

UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

L'ANALYSE DES ÉLÉMENTS CULTURELS FIGURANT DANS LES
MÉTHODES DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE INTITULÉES *SALUT I*,
II D'APRÈS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

THÈSE DE MAÎTRISE

Préparée par
Cansu CANDEMİR

Ankara
Juin, 2012

UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

L'ANALYSE DES ÉLÉMENTS CULTURELS FIGURANT DANS LES
MÉTHODES DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE INTITULÉES *SALUT I*,
II D'APRÈS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

THÈSE DE MAÎTRISE

Cansu CANDEMİR

Sous la direction de: Prof. Dr. Suna AĞILDERE

Ankara
Juin, 2012

Cansu Candemir'in "L'Analyse des Éléments Culturels Figurant Dans les Méthodes de Français Langue Étrangère Intitulées "Salut I, II" D'après la Perspective Actionnelle" başlıklı tezi 26 Haziran 2012 tarihinde, jürimiz tarafından Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Suna AĞILDERE

.....

Üye : Prof. Dr. Ayten ER

.....

Üye : Prof. Dr. Esma İNCE

.....

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord ma directrice de thèse, Prof. Dr. Suna AĞILDERE, pour son aide et ses conseils apportés pendant mes recherches, pour ses suggestions et ses appuis qui m'ont été toujours efficaces et précieux, pour sa disponibilité et pour sa patience en cours de la réalisation de mon travail.

Je remercie également tous mes professeurs qui m'ont supporté lors de mon travail.

Enfin, j'aimerais remercier ma famille, mon père et ma mère, qui étaient toujours avec moi, qui m'ont soutenue et m'ont encouragée en cours de mes recherches. Leur patience et leur compréhension ont augmenté mon ardeur de travail. A vrai dire, ce travail n'aurait pas été tout à fait complet sans leur soutien.

Cansu CANDEMİR

RÉSUMÉ

L'ANALYSE DES ÉLÉMENTS CULTURELS FIGURANT DANS LES MÉTHODES DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE INTITULÉES SALUT I, II D'APRÈS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

CANDEMİR, Cansu

Thèse de maîtrise, Département de Didactique du Français

Directrice de thèse: Prof. Dr. Suna AĞILDERE

Juin- 2012, 163 pages

La culture est un ensemble des idées, des croyances, des traditions appliquées dans la vie des hommes depuis des siècles. La langue et la culture sont des éléments inséparables. La langue est un des éléments qui constituent la culture.

Dans la didactique des langues étrangères, la notion de “culture” a une place prépondérante. Lors de ses cours, l’enseignant bénéficie des supports pédagogiques tant oraux qu’écrits se portant à la relation langue-culture dans l’enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Les recherches démontrent que les supports audio-visuels ont un rôle important soit dans le développement des points de vue des apprenants à propos de la culture de la langue étudiée soit dans la présentation des cultures sources. Les cours de langue étrangère doivent être établis selon l’efficacité de la transmission des éléments culturels : la notion de « culture » doit être accentuée dans la didactique des langues étrangères, les enseignants doivent tenir compte des éléments culturels présentés dans les méthodes de langue étrangère afin de pouvoir souligner la dualité de langue et culture qui sont les éléments principaux d’une bonne acquisition de langue étrangère. Ces deux notions majeures établissent et nourrissent mutuellement l’une l’autre. Quand on enseigne une langue étrangère, il ne suffit pas d’enseigner les règles grammaticales, il faut enseigner également la culture de la langue source et celle de la langue cible. Pour constituer une communication efficace, il faut accorder une grande place aux composantes culturelles afin d’améliorer l’éducation et la communication interculturelle ainsi que la compétence communicative chez l’apprenant.

