en forme des fiches individuelles. Ils devront aussi choisir le format papier ou électronique ; les lieux où elles seront présentées (sur un blog, un réseau social etc.), décider des ajouts d'image ou non. Nous pouvons donc dire que les apprenants, à travers les micro-tâches, sont amenés à prendre une certaine responsabilité dans la réalisation, la construction.

« Tâche ciblée », Unité 4 (pp.44-45) :

Les apprenants, dans ce projet sont amenés à prendre l'initiative dans le cadre du contenu et de la forme du projet car ils devront premièrement rédiger les questions à poser pendant l'interview mais ils seront aussi amenés à préparer librement une affiche.

« Tâche ciblée », Unité 6 (pp.64-65) :

Les apprenants, à chaque étape de la préparation du projet, sont amenés à prendre l'initiative puisque ce sont eux qui décideront du thème, de la date, du budget, des boissons, de la nourriture, de ce qui devrait être apportés pour le thème de la soirée déguisée. A chaque reprise les apprenants sont systématiquement amenés à prendre des décisions, à avoir des responsabilités.

Version Originale :

« Tâches », Unité 5 (p.75) :

Les apprenants à travers les micro-tâches sont amenés à prendre l'initiative à deux reprises, la première où ils devront choisir les questions du questionnaire, l'autre où ils devront, selon les réponses, attribuer un prix imaginaire basé sur des adjectifs qualificatifs tels « paresseux, travailleur, gourmand etc. ».

« Tâches », Unité 8 (p.115) :

La motivation des apprenants qui les amènera à prendre une certaine part d'initiative ne se positionne pas sur la forme mais sur le contenu qui peut être considéré au-delà de l'usage des connaissances langagières puisqu'ils devront avoir une vue sur leurs propres traits de caractère et ce qu'ils peuvent faire pour rendre un service à un autre.

6. Permettent-ils de développer chez les apprenants des savoirs et des savoir-faire ?

L'objectif de cette question est de voir si d'une part, les savoirs de l'apprenant qui sont nécessaires à la réalisation du projet sont en cause, d'autre part si, l'apprenant est amené à faire usage de son savoir-faire déjà acquis ou qu'il acquerra pendant la construction de son projet, sont demandés.

Par exemple dans la rédaction d'un faire-part, l'apprenant devra faire usage de non seulement ses savoirs pour avoir un texte rédigé correctement mais aussi de ses savoir-faire pour préparer un faire-part dont la structure textuelle est différente.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », Unité 2 (pp.24-25) :

La première micro-tâche demandant aux apprenants de discuter sur leurs motivations à apprendre le français ou leurs propres langues ne vise qu'à développer les capacités langagières des apprenants, c'est à dire leurs savoirs. Cependant, dans la deuxième micro-tâche, les apprenants devront faire usage de leurs savoirs pour la compréhension des réponses données par leur camarade aux questions qu'ils poseront mais ils devront aussi faire usage de leur savoir-faire dans le sens où, suite à leurs décisions de forme et de moyen de publication, ils seront amenés à réaliser leurs projets selon leurs choix.

« Tâche ciblée », Unité 4 (pp.44-45) :

Les apprenants dans ce projet feront usage de leurs savoirs dans le cadre de la compréhension des questionnaires présents, dans la création de leurs propres questionnaires et dans leur interview basée sur ce dernier ; mais ils devront aussi faire usage de leurs savoir-faire pour publier cette interview en question.

« Tâche ciblée », unité 6 (pp.64-65) :

Les apprenants seront amenés de façon simultanée à plusieurs reprises à faire usage de leurs savoirs et savoir-faire puisqu'ils devront concevoir une soirée en notant à chaque reprise le thème ou les préparatifs de la soirée. De plus, les apprenants devront préparer l'annonce de cette soirée qui demande en elle-même l'usage des deux savoirs car les apprenants seront d'un côté amenés à créer un contenu textuel mais aussi à choisir et à appliquer un moyen de communication dans le but d'annoncer la soirée à thème en question.

Version Originale :

« Tâches », Unité 5 (p.75) :

Le projet se focalise exclusivement sur l'usage des savoirs des apprenants qui sont amenés à former des questions, à questionner leurs camarades et à dire à qui ils pensent attribuer les prix imaginaires. Aucun aménagement dans l'intégration des savoir-faire dans les micro-tâches ne sont présent.

« Tâches », unité 8 (p.115) :

Les apprenants, dans ce projet, devront faire usage de leurs savoirs dans la compréhension des documents comportant un aspect culturel (le SEL) et dans la rédaction du service qu'ils voudraient rendre. Les savoir-faire des apprenants sont actifs

dans la partie où ils devraient communiquer pour donner ou recevoir un service avec leurs camarades de classe où une mise en accord entre les apprenants est attendue.

7. Permettent-ils de concrétiser, d'atteindre un produit final ?

La pédagogie du projet se construisant sur des piliers de micro-tâches ne peut être nommée « projet » si en résultat seules les micro-tâches ne sont accomplies et qu'aucun résultat concret est atteint. Ici, la question vise à bien mettre en évidence la différence entre la réalisation de micro-tâches et le produit final (la macro-tâche) qui est le projet en question.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 2 (pp.24-25) :

Comme produit final, les apprenants sont amenés à créer des fichiers individuels comprenant les informations personnelles des autres apprenants.

« Tâche ciblée », unité 4 (pp.44-45) :

En tant que produit final, les apprenants doivent réaliser une interview avec leurs camarades, qu'ils devront ensuite publier.

« Tâche ciblée », unité 6 (pp.64-65) :

Le produit final en tant que macro-tâche formée par les micro-tâches est la réalisation d'une soirée à thème dont ils seront l'organisateur avec les autres apprenants de leur groupe de travail.

Version Originale :

« Tâches », unité 5 (p.75) :

Les apprenants n'ont à produire aucun produit final. Ils doivent compléter un exercice d'appariement, préparer un questionnaire et se prononcer oralement sur leurs décisions à propos de la remise des prix de la première activité ; aucun produit concret ou aucune réalisation finale n'est présent.

« Tâches », unité 8 (p.115) :

Comme produit final, les apprenants seront amenés à rédiger des annonces à propos des services qu'ils voudraient rendre dans le cadre du « système d'échange local ».

8. Prennent-ils en compte l'interculturalité ?

Avec cette question l'objectif est de repérer la présence de volet s'ouvrant sur une finalité interculturelle dans la réalisation du projet par l'apprenant qui devrait faire usage de son construit cognitif par le biais d'apprentissage des règles culturelles pour en devenir un apprenant interculturel qui se base non seulement sur un construit cognitif mais aussi sur un construit comportemental mais aussi affectif dans la comparaison de sa propre culture avec celle apprise tout en créant une altérité avec la sienne sans pour autant ni survaloriser ni sous-valoriser aucune des cultures.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 2 (pp.24-25) :

Dans la réalisation du projet, les apprenants sont amenés à s'informer via un document chiffré des apports de l'apprentissage de la langue française. Ils devront ensuite retrouver cinq raisons pour étudier leurs propres langues. Cette comparaison ne mène à ni survaloriser ni sous-valoriser aucune des deux langues par le fait que même si les apports de la connaissance de langue française sont présentés aux apprenants, ils sont amenés à se prononcer de la même façon sur leurs propres langues. Nous pouvons donc dire que ce projet comporte un aspect susceptible de s'ouvrir sur l'interculturalité même si la question n'est pas clairement posée.

« Tâche ciblée », unité 4 (pp.44-45) :

Dans ce projet, même si deux questionnaires, un créé par Marcel Proust, l'autre par Bernard Pivot constituent la partie culturelle du projet, du fait que la culture des apprenants n'est pas prise en compte, nous ne pouvons parler d'une ouverture sur l'interculturalité.

« Tâche ciblée », unité 6 (pp.64-65) :

Aucun document culturel ni interculturel n'est présent dans le projet.

Version Originale :

« Tâches », unité 5 (p.75) :

Aucun document culturel ou interculturel n'est présent dans le projet.

« Tâches », unité 8 (p.115) :

Dans ce projet, malgré la présence d'un document culturel à propos des systèmes d'échanges locaux, aucune question susceptible d'engendrer une discussion interculturelle n'est présente. Le projet se contente de la seule présentation du système

en France pour ensuite demander aux apprenants d'imiter le système sans demander si cela existe dans leur pays.

9. Quels rôles assignent-ils à l'enseignant ?

Est-ce que l'enseignant est un médiateur pédagogique qui est impliqué d'une part dans la planification du projet pour assurer leurs participations et les aider dans la réalisation de leurs projets ; et d'autre part rester tout de même médiateur afin de ne pas passer devant l'idée de centration sur le groupe pour assurer l'autonomie de chaque apprenant et du groupe d'apprenants ?

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 2 (pp.24-25) :

La seule intervention directe de l'enseignant se trouve dans la correction des questions de l'interview préparées par les apprenants. Hormis cette partie l'enseignant joue le rôle d'accompagnateur qui n'interviendra aucunement dans le bon déroulement de l'accomplissement des micro-tâches par les apprenants. Nous pouvons donc dire que l'enseignant est partiellement inclus dans la planification du projet par son intervention sur les questions.

« Tâche ciblée », unité 4 (pp.44-45) :

Le projet se déroule autour de la production des apprenants, l'enseignant assure le rôle de tuteur dans la réalisation du projet.

« Tâche ciblée », unité 6 (pp.64-65) :

Dans ce projet l'enseignant a le rôle d'accompagnateur dans le cadre où il n'est pas censé intervenir directement dans la création du projet qui est entièrement réalisée par les apprenants.

Version Originale :

« Tâches », unité 5 (p.75) :

L'enseignant dans ce projet joue le rôle d'accompagnateur. Il peut être amené à intervenir dans la correction de l'exercice d'appariement dans lequel les apprenants sont tout de même censés trouver eux-mêmes les réponses. Dans le reste du projet l'enseignant, si cela est le cas, peut intervenir dans l'implication des deux apprenants regroupés afin de questionner leurs camarades.

« Tâches », unité 8 (p.115) :

L'enseignant joue le rôle de tuteur dans ce projet par le fait qu'il pourra intervenir dans le cas de la non-compréhension des documents à propos du système d'échange local mais assurera que les apprenants soient autonomes dans la création de leurs annonces et leurs choix de service qu'ils voudraient recevoir.

10. Combien de tâches y a-t-il dans la pédagogie du projet ?

Cette question a pour objectif de mettre en évidence la relation micro-tâche et pédagogie du projet. Le projet devrait se baser sur la réalisation de plusieurs micro-tâches qui ne seront qu'en totalité une tâche plus grande : un projet (une macro-tâche).

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Tâche ciblée », unité 2 (pp.24-25) :

Deux micro-tâches sont présentes dans la réalisation de la macro-tâche. Dans la première, les apprenants sont amenés à prendre conscience de la place de la langue française dans le monde et à s'exprimer sur la place de leurs propres langues. La deuxième est la rédaction d'un questionnaire à administrer aux camarades de classe. Le tout pour former une fiche individuelle où nous retrouverons les informations personnelles et la motivation de la personne en question à apprendre le français.

« Tâche ciblée », unité 4 (pp.44-45) :

La première micro-tâche des deux présentes dans le projet est celle de la lecture de deux questionnaires de la macro-tâche pour ensuite répondre, échanger et commenter les réponses des uns et des autres. La deuxième micro-tâche est celle de la formation de questionnaire censée être répondue par les camarades de classe des apprenants pour ensuite en tout former une affiche d'interview rédigée selon les réponses qui sera présentée en classe ou sur un réseau social.

« Tâche ciblée », unité 6 (pp.64-65) :

Deux micro-tâches sont présentes dans l'objectif de créer un projet. La première est celle de concevoir une soirée à thème qui sera présentée et votée dans la classe. La deuxième micro-tâche est celle d'organiser les préparatifs d'une soirée à thème. Le tout formera une soirée à thème conçue, votée, préparée et annoncée par les apprenants.

Version Originale :

« Tâches », unité 5 (p.75) :

La première micro-tâche est celle de la création de prix, trophée en partant des adjectifs qualificatifs présents dans l'exercice d'appariement. La deuxième micro-tâche est celle de la création des questions dans l'objectif de connaître certaines informations personnelles à propos des apprenants avec des questions telles que les heures de sommeil ou la fréquence de sortie. La macro-tâche est la remise de prix aux apprenants selon leurs traits caractéristiques apparents dans les micro-tâches précédentes.

« Tâches », unité 8 (p.115) :

La première des deux micro-tâches est la lecture et la compréhension d'un système d'échange de service. La deuxième micro-tâche est celle de la création d'annonce dans le cadre du système d'échange ce qui au total formera la macro-tâche qui est l'échange de service entre les apprenants selon leurs besoins et capacités.

4.4. Analyse de L'Interculturalité

Questionnaire 3

Questionnaire pour « interculturalité/compétence interculturelle »

1. Quels sujets et thèmes culturels sont traités ? Est-ce qu'il existe des aspects de la vie du pays cible ? Est-ce qu'ils sont pertinents et intéressants pour l'apprenant ?

Cette question a pour objectif de mettre en évidence les types de sujets culturels traités par les manuels analysés dans cette recherche, tels que les fêtes traditionnelles, les relations familiales, ou encore la littérature, le cinéma ou le théâtre par exemple. On cherche à savoir si le manuel s'intéresse à la vie quotidienne des Français. Enfin, on s'interroge sur la pertinence et l'intérêt pour l'apprenant des sujets culturels traités. En fait, la question vise à révéler la présence des éléments relatifs à la culture dite cultivée et partagée.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

La partie « Regards croisés » constitue une double-page dans chaque unité qui consacre la part majeure à la culture française même si le livre ne restreint pas l'existence de documents culturels relatifs à d'autres cultures. Plusieurs aspects de la culture française et des pays francophones comme la Suisse, la Belgique ou le Canada (Québec) sont présents à travers les unités du livre. En tant que sujets concernant la culture française nous retrouvons : les habitudes culinaires (2 unités sur 6 : unité 1 p11

et 19, unité 2 p.19 et p.22), les émissions télévisées françaises (1 unité sur 6 : unité 1 p.13), les célébrités françaises tels que les chanteurs, les écrivains français (3 unités sur 6 : unité 1 p.15, unité 3 p.35, unité 5 p.48), la géopolitique (2 unités sur 6 : unité 1 p.18, unité 2 p.24), les vacances (1 unité sur 6 : l'unité 5 p.51 à propos des voyages en France et la page 53 de la même unité pour les voyages en dehors de la France), la francophonie (1 unité sur 6 : unité 4 p.39), des images représentantes de la culture française (1 unité sur 6 : unité 2 pages 19 et 22 avec les photos du festival de Cannes, de la Tour Eiffel, du tournoi de Roland Garos, le drapeau français etc.), les habitudes sociales des Français (1 unité sur 6 : l'unité 6 p.29), le plurilinguisme en France (1 unité sur 6 : unité 4 p.38), les stéréotypes (1 unité sur 6 : unité 4 p.45), des documents authentiques (1 unité sur 6 : unité 6 p.63), les fêtes françaises (1 unité sur 6 : unité 6 p.29 et 30).

Dans plusieurs unités, les aspects de la vie du pays cible sont présents et cela à plusieurs reprises que ce soit par le biais des photos ou des textes, et de façon suffisamment détaillée. En ce qui concerne la pertinence de ces sujets, nous pouvons dire que plusieurs aspects de la culture française sont présents dans les 6 unités constituant le niveau A1 avec lesquels les apprenants seront amenés à connaître la culture française. D'ailleurs il ne serait pas erroné non plus d'avancer que les sujets sont intéressants pour un public adolescent/jeunes adultes car plusieurs catégories de la culture française sont présentes dans le manuel ; l'art, la géopolitique française, les lieux de visite en France, les festivals, les musiciens et les chansons plus connus en France. De plus, l'existence de documents authentiques tels que des tickets ou des fiches-caisses qui sont ordinaires pour un français résidant en France peuvent se révéler extrêmement intéressants pour un apprenant de français.

Version Originale

La culture française est immédiatement présente dès les premières pages dans le manuel via des documents authentiques : des photos de différents commerçants (marchands de fruits et de légumes, boulangerie, bureau de tabac etc.), de panneaux ou des lieux présents dans la vie sociale en France comme celui des toilettes publiques, d'un métro ou un menu, ou encore une gare (la gare de Strasbourg).

D'un point de vue général plusieurs aspects de la culture française sont présentés aux apprenants tout au long du manuel auquel nous pouvons ajouter partiellement, du fait qu'ils ne sont présents que dans certains sujets relatifs à la culture, celle de la Belgique et du Canada (Québec). Dans le livre nous retrouvons ces sujets relatifs à la culture française : la géographie (1 unité sur 8 : unité 1 p.16), des documents authentiques relatifs au voyage (1 unité sur 8 : unité 2 p.18), la francophonie (1 unité sur 8 : unité 2 pp.20,21), les célébrités françaises et les personnalités les plus aimées par les Français (2 unités sur 8 : unité 2 p.24 et unité 5 pp.60 et 61), les prénoms dans les pays francophones (1 unité sur 8 : unité 2 pp.32,33), certaines villes françaises (1 unité sur 8 : unité 3 p.40 et 41), une présentation générale de la ville de Paris (1 unité sur 8 : unité 3 p.42) et une présentation générale du Québec (1 unité sur 8 : unité 3 p.43), les types de logement urbain et rural (1 unité sur 8 : unité 3 pp.48 et 49), un caractère fictif cinématographique connu (1 unité sur 8 : unité 4 p.52), une enquête de magazine (1 unité sur 8 : unité 5 p.68), l'expression connue des français « métro, boulot, dodo » où nous pouvons retrouver des chiffres sur l'infrastructure et les habitudes des français concernant le métro, les heures de travail et de sommeil (1 unité sur 8 : unité 5 pp.76-77), la mode française (1 unité sur 8 : unité 6 p.79), les produits alimentaires français (1 unité sur 8 : unité 6 p.88-89), les produits alimentaires typiquement français (pain, vin, fromage, crêpe) (1 unité sur 8 : unité 7 pp.95-96), les repas français (1 unité sur 8 : unité 7 pp.104, 105), le poisson d'avril (1 unité sur 8 : unité 8 p.110), certains Français distingués dans leurs domaines (Claude Lévi-Strauss, Jean-Paul Gautier, Paul Bocuse), le bénévolat (1 unité sur 8 : unité 8 pp. 116-117).

Le manuel préfère donner les aspects culturels dans deux parties, l'une où elles sont principalement présentées par des images (partie « premier contact ») et une autre (partie « regards sur ») où des textes associés aux images sont présents de façon détaillée sur des double-pages.

En ce qui concerne les aspects de la vie du pays cible, nous devons préciser que ni les fêtes traditionnelles, ni les relations familiales ne sont représentées dans le manuel. Cela dit, des sujets susceptibles d'être intéressants pour le groupe adolescents/jeunes adultes sont présents, comme les produits alimentaires français, les célébrités françaises, le bénévolat. Malgré le fait que chaque sujet est assez détaillé nous ne pouvons pas considérer ces documents comme efficacement couvrant l'aspect de la vie du pays cible en raison du manque de sujets majeurs tels que la famille ou les fêtes etc.

Nous pouvons donc dire que les deux manuels contiennent des sujets culturels pertinents exposant la culture française sous différents aspects qui peuvent être classifiés sous les termes de culture cultivée et de culture partagée.

2. Est-ce qu'il y a une grande variété de statut social, de sexe, d'âge, de culture et d'ethnie ? Est-ce que les personnes sont représentées de façon stéréotypée ou non ?

Est-ce que différents individus de différents milieux sociaux sont présents dans les manuels ? En ce qui concerne les stéréotypes, le Français, par exemple, est-il représenté par le trio cliché : baguette de pain, camembert et béret ?

Nouveau Rond-Point Pasà Pas :

Le manuel ne présente pas une grande variété d'âge. Sur une vingtaine de personnages, hormis les célébrités et les écrivains, la grande majorité entre dans le groupe de jeunes adultes, des étudiants pour la plupart. Seul un employé de magasin peut être mis de côté sans pour autant créer une variété, du moins une grande variété d'âge. En effet, étant donné que la grande majorité des personnages présents dans le manuel sont des étudiants ou des jeunes adultes dont nous ne connaissons pas le statut social mais qu'il serait fort probable de les considérer aussi comme étudiant, il ne sera pas possible de parler de la présence de différent statut social. Cela dit, que ce soit dans la présentation des pays francophones ou d'autres lieux de visite comme l'Afrique, même s'il ne nous semble pas satisfaisant quantitativement, nous constatons que différentes cultures, en dehors de la culture française sont présentes dans le manuel. En ce qui concerne l'existence d'ethnie différente, deux parties sont intéressantes. La première dans l'unité 3 (p.31) où les apprenants doivent essayer de retrouver les habitants d'un quartier français avec des habitants ayant visiblement des ethnies différentes (Jamal Yacoub, Günter Engelmann, Marc Lefranc). En outre, nous ne pouvons parler d'aucune représentation stéréotypée dans cette partie puisque « Jamal » est journaliste, « Günter » directeur d'une agence bancaire, « Marc Lefranc » dentiste et aucun des trois n'a une apparence stéréotypée (p.30). Par contre, la partie dans laquelle deux personnes différentes dans deux vignettes présentent leurs amis (Unité 2 p.25) ne donne pas la même image sur le sujet. Dans les vignettes en question Danielle présente ses amies, Michelle et Gabrielle ; Kielo présente ses amis Mika et Aku. D'où nous

pouvons déduire que les personnes ayant probablement des ethnies différentes et vice-versa sont sur des vignettes séparées. Hormis ce cas, nous retrouvons en général des caractères dont nous ne pourrions pas deviner, si nous regardions seulement les images, s'ils étaient français à part le fait qu'ils soient de la même ethnie ; d'où nous pouvons dire que les français ne sont pas représentés de façon stéréotypée.

Version Originale :

A travers le manuel, des individus de différents âges (d'environ 15 ans jusqu'à environ 60 ans) de différentes ethnies et nationalités et éléments culturels sont présents. Hans Zimmermann est un allemand voulant se présenter à son professeur de français (p. 12), il y a des illustrations de personnages asiatiques (p.22), Ahmed Moussavi, un marocain séjournant en France (p.23), une professeure au collège d'ethnie africaine (p.28), des étudiants d'une classe d'ethnie différente (Fouad, Hanae, Mamadou, etc.) (p.30), Mark, un martiniquais, professeur de musique, habitant de Fort-de-France (p.53). Il est également question de qi gong, un sport d'origine chinoise (p.77), de couscous qui est un plat originaire de l'Afrique du Nord (p.98), d'illustrations d'un personnage d'origine africaine et d'un personnage d'origine asiatique offrant des services tout comme les autres personnages d'origine française (p.106). Nous avons donc toutes les raisons pour dire que non seulement différentes ethnies et cultures sont effectivement présentes dans les illustrations et les documents. Par ailleurs, sont également présents des intervenants de nationalité différente.

En ce qui concerne la variété de statut social ; si l'on met à part les célébrités, la grande majorité des métiers des personnages présents dans le manuel sont liés à l'éducation : soit des étudiants, soit des enseignants, donc le milieu social est à chaque reprise semblable l'une à l'autre : une grande variété n'est pas présente. Cela dit, les personnes présentées à travers le manuel ne sont pas représentées de manières stéréotypées, avec une seule exception ; la partie « fromage, vin, pain » à propos de la culture française qui stéréotype légèrement les habitudes culinaires françaises.

3. Le travail contient-il des aspects positifs et négatifs de la culture cible ?

Il va de soi que toute culture présente des aspects positifs et négatifs. Cette double facette de la culture se doit d'être exposée afin d'éviter une représentation idéalisée de la culture cible, une représentation comme supérieure à la culture

des apprenants. Dévoiler seulement les bons côtés et dissimuler les mauvais côtés d'une culture ne seraient qu'un obstacle pour l'objectivité dans le travail interculturel. Ainsi, existent-ils dans les manuels à analyser des sujets traitants, par exemple, aussi bien des problèmes d'immigration, de racisme que des bons moments, des loisirs des Français.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Dans « Nouveau Rond-Point Pas à Pas » parmi les différents aspects de la culture française présentés tout au long du manuel, la culture n'est ni survalorisée ni sous-valorisée. Les aspects de la culture sont forts présents mais d'une façon plutôt neutre. Les écrivains français ou les chanteurs français sont simplement présentés sans pour autant être comparés aux autres célébrités mondiales sous un angle qualitatif, ni quantitatif d'ailleurs. Nous pouvons aussi dire les mêmes choses pour les endroits de visite en France ou les fêtes françaises qui sont simplement présentés avec une ouverture sur une discussion qui émanera des apprenants.