Dans ce présent travail, nous avons tenu à examiner les éléments culturels dans les manuels « Salut I, II » d'après la perspective actionnelle qui est une approche méthodologique en accord avec les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) du Conseil de l'Europe. Les manuels en question sont élaborés par le Ministère de l'Education Nationale de la République de Turquie et utilisés dans la didactique du français langue seconde dans l'enseignement secondaire. Nous avons évalué ces éléments culturels sous les titres de « unité, titre de l'unité, nom et titre de la leçon, page, supports visuels, catégorie, sujets traités, activités et compétences visées, objectifs visés, savoir-faire/éléments interculturels ».

Dans notre travail, nous avons tenu à nous pencher sur les notions de « culture » et de « langue », la relation « langue-culture », l'importance des composantes culturelles dans la didactique de la langue étrangère, le but et l'importance de la transmission des composantes culturelles et de l'éducation interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères et en particulier du français langue étrangère.

Mots-clés : la didactique des langues étrangères, français langue étrangère (FLE), la langue, les éléments culturels, l'éducation interculturelle, la perspective actionnelle, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE CULTURAL ELEMENTS FIGURED IN THE METHODS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE TITLED « SALUT I, II » ACCORDING TO THE ACTION-ORIENTED APPROACH

CANDEMİR, Cansu

Master's thesis, Department of French Language Teaching

Advisor: Prof. Dr. Suna AĞILDERE

June- 2012, 163 pages

Culture is the entire of the ideas, the believes, the traditions applied in the life of people for centuries. The language and the culture are inseparable elements. People constitute their culture with their language.

In the foreign language teaching, the notion of “culture” has a preponderant place. During his courses, instructor benefits from the educational supplies like oral and written supplies based on the relation of language-culture in the foreign language teaching. The researches point out that the audio-visual aids have an important role not only for the development of the points of view of the learners about the culture of the target language, but also in the presentation of the source culture. The foreign language courses have to be arranged according to the effectiveness of the transmission of the cultural elements; the notion of the “culture” has to be accentuated in the foreign language teaching; the instructors are due to take into consideration the cultural elements introduced in the methods of foreign language in order to emphasize the duality of the language and the culture which are the principal elements of a good foreign language acquisition. These two major notions establish and mutually nourish each other. When a foreign language is taught, it is not sufficient to teach the grammatical rules, it is equally necessary to teach the culture of the source language and the culture of the target language. In order to constitute an effective communication, it is necessary to give a grand place to the cultural components so as to ameliorate the intercultural education, the intercultural communication and the communicative competence in the learner.

In the present study, we attached importance to examine the cultural elements in the methods of “Salut I, II” according to the action-oriented approach which is a methodological approach in accordance with the recommendation of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) of Council of Europe. The handbooks in question are prepared by the Ministry of the National Education of the Republic of Turkey and used in teaching French as a second language in the secondary education. We evaluated these cultural elements under the titles of « unit, title of the unit, name and the title of the course, page, visual aids, category, subject treated, activities and competences intended, objectives intended, skill/cultural elements”.

In our study, we wanted to emphasize the notions of « culture » and the « language », « language-culture » relation, the importance of the cultural components in the foreign language teaching, the purpose and the importance of the transmission of the cultural components and the intercultural education in the foreign language teaching and particularly in the French language teaching.

Key words: foreign language teaching, french as a foreign language (FLE), language, cultural elements, intercultural education, action-oriented approach, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DE FIGURES, DE TABLEAUX ET D'ABBREVIATIONS	ix
 INTRODUCTION	 1
 1. LA NOTION DE CIVILISATION DANS LES MÉTHODES DE FLE	 7
1.1. La méthode traditionnelle	10
1.2. La méthode naturelle (Méthode des séries de François Gouin).....	12
1.3. La méthode directe.....	12
1.4. La méthodologie active.....	14
1.5. La méthodologie audio-orale	14
1.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	16
1.7. L'approche communicative	18
1.8. La perspective actionnelle	20
1.8.1. Evolution Historique des "Entrées"	22
 2. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	 23
2.1. Pourquoi la perspective actionnelle?	23
2.1.1. Le modèle utilisé dans les méthodes précédentes pour l'entrée par les documents	 27
2.1.2. Les ruptures entre la perspective actionnelle et l'approche communicative.....	 30
2.1.3. Compétences générales individuelles au sein de la perspective actionnelle.....	 33
2.1.4. Compétence à communiquer langagièrement au sein de la perspective actionnelle.....	 36
2.1.5. Activités langagières au sein de la perspective actionnelle	38

2.1.6. Domaines pédagogiques de la perspective actionnelle.....	38
2.1.7. Tâches, stratégies et textes au sein de la perspective actionnelle	38
2.2. Les parties du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence	
Pour Les Langues)	40
2.2.1. Niveaux Communs de Références.....	40
2.2.2. Présentation des Niveaux Communs de Référence	40
2.3. Les supports à utiliser dans le cours du FLE	47
3. INTERCULTURALITÉ	48
3.1. Qu'est-ce que c'est l'éducation interculturelle?	49
3.1.1. Savoir-socioculturel.....	51
3.1.1.1. La vie quotidienne	51
3.1.1.2. Les conditions de vie	51
3.1.1.3. Les relations interpersonnelles	51
3.1.1.4. Valeurs, croyances et comportements	52
3.1.1.5. Langage du corps.....	52
3.1.1.6. Savoir-vivre	52
3.1.1.7. Comportements rituels.....	52
3.1.2. Aptitudes et savoir-faire	53
3.1.3. Aptitudes et savoir-faire interculturels	53
3.1.4. Savoir-être.....	54
3.1.5. Savoir-apprendre.....	54
3.2. La place de l'interculturalité / de l'interculturel dans	
la perspective actionnelle?	59
4. ANALYSE DES ÉLÉMENTS CULTURELS DANS	
LES MÉTHODES <i>SALUT I, II</i>	63
4.1. <i>Salut</i> , méthode de français	63
4.2. Les contenus des méthodes de <i>Salut I, II</i>	65
4.3. Guide Pédagogique de <i>Salut I</i>	67
4.4. Analyse des éléments culturels dans la méthode « <i>Salut I</i> » à l'aide des tableaux,	
unité par unité (livre de l'élève, cahier d'exercices et guide pédagogique)	70
4.5. Guide Pédagogique de <i>Salut II</i>	109

4.6. Analyse des éléments culturels dans la méthode « <i>Salut II</i> » à l'aide des tableaux, unité par unité (livre de l'élève, cahier d'exercices et guide pédagogique)	111
5. CONCLUSION.....	156
RÉSUMÉ EN TURC (ÖZET)	158
BIBLIOGRAPHIE	160
RESSOURCES EN LIGNE.....	162

LISTE DE FIGURES, DE SCHÉMAS ET D'ABBRAVIATIONS

Figure 1	Niveaux Communs de Références	40
Figure 2	Modèle de formation en langue étrangère.....	58
Figure 3	Les thèmes de civilisation qui serviront à l’enseignement d’une langue étrangère	61
Figure 4	Éléments d’approche de la culture	62
Tableau 1	Evolution Historique des “Entrées”	22
Tableau 2	Le modele utilisé dans les méthodes précédentes pour l’entrée par les documents.....	27
Tableau 3	Dossiers de civilisation de “¿Qué Pasa? Terminales”	28
Tableau 4	Scénario d’évaluation certificative du DCL, Diplôme de Compétence en Langue	28
Tableau 5	Tâches portant sur les ressources documentaires dans le cadre de la préparation d'un exposé collectif avec recherche sur Internet	29
Tableau 6	Les composantes historiques de la compétence culturelle.....	32
Tableau 7	Niveaux communs de compétences – Échelle globale.....	41
Tableau 8	Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation	43
Tableau 9	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 0.....	70
Tableau 10	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 1.....	71
Tableau 11	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 2.....	74
Tableau 12	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 3.....	75
Tableau 13	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 4.....	77
Tableau 14	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 5.....	79
Tableau 15	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 6.....	82