Version Originale :

La culture française n'est ni sous-valorisée ni survalorisée à travers les documents présents dans le manuel. Les documents relatifs à la culture française sont de nature explicative plutôt qu'argumentative, le raisonnement et la valorisation restent à la portée de l'apprenant sans le mener ni à une survalorisation ni à une sous-valorisation. Seul dans quelques documents nous pouvons voir certains bons côtés de la culture française ou de la France, cependant représentées de façon neutre : tels les pays francophones ou la ville de Paris dans le cadre d'un voyage touristique.

4. La culture de l'apprenant natif/local est-elle prise en compte ? Si oui, de quelle manière ?

Nous cherchons à savoir si la culture turque, culture de l'apprenant natif/local, a une place parmi les thèmes et les sujets culturels traités dans les manuels. Par exemple, est-ce que le manuel parle des fêtes nationales turques ? Ou bien, les relations entre les deux pays sont-elles discutées ? En fait, il est cherché à savoir si la culture turque est prise en compte ?

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

« Nouveau Rond-Point Pas à Pas », manuel destiné à une utilisation internationale, ne contient aucun document relatif à la culture turque. Par contre la

question « et chez vous » est présente à plusieurs reprises. Dès qu'un aspect de la culture française est présenté, le commentaire de l'apprenant à propos de sa propre culture est demandé, ce avec quoi il nous est possible de dire que la culture de l'apprenant, même indirectement, est prise en compte, surtout dans les parties « Regards croisés » (double page), présentes dans toutes les unités. Parmi les activités prenant en compte la culture de l'apprenant nous pouvons citer celle de l'unité 6 dans laquelle suite à la présentation des fêtes françaises, le manuel amène les apprenants à s'exprimer sur leurs fêtes populaires ou encore avec l'unité 3 où suite à des informations sur la France comme l'indice de fécondité ou le taux d'emploi, l'apprenant est amené à s'exprimer sur les chiffres en question concernant son pays. Le nombre et les formes des questions déclenchantes sont ultérieurement analysés à la question 6.

Version Originale :

« Version Originale », tout comme « Nouveau-Rond-Point Pas à pas » est un manuel destiné à une utilisation internationale. Aucun élément appartenant à la culture turque n'est présent dans le manuel. Cela dit la prise en compte de la culture de l'apprenant se réalise aussi avec des questions comme « ...et chez vous ? » présent dans les parties « Regards sur » qui constitue majoritairement la partie culture du manuel même si leurs visées sont surtout basées sur les connaissances langagières. Le nombre et les formes de questions déclenchantes sont ultérieurement analysés à la question 6.

5. Quels types d'activités sont proposés pour l'apprentissage de la culture française ?

Dans cette question, nous cherchons à mettre en évidence les types d'activités qui sont en relation avec l'apprentissage de la culture française tels que les remue-méninges pour activer les connaissances culturelles, la réécriture de poèmes ou de chansons de la culture cible selon la culture source qui permettrait donc à l'apprenant de réfléchir sur sa culture. Écrire des textes en se mettant dans la peau de différents personnages et donc de différents caractères.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Le manuel amène les apprenants à découvrir la culture française par le biais de documents reflétant différents aspects de la culture française via la compréhension écrite, production écrite et production orale. Dans cet objectif le livre contient différents types de documents tels que des documents de compréhension globale et détaillée (des

cartes géographiques, certaines activités sportives, des documents présentant certaines villes françaises etc.), des documents authentiques (tickets, addition, la Tour Eiffel, les fromages français etc.). Le manuel présente aussi des textes représentant différents aspects de la culture française à lire, à répondre et à analyser dans les parties « Regards croisés » se trouvant dans chaque unité sous forme de double page, surtout construite sur l'idée de présenter différents aspects de la culture française pour ensuite demander l'idée des apprenants sur le sujet ou amener les apprenants à faire des recherches sur leurs propres pays pour ensuite les comparer avec les données récemment rencontrées.

Version Originale :

Le manuel Version Originale assure l'apprentissage de la culture française par le biais de plusieurs types d'activités ; nous pouvons citer parmi ces activités celle de la partie « Premier contact » dans laquelle certaines photos illustrant la culture française sous forme de documents authentiques sont présentes au début de chaque unité et formant ainsi une partie de type remue-méninge avec des simples questions telles que « observez, repérez... ». La partie « Regards sur » est constituée de documents écrits complétés par des illustrations ou photos sur le sujet. Les apprenants sont amenés à lire, observer ou répondre aux questions présentes sous chacun des textes. A part ces deux parties en question où sont regroupées la généralité des activités sur la culture nous retrouvons aussi à plusieurs reprises des activités de compréhension écrite reflétant différents aspects de la culture française. Par exemple les documents ou les villes françaises sont présentés avec un exercice d'appariement à l'unité 3, la mode française à l'unité 6 ou encore le document sur les produits alimentaires français se trouvant à la même unité.

6.Est-ce que les tâches comportant un point culturel déclenchent un engagement actif chez les apprenants ? Est-ce qu'ils encouragent dialogue et interaction ?

Parce que « Engagement actif » ou « savoir s'engager » est une notion « qui fait appel à des aptitudes d'évaluation critique (critical cultural awareness) des deux cultures » (Audras et Chanier, 2007, p.3), avec la première partie de cette question 6, il est cherché à comprendre si les tâches proposées mettent l'accent sur les sujets culturels qui impliquent des comparaisons avec la langue maternelle (LM), la culture source.

Parce qu'une tâche se doit d'impliquer « les apprenants dans la compréhension, production et/ou l'interaction en langue cible. » (Nunan, 2003 cité par MangenotetLouveau, 2006, p.39), la seconde partie de la question vise à démontrer si les comparaisons à réaliser permettent aux apprenants d'interagir, de s'engager à travailler entre eux/avec les autres membres. En d'autres termes, est-il question de travaux de groupe, d'accomplissement des compétences de production et de compréhension orales et écrite pour comparer la culture cible et la culture source ?

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Tout au long du manuel nous rencontrons à plusieurs reprises des questions visant à déclencher un engagement actif chez l'apprenant : « ...et pour vous, c'est quoi la France (Unité 1 p.9) », « Cherchez les mêmes renseignements sur votre pays. Comparez-les (Unité 2 p.26), « Comparez les chiffres de l'article avec la réalité de votre pays (Unité 2 p.27) », « Quelles sont les langues parlées dans votre pays ou votre région ? Et dans votre famille ? (Unité 3 p.37), « Existe-t-il dans votre langue différentes manières de s'adresser à quelqu'un ? Discutez-en entre-vous. (Unité 4 p.40) », « Décrivez un personnage célèbre de votre culture. Quelles sont ses caractéristiques physiques ? (Unité 4 p.41) », « Quels sont les stéréotypes concernant les goûts des habitants de votre pays ? (Unité 4 p.43) », « Voici quatre aspects de la culture musicale française. Existe-t-il des équivalents dans votre pays ? Qu'en pensez-vous ? (Unité 4 p.47) », « Quelles sont les fêtes les plus populaires dans votre pays ? quand ont-elles lieu ? » (Unité 6 p.66) « Ces fêtes existent-t-elles chez vous ? Sont-elles populaires ? (Unité 6 p.67) ». Avec un total de 9 questions (sur 6 unités) encourageant l'apprenant à s'engager dans la discussion et l'interaction sur le sujet de la culture cible et de sa propre culture. Nous pouvons aisément dire que le manuel est assez riche sur la question.

Version Originale :

Les questions susceptibles de déclencher un engagement actif chez l'apprenant se trouvent dans la partie « Regards sur » avec des questions amenant l'apprenant à s'exprimer sur l'équivalent dans sa propre culture de l'aspect culturel français présenté. Cela se présente sous deux formes de question à la fin de chaque partie « Regards sur » ; soit sous la forme de questions à part intitulées « et chez vous ? » suivies de consignes :

« Quels sont les prénoms les plus à la mode dans votre pays ? » (Unité 2 p.33), « Et chez vous ? Par groupe de deux ou trois dressez le top 10 des personnes qui, selon vous, sont les plus aimées dans votre pays. Indiquez leur date et lieu de naissance ainsi que leur profession. » (Unité 4 p. 61), « et chez vous ? Dans votre langue, existe-t-il une expression qui désigne la routine ? » (Unité 5 p. 77), « ...et chez vous ? Dans votre pays pouvez-vous citer quelques produits intemporels ? » (Unité 6 p.89), « Et dans votre ville, y a-t-il un marché aux puces ? Où et quand a-t-il lieu ? Avez-vous déjà acheté ou vendu des objets sur ce marché ? Lesquels ? » (Unité 6 p. 89), « Et chez vous ? Y a-t-il des cantines ou des restaurants d'entreprise dans votre pays ? » (Unité 7 p.105) ou soit sous la forme de questions directes relatives à un document lu/exploité: « A votre tour, présentez votre pays » (Unité 1 p.20), « Choisissez 4 photos pour présenter la capitale de votre pays » (Unité 1 p.21), « Et vous, où habitez-vous ? Et vos amis ? » (Unité 3 p.49), « Aimez-vous la musique française ? Quelle musique est à la mode dans votre pays en ce moment ? L'aimez-vous ? » (Unité 4 p.61), « Un guide de voyage explique la relation des Français à la nourriture et donne des conseils précieux aux étrangers en vacances en France. Lisez-les et repérez avec un camarade les ressemblances et les différences avec votre pays. » (Exceptionnellement dans la partie « outils en action » unité 7 p.102), « Dans votre pays ou dans votre région, existe-il un fromage typique ? Quel est son nom ? Où est-il fabriqué ? » (Unité 7 p.105) « Et dans votre pays, est-ce courant d'être bénévole ? Dans quelles associations ? (Unité 8 p.117) », « Connaissiez-vous des personnes étrangères qui vivent depuis longtemps dans votre pays ? Pouvez-vous raconter leur histoire ? » (Unité 8 p.117). Avec au total 14 questions pour 8 unités, le nombre nous semble suffisant malgré le manque d'ouverture sur une discussion qui pourrait enrichir la tâche. Plus précisément, il peut être difficile pour l'apprenant de s'exprimer dans le cas où l'apprenant n'aurait pas de connaissances suffisantes sur le sujet, ce qui n'est pas dans tout le cas évident. Par exemple celui des prénoms populaires qui peuvent changer de régions à d'autre dans la plupart des pays, ou la présentation du pays, ne sont pas, comme nous venons de le dire, évident sans recherche. Donc l'ouverture au dialogue est susceptible d'être interrompue par des polémiques sur ces sujets qui ne peuvent être discutés sans assez d'indices chiffrés, car ici le sujet n'est pas de s'exprimer sur le sujet mais pouvoir en discuter.

7. Est-ce que le manuel présente des tâches qui requièrent la connaissance d'aspect culturel pour comprendre un contenu relatif à la culture française ? Des tâches qui permettent le travail de mésententes/malentendus interculturels ?

Du fait que la communication entre les individus de langue étrangère implique bien plus qu'un problème de langue, l'objectif de cette question est tout d'abord de montrer s'il existe des tâches dans les manuels pour lesquelles l'apprenant a besoin de connaître des éléments de la culture cible pour leur donner un sens. Par exemple, s'il est traité de racisme, l'apprenant doit savoir que la France a été/est un pays d'accueil pour beaucoup d'immigrés de différentes nationalités. En d'autres mots, l'apprenant est-il appelé à mettre en relation ses connaissances antérieures relatives à la culture cible avec les tâches pour les comprendre et les effectuer ?

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Aucune connaissance antérieure n'est demandée pour comprendre le contenu relatif à la culture française qui est largement expliquée par le biais des textes ou des enregistrements sonores. Le manuel ne présente pas non plus de tâches ou activités travaillant les mésententes ou les malentendus culturels.

Version Originale :

Le manuel ne requiert aucune connaissance antérieure relative à la culture française susceptible d'empêcher la réalisation de la tâche, les aspects culturels sont largement présents via les textes et les documents authentiques tels que les photos de restaurant, de pharmacie ou autre.

Aucune tâche permettant le travail des mésententes/malentendus interculturels n'est présent dans le manuel.

8. Est-ce que la culture et la langue sont mises en relation ?

Rappelons en premier lieu que la langue est un instrument de communication et le vecteur de la culture, c'est-à-dire l'outil qui assure sa diffusion. C'est par l'intermédiaire de la langue que la culture, les règles, les traditions, les coutumes se transmettent d'individu en individu.

Ici, l'objectif de cette question est de voir s'il existe à travers les manuels des activités qui aident les apprenants à travailler l'interculturalité de façon à leur permettre de produire un comportement langagier, d'utiliser les bons mots, de

produire les énoncés adéquats dans les situations culturelles de la langue cible. En d'autres termes, cette question se place dans le cadre de la question de Charaudeau (2000, p.41) : « Est-ce que lorsqu'un sujet change de langue, il change de comportement, de pensée, et de mentalité culturelle ? », il est cherché à savoir si les activités des manuels permettent aux apprenants d'adopter des comportements, des modes de pensée et de mentalité culturelle relatifs à la culture française.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Avec la première unité où sont présentes les formules de salutation, le manuel propose deux formes différentes ; « bonjour et salut ». Différentes situations dans lesquelles seront utilisés le tutoiement et le vouvoiement sont données dès l'unité 1. Par contre, hormis le sujet relatif aux salutations énoncées, seul le registre français standard existe dans le manuel. D'un autre côté, les documents à explorer se placent dans le cadre de la relation culture et langue avec les citations littéraires (unité 5) qui peuvent être largement considérées comme partie intégrante de la culture ; l'art est une forte représentante de la culture. Nous pouvons aussi mentionner les activités basées sur la compréhension des tickets, additions qui peuvent varier par leurs formes et partiellement par leurs contenus mettent clairement en relation la culture cible et la langue cible. Nous pouvons donc dire que de façon générale les actes de paroles présentés ne sont pas assez variés pour que l'apprenant puisse s'adapter à de différentes situations de communication plus familiales ou plus soutenues.

Version Originale :

Le manuel est assez riche sur le sujet. Dans le cadre de la mise en relation de la langue et la culture, nous retrouvons à deux reprises les situations d'utilisation du tutoiement et du vouvoiement (unité 1 p.15 et unité 2 p.33), des documents authentiques complétés par des questions pour assurer la reconnaissance des documents personnels comme une carte d'identité ou un titre de séjour (Unité 2 p.23) grâce auxquelles l'apprentissage des informations personnelles ne se limite pas seule à une explication du sens des mots, mais se manifeste à travers les documents pour les rendre pertinents et les mettre en relation avec la culture cible. A la page 69, unité 5, dans la partie intitulée « les mots pour agir » nous retrouvons une information de mise en relation de la langue et de la culture : « Il est rare d'attribuer un adjectif à quelqu'un sans nuancer... » qui

évite de se limiter à l'apprentissage des adjectifs. Nous pouvons aussi donner l'exemple se trouvant à l'unité 6 p.84, où nous retrouvons le scénario d'une scène de film se passant dans une parfumerie ; le dialogue est susceptible d'être utilisé dans l'observation de différente situation communicationnelle, évidemment culturelle en soi. Un autre exemple pertinent serait l'exercice d'appariement où l'apprenant est amené à deviner et restituer un dialogue se passant entre un serveur et un client lors de la demande de l'addition (unité 6 p.98). Sans que la liste soit exhaustive, nous pouvons dire que le manuel Version Originale malgré la faiblesse de présence de différence de registre (familier / standard) répond de façon satisfaisante à l'attente de cette question.

9. Les apprenants sont-ils amenés à discuter et à débattre de leurs attitudes et à négocier le sens ?

Avec cette question, l'objectif est de voir s'il y a des tâches qui amènent les apprenants à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard d'un certain sujet.

Par ailleurs, cette question réfère aussi à la « négociation de sens » c'est-à-dire l'interaction qui se met en place entre les apprenants lorsqu'ils sont face à un problème de sens, lorsqu'ils cherchent à trouver ensemble la signification d'un mot, d'une notion, d'une phrase.

Ici, dans le cadre des concepts de culture et d'interculturalité, il est davantage question de discuter en interaction la signification, la compréhension des éléments culturels présentés, donnés dans les manuels, de confirmer leur sens pour que tous accèdent au sens. En d'autres mots, les apprenants sont-ils amenés à clarifier communément le sens des éléments culturels ?

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Comme nous l'avons précisé préalablement, le manuel incite à plusieurs reprises les apprenants à débattre sur les sujets culturels et permet cette opportunité. Surtout avec les questions comme, « Cherchez les mêmes renseignements sur votre pays. Comparez-les (p.26), ou, « Existe-t-il dans votre langue différentes manières de s'adresser à quelqu'un ? Discutez-en entre vous. (p.40) », ou encore, « Voici quatre aspects de la culture musicale française. Existe-il des équivalents dans votre pays ? Qu'en pensez-vous ? (p.47) » (la liste étant présente à la question 6 nous nous contenterons de donner ces exemples). Ces questions amènent les apprenants à débattre,

discuter et négocier le sens de ce qu'ils viennent d'apprendre sur la culture française. D'ailleurs, il serait important de noter que les questions présentes dans le manuel s'adressent généralement à un groupe d'apprenants, les incitent à discuter entre eux et non pas avec l'enseignant ou à répondre individuellement à la question.

Version Originale :

Les questions susceptibles d'amener les apprenants à discuter, à débattre sur leurs attitudes et à négocier le sens se trouvent dans la partie « Regards sur » qui est présente, comme nous l'avons déjà précisée, sous forme de doubles pages dans chaque unité. Ces questions sont peu négociables, faiblement ouvertes à la discussion et souvent personnelles (Présentez votre pays, et vous, où habitez-vous etc.) ou demandent des informations spécifiques (Dans votre pays, est-ce courant d'être bénévole ? Dans quelles associations ? Quels sont les prénoms les plus populaires de votre pays ?). Le manuel n'amène pas suffisamment les apprenants à débattre le sens, il les amène plutôt à s'exprimer sur leurs idées sans négocier le sens ou débattre sur le sujet.

10. Les apprenants sont-ils amenés à réfléchir sur leur propre culture et la mettre en relation avec la culture cible ?

Les tâches culturelles entraînent-elles les apprenants à s'interroger sur leur propre culture en se basant sur ce qui existe dans la culture cible, entraînent-elles à les faire réfléchir sur les similitudes ou les différences entre les deux cultures, demandent-elles si c'est pareil dans leur culture ? Parler de la vie étudiante turque après un travail sur la vie étudiante française par exemple.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Le manuel amène l'apprenant de façon systématique à réfléchir sur sa propre culture et la mettre en relation avec la culture cible par le biais des questions citées plus haut (la question 6 de ce questionnaire), comportant différentes formes : « ...et pour vous ? », « Comparez... », ou encore « Qu'en pensez-vous ? ». Toutes ces formes de questions ouvriront certainement sur un débat à propos de la culture cible et elles inciteront aussi l'apprenant à raisonner sur les différences et les ressemblances des deux cultures. Ce qui résultera justement à la mise en relation des deux cultures ; la culture cible et la propre culture/la culture source des apprenants.

Version Originale :

Malgré les questions visant la réflexion de l'apprenant sur les sujets culturels, les sujets abordés ne nous semblent que partiellement susceptibles d'être mis en relation avec la propre culture de l'apprenant. Les huit questions (sur huit unités) présentes dans le manuel visent à amener l'apprenant à réfléchir sur le sujet : la présentation du pays de l'apprenant, les prénoms les plus à la mode, le lieu préféré d'habitation de l'apprenant (ville ou village), le cas de métissage, les expressions désignant la routine, les produits intemporels, le fromage typique, le bénévolat. Cela dit, ces sujets sont susceptibles ne pas avoir de référent dans la culture de l'apprenant. Elles sont assez spécifiques, tels les sujets relatifs au métissage, au fromage typique, les expressions désignant la routine ; la réflexion de l'apprenant sur sa propre culture a de forte chance de rester caduque. Il faudra tout de même noter que les questions visant à la réflexion sont belles et bien présentes dans chaque unité.

11. Quelle est la fonction sociale de l'apprenant ?

Les apprenants sont-ils traités seulement comme des apprenants de langue, ce qui signifierait alors que les manuels mettent l'accent essentiellement sur la compétence de communication ? Ou bien, les tâches exigent-elles que les apprenants entrent dans des rôles qui permettent de jouer des rôles de médiateur ou d'intermédiaire de leur langue maternelle ? « Devenir médiateur représentant sa culture » signifie « être amené à la présenter dans la langue de ses correspondants ».

Par exemple, les apprenants sont-ils amenés à entrer dans le rôle d'un étudiant turc se trouvant en France ? Et donc, deviennent-ils des individus transmettant un savoir sur leur culture, établissant une relation entre eux/les individus de sa culture et les individus de la culture cible.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Nous pouvons dire que l'apprenant est considéré comme médiateur de sa propre culture avec les questions comme « et pour vous ? » ou avec des questions demandant à l'apprenant de faire des recherches ou débattre sur les sujets de sa propre culture. L'apprenant est amené à exposer à plusieurs reprises différents aspects de sa culture : Les fêtes populaires de son pays, les manières de s'adresser aux personnes, les goûts des habitants de son pays ou encore les aspects de la culture musicale de son pays. Les apprenants sont aussi considérés en tant qu'intermédiaire de leur langue maternelle

comme nous pouvons le voir à l'unité 1 p.12 : « Travaillez avec deux camarades la prononciation de ces lettres (l'alphabet). Ont-elles un équivalent dans votre langue ou dans une autre langue que vous connaissez ? Ensuite, vérifiez auprès de votre professeur. ». A l'unité 4 p.40 « Existe-t-il dans votre langue différentes manières de s'adresser à quelqu'un ? Discutez-en entre vous. »

Version Originale :

Chaque apprenant est considéré comme médiateur de sa propre culture via les questions se trouvant dans les parties « Regards sur » où, suite à la documentation sur la situation dans la culture française, les apprenants sont amenés à s'exprimer pour la version de la situation dans son pays ou dans sa culture sur les sujets présents dans le manuel. D'ailleurs les apprenants ont aussi le rôle d'intermédiaire de leur langue maternelle comme nous pouvons le voir à l'unité 1 p.15. L'apprenant est amené à s'exprimer sur la question suivante : « Dans votre langue, comment imaginez-vous ces situations (de tutoiement et vouvoiement). A l'unité 4 p.56 : « Faites-vous d'autres activités ? Comment se nomment-elles en français ? ». A l'unité 5 p.76, il est demandé à l'apprenant si une expression désignant la routine telle que « métro, boulot, dodo » existe dans sa langue maternelle.

12. Y a-t-il des suggestions pour les stratégies d'apprentissage interculturel ?

Les apprenants sont-ils entraînés à utiliser des stratégies, des moyens pour établir le contact avec des gens d'une autre culture. Par exemple, reçoivent-ils des conseils sur la façon dont ils peuvent maîtriser les malentendus interculturels, des suggestions concernant le comportement à adopter en situation interculturelle.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Aucune suggestion pour les stratégies d'apprentissage interculturel n'est présente dans le manuel.

Version Originale :

Aucune suggestion pour les stratégies d'apprentissage interculturel n'est présente dans le manuel.

13. Quelles parties du manuel encouragent le développement de la compétence interculturelle ?

La compétence interculturelle nécessite un travail spécifique qui ne peut être présent dans la totalité d'un manuel de méthode ; cette question vise à trouver ces parties par le biais desquelles ce travail interculturel pourra être fait.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Le travail interculturel se trouve majoritairement dans les parties « Regards croisé », double page présente dans chaque unité du livre qui amènent l'apprenant à lire, écouter, comprendre les différents aspects de la culture française et faire des recherches, comparer, discuter, débattre avec un thème général de comparaison avec la culture de l'apprenant sans pour autant demander de choisir entre les deux. Le manuel, respecte parfaitement les aspects des deux cultures et assure l'ouverture sur l'interculturalité avec les questions que nous avons mentionnées dans les questions précédentes demandant la situation dans le pays de l'apprenant.

Version Originale :

Dans le manuel, deux parties encourageant le développement de la compétence interculturelle sont présentes. La première est la partie « Premier contact », composée de documents authentiques auxquels se rapportent des questions simples ou des questions à trous/lacunaires, vise à présenter différents éléments culturels (comme les marchands, les documents personnels, les activités de routine, la mode...). La deuxième partie est la partie « Regards sur » où nous retrouvons des documents écrits et/ou sonores qui présentent différents aspects de la culture française pour ensuite demander la version de cet aspect dans la culture source ou bien l'idée de l'apprenant sur le sujet, ce qui met en cause la perspective des choses, évidemment perspective culturelle en soi.

14. Est-ce que tous les domaines de la compétence interculturelle (connaissance, aptitude et attitude) sont représentés dans les manuels ?

La compétence interculturelle requiert des connaissances concernant la langue cible et sa culture (données géographiques, démographie, histoire, vie quotidienne, système éducatif...).

Elle requiert aussi une attitude, c'est-à-dire un savoir-être de la part de l'apprenant. Ceci réfère à la décentration, en d'autres termes, à la capacité de l'apprenant à réfléchir sur ce qu'il apprend, sur les connaissances, comparer avec son système culturel. La compétence interculturelle sollicite, enfin, un savoir-faire : aptitude à établir un contact avec l'altérité, à entrer en

communication en tenant compte des aspects culturels de la langue cible, à gérer les malentendus (Chaves et al., 2012, p.20).

Les trois composantes citées sont les éléments indispensables pour l'acquisition de la compétence interculturelle. Nous allons essayer à travers cette question, de voir si elles sont présentes dans les manuels que nous allons analyser.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Nous pouvons dire que la composante « savoir » avec la présence de différents documents exploitant différents aspects de la culture française est fortement présente dans le manuel dans lequel nous retrouvons des documents relatifs aux habitudes culinaires, aux émissions télévisées françaises, aux célébrités françaises tels que les chanteurs, aux écrivains français, à la géopolitique, aux vacances, à la francophonie, aux habitudes sociales des Français, au plurilinguisme en France, aux stéréotypes, aux fêtes françaises.

En ce qui concerne la composante « savoir-être », elle se manifeste à travers la décentration de l'apprenant sur sa propre culture par le biais des questions telles que « et chez vous ? », forme de questions que nous avons déjà analysées dans les questions précédentes de ce questionnaire.

La composante « savoir-apprendre/faire », se manifeste faiblement. Mise à part celles qui se trouvent dans les parties « tâche ciblée » que nous avons analysées via d'autres questionnaires formés dans cet objectif, nous pouvons dire que les questions sont plutôt basées sur une idée de débats ou de recherche à propos des sujets proposés. Par exemple, les jeux de rôle avec lesquels l'apprenant devrait appliquer les connaissances qu'il acquerra sur la culture sont inexistantes.

Version Originale :

La composante « savoir » est présente tout au long du manuel via des documents amenant l'apprenant à exploiter différents aspects de la culture française. Nous retrouvons ainsi des documents relatifs : aux commerçants en France, aux panneaux ou aux lieux présents dans la vie sociale en France, à la géographie, au voyage en France, à la francophonie, aux célébrités françaises, aux personnalités les plus aimées par les français, aux prénoms dans les pays francophones, à certaines villes françaises, à la ville de Paris, à la région de Québec, aux types de logements urbain et rural en France, aux

magazines français, à l'expression connue des français « métro, boulot, dodo », à l'infrastructure et aux habitudes des Français concernant le métro, aux heures de travail et de sommeil, à la mode française, aux produits alimentaires français, aux produits alimentaires typiquement français (pain, vin, fromage, crêpe), aux repas français, au poisson d'avril, à certains Français distingués dans leurs domaines, au bénévolat.

La composante « savoir-être » est construite autour de la question amenant l'apprenant à réfléchir sur sa propre culture en se décentrant en premier lieu avec des questions de type « et chez vous ? » que nous avons analysées précédemment dans le questionnaire.

La composante « savoir-apprendre/faire » est présente dans le manuel à six reprises au total : A l'unité 1 p.20, les apprenants sont amenés à présenter leurs pays en créant un document chiffré sur une carte mondiale. A l'unité 2 p.28, les apprenants sont amenés à remplir la fiche de leurs camarades sous le rôle sous-entendu de secrétaire de l'école. A l'unité 3 p.40, les apprenants doivent établir un classement de leur classe pour définir les villes préférées de leurs camarades dans le but de créer un classement similaire à celui du magazine « Vivre bien » présent sous forme de document dans les questions précédentes. A l'unité 6 p.84, les apprenants devront mettre en scène la séquence d'un scénario de film présente sur la même page. A l'unité 7 p. 96 les apprenants vont imaginer qu'ils sont dans une crêperie où ils vont choisir une crêpe et la commander à leur professeur qui jouera le rôle du vendeur. A l'unité 8 p.111, l'apprenant est amené à rédiger un court parcours de vie incluant sa date de naissance, sa formation, son travail et sa vie personnelle.

15. Est-ce qu'il y a des outils pour évaluer la compétence interculturelle (tests, questions, activités) ?

Les tests, questions, exercices sont importants dans l'observation du progrès accompli. Le but de cette question est de voir si des outils d'évaluation de la compétence interculturelle sont présents dans les manuels et s'ils sont, qualitativement et quantitativement, suffisants.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Aucun outil pour évaluer la compétence interculturelle n'est présent dans le manuel.

Version Originale :

Même si la compétence interculturelle n'est pas directement évaluée dans le manuel, une question d'autoévaluation dans la partie correspondante demande à l'apprenant de se prononcer sur sa vision de sa connaissance actuelle de la culture cible. Il est question de cocher une des cases indiquant un niveau élevé (représenté par un temps ensoleillé), peu élevée (représenté par un temps partiellement nuageux), faible (représenté par un temps nuageux) et très faible représenté par des nuages recouvrant complètement le soleil). Ces autoévaluations en question se trouvent à la fin des parties 1 et 2 à la page 37, 3 et 4 à la page 65, 5 et 6 à la page 93 et 7 et 8 à la page 121. Toutefois, ces questions simples sans réelles apports du fait qu'elles ne demandent qu'à seulement être cochées sans que l'apprenant s'y prononce sont quantitativement et qualitativement insuffisantes de plus qu'elles s'orientent seulement sur la culture cible. La culture source est négligée à moins que l'enseignant décide de mettre en valeur également la culture de l'apprenant afin d'y apporter un fait interculturel. C'est pourquoi nous devons préciser qu'elles ne peuvent être considérées comme outil direct pour évaluer la compétence interculturelle en elle-même.

4.5. Comparaison

Dans cette partie nous avons comparé les deux manuels, Nouveau Rond-Point Pas à Pas et Version Originale, en nous appuyant aux réponses que nous avons données aux questionnaires relatifs à la tâche, à la pédagogie du projet et à l'interculturalité dans les parties précédentes. Nous avons commencé la comparaison portant sur les tâches, pour continuer ensuite avec la pédagogie du projet et finir avec la comparaison portant sur l'interculturalité.

4.5.1. Comparaison du point de vue de la notion de « tâche »

Nous avons, dans l'objectif de regrouper et de clarifier notre travail, analysé nos réponses au questionnaire relatif aux tâches dans cette partie afin de procéder à notre comparaison entre les deux manuels.

Nouveau Rond-Point Pas à Pas et Version Originale considèrent tous les deux la langue en tant qu'outil pour agir et non comme une fin en soi. Hormis la tâche de la première unité du manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas, qui est d'ailleurs beaucoup

plus une présentation du manuel qu'une tâche, chacune des tâches des deux manuels amène l'apprenant à agir en faisant usage de ses compétences langagières. Le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas, dans les tâches de la troisième et de la cinquième unités, amène l'apprenant à entrer en action et en coaction par le biais du travail par groupe ; l'apprenant doit non seulement comprendre des renseignements mais aussi en faire usage pour pouvoir accomplir la tâche en fonction de différentes résolutions prises selon les choix du sous-groupe formé et incité à agir par la tâche. Sur ce même sujet, c'est-à-dire de l'usage de la langue en tant qu'outil à l'action, le manuel Version Originale est de la même façon suffisamment pertinente. Comme nous pouvons le voir dans les unités 1, 2, 3, 4 et 7, les tâches disposent d'action dans le sens où l'apprenant est amené à co-agir dans la réalisation tout en faisant usage de la langue cible. La tâche de l'unité 6 du même manuel dispose des moyens dans cet objectif encré dans un jeu de rôle, ce qui diffère des autres unités par la forme d'usage de la langue en tant qu'outil mais nous donne un résultat similaire. Il serait placé de dire que la langue, dans ces deux manuels en question, n'est pas une fin en soi, mais un outil pour agir comme il devrait l'être dans le cadre de la perspective actionnelle.

Un autre de nos critères porte sur le sens de la tâche. Les deux manuels, pour la majorité des tâches relèvent d'une pratique sociale et optent ainsi à ce que l'apprenant devienne un interlocuteur de la langue cible, un acteur social. Plus précisément, la tâche de l'unité 3 du Nouveau Rond-Point Pas à Pas demande à placer les invités à des tables dans la logique de la déduction de création d'une certaine convivialité entre les personnes ; la tâche de l'unité 5 est basée sur la création d'un projet de voyage. Donc, nous pouvons considérer les tâches de ce manuel relevant de pratique sociale avérée si nous mettons de côté la première tâche qui vise l'exploitation du manuel. En ce qui concerne les tâches du manuel Version Originale ; la première et la troisième ne relèvent d'aucune pratique sociale, ni la préparation d'affiche où nous retrouvons des phrases utiles à faire usage en classe, ni la description d'un quartier idéal ne se placent dans ce cadre. Cependant, même si sur six unités au total que nous avons analysées, deux de celles-ci ne relèvent d'aucune pratique sociale ; les unités 2, 4, 6 et 7 (dont les sujets sont la première rencontre avec une personne, tracer un profil général à propos d'une personne, l'achat et la vente dans un marché et la conception d'un repas) relèvent

tous d'une pratique sociale avérée. Cela nous amène à dire que le manuel Version Originale répond dans sa majorité à notre attente.

Dans la quasi-totalité des tâches présentes dans les deux manuels nous pouvons voir que des moments d'échange sont systématiquement prévus. Hormis la première tâche du manuel Version Originale où les apprenants sont amenés à travailler individuellement dans la réalisation d'une affiche, tous les deux manuels sont pertinents sur le sujet.

Malgré la présence systématique de l'idée d'action et de coaction, parmi les trois tâches analysées dans le Nouveau Rond-Point Pas à Pas, une seule ne s'ouvre sur un résultat identifiable : celle de l'exposition de projet de voyage. Ni la première tâche ni la troisième tâche ne mènent aucunement à un matériel concret. Pour le manuel Version Originale seule la quatrième tâche du manuel se limite qu'à la présentation orale et ne se concrétise en aucun cas un résultat identifiable. Hormis cette tâche le manuel est pertinent sur le sujet puisque sur les six tâches analysées, cinq mènent à la réalisation d'un matériel concret : une affiche, un portrait, la création d'un plan de quartier, la situation de communication entre acheteur et vendeur d'un marché et la création d'un menu. Nous pouvons donc dire que le manuel Version Originale présente largement plus de tâches menant à un résultat identifiable.

Sur le sujet de l'autonomie, seules les premières tâches des deux manuels ne laissent pas de place à l'initiative de l'apprenant dans la construction de leurs connaissances. En effet, dans la première tâche du manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas les apprenants n'ont aucune part d'initiative dans la réalisation de la tâche. Quoique la situation, en ce qui concerne le manuel Version Originale, est légèrement différente puisque le questionnement sur la réalisation est très faiblement présent dans la création de l'affiche mais tout de même insuffisant pour pleinement répondre aux attentes de notre question.

En ce qui concerne les aides aux moins autonomes, hormis la cinquième tâche, le Nouveau Rond-Point Pas à Pas ne prévoit aucune aide alors que le manuel Version Originale est assez riche sur le sujet. Mise à part la première tâche de ce dernier, nous retrouvons à chaque reprise des aides destinées aux moins autonomes : des questions préconstruites en termes d'exemples (unités 2, 3, 4, 7), un plan exemplaire (unité 3) ou

encore un dialogue exemplaire (unité 6). Nous pouvons donc dire que Version Originale apporte de manière satisfaisante des aides aux moins autonomes dans la réalisation de la tâche alors que le Nouveau Rond-Point Pas à Pas ne prend que faiblement en considération ces apprenants.

Les apprenants devant eux-mêmes décider des opérations cognitives et métacognitives à faire et à exécuter dans le cadre de la perspective actionnelle ; nous avons par le biais de notre questionnaire aussi comparé le rôle de l'enseignant. Les deux manuels, mis à part la première tâche du Nouveau Rond-Point Pas à Pas, prêtent le rôle d'accompagnateur/de guide à l'enseignant qui ne viendra en aide que dans le cas d'une impasse empêchant la réalisation de la tâche. L'enseignant n'est pas censé intervenir sauf pour résoudre un problème susceptible de constituer une entrave à la réalisation de la tâche.

Les tâches proposées doivent permettre aux apprenants d'identifier des buts, de décider de faire telles ou telles choses, de planifier, d'évaluer. Sur ce sujet, le Nouveau Rond-Point Pas à Pas ne répond que partiellement à notre attente. Mise à part la cinquième tâche dans laquelle nous pouvons dire que l'usage des compétences langagières et la réflexion des apprenants sont équitablement répartis dans la création d'un projet de voyage, dans les autres tâches l'accent est surtout mis sur la réalisation de la tâche elle-même. En effet, dans la première et troisième tâches du Nouveau Rond-Point Pas à Pas la réalisation de la tâche mise sur les compétences langagières de l'apprenant et place ces compétences au premier plan telles que nous les avons élaborées dans nos réponses au questionnaire. Nous pouvons donc dire que le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas, dans la réalisation des tâches, met surtout l'accent sur la réalisation sans viser à la répartition équitable des deux ; c'est-à-dire la réalisation de la tâche proprement dite et les activités de réflexion. Sur le même sujet, le manuel Version Originale réparti ces deux notions plus équitablement à travers les tâches. En effet, la première tâche du manuel Version Originale se base sur l'usage des compétences métacognitives de l'apprenant. Elle inclut partiellement des problèmes à résoudre dans sa réalisation mais demande aussi la réflexion de l'apprenant sur le sujet avec le choix des phrases, des mots à être affichés mais aussi sur le positionnement de ces derniers. Les tâches des unités 3, 6 et 7 assurent pour leurs parts une répartition équitable entre la

dimension cognitive et métacognitive de l'apprentissage dans la tâche de l'unité 3 où l'apprenant est non seulement amené à réaliser une présentation d'un quartier idéal, mais aussi à réfléchir sur les éléments allant être présents sur le plan, dans le quartier ; dans la tâche de l'unité 6 avec un contexte de communication d'achat et de vente et avec le choix et la réalisation d'un menu pour l'unité 7. Cependant, la tâche de l'unité 3 se focalise surtout sur l'utilisation des compétences langagières même si nous retrouvons des moments où l'apprenant est amené à faire usage de ses compétences métacognitives sans pour autant être significatives.

Un autre de nos critères était celui de l'usage par l'apprenant d'activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation ») dans la réalisation de la tâche. Dans cet objectif, nous avons mis en relief les activités langagières amenées à l'usage de l'apprenant dans la réalisation de la tâche. Dans le Nouveau Rond-Point Pas à Pas nous voyons que l'usage de plusieurs activités langagières est systématique : La compréhension écrite et la production orale pour la tâche de l'unité 1 ; la compréhension écrite, la compréhension orale et la production orale pour la tâche de l'unité 3 ; la compréhension écrite, les productions écrite et orale pour la tâche de l'unité 5. Sur cette question le manuel Version Originale demande, dans trois des six tâches analysées, l'utilisation d'une seule compétence langagière. Les tâches des unités 1, 2 et 3 ne demandent que l'utilisation d'une seule compétence langagière dans leurs accomplissements. Cela dit, nous devons aussi préciser que la tâche de l'unité 2, même si à première vue elle nécessite l'usage de la compétence de production écrite et de production orale, les activités langagières ne sont pas simultanées ou consécutives ; elles se manifestent à deux reprises séparées liées au changement de rôle des apprenants dans la réalisation de la tâche. Toutefois le manuel amène l'apprenant à faire usage de multiple compétence langagières dans les tâches des unités 4, 6 et 7 : La production orale et la compréhension orale dans l'unité 4 ; la production orale et la compréhension orale dans l'unité 6 ; La compréhension écrite, les productions écrite et orale dans l'unité 7. Cette comparaison nous amène donc à nous exprimer sur le fait que le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas se manifeste plus pertinent sur l'usage de multiples compétences langagières avec plus de deux usages

demandés par moyenne dans la réalisation des tâches alors que pour le manuel Version Originale, la moyenne est en dessous de deux par tâche.

La préparation des apprenants devant être forgée autour de l'idée d'une véritable action qui se réalisera dans la communauté de la langue cible, ce qui demande l'utilisation de documents authentiques comme document d'appui, nous avons comparé les documents présents à travers les deux manuels. Dans les deux manuels, nous ne retrouvons aucun document authentique : soit les documents d'appui sont pédagogiquement formés, soit inexistants.

Nous avons finalement cherché à mettre en relief la présence de la dimension culturelle de la langue cible s'ouvrant sur l'interculturalité dans les tâches à accomplir. Les deux manuels, le Nouveau Rond-Point Pas à Pas et Version Originale, ne présentent quasiment pas d'ouverture sur l'interculturalité. Plus précisément, hormis la tâche de l'unité 7 de Version Originale dont la réalisation de la tâche est susceptible d'ouvrir un volet sur l'interculturalité en amenant l'apprenant à faire une comparaison entre les repas français et ceux de son pays (bien que cela ne soit pas ouvertement demandé à travers la réalisation de la tâche mais peut être généré par l'enseignant) est la seule tâche susceptible d'avoir une dimension interculturelle. Aucune des autres tâches n'amènent l'apprenant ni à se documenter ni à s'exprimer sur le sujet. Cela dit, en ce qui concerne la dimension culturelle nous pouvons observer que dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas nous retrouvons dans chacune des tâches des dimensions culturelles : la tâche de l'unité 1 reflète deux aspects de la culture cible dont l'un relatif à la géographie, l'autre à la télévision française ; dans la tâche de l'unité 3 nous retrouvons des prénoms français et différentes nationalités et dans la tâche de l'unité 5 où nous retrouvons des brochures touristiques sur les Pyrénées, le village de Grospierres, Bruxelles et l'Ile de la Réunion. Dans le manuel Version Originale, nous retrouvons des aspects, des dimensions de la culture française dans trois unités contre trois autres dans lesquelles la dimension culturelle n'est aucunement présente. Nous retrouvons dans la tâche de l'unité 3, sur le plan exemplaire, les noms des rues assez fréquents en France ; dans la tâche de l'unité 6 une partie demandant à l'apprenant de saluer et de prendre congé d'un côté et l'utilisation du conditionnel de politesse, de l'autre dans le contexte de l'achat dans un marché en français ; dans la tâche de l'unité 7 un document listant les choses à faire et à ne pas faire lorsqu'une personne est invité chez un Français ou lorsqu'un Français est invité. Ceci dans tous les cas est loin d'être interculturel car seul la culture de la

personne française est prise en compte. La culture source est éloignée pour mettre en valeur la culture cible : il n'est pas question d'intercompréhension.

D'une façon générale, nous pouvons dire que les tâches présentes dans les manuels Nouveau Rond-Point Pas à Pas et Version Originale, hormis les premières tâches des deux manuels, s'alignent en grandes parties avec les principes de la perspective actionnelle dans la mesure où nous retrouvons dans la majorité les traits caractéristiques d'une tâche même si demeurent des éloignements dans le cadre de la perspective actionnelle (PA) ; Certaines tâches pourraient être reprises en main et améliorées pour répondre plus efficacement aux exigences de la PA.

4.5.2. Comparaison du point de vue de la notion de « pédagogie du projet »

Nous reporterons ici notre comparaison, entre les deux manuels, réalisée selon le questionnaire relatif à la pédagogie du projet. Notre premier critère dans la comparaison était celui de la présence d'un problème à résoudre dans la réalisation de la macro-tâche. Tous les deux manuels sont assez pertinents sur le sujet. Nous voyons que chacun des projets des deux manuels sont basés sur un problème à résoudre. Dans le projet de l'unité 2 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, le problème à résoudre est celui de la création de fiche individuelle, dans le projet de l'unité 4 la création d'une interview, dans le projet de l'unité 6 l'organisation d'une soirée déguisée qui demande la résolution du problème des étapes de préparation de cette soirée en question. Dans le projet de l'unité 5 de Version Originale le projet présente un problème à résoudre dans le cadre où il amène les apprenants à faire des choix, des recherches dans la finalité de créer un questionnaire avec lequel ils sont censés remettre des prix ; dans le projet de l'unité 8 le problème à résoudre est celui de la création d'un SEL (système d'échange local) visant à rendre un service dans le contexte de la classe.

Selon le principe que les savoirs scolaires se construisent dans l'objectif de la mise en relation des connaissances de l'apprenant dans le contexte social et donc réel, la pédagogie du projet devrait se former autour de cette idée de réalité. Nous avons dans ce cadre, visé à analyser la présence de ce contexte réel à travers les projets. Tous les projets du manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas que nous avons analysés dans cette partie répondent aux attentes de notre questionnaire avec la demande d'informations personnelles (qui sont des informations générales, tels le nom/ prénom de la personne, le numéro de téléphone, l'adresse électronique) dans le projet de l'unité 2 ; avec la

préparation d'une interview en intégralité dans le projet de l'unité 4 et l'organisation d'une soirée entre amis dans le projet de l'unité 6. Nous retrouvons l'idée de réalité dans le manuel Version Originale dans le projet de l'unité 8 avec la création de système d'échange local que l'apprenant est amené à créer, ce que nous considérons comme une macro-tâche sociale susceptible de se reproduire dans la vie réelle. Par contre, le projet de l'unité 5 ne répond pas à nos attentes puisque la demande via un questionnaire des informations strictement personnelles, telles les heures de sommeil, la fréquence de participation aux fêtes/soirées ne nous semblent pas susceptible de se reproduire dans la vie réelle.

Nous avons ensuite contrôlé, à travers les projets, la présence des activités telles que problématiser, s'informer, se documenter, contrôler, critiquer, organiser, planifier, réaliser et contrôler, communiquer, rendre compte comme le requiert la pédagogie du projet.

Les projets amènent les apprenants à problématiser dans le projet de l'unité 2 et de l'unité 4 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, des unités 5 et 6 du manuel Version Originale ; à s'informer dans les projets des unités 2 et 6 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, 5 et 8 du manuel Version Originale ; à se documenter dans le projet de l'unité 4 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas ; à contrôler dans le projet de l'unité 2 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas ; à critiquer dans le projet de l'unité 2 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas ; à organiser dans les projets des unités 2, 4 et 6 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas ; à planifier dans les projets des unités 2, 4 et 6 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas ; à réaliser et contrôler dans les projets des unités 2 et 4 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, 5 et 8 du manuel Version Originale ; à communiquer dans les projets des unités 2, 4 et 6 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, 5 et 8 du manuel Version Originale. Comme nous pouvons le voir, le projet où nous retrouvons le plus d'activité dans sa réalisation est le projet de l'unité 2 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas avec huit activités et celles où nous retrouvons le moins d'activité dans leurs réalisations sont le projet de l'unité 6 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas et les projets 5 et 8 du manuel Version Originale qui chacune présente quatre activités dans leurs réalisations. Le projet de l'unité 4 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas amenant l'apprenant à accomplir six activités dans la réalisation du projet se place dans une position suffisante dans le cadre de la multiplicité mais reste tout de même dans une position moindre que le projet 2 du même manuel. Nous pouvons donc dire qu'avec une moyenne de six demandes d'usage d'activités

dans la réalisation des projets, le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas répond davantage à nos attentes par rapport au manuel Version Originale qui n'en présente que quatre par moyenne. Cependant, ces nombres nous amènent à dire que multiples activités se présentent à l'apprenant dans la réalisation des projets du manuel Version Originale mais que Nouveau Rond-Point Pas à Pas prend le pas tout de même.

Un autre critère dans notre analyse était celui de l'insertion des apprenants dans un processus actif. Chaque projet des deux manuels, seule une exception, demande un travail collatéral dans lequel les apprenants sont tous actifs sur l'idée d'une pédagogie centrée sur le groupe. Le projet de l'unité 2 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, soit par le travail en groupe, soit sous la forme de question-réponse entre deux apprenants qui changeront entre eux leurs rôles, amène les apprenants à travailler collatéralement et les insère dans chaque étape dans un processus actif. Dans le projet de l'unité 4 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, même si dans sa première partie, le travail collatéral est faiblement présent, les apprenants sont tous inclus dans un processus actif dans la réalisation du projet sans que la centration ne soit sur le groupe ; ce qui constitue d'ailleurs l'exception entre les cinq projets des deux manuels. Dans le projet de l'unité 6 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, l'apprentissage est non seulement centré sur le groupe mais chaque apprenant est systématiquement présent dans des processus actifs dans la réalisation du projet qui se réalise au fur et à mesure des décisions prises au sein d'un groupe d'apprenant. Le projet de l'unité 5 du manuel Version Originale, même si le nombre nous semble insuffisant, demande à être réalisé par deux, ce qui nous amène à dire que la pédagogie est tout de même centrée sur le groupe. En effet, les apprenants sont insérés, via le projet, dans un processus actif par un travail entre les groupes de deux formés dans l'accomplissement du projet. Dans le projet de l'unité 8 du manuel Version Originale, même si les apprenants sont amenés à travailler individuellement dans la première partie de la tâche, dans la deuxième partie chaque apprenant devra faire un choix sur le sujet et communiquer, discuter avec les autres apprenants, ce qui les insère dans un processus actif. D'une façon générale, hormis le projet de l'unité 4 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, nous pouvons donc dire que les deux manuels s'adaptent à la centration sur le groupe au détriment de la centration sur l'apprenant qui appartient à l'approche communicative. Les apprenants dans ces projets en question

sont amenés à travailler collatéralement et à être tous actifs dans le processus d'accomplissement des projets.

Dans notre comparaison nous nous sommes aussi prononcés sur la pertinence de la motivation de l'apprenant suscitée par sa participation qui l'amènera à prendre une certaine part d'initiative, à être actif dans la prise de responsabilité dans la réalisation des de la macro-tâche et des micro-tâches qui lui sont liées. Dans le projet de l'unité 2 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas les apprenants sont amenés à prendre l'initiative en ce qui concerne la mise en forme, le format, l'ajout d'image sur les fiches individuelles. Dans le projet de l'unité 4 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas les apprenants sont amenés à prendre l'initiative dans le cadre du contenu et de la forme du projet car ils devront premièrement rédiger les questions à poser pendant l'interview mais ils seront aussi amenés à librement préparer une affiche. Dans le projet de l'unité 6 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, à chaque reprise les apprenants sont systématiquement amenés à prendre des décisions, à avoir des responsabilités sur le contenu du projet puisque ce sont eux qui décideront du thème, de la date, du budget, des boissons, de la nourriture, de ce qui devraient être apportés dans le cadre du thème de la soirée déguisée. Dans les projets des unités 5 et 8 de Version Originale, la motivation de l'apprenant à être actif dans la prise de responsabilité dans la réalisation du projet est centré sur le choix du contenu des micro-tâches ; dans le projet de l'unité 5 cette prise de responsabilité apparaît avec le choix des questions à poser et la distribution des prix dans le projet de l'unité 8 incorporant aussi la perspective de l'apprenant sur ses propres traits de caractère et ce qu'il peut faire pour rendre un service à un autre. Sur six projets, avec au total quatre prises de responsabilité en ce qui concerne le contenu contre deux sur la forme, nous pouvons dire que les deux manuels laissent davantage l'initiative en ce qui concerne le contenu des projets. Nous pouvons dire que tous les projets des deux livres, soit sur le contenu soit sur la forme suscitent la motivation de l'apprenant pour assurer le développement des capacités d'organisation, d'initiative, de prise de responsabilité chez l'apprenant.

Un autre critère était, à l'aide du questionnaire, celui de voir si d'une part les savoirs de l'apprenant qui sont nécessaires à la réalisation du projet sont en cause, d'autre part si l'apprenant est amené à faire usage de son savoir-faire déjà acquis ou

qu'il acquerra lors de la construction de son projet. Tous les projets des deux manuels demandent l'usage des savoirs de l'apprenant dans chacune de leurs micro-tâches. Cela dit, le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas dans les projets des unités 2 et 4 amène l'apprenant à faire usage de ses savoirs dans la première micro-tâche, de ses savoirs et savoir-faire dans la deuxième micro-tâche alors qu'elle demande l'usage des deux dans ses deux micro-tâches dans la tâche de l'unité 6. Pour le manuel Version Originale, nous pouvons dire que la même tendance des tâches des unités 2 et 4 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas est présente ; les apprenants sont amenés à faire usage de leurs savoirs dans la première micro-tâche et de leurs savoirs et savoir-faire dans la deuxième micro-tâche. Par contre, le projet de l'unité 5 du même manuel ne demande pas plus que l'utilisation des savoirs dans sa réalisation. Nous pouvons donc dire qu'avec l'usage des savoirs et savoir-faire dans au moins une partie de la tâche, Nouveau Rond-Point Pas à Pas se place en meilleure position pour répondre à notre attente sur le sujet.

Nous avons ensuite cherché à voir si le projet permet de concrétiser, d'atteindre un produit final. Les trois projets de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, permettent d'atteindre en effet un produit final : des fichiers individuels pour le projet de l'unité 2, une interview pour le projet de l'unité 4, une soirée à thème pour le projet de l'unité 6. Pour le manuel Version Originale, le projet de l'unité 5 n'amène à aucun produit final ; les apprenants doivent compléter un exercice d'appariement, préparer un questionnaire et se prononcer oralement sur leurs décisions à propos de la remise des prix de la première activité ; aucun produit concret ou aucune réalisation finale n'est présent. Par contre dans le projet de l'unité 8, en tant que produit final, nous retrouvons la rédaction d'annonces à propos des services qu'ils voudraient rendre dans le cadre du « système d'échange local ». Ici, le manque de produit final dans le projet de l'unité 5 du manuel Version Originale est assez important dans notre comparaison car la pédagogie du projet se construisant sur la présence de micro-tâches ne peut être nommée « projet » si en résultat seules les micro-tâches ne sont accomplies et qu'aucun résultat concret n'est atteint. Nous devons donc dire que malgré la présence des micro-tâches qui sont essentielles dans le fait de différencier tâche et projet, le projet de l'unité 5 de Version Originale ne donnant lieu à aucun produit concret, se prononce en tant que projet (avec

la présence des micro-tâches que nous avons commentées plus loin) présentant une lacune primordiale.

En ce qui concerne la prise en compte de l'interculturalité seule le projet de l'unité 2 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas comporte un aspect susceptible de s'ouvrir sur l'interculturalité même si la question n'est pas clairement posée. Alors que le projet de l'unité 2 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas et le projet de l'unité 8 de Version Originale comportent des aspects de la culture cible sans assurer l'ouverture sur l'interculturalité ; dans le projet 6 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas et le projet 5 de Version Originale nous ne retrouvons la présence d'aucun document culturel. Nous pouvons donc dire que la présence de l'interculturalité est assez faible dans les deux manuels.

Un autre de nos critères a été celui du rôle assigné aux enseignants dans les projets. Dans les cinq projets analysés, dont trois de Nouveau Rond-Point Pas à Pas et deux de Version Originale, nous pouvons dire que les projets se déroulent autour de la production des apprenants, l'enseignant assure le rôle de tuteur, d'accompagnateur dans la réalisation avec une seule intervention directe qui est celle de la correction des questions de l'interview préparées par les apprenants dans le projet de l'unité 2 de Nouveau Rond-Point Pas à Pas dans lequel par la suite l'enseignant revient à son rôle d'accompagnateur. Concernant le rôle assigné à l'enseignant, nous pouvons donc dire que les deux manuels répondent de façon satisfaisante à nos attentes.

Dernièrement, en ce qui concerne la pédagogie du projet, nous avons eu pour objectif de mettre en évidence la relation micro-tâche et pédagogie du projet puisque comme nous l'avons exposée dans l'explication de notre questionnaire ; le projet devrait se baser sur la réalisation de plusieurs micro-tâches qui ne seront en totalité une tâche plus grande qui est le projet lui-même, en d'autres termes la macro-tâche. D'ailleurs ce critère a été notre principal critère de différenciation entre tâche et projet puisque sans l'existence de micro-tâche ; il ne serait pas possible de parler de projet. Pour en revenir à notre critère en question, nous devons dire que chacune des tâches des unités des deux manuels que nous avons analysés avec le questionnaire « pédagogie du projet » contiennent deux micro-tâches à réaliser dans le but de former un projet. Ces micro-tâches formant les projets avaient déjà été exposées par l'intermédiaire du questionnaire

relatif aux micro-tâches et nous avons conclu qu'elles étaient suffisantes et assez bien construites.

De façon générale, nous pouvons dire qu'hormis le projet de l'unité 5 du manuel Version Originale qui se limite à la réalisation des micro-tâches sans pour autant atteindre un produit final, dans les deux manuels nous retrouvons des projets adéquats à la notion pédagogie du projet. Sur nos dix critères mentionnés à travers le questionnaire 2, les projets de Nouveau Rond-Point Pas à Pas répondent à tous les critères pour le projet de l'unité 2, à neuf critères sur dix pour les projets des unités 4 et 6. Pour les projets du manuel Version Originale : le projet de l'unité 5 ne répond qu'aux 6 critères sur les dix présents alors que le projet de l'unité 8 répond à neuf critères sur 10, ce qui est un nombre satisfaisant. D'une façon générale nous pouvons dire que le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas présente plus de projet, qualitativement et quantitativement, que le manuel Version Originale.

4.5.3. Comparaison du point de vue de la notion « interculturelité »

Dans notre comparaison portant sur l'interculturalité nous nous sommes intéressés en premier lieu aux thèmes et sujets culturels présents. Avec douze thèmes culturels dans le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas et dix-neuf dans le manuel Version Originale nous retrouvons suffisamment de thèmes/sujets dans les deux manuels. Les sujets communs sont relatifs à la francophonie, aux habitudes culinaires, aux célébrités françaises, aux villes françaises et aux vacances en France ; avec aussi la présence de divers documents authentiques représentant la culture française dans les deux manuels. Cela dit nous devons préciser que dans le manuel Version Originale, les thèmes culturels en question sont présents sous forme de divers documents et à plusieurs reprises alors que le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas ne les présente qu'une seule fois à travers le manuel. Les sujets différents entre les manuels sont : les émissions télévisées françaises, la géopolitique, les habitudes sociales des Français, le plurilinguisme en France, les stéréotypes, les fêtes françaises pour le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas ; les prénoms dans les pays francophones, certaines villes françaises, les types des logements urbain et rural, un caractère fictif cinématographique connu, une enquête de magazine, l'expression connue des français « métro, boulot, dodo » où nous pouvons retrouver des chiffres sur l'infrastructure et les habitudes des

Français concernant le métro, les heures de travail et de sommeil, la mode française ; le poisson d'avril et le bénévolat pour le manuel Version Originale.

En ce qui concerne les aspects de la vie du pays cible, alors que nous retrouvons plus de sujet exploité avec plusieurs aspects dans le manuel Version Originale, nous ne retrouvons ni les fêtes traditionnelles, ni les relations familiales qui sont présentes dans le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas. Nous ne pouvons donc pas considérer les documents du manuel Version Originale comme efficacement recouvrant parfaitement l'aspect de la vie du pays cible en raison de ce manque de sujets majeurs qui attirent bien l'attention des apprenants.

En ce qui concerne la pertinence des sujets, dans les deux manuels, elles sont assez pertinentes ; plusieurs aspects intéressants pour un public adolescent/jeunes adultes de la culture française sont présents à travers les manuels. De plus, plusieurs catégories de la culture française avec lesquelles les apprenants seront amenés à connaître la culture française sont présentes. Nous pouvons donc dire que les deux manuels contiennent des sujets culturels pertinents exposant la culture française sous différents aspects qui peuvent être classifiés sous les termes de culture cultivée et de culture partagée.

En nous basant sur le critère de la variété de statut social, de sexe, d'âge, de culture et d'ethnie, nous avons vu que le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas ne présente pas une grande variété d'âge ; sur une vingtaine de personnage, hormis les célébrités et les écrivains, la grande majorité entre dans le groupe de jeunes adultes, des étudiants pour la plupart. Alors que dans Version Originale nous retrouvons des individus de différents âges : des jeunes adolescents mais aussi des sexagénaires. A propos de la diversité de statut social, dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas, étant donné que la grande majorité des personnages présents dans le manuel sont des étudiants ou des jeunes adultes dont nous ne savons pas le statut social mais qu'il serait fort probable de les considérer aussi comme étudiant, il ne sera pas possible de parler de la présence de différent statut social. Dans le manuel Version Originale si l'on met à part les célébrités, la grande majorité des métiers des personnages présents dans le manuel sont aussi liées à l'éducation : soit des étudiants, soit des enseignants, donc le milieu social est à chaque reprise semblable dans l'un et l'autre manuel. Les deux manuels ne représentent pas assez de variété de statut social.

Ensuite nous avons visé à relever la présence de différentes cultures et d'ethnies différentes et de voir si celles-ci sont présentées de façon stéréotypées. Les deux manuels se placent sur la même lignée en ce qui concerne la présence satisfaisante de cultures différentes. Cependant, la présence de différentes ethnies n'est pas assez forte dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas à l'inverse de Version Originale. En effet, les personnages appartiennent visiblement à une seule ethnie en grande partie dans le premier alors que dans Version Originale différentes ethnies, nationalités et éléments culturels sont davantage présents. Cela dit, ni dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas ni dans Version Originale les personnes présentées à travers le manuel ne sont aucunement représentées de manières stéréotypées. Nous pouvons donc dire que d'une façon générale le manuel Version Originale se présente plus conforme à ce critère.

Nous avons ensuite comparé à travers les manuels la présence des aspects positifs et négatifs de la culture cible. Nous pouvons dire que dans les deux manuels, les différents aspects de la culture française sont présentés sous un angle neutre ; la culture cible n'est ni survalorisée, ni sous-valorisée à travers les manuels.

Notre analyse s'est ensuite focalisée sur le questionnement de la prise en compte de la culture de l'apprenant. A travers les deux manuels aucun élément appartenant à la culture turque n'est présent car les manuels sont destinés à une utilisation internationale. Toutefois, la prise en compte de la culture de l'apprenant est assurée avec des questions ordinaires et basées sur le même principe, même si elle varie dans sa forme d'expression dans les deux manuels : « et chez vous », présent dans la partie « Regards croisés » de Nouveau Rond-Point Pas à Pas, dans la partie « Regards sur... » de Version Originale. Nous pouvons donc dire que les deux manuels, même si indirectement par le fait qu'ils soient à visée internationale, prennent en compte la culture de l'apprenant.

Nous nous sommes ensuite interrogés sur la présence de différents types d'activités visant l'apprentissage de la culture française. Les deux manuels contiennent des documents reflétant différents aspects de la culture française à plusieurs reprises. Les parties contenant des aspects culturels sont majoritairement présentes dans les parties « Regards croisés » dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas, « Regards sur » dans Version Originale. De plus, le manuel Version Originale amène l'apprenant à prendre connaissance de certains aspects de la culture française par le biais de certaines photos illustrant la culture française sous forme de documents authentiques dans la partie

« Premier contact » formant une partie de type remue-méninge avec des simples questions telles que « observez, repérez... ». Nous retrouvons aussi la présence des documents authentiques destinés à représenter la culture française dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas, tels des tickets, addition, la Tour Eiffel, les fromages français etc. sans qu'une partie ne soit réservée dans cet objectif. D'une façon générale nous voyons que les deux manuels amènent les apprenants à lire, à répondre et à analyser des documents relatifs à la culture française.

Dans la suite de notre comparaison nous avons relevé les tâches comportant un point culturel déclenchant un engagement actif chez les apprenants. Avec au total quatorze questions pour huit unités dans le manuel Version Originale contre neuf questions au total sur six unités, Nouveau Rond-Point Pas à Pas contient moins de questions déclenchantes mais tout de même suffisantes pour dire que les deux manuels sont assez riches sur la question. Toutefois, même si dans le manuel Version Originale le nombre nous semble largement suffisant, nous remarquons un manque d'ouverture sur une discussion qui pourrait enrichir la tâche puisqu'il peut être difficile pour l'apprenant de s'exprimer dans le cas où il n'aurait pas de connaissances suffisantes sur le sujet ; ce qui n'est d'ailleurs pas évident pour certains sujets du manuel en question. Les deux manuels comme nous l'avons déjà affirmé, encouragent le dialogue et l'interaction chez l'apprenant avec le même type de question : « et chez vous ? ». D'une façon générale, nous pouvons dire que les deux manuels encouragent l'interaction et le dialogue chez l'apprenant.

Un autre critère était celui de la présence des tâches qui requièrent d'une côté la connaissance d'aspect culturel pour comprendre un contenu relatif à la culture française et, d'un autre côté, qui permettent le travail de mésententes/malentendus interculturels. Ni dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas ni dans Version Originale aucune connaissance antérieure n'est demandée pour comprendre le contenu relatif à la culture française qui est largement expliquée par le biais des textes, des enregistrements sonores ou des documents authentiques. Les manuels ne présentent pas non plus de tâches ou activités travaillant les mésententes ou les malentendus culturels qui peuvent être engendrés en raison des différences culturelles dues à la culture source et cible.

Nous avons continué notre comparaison dans l'objectif de voir s'il existait à travers les manuels des activités qui aident les apprenants à travailler l'interculturalité de façon à leur permettre de produire un comportement langagier, d'utiliser les bons

mots, de produire les énoncés adéquates dans les situations culturelles de la langue cible. Pour le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas, nous pouvons dire que, de façon générale, les actes de paroles présentés ne sont pas assez variés pour que l'apprenant puisse s'adapter à différentes situations de communication plus familiales ou plus soutenues ; hormis le sujet relatif aux salutations, seul le registre français standard existe dans le manuel. Par contre, le manuel Version Originale est assez riche sur le sujet comme nous l'avons exposé par le biais de l'analyse effectuée avec le questionnaire 3. En effet, malgré la faiblesse de présence de différence de registre (familier/standard), le manuel répond de façon satisfaisante à l'attente de cette question.

Un autre critère était de voir si les apprenants seraient amenés à discuter et à débattre de leurs attitudes et à négocier le sens et donc de voir s'il y avait des tâches qui amènent les apprenants à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard d'un certain sujet. Le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas, en incitant à plusieurs reprises les apprenants à débattre sur les sujets culturels, crée cette opportunité surtout avec les questions basées sur l'idée « et chez vous ? ». Les questions présentes dans ce manuel s'adressent généralement à un groupe d'apprenants, les incitent à discuter entre eux (et non pas avec l'enseignant) ou à répondre individuellement à la question. Le manuel Version Originale se base aussi sur le même genre de questions amenant les apprenants à s'exprimer sur la version dans leurs pays, dans leur culture. Cela dit, dans le manuel Version Originale, ces questions sont peu négociables, faiblement ouvertes à la discussion et souvent personnelles ou demandent des informations spécifiques. Le manuel n'amène pas suffisamment les apprenants à débattre le sens, il les amène plutôt à s'exprimer sur leurs idées sans négocier le sens ou débattre sur le sujet. Nous pouvons donc dire que Nouveau Rond-Point Pas à Pas satisfait davantage notre attente puisque dans le cadre des concepts de culture et d'interculturalité, il serait davantage question de discuter en interaction la signification, la compréhension des éléments culturels présentés, de confirmer leur sens pour que tous accèdent au sens et non pas à s'exprimer unilatéralement comme il en est le cas dans Version Originale. Toutefois, nous devons rappeler que, même si unilatéral, les apprenants sont amenés à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard d'un certain sujet dans le manuel Version Originale.

Nous avons ensuite continué notre comparaison sur la base d'un autre critère visant à montrer si les apprenants sont amenés à réfléchir sur leur propre culture

et la mettre en relation avec la culture cible. Le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas amène les apprenants à réfléchir sur leur propre culture par le biais de différentes formes de questions susceptibles d'ouvrir sur un débat à propos de la culture cible et incite l'apprenant à raisonner sur les différences et les ressemblances des deux cultures telles que : « ...et pour vous ? », « Comparez... », ou encore « Qu'en pensez-vous ? » ; tous basées sur l'idée d'amener les apprenants à s'interroger sur leur propre culture en se basant sur ce qui existe dans la culture cible. En ce qui concerne le manuel Version Originale, même si les mêmes types de questions demandant aux apprenants de s'exprimer sur leur culture sont présents, la majorité des sujets abordés ne nous semblent que partiellement susceptibles d'être mises en relation avec la propre culture de l'apprenant due au fait qu'elles soient susceptibles de ne pas avoir de référent dans la culture de l'apprenant. En effet, les sujets sont assez spécifiques. Par contre et comme déjà mentionné, les questions visant à la réflexion sont belles et bien présentes dans chaque unité. Nous pouvons donc dire que les deux manuels comportent des questions visant à amener l'apprenant à réfléchir et s'exprimer sur sa propre culture en les mettant en relation avec la culture cible ; cependant, les sujets du manuel Version Originale ne sont pas aussi susceptibles d'avoir de référent dans la culture de l'apprenant.

Nous nous sommes ensuite intéressés à la fonction sociale de l'apprenant. Pour les deux manuels, nous pouvons dire que l'apprenant est considéré comme médiateur de sa propre culture, qu'il est amené à s'exprimer sur la situation de son pays ou sur sa culture en fonction des sujets présents dans les manuels (même si la mise en relation entre les deux cultures est quelquefois faible pour le manuel Version Originale). Par ailleurs, ajoutons que par rapport à Nouveau Rond-Point Pas à Pas, Version Originale prête aussi aux apprenants le rôle d'intermédiaire de leurs langues maternelles. Mais globalement, nous pouvons dire que les deux manuels répondent quand même assez bien à notre attente sur le sujet malgré.

Un autre de nos critères n'est aucunement présent dans les deux manuels. En effet aucune suggestion en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage interculturel n'est présente ni dans Version Originale, ni dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas.

Nous avons ensuite recherché les parties des manuels encourageant le développement de la compétence interculturelle. Nous retrouvons deux parties encourageant ce développement dans Version Originale et une partie dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas. La partie en question dans cette dernière est la partie « Regards

croisés » structurée sous une double page et présente dans chaque unité du livre. Elle amène l'apprenant à lire, écouter, comprendre les différents aspects de la culture française et faire des recherches, comparer, discuter, débattre avec un thème général de comparaison avec sa propre culture sans pour autant demander de choisir entre les deux. Pour le manuel Version Originale, il y a la partie « Premier contact » qui est composée de documents authentiques auxquels se rapportent des questions simples ou des questions à trous/lacunaires et qui visent à présenter différents éléments culturels (les marchands, les documents personnels, les activités de routine, la mode...). Il y a aussi la partie « Regards sur » où nous retrouvons des documents écrits et/ou sonores qui présentent différents aspects de la culture française pour ensuite demander la version de cet aspect dans sa propre culture ou bien son idée sur le sujet, ce qui met en cause la perspective des choses de l'apprenant, évidemment culturelle en soi. Ainsi, les deux manuels présentent des parties réservées au travail interculturel.

Nous nous sommes penchés ensuite sur la question de savoir si tous les domaines de la compétence interculturelle (connaissance, aptitude et attitude) sont représentés dans les manuels. La composante « savoir » dans les deux manuels est présente tout au long via des documents amenant l'apprenant à exploiter différents aspects de la culture française. La composante « savoir-faire » est présente de la même façon dans les deux manuels ; elle se manifeste à travers la décentration de l'apprenant sur sa propre culture par le biais des questions telles que « et chez vous ? ». Quant à la composante « savoir-apprendre/faire », elle se manifeste faiblement à travers les questions qui sont plutôt basées sur une idée de débats ou de recherche à propos des sujets proposés dans le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas alors qu'elle est, comme nous l'avons exposée dans notre questionnaire, présente à plusieurs reprises dans le manuel Version Originale. Les trois composantes, savoir, savoir-être et savoir apprendre/faire étant des éléments indispensables pour l'acquisition de la compétence interculturelle nous pouvons dire que le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas ne satisfait pas entièrement notre attente sur le sujet. Nous devons aussi préciser que nous avons intentionnellement fait usage de l'adverbe entièrement puisque comme nous l'avons élaboré plus haut, la composante savoir-faire/apprendre sont présentes dans les parties « tâche ciblée » du manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas que nous avons analysée via les questionnaires 1 et 2 relatifs à cette partie.

Nous avons fini notre comparaison sur l'interculturalité avec la recherche d'outils pour évaluer la compétence interculturelle. Aucun outil pour évaluer la compétence interculturelle n'est présent dans le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas. Toutefois, la situation est différente pour le manuel Version Originale ; même si la compétence interculturelle n'est pas directement évaluée dans le manuel, une question d'autoévaluation dans la partie correspondante demande à l'apprenant de se prononcer sur sa vision de sa connaissance actuelle de la culture cible. Toutefois, ces questions simples sans réels apports, du fait qu'elles sont des questions à choix multiples où l'apprenant doit cocher une case sans se prononcer explicitement et en détails, sont quantitativement et qualitativement insuffisantes ; outre le fait qu'elles s'orientent seulement sur la culture cible. La culture de l'apprenant est négligée à moins que l'enseignant décide de mettre en valeur également celle-ci afin d'apporter une ouverture sur l'interculturalité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elles ne peuvent être considérées comme outils directs pour évaluer la compétence interculturelle en elle-même.

Avec tout cela, nous pouvons dire que par un handicap naturel qui est celui d'être conçu pour un public international et non destiné à être utilisé pour et par des apprenants turcophones, les deux manuels peuvent aboutir à ce que l'apprenant devienne un médiateur de la langue avec tout de même la nécessité évidente de révision sur les sujets ci-dessus élaborés. Il reviendrait donc à l'enseignant de faire preuve de pertinence lors du traitement de ces sujets en classe.

5. CONCLUSION GENERALE

5.1. Conclusion

Dans ce travail, notre but était d'analyser certains manuels de français langue étrangère se déclarant être construits selon la perspective actionnelle pour pouvoir mettre en relief les parties conformes et moins conformes aux principes de la perspective en question. Dans cette optique nous avons choisi deux manuels de FLE de niveau A1 qui se déclarent être préparés selon la perspective actionnelle : "Nouveau Rond-Point Pas à Pas" et "Version Originale". Le premier affirme être le premier à avoir "introduit en Français langue étrangère l'approche actionnelle" (avant-propos, p.3), le second se situe "résolument dans la lignée de Rond-Point" en mettant en "plus à profit l'expérience de cette première collection (Rond-Point Pas à Pas) ainsi que les réflexions et propositions didactiques de ces toutes dernières années" (Avant-propos, p.2).

Nos objectifs se sont concrétisés sur deux axes essentiels de la perspective en question : l'apprenant en tant qu'acteur social (pris en main dans le cadre des notions de tâche et pédagogie du projet) et la compétence interculturelle. L'analyse a donc visé à préciser si les manuels prenaient en compte l'apprenant comme acteur social et s'ils permettaient un développement de la compétence interculturelle. En effet, nous avons fait usage pour ceci de trois questionnaires visant à mettre en évidence les points principaux des axes en question ; un questionnaire relatif aux tâches présentes dans les manuels, un relatif à la pédagogie du projet (ces deux questionnaires se focalisent sur l'apprenant en tant qu'acteur social) et un relatif à l'interculturel.

En guise de conclusion, selon les résultats de notre recherche, nous pouvons dire que les deux manuels que nous avons analysés et comparés dans la partie « comparaison » de la thèse, malgré le manque de présence de documents authentiques dans les deux manuels, nous pouvons affirmer que les manuels entraînent bien à un travail sur la compétence interculturelle des apprenants avec la présence de questions optant à l'introduction au débat interculturel basé sur les aspects de la culture cible, présent dans chacune des unités des deux manuels.

Par contre, le manque de finalisation avec la pédagogie du projet dans les parties tâches se manifeste clairement dans les deux manuels. Dans l'un, « Nouveau Rond-

Point Pas à Pas » juste la moitié des tâches amène à la construction d'un projet alors que ce chiffre est moindre dans « Version Originale ».

Malgré le fait que les deux manuels analysés aient été publiés par la même maison d'édition, il est intéressant de constater qu'il existe des différences significatives concernant la prise en considération des principes de la perspective actionnelle à travers le contenu des manuels. Ainsi, le manuel « Nouveau Rond-Point Pas à Pas » se rapproche davantage à l'inclusion des grands principes et se situe donc mieux dans l'optique de la PA. Néanmoins, tous les deux manuels se placent quand même sur les lignes fondatrices de la perspective actionnelle sans pour autant ne remplir, ni l'un ni l'autre, pleinement les attentes de la perspective.

C'est pourquoi, nous pensons que, dans les deux manuels, certains points nécessitent des révisions et nos propositions se rapportant à ces révisions ont été présentées dans les parties « discussion » et « propositions » de cette thèse.

5.2. Discussion

Notre recherche ayant porté sur les axes principaux de la perspective actionnelle, dans cette partie nous voyons la nécessité de reprendre les questions de la problématique de notre recherche pour pouvoir débattre plus concrètement sur le sujet :

1. Les manuels de FLE analysés considèrent-ils l'apprenant comme un acteur social, ou en d'autres termes proposent-ils des tâches et une pédagogie du projet ?

Sur ce sujet nous pouvons dire que les deux manuels, Nouveau Rond-Point Pas à Pas et Version Originale, malgré un certain éloignement sur des sujets que nous avons déjà élaborés et que nous reprendrons plus tard dans notre conclusion, s'alignent d'une façon générale aux axes de la perspective actionnelle si nous mettons de côté les premières tâches des deux manuels qui se présentent plutôt dans le cadre de la découverte que de la tâche ou du projet. En ce qui concerne la présence de projet, nous pouvons dire que le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas présente qualitativement et quantitativement plus de projet que le manuel Version Originale comme nous l'avons analysé plus haut.

2. *Ces manuels favorisent-ils le développement de la compétence interculturelle ?*

Par le fait que les deux manuels sont conçus pour un public international, dans aucun des deux nous ne retrouvons des questions incluant directement la culture des apprenants turcophones, même partiellement. Toutefois, du fait que les apprenants sont amenés à être médiateur de leurs langue et culture par le biais des questions ayant cette visée, il serait possible, avec tout de même une révision nécessaire, d'aboutir à un certain développement de la compétence interculturelle chez l'apprenant.

3. *Lequel de ces deux manuels met-il davantage au premier plan la perspective actionnelle ?*

Ayant analysé par le biais de trois questionnaires la présence de la perspective actionnelle à travers les manuels, nous reprendrons le même cheminement pour répondre à cette question. Avant de mettre en évidence les ressemblances sur le sujet de mise au premier plan de la perspective actionnelle dans les deux manuels, nous commencerons par discuter des différences et des points communs dans le contexte de la tâche en faisant part de nos opinions relatives à la nécessité d'une révision.

Concernant le Nouveau Rond-Point Pas à Pas, nous pouvons dire qu'il pourrait présenter plus de tâches menant à un résultat identifiable. Sur le sujet des aides aux moins autonomes, hormis sa cinquième tâche, il ne prévoit aucune aide alors que le manuel Version Originale est assez riche sur le sujet. Pour la répartition entre la réalisation de la tâche proprement dite et les activités de réflexion, le manuel Version Originale prend le pas avec une répartition équitable entre les deux alors que le Nouveau Rond-Point Pas à Pas met davantage l'accent sur la réalisation de la tâche en délaissant en grande partie les activités de réflexion. Pour l'usage de multiples compétences langagières nous pouvons voir que le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas se manifeste plus pertinent que le manuel Version Originale avec la demande d'usage par les apprenants de plus de deux compétences langagières par moyenne par tâche contre une moyenne moindre dans le manuel Version Originale même si tous les deux manuels font appel à l'usage de plus d'une compétence par tâche ; ce qui est d'ailleurs satisfaisant d'un point de vue général. D'autre part, un manque total dans les deux manuels se manifeste dans la présence de document authentique : aucun document

de ce genre n'est présent ni dans l'un ni dans l'autre. Les documents sont soit pédagogiquement formés soit inexistant. Un autre manque total est celui de l'ouverture sur l'interculturalité dans les tâches qui n'amènent aucunement l'apprenant ni à se documenter ni à s'exprimer sur le sujet. En ce qui concerne la présence de la dimension culturelle dans les tâches dans Version Originale nous la retrouvons que dans trois tâches et aucunement dans trois autres. Dans le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas, nous retrouvons dans chacune des tâches des dimensions culturelles. Ce qui nous amène à dire que le Nouveau Rond-Point Pas à Pas est plus pertinent sur ce sujet.

En ce qui concerne les ressemblances relatives à l'alignement des tâches des manuels aux principes de la perspective actionnelle nous voyons que les deux manuels considèrent la langue comme un outil pour agir et non pas comme une fin en soi comme en est l'attente de la perspective actionnelle. Aussi, nous voyons que pour les deux manuels la majorité des tâches relève d'une pratique sociale dans l'objectif d'amener l'apprenant à être acteur social, un interlocuteur de la langue cible. Les tâches présentes dans les deux manuels, en grande majorité, prévoient des moments d'échange systématiques entre les apprenants. Nous pouvons aussi dire que les deux manuels laissent largement de la place à l'initiative des apprenants dans la construction de leurs connaissances (hormis les deux premières tâches). Enfin, mis à part la première tâche du Nouveau Rond-Point Pas à Pas, la tâche visant la découverte du manuel, les tâches des deux manuels prêtent le rôle d'accompagnateur à l'enseignant qui n'est censé venir en aide que dans le cas d'une impasse obstruant à la réalisation de la tâche.

Finalement, malgré la nécessité de révision pour les points surdit s'éloignant du cadre de la perspective actionnelle, nous pouvons dire que les tâches présentes dans les manuels en question se soumettent quand même suffisamment aux principes de la perspective actionnelle dans la mesure où nous retrouvons dans la majorité les traits caractéristiques d'une tâche.

Dans le contexte de la pédagogie du projet, nous allons premièrement relever les différences et les points communs entre les deux manuels en faisant encore part de nos opinions relatives aux révisions nécessaires.

A propos de la mise en relation des connaissances de l'apprenant avec le contexte social dans lesquels s'inscrivent les projets, nous avons vu que chacun des projets du

Nouveau Rond-Point Pas à Pas répondent bien à notre attente sur le sujet alors que nous ne pouvons pas dire la même chose pour Version Originale dans lequel un des projets s'inscrit dans ce cadre (Unité 8) alors qu'un autre (Unité 5) ne remplit aucunement le critère. Pour ce qui est de l'usage d'activités langagières multiples dans la réalisation du projet, nous pouvons dire que le Nouveau Rond-Point Pas à Pas avec une moyenne de six activités langagières par projet répond davantage à ce critère. Mais les activités langagières sont aussi présentes dans le manuel Version Originale avec une moyenne moindre mais quand même au nombre de quatre par projet.

Le Nouveau Rond-Point Pas à Pas se place en meilleure position pour ce qui est de l'usage des savoir et savoir-faire. En effet, un recours y est requis dans au moins une partie de leur réalisation dans chacun des projets ; alors que pour le manuel Version Originale, le projet de l'unité 5 du manuel ne demande que l'utilisation des savoirs dans sa réalisation. Un autre point serait la présence de l'interculturalité dans les projets ; celle-ci est assez faible dans les deux manuels : ni dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas ni dans Version Originale nous ne retrouvons une forte présence. Dernièrement, nous nous sommes penchés sur la question de présence de production d'un produit concret. Sur ce sujet nous voyons que le Nouveau Rond-Point Pas à Pas se présente en meilleure position alors que le projet de l'unité 5 de Version Originale ne donne lieu à aucun produit concret ; ce qui est un manque primordial dans le cadre de la pédagogie du projet.

Pour ce qui est des points communs se plaçant dans la lignée des principes de la perspective actionnelle à travers les manuels, nous pouvons dire, pour commencer, qu'en ce qui concerne la présence d'un problème à résoudre nous pouvons voir que tous les deux manuels sont pertinents sur le sujet et que dans chacun des projets des deux manuels, il est demandé un travail collatéral de la part des apprenants tout en les amenant à être actifs dans le cadre de la pédagogie centrée sur le groupe. De plus, chaque projet que ce soit sur la forme ou sur le contenu, suscitent la motivation de l'apprenant dans sa réalisation dans l'objectif d'assurer le développement des capacités d'organisation, d'initiative et de prise de responsabilité chez l'apprenant. Notre analyse a aussi clarifié le fait que dans chaque projet des deux manuels, nous retrouvons au moins deux micro-tâches – nombre suffisant pour parler d'un projet- et que

l'enseignant, dans ces projets en question, ne se trouve pas au centre de l'apprentissage et qu'il est considéré en tant que guide n'étant pas supposé d'intervenir hormis le cas où la situation créerait une impasse dans le processus d'apprentissage.

En nous basant sur ces commentaires, discussions, nous pouvons affirmer que d'un point de vue général le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas présente plus de projets, qualitativement et quantitativement parlant, que le manuel Version Originale.

Nous allons continuer avec un autre axe auquel nous nous sommes intéressés dans notre travail dans le cadre des principes de la perspective actionnelle : l'interculturalité. Nous allons suivre le même cheminement présent dans les paragraphes précédents : commencer par l'exposition des différences et éloignements des principes de la perspective pour ensuite finir avec les points conformes à la PA.

Le manuel Version Originale présente plus de thèmes/sujets relatifs à la culture française par rapport au manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas : dix-neuf contre douze. Même la quantité des thèmes se rapportant à l'interculturalité est malgré tout assez suffisante pour le niveau A1 dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas, il est clair que ce dernier aurait dû se rapprocher du manuel Version Originale qui se place en meilleure position. De plus, ces thèmes culturels sont présents sous forme de divers documents variés à plusieurs reprises pour le manuel Version Originale alors que le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas ne les présente qu'une seule fois à travers le manuel, ce qui montre que Version Originale est quantitativement et qualitativement plus pertinent à ce propos. Toutefois, une critique fait quand même éclore en raison de la non présence de certains sujets importants tels que les fêtes traditionnelles ou les relations familiales dans Version Originale. Ces sujets, selon nous, sont des sujets qui, en fait, recouvrent l'aspect de la vie du pays cible et qui sont importants pour des apprenants de niveau A1. Par contre, en ce qui concerne la variété de statut social, de sexe, d'âge, de culture et d'ethnie le manuel Version Originale est aussi très satisfaisant par rapport à Nouveau Rond-Point Pas à Pas. Ainsi, dans Version Originale de différentes ethnies et nationalités et encore d'éléments culturels sont présents alors que la présence de différente ethnie n'est pas assez forte dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas. A propos des activités optant à faire travailler les apprenants à l'interculturalité de façon à leur permettre de produire un comportement langagier, d'utiliser les bons mots, de produire

les énoncés adéquats dans les situations culturelles de la langue cible, nous voyons qu'hormis le sujet de salutations incluant les registres familier et standard, le Nouveau Rond-Point Pas à Pas se montre relativement faible sur le sujet. Par ailleurs, les actes de paroles présentés ne sont pas assez variés pour que l'apprenant puisse s'adapter à différentes situations de communication plus familiales ou plus soutenues. Pour le manuel Version Originale, nous voyons qu'il est suffisamment riche sur le sujet malgré la faiblesse de présence de différence de registre comme nous l'avons déjà analysé dans les parties précédentes. Sur le sujet de l'existence de tâches amenant les apprenants à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard de certains sujets, le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas crée cette opportunité surtout par l'intermédiaire des questions basées sur l'idée « et chez vous ? ». De même, le manuel Version Originale se base sur le même genre de questions mais celles-ci sont, cette fois-ci, peu négociables, faiblement ouvertes à la discussion et souvent personnelles ou demandent des informations spécifiques. Nous pouvons donc dire que le Nouveau Rond-Point Pas à Pas est plus aligné aux principes de la perspective actionnelle sur cette question. En ce qui concerne la représentation des domaines de la compétence interculturelle (connaissance, aptitude et attitude) nous pouvons dire que la composante « savoir » est présente dans les deux manuels via des documents amenant l'apprenant à exploiter différents aspects de la culture française ; de même, la composante « savoir-faire » est présente dans les deux manuels. Cela dit, la composante « savoir-apprendre/faire », se manifeste faiblement à travers le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas mais est présent à plusieurs reprises dans le manuel Version Originale. Finalement dans le but de mettre au jour le manuel le plus aligné aux principes de la perspective actionnelle dans le cadre de l'interculturalité, nous avons, dans notre partie analyse, recherché la présence d'outil pour évaluer la compétence interculturelle. Celle-ci est totalement absente dans le manuel le Nouveau Rond-Point Pas à Pas alors que dans le manuel Version Originale, nous voyons que même si la compétence interculturelle n'est pas directement évaluée, nous retrouvons quand même une partie réservée à cet effet sans qu'elle ne puisse être considérée en tant qu'outils directs pour évaluer la compétence interculturelle en elle-même comme nous l'avons exposé dans notre partie analyse.

Dans le contexte des ressemblances portant sur l'interculturalité entre les deux manuels, nous pouvons voir que les deux manuels contiennent des sujets culturels pertinents relatifs à la culture française. Et cela sous différents aspects pouvant être classifiés sous les termes de culture cultivée et de culture partagée. Les deux manuels comportent des questions visant à amener l'apprenant à réfléchir et s'exprimer sur sa propre culture en la mettant en relation avec la culture cible. Toutefois, les sujets du manuel Version Originale ne sont pas autant susceptibles d'avoir de référent dans la culture de l'apprenant. Nous voyons aussi que les deux manuels présentent des parties réservées au travail interculturel. En ce qui concerne la fonction sociale de l'apprenant, dans les deux manuels, l'apprenant est considéré comme médiateur de sa propre culture, même si la mise en relation entre les deux cultures est problématique pour le manuel Version Originale. Nous avons aussi attiré l'attention dans notre analyse sur le fait que le rôle d'intermédiaire de la culture n'est pas prêté à l'apprenant dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas. Aucune connaissance antérieure pour comprendre le contenu relatif à la culture française n'est demandée ni dans Nouveau Rond-Point Pas à Pas, ni dans Version Originale. Nous ne retrouvons dans les deux manuels aucune suggestion concernant les stratégies d'apprentissage interculturel. Nous ne retrouvons pas d'ailleurs de tâches ou d'activités travaillant les mésententes ou les malentendus culturels dans les deux manuels. Pour le point relatif à la diversité de statut social, nous voyons que ni Nouveau Rond-Point Pas à Pas ni Version Originale ne représentent assez de variété de statut social. Par contre les deux manuels amènent les apprenants à lire, à répondre et à analyser des documents relatifs à la culture française et encouragent l'interaction et le dialogue chez l'apprenant. La culture n'est ni survalorisée ni sous-valorisée que ce soit dans l'un ou dans l'autre ; les différents aspects de la culture française sont présentés sous un angle neutre. La présence de cultures différentes est satisfaisante dans les deux manuels, de plus que les personnes présentées ne sont pas non plus représentées de manières stéréotypées. Les deux manuels, même si indirectement par le fait qu'ils soient à une visée internationale, prennent en compte la culture de l'apprenant malgré un handicap naturel qui est celui d'être conçu pour un public international et non visé à être utilisés essentiellement par des apprenants turcophones. Finalement, les deux manuels optent à amener l'apprenant à devenir un médiateur de la langue.

Nous pouvons à présent proposer certaines révisions dans l'objectif de clarifier et de mettre en relief les points faibles des deux manuels dans le cadre de l'alignement aux principes de la perspective actionnelle. Ceci sera abordé en tant que propositions aux chercheurs afin de contribuer aux futures recherches sur le sujet.

5.3. Propositions

5.3.1. Propositions pour les manuels

Nous allons, dans cette partie revenir sur les analyses que nous avons réalisées pour en ressortir et mettre au jour nos propositions de révision.

Ainsi, ici, nous avons mis en relief les points à réviser que nous considérons nécessaires pour que les deux manuels analysés se situent davantage dans la lignée des principes de la perspective actionnelle. Nous ferons part des points qui, selon nous, devraient être révisés tout d'abord pour le manuel *Nouveau Rond-Point Pas à Pas*, puis pour *Version Originale*. Nous y inclurons nos propositions de révisions, nos solutions d'amélioration et nous terminerons cette partie en exposant nos propositions, cette fois, pour les futures recherches.

5.3.1.1. *Nouveau Rond-Point Pas à Pas*

Pour les points dont nous proposons la révision à propos des tâches du *Nouveau Rond-Point Pas à Pas* nous devons commencer avec la première tâche de ce manuel qui est assez problématique. Nous voyons que la tâche de la première unité du manuel *Nouveau Rond-Point Pas à Pas* s'avère davantage comme une présentation du manuel qu'une tâche dans laquelle nous ne retrouvons pas une pratique sociale avérée. D'ailleurs, parmi les trois tâches que nous avons analysées, une seule des tâches ne s'ouvre sur un résultat identifiable (Unité 5). Ces deux sujets sont, selon nous, les premiers requérant une révision. Nous pouvons aussi remarquer qu'aucune aide aux moins autonomes, hormis la cinquième tâche n'est non plus prévue dans le *Nouveau Rond-Point Pas à Pas*, alors qu'un exemple ou un document conducteur ou déclencheur ou encore une image pourrait facilement remédier à ce manque. Pour ce qui est de la place à l'initiative de l'apprenant dans la construction de ses connaissances, la première tâche du *Nouveau Rond-Point Pas à Pas* demande révision dans le cadre où elle ne se

prête pas à l'initiative. Nous devons aussi ajouter le fait que dans la cinquième tâche du Nouveau Rond-Point Pas à Pas, l'accent est surtout mis sur la réalisation de la tâche elle-même, que ce manuel, dans la réalisation des tâches, met surtout l'accent sur la réalisation sans viser à la répartition équitable entre la réalisation de la tâche proprement dite et les activités de réflexion. De plus nous ne retrouvons aucun document authentique à travers les tâches du manuel et pensons que ces documents à objectifs communicatifs devraient y figurer. Pour finir sur les révisions portant sur les tâches du Nouveau Rond-Point Pas à Pas, nous devons dire que le manuel ne présente quasiment pas d'ouverture sur l'interculturalité. Les tâches ne sont pas susceptibles d'ouvrir un volet sur l'interculturalité en amenant l'apprenant à comparer entre les éléments culturels français et ceux de son pays.

Dans le contexte de la pédagogie du projet, la première révision que nous considérons nécessaire est celle de la centration sur le groupe pour le projet de l'unité 4 du Nouveau Rond-Point Pas à Pas où les apprenants sont tous inclus individuellement dans un processus actif dans la réalisation du projet sans que la centration ne soit sur le groupe. Ceci qui pourrait être remplacé alors par l'ajout d'un travail en groupe ou de révision en groupe, ce qui mettrait davantage l'accent sur le groupe que sur l'apprenant lui-même. Une autre révision nécessaire serait celle de la prise en compte de l'interculturalité. Hormis le projet de l'unité 2 du Nouveau Rond-Point Pas à Pas nous ne retrouvons pas d'aspect susceptible de s'ouvrir sur l'interculturalité.

Pour nos propositions de révision sur le sujet de l'interculturalité nous voyons que les thèmes culturels pourraient être présents sous forme de divers documents et cela à plusieurs reprises, en effet, elles ne sont présentées qu'une seule fois à travers le manuel. Un autre point à revoir dans le Nouveau Rond-Point Pas à Pas serait à propos de la présence de la variété de statut social, d'âge, de culture et d'ethnie. En effet, le manuel ne présente pas une grande variété d'âge et la présence de différents statuts sociaux est aussi faiblement abordée. La présence de différentes ethnies n'est pas non plus assez forte dans le Nouveau Rond-Point Pas à Pas dans lequel les personnages appartiennent visiblement à une seule ethnie en grande partie. Nous pensons à ce point que différentes ethnies devraient être présentes tout au long du manuel. Une révision devrait aussi se porter sur le sujet de prise en compte de la culture de l'apprenant

natif/local ; nous ne retrouvons aucun élément appartenant à la culture turque par le handicap d'être à destiné à un usage international même si la prise en compte de la culture de l'apprenant est assurée avec des questions amenant l'apprenant à s'exprimer sur sa propre culture. Toutefois, nous n'attendons pas non plus à ce qu'une telle opportunité sur ce sujet se présente puisque la préparation de manuel visant chacune la culture du pays dans lequel elle serait utilisée ne nous semble pas très faisable ; donc nous nous sommes davantage interrogés sur la prise en compte de la culture de l'apprenant par le biais des questions amenant l'apprenant à s'exprimer sur sa culture pour qu'elle puisse par la suite être prise en compte. Un autre point que nous proposons d'être révisé est le manque de tâches ou d'activités travaillant les mésententes ou les malentendus culturels. Ce dernier point pourrait être révisé par le biais d'activités relatives aux actes culturels caractéristiques ou spéciaux à la culture française demandant de le comparer ou simplement de le comprendre par l'apprenant qui va forcément tenter de voir, de prendre en main les choses dans la perspective de sa propre culture. Ces activités peuvent être simples sans conséquence grave ou simple mais tout de même culturelles en vue de la bonne compréhension de l'Autre. Nous pouvons nous attendre dans ce cadre à la comparaison, par exemple de la situation lors d'une invitation amicale où un apprenant turc voudra certainement rapporter un dessert avec lui chez l'hôte chaque fois qu'il sera invité, ce qui n'est pas très commun dans la culture française ; ou le « pas mal » français qui peut faire référence à « bien » ou voir « très bien » alors que cela n'aurait pas de référent pour un étudiant turcophone qui prendra, comprendra justement « pas mal » à la lettre. Un autre point serait celui relatif aux actes de paroles présentés qui ne sont pas assez variés pour que l'apprenant puisse s'adapter à différentes situations de communication plus familiales ou plus soutenues. Un travail des différents registres de façon pertinente pourra facilement remédier à ce dernier point évoqué. Un autre manque est celui concernant les stratégies d'apprentissage interculturel qui sont absentes et qui pourraient figurer en fin de dossier pour combler ce manque. Pour la présence des domaines de la compétence interculturelle (connaissance, aptitude et attitude) dans le manuel, la composante « savoir-apprendre/faire » se manifestant faiblement à travers les questions dans le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas ce manque devrait aussi, selon nous, être

comblé. Pour finir nous devons aussi préciser qu'aucun outil pour évaluer la compétence interculturelle n'est présente. Cette compétence pourrait être évaluée via des tests, des questions ou exercices, ce qui est notre dernière proposition de révision sur le sujet de la présence de l'interculturalité à travers le manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas. Par ailleurs, il serait aussi possible de trouver des questions demandant à l'apprenant de se prononcer sur sa vision concernant sa connaissance actuelle de la culture cible et de la comparer avec sa vision sur sa propre culture.

5.3.1.2. Version Originale

Nous pouvons à présent continuer avec nos propositions de révision portant sur le manuel Version Originale. Nous allons commencer par nos propositions relatives aux tâches du manuel, continuer avec celle relative à la pédagogie du projet et finir avec celle portant sur l'interculturalité.

Notre première proposition de révisions en ce qui concerne les tâches présentes dans le manuel Version Originale est sur la relevance ou non de pratiques sociales : la première et la troisième tâche ne relèvent d'aucune pratique sociale. Ces tâches en question devraient être modifiées dans la logique de la possibilité d'être reproduite dans le contexte de la société cible. Même si les choix dans ce cadre sont infinis ; pour la première tâche par exemple, au lieu de demander la création d'affiche contenant les mots ou phrases à utiliser en classe pour être affichée en classe, il pourrait être demandé aux apprenants de réaliser un collage vidéo englobant ces mots et phrases en question avec la finalité d'être publié sur YouTube par exemple ; ce qui pourrait être considérée comme une pratique sociale plus avérée puisque selon les statistiques provenant de YouTube près de 40 millions de Français vont sur YouTube chaque mois. Pour la troisième tâche, la modification dans ce sens est plus facile : la simple modification de présentation de quartier à la classe pourrait se transformer en préparation de brochure présentant la ville ou le quartier des apprenants. Un autre point est celui de la présence des moments d'échanges entre les apprenants. Même si dans la quasi-totalité des tâches présentes nous pouvons voir que des moments d'échange sont systématiquement prévus, la première tâche du manuel Version Originale amène tout de même les apprenants à travailler individuellement. Une autre proposition de révision importante est celle de la présence de résultat identifiable ; en effet, la quatrième tâche du manuel Version Originale ne se concrétise en aucun résultat identifiable. Nous voyons aussi que

dans le manuel Version Originale, en ce qui concerne l'usage des compétences langagières et la réflexion des apprenants, la tâche de l'unité 3 se focalise surtout sur l'utilisation des compétences langagières et bien qu'il y ait aussi des compétences métacognitives, la tâche ne se présente pas être très significative à ce sujet. Une autre proposition de révision portant sur les tâches présentes dans le manuel Version Originale serait celle concernant l'usage par l'apprenant d'activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation ») dans la réalisation de la tâche. Plus précisément, le manuel Version Originale demande dans trois des six tâches analysées, l'utilisation d'une seule compétence langagière, ce qui devrait être rectifié sous forme de multiples activités langagières pour toutes les tâches. Tout comme le Nouveau Rond-Point Pas à Pas nous ne retrouvons pas non plus de document authentique. Le manuel Version Originale pourrait aussi présenter une ouverture sur l'interculturalité qui n'est pas présente dans la réalisation de ses tâches. Finalement nous pensons que la présence de dimensions culturelles devrait être plus pertinente. Nous ne retrouvons des aspects, des dimensions de la culture française que dans trois unités contre trois autres dans lesquelles la dimension culturelle n'est aucunement présente.

Nous allons continuer avec nos propositions de révision portant sur la pédagogie du projet dans le manuel Version Originale. L'idée de réalité devrait être présente dans chacun des projets se trouvant dans le manuel : le projet de l'unité 5 ne nous semble pas susceptible de se reproduire dans la vie réelle. Ensuite, même si le nombre en ce qui concerne les projets, la présence des activités telles que problématiser, s'informer, se documenter, contrôler, critiquer, organiser, planifier, réaliser et contrôler, communiquer, rendre compte nous amène à dire que multiples activités se présentent à l'apprenant dans la réalisation des projets du manuel Version Originale, avec une moyenne de quatre utilisations par projet, nous pensons que le manuel Version Originale pourrait augmenter le nombre de présence de ces activités où l'apprenant serait amené à réaliser un produit. Dans l'optique d'usage des savoir et savoir-faire dans au moins une partie du projet, nous voyons que l'unité 5 du manuel ne demande que l'utilisation des savoirs dans sa réalisation, ce que nous considérons d'ailleurs comme un manque à combler. Une autre proposition portera sur le sujet de concrétisation, d'atteinte à un produit final puisque le projet de l'unité 5 n'amène à aucun produit final ce qui constitue un manque assez important. Nous continuons notre proposition de révision sur le sujet de la prise en

compte de l'interculturalité car le projet de l'unité 8 de Version Originale comporte des aspects de la culture cible sans assurer l'ouverture sur l'interculturalité et dans le projet 5 de Version Originale nous ne retrouvons la présence d'aucun document culturel. C'est ce qui nous amène à proposer une révision sur le sujet que nous notons sa faible présence à travers les projets du manuel. Une autre proposition de révision porte sur le milieu social qui est à chaque reprise semblable l'une à l'autre, une grande variété n'est pas présente. Tout comme il en était le cas dans le Nouveau Rond-Point Pas à Pas, aucun élément appartenant à la culture turque n'est présent en partant du principe que le manuel est destiné à une utilisation internationale ; mais la prise en compte de la culture de l'apprenant est assurée par le biais des questions dans lesquelles l'apprenant est amené à s'exprimer à propos de sa propre culture. D'autre part, l'encouragement à l'interaction et au dialogue chez l'apprenant est susceptible de ne pas avoir de référent dans la culture de l'apprenant ; ce qui est d'ailleurs un autre point que nous proposons d'être révisé dans le rapprochement aux principes de la perspective actionnelle. Le manuel Version Originale devrait aussi combler un autre manque qui est celui de la non présence de tâches ou d'activités travaillant les mésententes ou les malentendus culturels. Une autre de nos propositions portera sur le fait que le manuel n'amène pas suffisamment les apprenants à débattre le sens, même si les apprenants sont amenés à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard de certains sujets unilatéralement. Un autre manque à combler pourrait être celui de l'inexistence de suggestion en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage interculturel. Nous ne retrouvons pas non plus d'outils pour évaluer la compétence interculturelle même si une question d'autoévaluation dans la partie correspondante demande à l'apprenant de se prononcer sur sa vision sur sa connaissance actuelle de la culture cible sans pour autant avoir de réels apports ; ainsi, nous ne pouvons les considérer comme outils directs pour évaluer la compétence interculturelle en elle-même.

5.3.2. Propositions pour les chercheurs

Nous estimons utile de finir avec des propositions aux chercheurs pour de futures recherches optant à comparer les manuels et mettre en relief leurs conformités dans le cadre des principes de la perspective actionnelle :

Nous ne nous sommes pas seulement contentés dans cette thèse de mettre en évidence les points se rapprochant et s'éloignant de la perspective actionnelle, nous

avons aussi d'un point de vue général mis en évidence les modifications que nous considérons nécessaires voir essentielles pour montrer lequel des deux manuels répond plus pertinemment aux principes de la perspective actionnelle.

Notre recherche a été délimitée aux manuels Nouveau Rond-Point Pas à Pas et Version Originale, tous deux de niveaux A1. Dans ce contexte, une même étude pourrait porter sur les mêmes manuels des divers niveaux et mettre ainsi au jour les différences. Ou bien une étude de ce type pourrait se réaliser pour d'autres manuels de FLE et alors la recherche se concentrerait sur l'analyse et la comparaison entre les différents manuels.

Finalement, une étude portant sur les opinions des enseignants utilisant ces manuels dans leurs classes pourrait être réalisée : Une telle recherche qualitative permettrait d'analyser en profondeur la conformité des manuels de langues aux principes de la perspective actionnelle car il serait alors question de se baser sur les expériences, les travaux réalisés au sein de la classe par les enseignants qui, comme nous le savons, peuvent modifier, développer les activités, tâches présentes dans les manuels. Ce type de modifications pourraient alors être des référents importants pour améliorer les manuels dans la lignée de la perspective actionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelgaber, S. et Médioni, M. A. (2010). Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen. *Cahiers pédagogiques*. Collection des hors-série numériques 18.
- Andrianirina, H. (2011). Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache. Doctoral dissertation, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.
- Aslım Yetiş, V. (2010). Le document authentique : Un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2, 1-13.
- Aslım Yetiş, V. (2011). Internet pour l'approche communicative. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 51-68.
- Aslım Yetiş, V. et Dündar, A.E. (2016). La compétence interculturelle dans Salut 10, 11 et 12. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 181-208.
- Aslım Yetiş, V. et Elibol, H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes de français « Latitudes 1/2 » et « Alter Ego 1/2 ». *Synergies Turquie*, 7, 179-200.
- Audras, I. et Chanier, T. (2007). Acquisition de compétences interculturelles. Interactions orales et écrites en tridimension en ligne. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique des Langues*, (36), 23-42.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. et Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. En 3er. *Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo, Uruguay.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : État de l'art et perspectives. *Management International*, 13(4), 11-26. doi:10.7202/038582ar
- Beacco J.C. (2008). Tâche ou compétences : *Le français dans le monde*, n° 357, Paris, Clé International.
- Belleville, A. (2014). Fiche didactique sur la perspective actionnelle.
Consulté le 26 septembre 2018.
<https://docplayer.fr/69901792-La-perspective-actionnelle.html>
- Bento, M. (2013a). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada*, (5), 1-6.
- Bento, M. (2013b). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en Didactiques*, (1), 61-89.

- Bérard, E. (1991). *L'Approche communicative*. Paris : CLE International.
- Bertocchi, P. et Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation*. Paris : Hachette.
- Besse, H. et Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique: Du nouveau en question*, Paris, Clé international.
- Blin, F. (1999). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Études de Linguistique Appliquée*, 110, 215-25. Paris : Didier érudition.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1 : 58-73.
- Bosch, A. (2009). *De l'(Im)mortalité des méthodes d'enseignement des langues*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 45.
- Consulté le 18 mai 2018.
<http://rm.coe.int/09000016802fc3aa>
- Charaudeau, P. (2000). « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours », Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues.
 [En ligne]. <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>
 [Consulté le 26 juillet 2019].
- Chaves, R.-M., Favier, L. et Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG.
- Chen, G. M. et Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Presse universitaire du Mirail, Toulouse.
- Colletta, J.-M. (1998). Socio-culture, interactions communicatives et didactique des langues. In Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique*

- du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène. Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université StendhalGrenoble III, 101-108.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cunat, A.V. 2015, p.15. Disponible le 17.10.2017 depuis :
http://www.francescribalta.cat/joomla/images/stories/estudis/batxillerat/recerca/TR_Anna_Vila.pdf
- Cuq, J. P. et Gruca, I. (2002). Cours de didactique du FLE. *FLS, PUG*.
- Cuq J. P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J. P. G. et Gruca, P. (2005). *Cours de Didactique Du Français Langue Étrangère et Seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Deardorff, D. K. (2013). 10 exploring intercultural competence in the language classroom: foundations for successful practice. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 2(2), 181-193.
- Denyer, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. *Actes de la 1ère Rencontre Difusión FLE*, 9-16.
- Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Edition Maison des langues, 2^e édition révisée et enrichie, pp.142-155.
- Denyer, M. et al. (2009). Version Originale A1. Livre de l'élève. Paris : Maison des langues.
- Des manuels pour tous. Disponible le 14.04.2017 depuis :
 « http://www.desmanuelspourtous.com/manuels_scolaires_toutsavoir.html » .
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. *Oxford University Press*.
- Hougardy, A., Hubert, S. et Petit, C. (2001). Pédagogie du projet ? In *Apprentissage et utilisation d'Internet*. (2001). Consulté à l'adresse :
http://www.crifa.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF
- Kaufman, D. M. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant : une fausse dichotomie. *Pédagogie Médicale*, 3(3), 145-147.

- Klett, E. (2012). Le manuel pour enseigner une langue étrangère : Entre faiblesses et vertus, Synergies Venezuela, n° 7, 7-16.
- Koenig-Wisniewska, A. (2011). Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs. Doctoral dissertation, Université de Provence-Aix-Marseille I.
- Labascoule, J., Lause, C. et Royer, C. (2016). Nouveau Rond-Point Pas à Pas A1. Livre de l'élève. Paris : Maison des langues.
- Lange, K. (2011). Perspective on intercultural competence. A textbook analysis and an empirical study of teachers' and students' attitudes. Thèse de Master : Université Libre de Berlin., Allemagne.
[En ligne]. http://edocs.fu-Berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_000000001804/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf?hosts=[consulté le 23 juin 2019].
- Larousse. Disponible le 12.12.2017 depuis : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9thodologie/50970>
- Le Bulletin Didactique. (2012). Les méthodologies : Directe et Audio-orale. Édition du 29 novembre.
- Licheri, L. M. (2015). L'apprentissage par projet méthode pour le développement des compétences du XXIème siècle et la diffusion des valeurs européennes. In : Erasmus 2015-17, un programme de l'Union Européenne.
- Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. CLE international.
- Margaret B. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France, *Éducation et didactique*, 7-1 | 2013, 87-100.
- Médioni, M. A. (2009). L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme. *Association des professeurs de langues vivantes*.
- Médioni, M. A. (2010). Disponible le 22.11.2018 depuis : https://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/Activit%C3%A9s%20langagi%C3%A8res%20et%20comp%C3%A9tences_1.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2012). Les manuels scolaires : situation et perspectives. Rapport n° 2012-036.

Disponible le 2 Janvier 2019 depuis:

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf

Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, 1990 (chapitre 4 « la complexité et l'action »).

Neves, L. (2015). Le rôle du manuel de FLE dans une approche (pluri) actionnelle. *Revista Non Plus*, (5), 37-49.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613.

Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi? comment. *Retrieved February, 12, 2003*.

Pu, Z. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies Chine*, (6), 37-45.

Puren, C. et Galisson, R. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. CLE international.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96, (3), 55-72.

Disponible le 18.10.2017 depuis :

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557/file/e292-11-1.pdf>

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

Puren, C. (2008). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Langage et L'homme*, 43, (1), 143.

Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? n°82.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* (Doctoral dissertation), 80-81.

- Richer, J. (2011). Lectures du Cadre : Continuité ou Rupture ? In : Lions-Olivieri, M. et Liria, P (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point (pp. 13-42). Paris : Maison des langues.
- Riquois, E. (2010). Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, (e-292), 129-142.
- Rosen, E. et Reinhardt, C. (2007). Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris: Clé International.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde - Recherches et applications*, (45), 487-498.
- Schlemminger, G. (1995). L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, (16), 147-168.
- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián : Revista de Humanidades*, (1), 1-8.
- Soubrié, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR, Bizarro, *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?* Porto : Areal Editores, p. 68-81.
- Consulté en avril 2018 : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Porto07.pdf>
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun* (Vol. 54). Paris: CLE international.
- Thibert, R. (2010). Pour des langues plus vivantes à l'école. *Dossier d'Actualité*, 58, 1-12.
- Consulté le 2 Janvier 2019 à l'adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/58-novembre-2010-integrale.pdf>
- Tigchelaar, S. M. (2015). La conception d'un manuel de français langue étrangère : quelle(s) entrée(s)?. *Revista Non Plus*, 3(5), 8-19.
- UNESCO, (2006). Les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle, Section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme Division de la promotion d'une éducation de qualité Secteur de l'éducation, Paris

Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf> date d'accès: 30.05.2018

UNESCO, (2013). Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel, Bureau de la planification stratégique, Paris.

Disponiblele 27.07.2018 depuis:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle*. Belin.

Yıldırım, A. et Şimşek, H. (1999). *Sosyalbilimlerdeniteleraraştırmateknikleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ANNEXES

ANNEXE 1

Questionnaire 1 : Questionnaire pour « les Tâches »

1. Est-ce que la langue est considérée comme un outil pour agir et non comme une fin en soi ?

La classe de langue doit être considérée comme un espace social où l'apprenant doit être face à face avec des contextes variés et avec des différents contacts comme il y sera confronté dans la vie réelle. L'apprenant doit faire face via ses compétences verbales et non verbales, stratégiques, cognitives et affectives. Donc, l'espace classe et les travaux s'y rapportant sont à organiser de façon à ce qu'ils correspondent à la réalité de l'apprenant et aux paramètres de l'action. Dans la perspective actionnelle l'apprenant n'est plus considéré comme un usager de la langue de l'AC, mais comme acteur qui utilise la langue non pas seulement pour communiquer avec les autres mais aussi pour agir avec les autres en utilisant la langue cible. Cette question vise ainsi à bien cerner le terme « d'action » qui devrait être présente dans les tâches formées dans le cadre de cette perspective en question. Ici, le terme action se forme autour de l'idée que l'apprenant est un acteur social, qui puisera de ses connaissances non-seulement linguistique mais aussi extralinguistique. Donc, nous pouvons dire que la réponse à cette question s'articulera sur l'existence 'd'incitation à l'action' de l'apprenant dans la langue cible.

2. Est-ce que la tâche a un sens, est-ce qu'elle relève de pratiques sociales avérées ?

Dans cette question nous cherchons à savoir si l'apprenant est considéré en tant qu'acteur social qui pourra agir dans le contexte de la société cible. Les manuels pédagogiques de langue doivent contenir des contextes et des exemples utiles pour mieux comprendre la culture cible dans la vie réelle, optant ainsi à ce que l'apprenant devienne un interlocuteur de la langue cible, un acteur social. Avec cette question nous cherchons à repérer les pratiques sociales pertinentes qui mèneront à une certaine compétence sociale.

3. Est-ce que des moments d'échanges/des interactions entre apprenants sont prévus ?

Rappelons en premier lieu que le terme action nécessite un coactionnaire, c'est-à-dire que l'apprentissage doit prendre non-seulement en compte le fait que l'apprenant deviendra un acteur social mais qu'il coexistera et co-agira avec autrui. Cette question cherche à repérer si une création de liens sociaux avec ses coactionnaires est prévue comme il en sera le cas dans la vie réelle. Est-ce que le problème commun posé entrainera à la création d'une entraide entre les apprenants. Est-ce que la tâche fait réveiller la compétence de communication en interaction des apprenants ?

4. Est-ce que le résultat de la tâche est identifiable ?

Avec cette question, l'objectif est de voir si les tâches mènent bien à un résultat identifiable. Plus précisément, l'objectif ne peut être en aucun cas l'usage de simple compétences langagières dans le cadre d'une activité ne comprenant pas l'idée d'action et de co-action avec autrui. Ici, nous cherchons à voir si la tâche créée s'articule autour de l'idée de la création d'un résultat final, d'un matériel identifiable et concret, conçu par les apprenants.

5. Est-ce que les apprenants ont une grande part d'initiative dans la construction des connaissances ? Des aides sont-elles prévues pour les apprenants les moins autonomes ?

Ici, l'objectif est de voir si l'apprenant, acteur social, devant non seulement réfléchir sur le « Comment écrire ou dire ? » mais aussi sur le « Comment réaliser la tâche ? » peuvent prendre en charge leur propre apprentissage sans pour autant être projeté dans un aléa sans boussole, sans aide ou sans encadrement.

D'un autre côté cette question cherche à voir si tous les apprenants, même les moins actifs dues à différentes raisons, seront plus ou moins volontiers à réaliser la tâche.

En d'autres mots, l'apprenant est-il suffisamment encadré pour d'une part avoir une initiative suffisante dans la question du « Comment réaliser ? » qui sera le fil conducteur dans la construction des connaissances et d'autre part assurer la participation de tous les apprenants ?

6. Est-ce que l'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur ?

Cette question vise à comprendre si l'enseignant incite les apprenants à effectuer certaines opérations cognitives et métacognitives sans se placer au centre de l'apprentissage. Les apprenants doivent eux-mêmes décider des opérations cognitives et métacognitives à faire et à exécuter, l'enseignant devrait s'effacer tant que possible et intervenir seulement lors d'un problème insurmontable rencontré par les apprenants. Autrement, les apprenants joueront un rôle passif, ce qui constituera une entrave à ce que l'apprenant devienne un acteur social.

7. Est-ce que l'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion (dimension « méta ») ?

Avec cette question, l'objectif est de mettre clairement en évidence qu'outre les compétences langagières qui sont inévitables dans la communication, la réflexion doit également être favorisée à travers les tâches. Cette réflexion attendue de la part des apprenants doit tout aussi bien porter sur la langue que sur leurs processus d'apprentissage. Il est attendu, à travers la tâche, que les apprenants réfléchissent à ce qu'ils vont faire pour résoudre les situations problèmes, qu'ils prennent conscience du chemin à suivre pour réaliser la tâche. Cette question vise donc à vérifier si les tâches proposées permettent aux apprenants d'identifier des buts, de décider de faire telle ou telle chose, de planifier, d'évaluer.

8. Est-ce que les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation ») à réaliser ?

Du fait que la communication nécessite généralement l'implication de plusieurs compétences de façon simultanée, les apprenants devront, dans la même logique, avoir des activités langagières multiples et variées dans la réalisation des tâches. Tel est, par exemple, le cas de l'achat de billet de cinéma qui nécessite le recours à la compréhension orale, écrite et à la production orale pour la plupart du temps.

9. Est-ce que les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources ?

L'importance de cette question avec laquelle nous visons à voir si les tâches demandent l'utilisation de documents authentiques ou de documents pédagogiques, réside dans le fait que la réalisation de la tâche devrait déboucher à la préparation de préparer l'acteur

social à des situations réelles de la vie sociale. Une tâche s'appuyant sur des documents pédagogiques ne peut, même correctement et minutieusement préparés, substituer le document authentique formé pour l'utilisation d'usager de la langue cible. La préparation des apprenants devra être forgée autour de l'idée d'une véritable action qui se réalisera dans la communauté de la langue cible.

10. Est-ce que les activités proposées comportent une dimension culturelle/interculturelle ?

Un apprenant peut-il être considéré comme acteur social qui pourrait résider dans le pays de la langue cible sans connaître l'aspect culturel de référence ? Nous cherchons à savoir si la dimension culturelle de la langue cible est présente dans les tâches à accomplir, car l'ouverture à une dimension interculturelle ne peut s'effectuer sans l'existence de dimension culturelle par la nature du terme même qui nécessite la présence de deux ou plusieurs cultures.

ANNEXE 2

Questionnaire 2 : Questionnaire pour « la Pédagogie du Projet »

Les projets proposés :

1. Sont-ils basés sur un problème à résoudre ?

Dans la pédagogie du projet, il doit y avoir des micro-tâches qui créent le projet et qui doivent comprendre, dans leur totalité, un problème à résoudre. Nous cherchons à savoir si le projet a un objectif social, un objectif réel qui comprend l'utilisation des savoirs sociaux et scolaires dans son acheminement pour créer une situation qui débouchera à un problème à résoudre.

2. S'inscrivent-ils dans un contexte réel ?

L'objectif de cette question est de rechercher si les actions sociales sont en relation directe avec les tâches scolaires formées par des tâches-actions. En d'autres mots, puisque dans le cadre de la pédagogie du projet, les savoirs scolaires se construisent dans l'objectif de mise en relation des connaissances de l'apprenant dans le contexte social, donc réel, la pédagogie du projet devrait se former autour de cette idée de réalité. Ainsi, cette question vise à mettre en évidence cette relation pédagogie-contexte réel.

3. Présentent-ils des situations variées ?

Avec cette question l'objectif est de voir si les activités nécessaires à la création du projet sont présentes. Plus précisément, ici, notre objectif est de contrôler la présence des activités tels que « problématiser, s'informer, se documenter, contrôler, critiquer, organiser, planifier, réaliser et contrôler, communiquer, rendre compte » (Reverdy, 2013, p.49).

4. Permettent-ils d'insérer les apprenants dans un processus actif ?

En partant du principe que par la nature de la pédagogie du projet qui est centré non pas sur l'apprenant lui-même mais sur le groupe en action, elle nécessite l'action

collatérale de chaque apprenant dans le processus de création de projet dans lequel les apprenants doivent être amenés à faire usage de leurs connaissances à travers le projet.

5. Permettent-ils de développer chez les apprenants des capacités d'organisation, d'initiative, de prise de responsabilité ?

Les apprenants sont-ils amenés à être actifs dans l'utilisation de leurs capacités tout en prenant une part d'initiative dans le « comment créer ? » le projet et non pas seulement amenés à faire usage de leurs compétences langagières ? En fait, nous nous interrogeons sur la pertinence de la motivation de l'apprenant suscitée par sa participation qui l'amènera à prendre une certaine part d'initiative, à être actif dans la prise de responsabilité dans la réalisation du projet.

6. Permettent-ils de développer chez les apprenants des savoirs et des savoir-faire ?

L'objectif de cette question est de voir si d'une part, les savoirs de l'apprenant qui sont nécessaires à la réalisation du projet sont en cause, d'autre part si, l'apprenant est amené à faire usage de son savoir-faire déjà acquis ou qu'il acquerra pendant la construction de son projet, sont demandés.

Par exemple dans la rédaction d'un faire-part, l'apprenant devra faire usage de non seulement ses savoirs pour avoir un texte rédigé correctement mais aussi de ses savoir-faire pour préparer un faire-part dont la structure textuelle est différente.

7. Permettent-ils de concrétiser, d'atteindre un produit final ?

La pédagogie du projet se construisant sur des piliers de micro-tâches ne peut être nommée « projet » si en résultat seules les micro-tâches ne sont accomplies et qu'aucun résultat concret est atteint. Ici, la question vise à bien mettre en évidence la différence entre la réalisation de micro-tâches et le produit final (la macro-tâche) qui est le projet en question.

8. Prennent-ils en compte l'interculturalité ?

Avec cette question l'objectif est de repérer la présence de volet s'ouvrant sur une finalité interculturelle dans la réalisation du projet par l'apprenant qui devrait faire usage de son construit cognitif par le biais d'apprentissage des règles culturelles pour

en devenir un apprenant interculturel qui se base non seulement sur un construit cognitif mais aussi sur un construit comportemental mais aussi affectif dans la comparaison de sa propre culture avec celle apprise tout en créant une altérité avec la sienne sans pour autant ni survaloriser ni sous-valoriser aucune des cultures.

9. Quels rôles assignent-ils à l'enseignant ?

Est-ce que l'enseignant est un médiateur pédagogique qui est impliqué d'une part dans la planification du projet pour assurer leurs participations et les aider dans la réalisation de leurs projets ; et d'autre part rester tout de même médiateur afin de ne pas passer devant l'idée de centration sur le groupe pour assurer l'autonomie de chaque apprenant et du groupe d'apprenants ?

10. Combien de tâches y a-t-il dans la pédagogie du projet ?

Cette question a pour objectif de mettre en évidence la relation micro-tâche et pédagogie du projet. Le projet devrait se baser sur la réalisation de plusieurs micro-tâches qui ne seront qu'en totalité une tâche plus grande : un projet (une macro-tâche).

ANNEXE 3

Questionnaire 3 :

Questionnaire pour « Interculturalité/Compétence Interculturelle »

1. Quels sujets et thèmes culturels sont traités? Est-ce qu'il existe des aspects de la vie du pays cible? Est-ce qu'ils sont pertinents et intéressants pour l'apprenant ?

Cette question a pour objectif de mettre en évidence les types de sujets culturels traités par les manuels analysés dans cette recherche, tels que les fêtes traditionnelles, les relations familiales, ou encore la littérature, le cinéma ou le théâtre par exemple. On cherche à savoir si le manuel s'intéresse à la vie quotidienne des Français. Enfin, on s'interroge sur la pertinence et l'intérêt pour l'apprenant des sujets culturels traités. En fait, la question vise à révéler la présence des éléments relatifs à la culture dite cultivée et partagée.

3. Est-ce qu'il y a une grande variété de statut social, de sexe, d'âge, de culture et d'ethnie ? Est-ce que les personnes sont représentées de façon stéréotypée ou non ?

Est-ce que différents individus de différents milieux sociaux sont présents dans les manuels ? En ce qui concerne les stéréotypes, le Français, par exemple, est-il représenté par le trio cliché : baguette de pain, camembert et béret ?

3. Le travail contient-il des aspects positifs et négatifs de la culture cible ?

Il va de soi que toute culture présente des aspects positifs et négatifs. Cette double facette de la culture se doit d'être exposée afin d'éviter une représentation idéalisée de la culture cible, une représentation comme supérieure à la culture des apprenants. Dévoiler seulement les bons côtés et dissimuler les mauvais côtés d'une culture ne seraient qu'un obstacle pour l'objectivité dans le travail interculturel. Ainsi, existent-ils dans les manuels à analyser des sujets traitant, par exemple, aussi bien des problèmes d'immigration, de racisme que des bons moments, des loisirs des Français.

4. La culture de l'apprenant natif/local est-elle prise en compte ? Si oui, de quelle manière ?

Nous cherchons à savoir si la culture turque, culture de l'apprenant natif/local, a une place parmi les thèmes et les sujets culturels traités dans les manuels. Par exemple, est-ce que le manuel parle des fêtes nationales turques ? Ou bien, les relations entre les deux pays sont-elles discutées ? En fait, il est cherché à savoir si la culture turque est prise en compte ?

5. Quels types d'activités sont proposés pour l'apprentissage de la culture française ?

Dans cette question, nous cherchons à mettre en évidence les types d'activités qui sont en relation avec l'apprentissage de la culture française tels que les remue-méninges pour activer les connaissances culturelles, la réécriture de poèmes ou de chansons de la culture cible selon la culture source qui permettrait donc à l'apprenant de réfléchir sur sa culture. Ecrire des textes en se mettant dans la peau de différents personnages et donc de différents caractères.

6. Est-ce que les tâches comportant un point culturel déclenchent un engagement actif chez les apprenants ? Est-ce qu'ils encouragent dialogue et interaction ?

Parce que « Engagement actif » ou « savoir s'engager » est une notion « qui fait appel à des aptitudes d'évaluation critique (critical cultural awareness) des deux cultures » (Audras et Chanier, 2007, p.3), avec la première partie de cette question 6, il est cherché à comprendre si les tâches proposées mettent l'accent sur les sujets culturels qui impliquent des comparaisons avec la langue maternelle (LM), la culture source.

Parce qu'une tâche se doit d'impliquer « les apprenants dans la compréhension, production et/ou l'interaction en langue cible. » (Nunan, 2003 cité par Mangenot et Louveau, 2006, p.39), la seconde partie de la question vise à démontrer si les comparaisons à réaliser permettent aux apprenants d'interagir, de s'engager à travailler entre eux/avec les autres membres. En d'autres termes, est-il question de travaux de groupe, d'accomplissement des compétences de production et de compréhension orales et écrites pour comparer la culture cible et la culture source ?

7. Est-ce que le manuel présente des tâches qui requièrent la connaissance d'aspect culturel pour comprendre un contenu relatif à la culture française ? Des tâches qui permettent le travail de mésententes/malentendus interculturels ?

Du fait que la communication entre les individus de langue étrangère implique bien plus qu'un problème de langue, l'objectif de cette question est tout d'abord de montrer s'il existe des tâches dans les manuels pour lesquelles l'apprenant a besoin de connaître des éléments de la culture cible pour leur donner un sens. Par exemple, s'il est traité de racisme, l'apprenant doit savoir que la France a été/est un pays d'accueil pour beaucoup d'immigrés de différentes nationalités. En d'autres mots, l'apprenant est-il appelé à mettre en relation ses connaissances antérieures relatives à la culture cible avec les tâches pour les comprendre et les effectuer ?

8. Est-ce que la culture et la langue sont mises en relation ?

Rappelons en premier lieu que la langue est un instrument de communication et le vecteur de la culture, c'est-à-dire l'outil qui assure sa diffusion. C'est par l'intermédiaire de la langue que la culture, les règles, les traditions, les coutumes se transmettent d'individu en individu.

Ici, l'objectif de cette question est de voir s'il existe à travers les manuels des activités qui aident les apprenants à travailler l'interculturalité de façon à leur permettre de produire un comportement langagier, d'utiliser les bons mots, de produire les énoncés adéquates dans les situations culturelles de la langue cible. En d'autres termes, cette question se place dans le cadre de la question de Charaudeau (2001, p.41) : « Est-ce que lorsqu'un sujet change de langue, il change de comportement, de pensée, et de mentalité culturelle? », il est cherché à savoir si les activités des manuels permettent aux apprenants d'adopter des comportements, des modes de pensée et de mentalité culturelle relatifs à la culture française.

9. Les apprenants sont-ils amenés à discuter et à débattre de leurs attitudes et à négocier le sens?

Avec cette question, l'objectif est de voir s'il y a des tâches qui amènent les apprenants à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard d'un certain sujet. Par ailleurs, cette question réfère aussi à la « négociation de sens » c'est-à-dire l'interaction qui se met en place entre les apprenants lorsqu'ils sont face à un problème

de sens, lorsqu'ils cherchent à trouver ensemble la signification d'un mot, d'une notion, d'une phrase.

Ici, dans le cadre des concepts de culture et d'interculturalité, il est davantage question de discuter en interaction la signification, la compréhension des éléments culturels présentés, donnés dans les manuels, de confirmer leur sens pour que tous accèdent au sens. En d'autres mots, les apprenants sont-ils amenés à clarifier communément le sens des éléments culturels

10. Les apprenants sont-ils amenés à réfléchir sur leur propre culture et la mettre en relation avec la culture cible ?

Les tâches culturelles entraînent-elles les apprenants à s'interroger sur leur propre culture en se basant sur ce qui existe dans la culture cible, entraînent-elles à les faire réfléchir sur les similitudes ou les différences entre les deux cultures, demandent-elles si c'est pareil dans leur culture ? Parler de la vie étudiante turque après un travail sur la vie étudiante française par exemple.

11. Quelle est la fonction sociale de l'apprenant ?

Les apprenants sont-ils traités seulement comme des apprenants de langue, ce qui signifierait alors que les manuels mettent l'accent essentiellement sur la compétence de communication ? Ou bien, les tâches exigent-elles que les apprenants entrent dans des rôles qui permettent de jouer des rôles de médiateur ou d'intermédiaire de leur langue maternelle ? « Devenir médiateur représentant sa culture » signifie « être amené à la présenter dans la langue de ses correspondants ».

Par exemple, les apprenants sont-ils amenés à entrer dans le rôle d'un étudiant turc se trouvant en France ? Et donc, deviennent-ils des individus transmettant un savoir sur leur culture, établissant une relation entre eux/les individus de sa culture et les individus de la culture cible.

12. Y a-t-il des suggestions pour les stratégies d'apprentissage interculturel ?

Les apprenants sont-ils entraînés à utiliser des stratégies, des moyens pour établir le contact avec des gens d'une autre culture. Par exemple, reçoivent-ils des conseils sur la façon dont ils peuvent maîtriser les malentendus interculturels, des suggestions concernant le comportement à adopter en situation interculturelle.

13. Quelles parties du manuel encouragent le développement de la compétence interculturelle ?

La compétence interculturelle nécessite un travail spécifique qui ne peut être présent dans la totalité d'un manuel de méthode ; cette question vise à trouver ces parties par le biais desquelles ce travail interculturel pourra être fait.

14. Est-ce que tous les domaines de la compétence interculturelle (connaissance, aptitude et attitude) sont représentés dans les manuels ?

La compétence interculturelle requiert des connaissances concernant la langue cible et sa culture (données géographiques, démographie, histoire, vie quotidienne, système éducatif...).

Elle requiert aussi une attitude, c'est-à-dire un savoir-être de la part de l'apprenant. Ceci réfère à la décentration, en d'autres termes, à la capacité de l'apprenant à réfléchir sur ce qu'il apprend, sur les connaissances, comparer avec son système culturel. La compétence interculturelle sollicite, enfin, un savoir-faire : aptitude à établir un contact avec l'altérité, à entrer en communication en tenant compte des aspects culturels de la langue cible, à gérer les malentendus (Chaves et al., 2012, p.20). Les trois composantes citées sont les éléments indispensables pour l'acquisition de la compétence interculturelle. Nous allons essayer à travers cette question, de voir si elles sont présentes dans les manuels que nous allons analyser.

15. Est-ce qu'il y a des outils pour évaluer la compétence interculturelle (tests, questions, activités) ?

Les tests, questions, exercices sont importants dans l'observation du progrès accompli. Le but de cette question est de voir si des outils d'évaluation de la compétence interculturelle sont présents dans les manuels et s'ils sont, qualitativement et quantitativement, suffisants.

ANNEXE 4

Les parties « ...et tâches » du manuel Version Originale

Unité 1 de V.O.

et tâches | 1

13. LE MUR DE LA CLASSE

A. Vous allez élaborer des affiches pour décorer les murs de la classe.

- ▶ la liste des élèves
- ▶ les phrases et les questions utiles en français
- ▶ les mots importants pour notre classe
- ▶ autres idées...

Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.emdl.fr

la liste des élèves
Sofia David Alan

les phrases et les questions utiles en français
Qu'est-ce que ça veut dire?
les formules pour saluer
Bonjour
Comment vas-tu?

les mots importants pour notre classe
argent
voyage
livre
amitié
amour

B. Vous allez pouvoir compléter ces affiches pendant toute l'année.

dix-neuf | 19

Unité 2 de V.O.

et tâches | 2

10. LE PORTRAIT DE...

A. Interrogez un camarade que vous ne connaissez pas bien et notez les informations recueillies sur le modèle de la fiche suivante.

B. Réalisez maintenant son portrait. Vous pouvez ajouter une photo ou une caricature.



Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.emdl.fr

Elle s'appelle Laura Fidecci.
Elle est italienne.
Elle a 17 ans.
Elle est étudiante.
Son adresse électronique est laurafidecci@version-vo.it.
Elle étudie le français pour...
...

Laura Fidecci

laurafidecci@version-vo.it

17 ans

Étudiante

italienne
aller vivre
en France



C. Affichez ce portrait au mur de la classe et présentez votre camarade.

10. NOTRE QUARTIER IDÉAL

A. Par groupe, imaginez un quartier idéal : il peut être réel, imaginaire ou un mélange des deux. Inspirez-vous de la fiche suivante.

Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.emdl.fr



9. J'AIMERAIS CONNAÎTRE...

A. Imaginez que vous pouvez inviter en classe quelqu'un de votre entourage ou un personnage de fiction de votre choix. Préparez sa description.



Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.emdl.fr



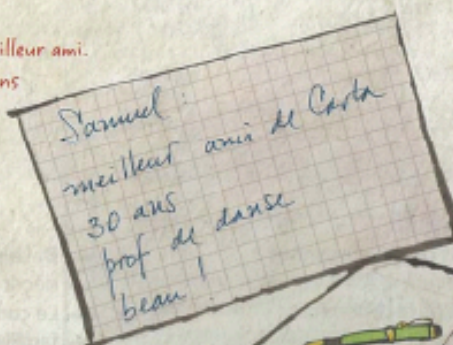
Personne choisie
Lien avec vous
Profession
Âge
Première impression qu'il/elle donne
Personnalité et qualités
Goûts et loisirs

B. Maintenant, décrivez votre invité à la classe. Puis, écoutez les descriptions de vos camarades pour choisir, parmi les personnes décrites, celle que vous aimeriez connaître. Prenez des notes. Si nécessaire, posez des questions.

- Mon invité s'appelle Samuel. C'est mon meilleur ami. Il a 30 ans et il est professeur de danse dans une école. C'est un homme très sympa. Il aime beaucoup voyager et...
- Il est beau ?
- Oui...

C. Chaque élève de la classe doit expliquer quel est l'invité de son choix, en plus du sien, et pourquoi.

- J'aimerais connaître Jacob, le frère de Laura. Il a l'air gentil ; il est sportif. En plus, il fait du vélo, comme moi, et il aime le cinéma.



11. ET LE PRIX EST ATTRIBUÉ À...

a-z

A. À deux, vous allez remettre l'un des prix suivants à un camarade de classe ; vous pouvez également en proposer un autre. Observez d'abord les dessins puis cherchez la signification des adjectifs associés. Décidez ensuite quel prix vous voulez offrir.



Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.emdl.fr

paresseux/-euse

travailleur/-euse

intellectuel(le)

sportif/-ve

retardé(e)

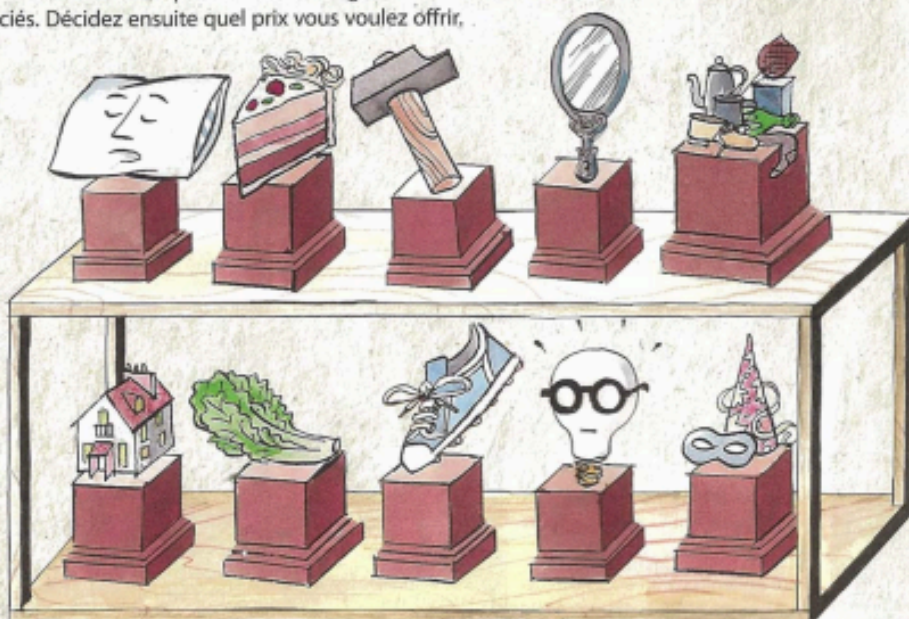
écolo

gourmand(e)

coquet(te)

casanier/-lière

désordonné(e)



B. Préparez un questionnaire pour savoir à qui vous allez remettre le prix. Puis, posez ces questions à certains camarades de classe.

- Combien d'heures dors-tu normalement ?
- Sept heures et demie.
- Et à quelle heure te lèves-tu ?

C. Ensuite, en fonction des réponses obtenues, décidez du vainqueur et remettez le prix.

- Nous remettons le prix du plus paresseux à... Birgit !!! Félicitations Birgit !

Prix du plus paresseux

	Combien d'heures travailles-tu par jour ?	À quelle heure te lèves-tu le week-end ?	Fais-tu souvent du sport ?
Paolo	7h30	À 8h	Oui, tous les jours.
Birgit	6 ou 7h	À 10h environ	Non, jamais.
Youri	9h	À midi	Parfois.
David			
Sarah			

9. LE MARCHÉ DE LA CLASSE

A. Divisez-vous en « acheteurs » et en « vendeurs » pour organiser le marché de la classe.

Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.emdl.fr

ACHETEURS

Vous devez changer le « look » d'une personnalité ou, si vous le préférez, d'un camarade de classe volontaire. Quand les étalages des vendeurs sont prêts, partez faire vos courses. Attention : vous disposez d'un budget maximum de 100 euros.

VENDEURS

Rassemblez le plus de vêtements et d'accessoires possibles à vendre. Avec ce que vous avez réuni, préparez un stand et affichez vos prix sur les articles. Attention : vos clients disposent d'un budget total de 100 euros.



- Bonjour !
- Bonjour Monsieur.
- Je peux vous aider ?
- Ben, je voudrais un tee-shirt.
- C'est pour vous ?
- Non, c'est pour une amie.
- En quelle taille ?
- 38.

LES MOTS POUR AGIR

- ▶ N'oubliez pas de saluer et de prendre congé.
- ▶ Ne soyez pas trop direct pour demander quelque chose en français :
~~je veux~~ → je voudrais

B. Après les courses, chaque acheteur décrit le nouveau « look » de son client. Les vendeurs donnent leur avis.

- Pour Gérard, je propose cette écharpe mauve et une casquette en coton blanc...
- Je trouve que l'écharpe mauve est sympa, mais avec la casquette, c'est affreux !

B. Maintenant, lisez les conseils à suivre si vous recevez des Français chez vous ou si vous êtes invité chez des Français.

À faire / à ne pas faire

- Toujours faire d'un repas un plaisir et une rencontre : manger confortablement assis, dans un endroit agréable, en compagnie, et prendre son temps.
- Un bon repas à la française, c'est : un apéritif, une entrée, un plat, un dessert ou un fromage (et même une salade digestive après le plat).
- Les Français apprécient une bonne bouteille de vin en mangeant.



- En cas d'invitation, toujours apporter quelque chose : le dessert, l'apéritif (chez des amis) ou, pour une invitation plus formelle, apportez plutôt du vin, des chocolats ou des fleurs.
- Ne vous servez pas tout seul. Attendez qu'on vous le propose.
- N'oubliez pas que les Français vont apprécier vos compliments : « C'est vraiment délicieux ! Fabuleux, ce clafoutis ! »

C. Maintenant que vous en savez plus sur les Français, vous allez recevoir un groupe de professeurs de français qui visitent votre ville. Vous allez leur offrir un repas de bienvenue. En groupe, décidez de l'heure, de la durée et du type de repas que vous voulez leur proposer.

- ▶ un brunch du dimanche
- ▶ un pique-nique dehors
- ▶ un repas complet international
- ▶ un repas typique de votre pays
- ▶ un repas végétarien
- ▶ un buffet
- ▶ un goûter
- ▶ ...



D. En petits groupes, choisissez le menu de ce repas. Notez les ingrédients dont vous avez besoin.

Salade de pommes de terre

- 1.5 kg de pommes de terre
- 1 cornichon
- 1 oignon
- 1 pot de mayonnaise
- sel, poivre



E. Présentez votre menu au reste de la classe. Attention, tout le monde doit comprendre de quoi il s'agit.

- Nous, nous proposons un pique-nique. Comme entrée, nous proposons une salade allemande.
- C'est fait avec quoi ?



Découvrez les activités 2.0 sur
versionoriginale.emdl.fr

9. LA BANQUE DU TEMPS

A. Savez-vous ce que c'est qu'un SEL ? Lisez ces titres de presse et faites des hypothèses.

**Les SEL en France
inventent un monde
sans argent**

**SANS €, J'ACHÈTE
ET JE VENDS**

Le SEL remplace l'euro

B. Lisez cet article et commentez-le avec vos camarades. Les SEL vous semblent-ils une bonne idée ?

SEL EST LE SIGLE DE « SYSTÈME D'ÉCHANGE LOCAL »

Un « SEL » est une association locale de gens qui échangent des services, des savoirs ou des biens, sans utiliser d'argent. On peut ainsi échanger une heure de nettoyage contre une heure de cours de chimie, de jardinage, de baby-sitting, de cours de guitare, de réparation de bicyclette, etc. Un SEL est un groupe d'entraide, une sorte de troc organisé, qui permet d'obtenir un service en en rendant un autre. Pourquoi « SEL » ? Parce que, dans certaines de ces associations, un service est rémunéré par... des grains de sel avec lesquels on pourra payer un autre service.

C. Vous allez créer un SEL dans votre classe.

Chacun d'entre vous va afficher une petite annonce. Pour cela, vous devez faire un bilan de vos compétences : pensez à vos savoirs, à ce que vous savez bien faire... et mettez en valeur vos expériences dans ce domaine.

JAN - Cours de guitare

Je propose mes services comme prof de guitare. J'ai fait des études de guitare classique au conservatoire de Varsovie pendant 8 ans et j'ai également suivi des cours de guitare jazz et flamenco.

J'ai déjà donné des cours de guitare à des enfants et aussi à des adultes et je crois que je suis un bon prof : je suis patient, j'aime voir les progrès des élèves et j'ai des connaissances en pédagogie musicale.

*Je suis disponible
tous les jours
à partir de 18 heures.*



D. Parmi les services proposés par vos camarades, lequel vous intéresse le plus ? Prenez contact avec ce camarade et essayez de vous mettre d'accord sur un échange.



Découvrez les activités 2.0 sur
versionoriginale.emdl.fr

ANNEXE 5

Les parties «Tâche ciblée » du manuel Nouveau Rond-Point Pas à Pas :

Unité 1

Tâche ciblée 1

Découvrez les activités 2.0 sur rond-point.emdl.fr

7. Combien d'unités y a-t-il dans ce manuel ?

☐ 6

☐ 9

☐ 12

1 pt

8. Quel niveau du Cadre européen commun allez-vous atteindre avec ce manuel ?

☐ A1

☐ A2

☐ B1

1 pt

9. Les textes en rouge sont...

☐ des exemples d'expression écrite.

☐ des exemples d'expression orale.

☐ des phrases à répéter.

1 pt

10. Les textes en bleu sont...

☐ des exemples d'expression écrite.

☐ des exemples d'expression orale.

☐ des phrases à répéter.

1 pt

11. Où pouvez-vous trouver la grammaire nécessaire pour la réalisation des activités de l'unité ?

☐ Dans la bande jaune des pages « Formes et ressources ».

☐ Dans le Précis de grammaire.

☐ Dans ces deux sections.

1 pt

12. Vous pouvez trouver le Précis de grammaire à partir de la page...

1 pt

dix-sept | 17

Tâche ciblée 1



Découvrez les activités 2.0
sur rond-point.emdl.fr

7. Combien d'unités y a-t-il
dans ce manuel ?



- ☐ 6
- ☐ 9
- ☐ 12

1 pt

8. Quel niveau du Cadre européen commun
allez-vous atteindre avec ce manuel ?



- ☐ A1
- ☐ A2
- ☐ B1

1 pt

9. Les textes en rouge sont...



- ☐ des exemples d'expression écrite.
- ☐ des exemples d'expression orale.
- ☐ des phrases à répéter.

1 pt

10. Les textes en bleu sont...



- ☐ des exemples d'expression écrite.
- ☐ des exemples d'expression orale.
- ☐ des phrases à répéter.

1 pt

11. Où pouvez-vous trouver la grammaire
nécessaire pour la réalisation des
activités de l'unité ?



- ☐ Dans la bande jaune des pages « Formes et ressources ».
- ☐ Dans le Précis de grammaire.
- ☐ Dans ces deux sections.

1 pt

12. Vous pouvez trouver le Précis de
grammaire à partir de la page...



1 pt

Unité 2 de N.R. P.

2 Tâche ciblée

9. DIX BONNES RAISONS

A. Lisez ce document et commentez-le avec vos camarades.
Les raisons évoquées vous semblent-elles de bonnes raisons ?

10 raisons pour apprendre le français

1 Une langue parlée dans le monde entier

Plus de 200 millions de personnes parlent français sur les cinq continents.

2 Une langue pour trouver un emploi

La connaissance du français ouvre les portes de beaucoup d'entreprises.

3 Une langue de culture

Le français est utilisé internationalement pour la cuisine, la mode, le théâtre...

4 Une langue pour voyager

La France est le pays le plus visité au monde.

5 Une langue pour étudier en France

Parler français permet d'étudier dans les universités françaises.

6 L'autre langue des relations internationales

Le français est langue officielle à l'ONU, dans l'Union européenne, à l'UNESCO...

7 Une langue pour s'ouvrir sur le monde

Le français est une des langues les plus présentes sur Internet.

8 Une langue agréable à apprendre

On peut très vite atteindre un niveau permettant de communiquer en français.

9 Une langue pour apprendre d'autres langues

Apprendre le français aide à apprendre d'autres langues latines (espagnol, italien, le portugais...)

10 La langue de l'amour et de l'esprit

Apprendre le français, c'est le plaisir d'apprendre une langue belle et riche.

D'après un texte de la Direction générale de la coopération internationale et du développement

- Pour moi, la première raison pour apprendre le français, c'est la 4.
- Pour moi, c'est la 1.

B. Travaillez par groupes. Êtes-vous capables de donner cinq raisons pour étudier votre propre langue ?

10. LE FICHIER DE NOTRE CLASSE

A. Vous allez créer le fichier de la classe. Voici quelques informations que vous pouvez demander à vos camarades. Y en a-t-il d'autres que vous aimeriez connaître ? Lesquelles ?

- | | |
|------------------|---|
| • Nom et prénom | • Adresse électronique |
| • Téléphone fixe | • Motivation pour apprendre le français |
| • Portable | • ... |

B. Par petits groupes, écrivez les questions nécessaires pour remplir les informations de la fiche. Puis vérifiez avec votre professeur que les questions préparées sont correctes.

- Pour demander le nom et le prénom ?
- « Comment vous appelez-vous ? »
- Et pour demander...

vos stratégies

Pour réaliser une activité, vous pouvez :

- la préparer par écrit ;
- consulter votre manuel, un dictionnaire, Internet... ;
- échanger des informations avec vos camarades ;
- poser des questions à votre professeur.

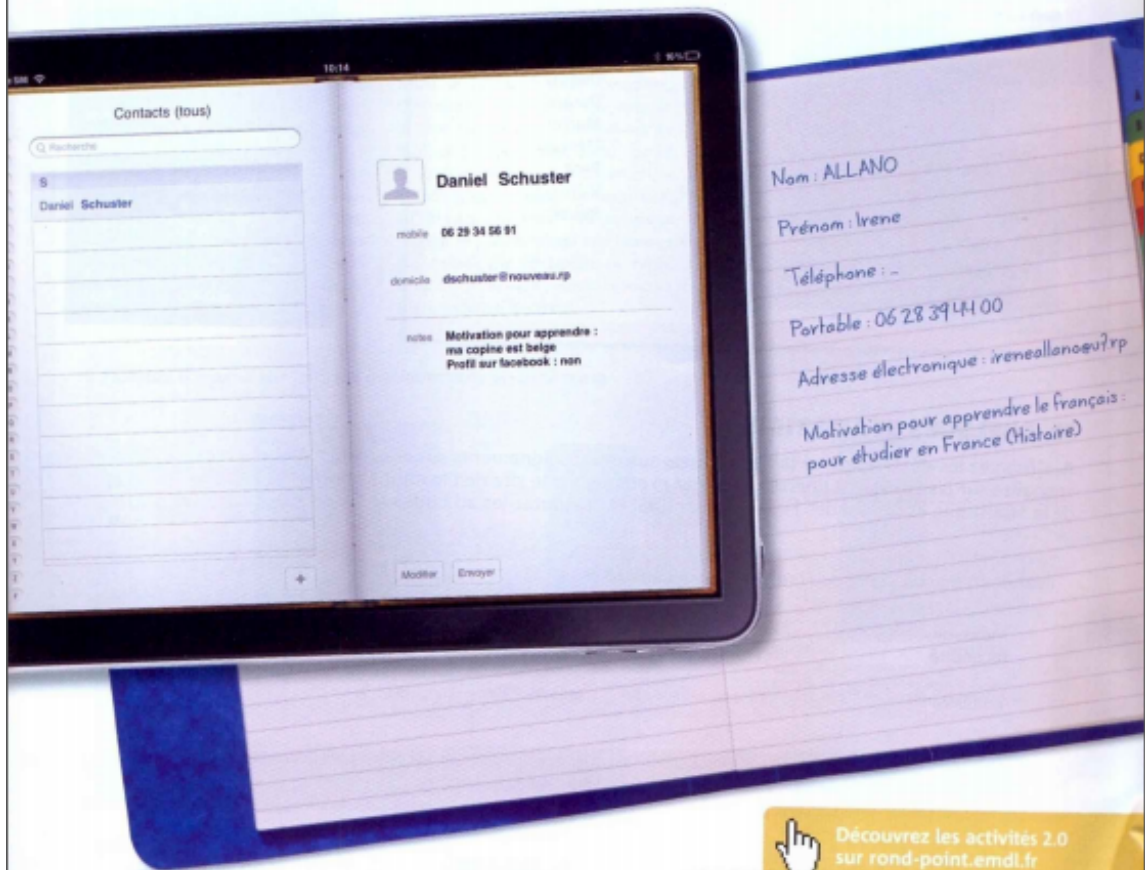
Tâche ciblée 2

C. Ensuite, décidez du format des fiches (format papier ou électronique, sur un blog ou un réseau social, etc.), et décidez si vous voulez ajouter des images.

D. Maintenant, chacun pose des questions à un camarade d'un autre groupe et note ses réponses.

- Comment vous appelez-vous ?
 - Anna Bellano.
- Avez-vous une adresse électronique ?
 - Oui : annabellano, arobase, u, sept, point, rp. J'appelle : A, deux N, A, B, E, deux L, A, N, O, arobase, U, sept, point, R, P.
- Pourquoi apprenez-vous le français ?
 - Pour étudier en France.

E. Regroupez vos fiches individuelles dans un fichier à la disposition de tous pour la durée du cours. Vous pourrez le compléter progressivement.



Découvrez les activités 2.0 sur rond-point.emdl.fr

Unité 3 de N. R. P.

3 Tâche ciblée

7. VOYAGE EN MÉDITERRANÉE

A. Ces personnes partent en vacances en croisière. Pouvez-vous les associer à la description qui convient ?



1. Charles Bramard, 44 ans, travaille dans une agence de voyages. Il aime les animaux. Il parle français, anglais et espagnol.

2. Giulia Potier, 42 ans, femme au foyer. Elle parle italien (sa langue maternelle) et français.

3. Daniel Potier, époux de Giulia, 43 ans, directeur commercial dans une multinationale. Il aime le camping. Il parle français et assez bien anglais.

4. Eugénie Potier, fille de Giulia et Daniel. Elle a 12 ans, elle est sympathique et ouverte ; elle s'intéresse à tout.

5. Éric Laffont, 30 ans, célibataire, skipper, a fait deux tours du monde en voilier. Il parle français et un peu anglais.

6. Federico Sordi, 40 ans, italien. Il aime beaucoup voyager.

7. Isabella Sordi, italienne, 38 ans, mariée avec Federico. Elle parle italien et un peu français.

8. Marc Wijnsberg, 35 ans, divorcé, sculpteur. Il adore les sports d'hiver. Il parle français et anglais.

9. Bertrand Laurent, 62 ans, veuf, ancien capitaine de la marine marchande. Il lit le *National Geographic* en anglais.

10. Paul Duval, 26 ans, étudiant en médecine. Il aime les courses automobiles et le football. Il parle français et anglais.

11. Isabel Gomes, 25 ans, portugaise, petite amie de Paul, étudiante infirmière à Porto. Elle parle portugais, espagnol, anglais et un peu français.

12. Marion Martin, 32 ans, célibataire, journaliste. Elle est écolo. Elle parle français et anglais.

13. Françoise Lepont, 61 ans, retraitée, elle aime le jazz. Elle parle français et italien.



vos stratégies

Le dictionnaire est un outil très pratique pour l'apprentissage des langues. Mais ne cherchez pas tous les mots, commencez par les mots-clés pour comprendre globalement les textes.

14. Jacqueline Soulet, fille de Françoise, 30 ans, employée de banque, elle aime la nature. Elle parle français et assez bien anglais.

15. Pascale Riva, 26 ans, célibataire. Elle fait une école de théâtre. Elle est assez extravertie. Elle parle français et un peu italien.

16. Nicole Nakayama, 29 ans, professeure de français à l'université. Elle est timide et très aimable. Elle parle français, anglais et japonais.

17. Toshio Nakayama, 35 ans, japonais, époux de Nicole. Il aime la pêche. Il parle japonais et assez bien anglais.

B. Comparez vos réponses à celles d'un autre camarade.



Piste 17

C. Vous êtes maître d'hôtel à bord de ce paquebot et vous devez placer ces passagers à table pour le dîner de bienvenue. Écoutez les renseignements sur les passagers et prenez des notes.

D. Par petits groupes, répartissez ces passagers en quatre tables. Ensuite, expliquez et justifiez votre choix à la classe.

À la table numéro 1, je place Nicole avec son mari Toshio. À côté, Marc, parce qu'il parle anglais, comme Toshio...



Découvrez les activités 2.0 sur rond-point.emdl.fr

4 Tâche ciblée

9. ENTRETIEN AVEC...

A. Répondez sur une feuille aux deux questionnaires proposés par cette revue.

TELLE EST LA QUESTION

Le questionnaire de Marcel Proust (qui date du XIX^e siècle) et celui du journaliste Bernard Pivot (qu'il a créé à la fin du XX^e siècle) permettent de connaître la personnalité et les goûts de quelqu'un. Voici une sélection des questions.

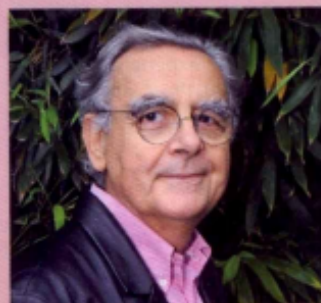


QUESTIONNAIRE DE MARCEL PROUST

- Le principal trait de mon caractère.
- Mon principal défaut.
- Mon occupation préférée.
- La couleur que je préfère.
- Mes héros dans la fiction.
- Mes héroïnes favorites dans la fiction.
- Mes peintres favoris.
- Mes héros dans la vie réelle.
- Mes noms favoris.

QUESTIONNAIRE DE BERNARD PIVOT

- Votre mot préféré.
- Le mot que vous détestez.
- Le son, le bruit que vous détestez.
- Votre juron ou gros mot.
- Homme ou femme pour illustrer un nouveau billet de banque.

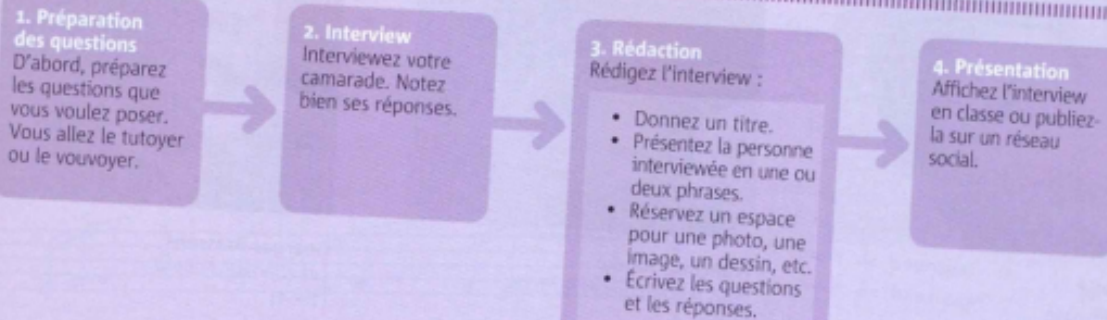


B. Échangez vos questionnaires avec un camarade. Commentez vos réponses.

- Alors, votre mot préféré est « cacahouète » ? Pourquoi ?
- Je ne sais pas... c'est juste un mot sympa que j'aime bien.

C. Maintenant, vous allez interroger votre camarade pour ensuite publier son interview. Suivez ce plan.

PLAN DE TRAVAIL



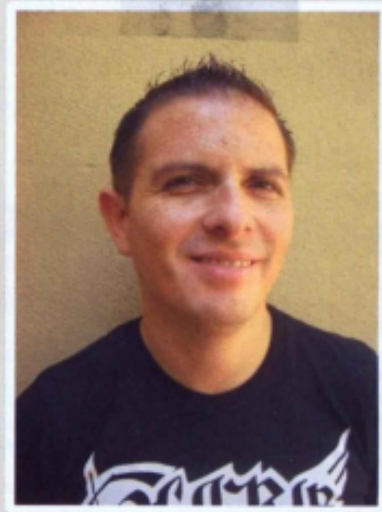
D. Lisez les interviews. Quelles informations sur vos camarades vous semblent surprenantes ?

« J'aime faire de belles maisons pour les gens »

Alex est architecte et aime l'art et le cinéma.

C'est quelqu'un d'ouvert et d'original.

Bonjour Alex. D'où venez-vous ?
Je viens de Naples, mais j'habite à Rome.
Qu'est-ce que vous faites dans la vie ?
Je suis architecte.
Aimez-vous votre métier ?
Oui, j'adore faire de belles maisons pour les gens.
Et qu'est-ce que vous faites pendant votre temps libre ?
Je dessine, je dessine, je dessine encore... et je vais au cinéma.
Quels sont vos films préférés ?
Je suis fan de Truffaut et de Woody Allen.
Mon film préféré, c'est "Les 400 coups".
Aimez-vous écouter de la musique ?
Oui, tout le temps, surtout quand je travaille.
Quel type de musique ?
De la musique électronique, surtout.
Trois mots pour vous décrire ?
Ouvert, curieux et exigeant.



Découvrez les activités 2.0
sur rond-point.emdl.fr

5 Tâche ciblée

8. VACANCES EN GROUPE

A. Vous allez organiser un voyage en groupe. D'abord, indiquez vos préférences dans le tableau. Vous pouvez en ajouter d'autres. Parlez-en entre vous.

Hébergement	Lieu	Intérêts
☐ l'hôtel ☐ le camping ☐ la location meublée ☐ l'auberge de jeunesse ☐ le gîte rural	☐ la plage ☐ la montagne ☐ la campagne ☐ la ville	☐ la nature ☐ les sports ☐ les musées et la culture ☐ la vie nocturne

B. Exprimez vos préférences et écoutez bien ce que chacun dit. Notez le nom des personnes qui ont les mêmes préférences que vous.

- Moi, j'aime la nature et le sport. Alors, je préfère des vacances à la campagne. J'adore faire du camping.

C. Formez des équipes en fonction des préférences, puis choisissez ensemble une destination. Voici quatre destinations possibles ; vous pouvez, si vous préférez, en chercher d'autres sur Internet.

GROSPIERRES



Grospierres est un village médiéval transformé en village de vacances. Ici, tout est pensé pour votre bien-être !
 Vous faites du sport ? Vous voulez être au calme ? Vous aimez la nature ? Ici, il y a tout ce que vous cherchez !

Équipements : Restaurant gastronomique, court de tennis, piscine, hôtel trois étoiles, camping, gîtes ruraux, locations meublées.

À proximité : Le festival de jazz des Vans, le festival de musique classique de l'abeaume et la fête du vin à Ruoms en août. Les grottes de la Basse Ardèche (grotte Chauvet). Des activités de plein air dans les gorges de l'Ardèche : canoë-kayak, spéléologie...

Faites de l'accrobranche dans les Pyrénées !



À côté de la Réserve nationale d'Orlu, nous vous proposons des parcours-aventure d'un arbre à l'autre.

Pour les amateurs de sensations fortes ! Vous pouvez aussi vous détendre à la terrasse de notre chalet.

SITUATION

À 110 km de Toulouse

HÉBERGEMENT

Camping municipal d'Orlu ***

Tél. : 05 68 44 93 72

Pour les adresses d'auberges et de refuges, consultez notre site.

ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

- Canyoning sur la rivière Oriège
- Visite de l'Observatoire de la montagne aux Forges d'Orlu
- Visite de la Maison des loups aux Forges d'Orlu
- Visite du haras des Bésines à Orgeix

BRUXELLES



De très nombreux hôtels, des chambres d'hôtes et des logements d'écotourisme pour vivre la magie de la capitale européenne.

Les attractions incontournables

- L'Atomium.
- Le Parlement européen.
- Le musée Magritte.

Les activités pour toute la famille

- Le musée des Sciences naturelles.
- Le Centre belge de la Bande dessinée.
- L'Aquarium public de Bruxelles.
- Le Planétarium.

Le monde des saveurs

- Le musée Schaerbeekois de la Bière.
- Le musée du Cacao et du Chocolat.
- La Maison des Maîtres Chocolatiers Belges.

La vie nocturne

- Les terrasses de la place Saint-Géry et le quartier Saint-Jacques.
- Saint-Boniface : le quartier des restaurants.
- Ixelles : le quartier universitaire et ses cafés ouverts tard.
- Haut-de-ville : les salles de cinéma, les cafés chic et les boîtes de nuit.

Découvrez l'île de la Réunion !



Aux portes du Sud Sauvage, l'hôtel **Les Palmes** constitue un point de départ idéal pour les plus belles randonnées de la région.

ADRESSE DE L'HÔTEL :
10 allée des Lataniers
GRANDS BOIS
97410 ST-PIERRE
Pour réserver :
Tél. 0267 31 14 60

SITUATION :
Situé à 10 minutes de la
plage, l'hôtel **Les Palmes**
se trouve à environ 2 heures
de l'aéroport Roland Garros
de Saint-Denis.

HÉBERGEMENT :
30 chambres climatisées
réparties autour de la
piscine, dans un jardin
exotique.
20 bungalows tout confort,
aménagés pour 4 à 6
personnes. Accès direct à
une plage privée.

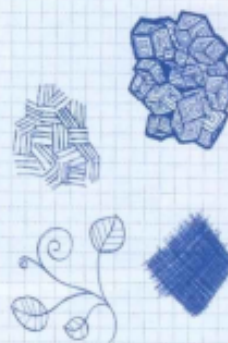
RESTAURATION :
Restaurant, crêperie,
bar-pizzeria.

AUTRES SERVICES :
Discothèque, grande piscine
extérieure, centre de
fitness, sauna, salon
de coiffure, minigolf.

D. Mettez-vous ensuite d'accord sur les dates, le type d'hébergement et les activités de vos vacances et prenez des notes.

NOTRE VOYAGE

- ⇒ OÙ : Notre projet est d'aller
- ⇒ QUAND : Nous voulons partir
- ⇒ LOGEMENT : Nous préférons
- ⇒ INTÉRÊTS : Nous voulons
- ⇒ ACTIVITÉS : Nous préférons



E. Exposez le projet de vacances de votre groupe au reste de la classe.



Découvrez les activités 2.0
sur rond-point.emdl.fr

6 Tâche ciblée

9. SOIRÉE À THÈME

A. Vous avez atteint le niveau A1 de français. Pour fêter ça, vous allez organiser une soirée. Proposez différents thèmes de soirées.

- | | | |
|--------------------------|------------------|----------------|
| ► Soirée DVD | ► Soirée karaoké | ► Soirée |
| ► Soirée déguisée | ► Soirée | ► Soirée |
| ► Soirée jeux de société | ► Soirée | ► Soirée |

B. Choisissez la soirée qui vous plaît le plus. Faites la liste des différents « ingrédients » qu'il faut pour cette soirée, comme dans l'exemple.



C. En groupes, chacun présente sa proposition de soirée. L'ensemble du groupe choisit une des propositions et la présente au reste de la classe.

- Nous, on propose une soirée déguisée. On pense qu'on a tout ce qu'il faut.
- Et, en plus, c'est facile à organiser.

D. Tous les élèves de la classe votent pour le meilleur projet de soirée.

10. LES PRÉPARATIFS

A. En groupes, vous allez organiser les préparatifs de la soirée. Complétez ce panneau et donnez une tâche à chacun.



Découvrez les activités 2.0 sur rond-point.emdl.fr

SOIRÉE DÉGUISÉE

Date, heure et lieu

Budget

Boissons

À apporter pour le thème

Nourriture

Qui fait quoi ?

- Jane va apporter des CD et de la musique sur son mp3
- Uwe va apporter des haut-parleurs
- Julia va préparer les canapés
- Sam va acheter les boissons
- Édith va s'occuper de la décoration

B. Maintenant, il faut annoncer votre soirée (courriels, affiches, cartons d'invitation...). À vous de choisir le meilleur moyen pour réunir le plus de monde possible !

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Aslı Eda DÜNDAR
Yabancı Dil : Fransızca
E-Posta : aedundar@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi

- Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransızca Öğretmenliği Programı
- Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Fransızca Hazırlık Birimi

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri

- Aslım Yetiş, V. et DüNDAR, A. E. (2016). La compétence interculturelle dans Salut 10, 11 et 12. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 181-208.