Tableau 16	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 7.....	83
Tableau 17	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 8.....	85
Tableau 18	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 9.....	87
Tableau 19	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 10	89
Tableau 20	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 11	91
Tableau 21	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 12.....	92
Tableau 22	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 13	95
Tableau 23	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 14	97
Tableau 24	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 15	99
Tableau 25	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 16	100
Tableau 26	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 17	103
Tableau 27	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 18	104
Tableau 28	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 19.....	106
Tableau 29	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » Leçon 20	107
Tableau 30	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 1	111
Tableau 31	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 2.....	114
Tableau 32	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 3.....	116

Tableau 33	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 4	119
Tableau 34	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 5	122
Tableau 35	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 6	125
Tableau 36	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 7	127
Tableau 37	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 8	129
Tableau 38	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 9	131
Tableau 39	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 10.....	133
Tableau 40	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 11.....	136
Tableau 41	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 12.....	138
Tableau 42	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 13.....	140
Tableau 43	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 14.....	142
Tableau 44	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 15.....	143
Tableau 45	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 16.....	145
Tableau 46	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 17.....	147
Tableau 47	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 18.....	150
Tableau 48	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 19.....	151
Tableau 49	Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » Leçon 20.....	153

ABRÉVIATIONS

CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FLE	: Français Langue Étrangère
LE	: Langue Étrangère
LS	: Langue Seconde
LM	: Langue Maternelle
CS	: Culture Seconde
CM	: Culture Maternelle
MAO	: Méthode Audio-Orale
SGAV	: Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle
AC	: Approche Communicative
PA	: Perspective Actionnelle
CO	: Compréhension Orale
CE	: Compréhension Écrite
PO	: Production Orale
PE	: Production Écrite
EO	: Expression Orale
EE	: Expression Écrite
PEL	: Portfolio Européen des Langues

INTRODUCTION

La langue est un moyen de communication entre les membres d'un groupe et elle unit les sociétés. Pour apprendre et enseigner une langue étrangère l'acquisition de la langue est une notion prépondérante. La langue est un fait naturel et général, elle est le point de carrefour de toutes les communautés. La langue d'une société est reliée à la culture partagée par les individus de la culture en question. Cette même culture oriente la structure de la langue. On ne peut pas penser la culture sans la langue car elles sont deux notions intégrantes. La vie sociale et les changements sociaux se reflètent dans la langue. Chaque langue a une vision du monde et c'est la langue maternelle qui la reflète. Quand l'individu apprend une langue étrangère, il acquiert de nouvelles visions du monde qui enrichissent son bagage cognitif .

La langue est le résultat d'une convention, d'un contrat social non signé. C'est un pont linguistique entre le passé, le présent et le futur. Elle assure la liaison entre les générations. Elle est un système dans laquelle les mots n'ont pas de sens en eux-mêmes parce qu'ils ont plusieurs sens dans diverses langues. Le mot n'a de valeur que dans la mesure où il fonctionne à l'intérieur d'un système donné. La langue n'est pas une collection de termes et de mots mais un système de relation.

La langue n'est plus considérée comme un dictionnaire mais comme un système complexe de compétences langagières et encyclopédiques. « La langue vit, communique, s'exprime et crée. » (De Carlo, 1998 : 102-103)

Michel Fleming, de l'Université Durham, dans son étude intitulée « L'enseignement d'une langue comme matière scolaire : influences théoriques », qui a été présentée dans une conférence intergouvernementale à Strasbourg du 16-18 octobre 2006, exprime la langue par ces propos :

Lorsqu'on parle de la langue, on commence généralement par rappeler ses différentes fonctions : elle sert non seulement à communiquer des idées, mais aussi à exprimer des émotions, à favoriser la compréhension, à renforcer des interactions sociales, etc. Plusieurs disciplines théoriques participent à la réflexion sur la langue. Par exemple, en philosophie, la langue a un sens dans un contexte culturel ; mais la linguistique renvoie à la langue utilisée dans un contexte social, par opposition à la langue envisagée du point de vue de sa forme ou de sa structure. Dans chaque discipline, l'expression « langue en situation » a un sens légèrement différent. (Fleming, 2006 : 5-6)

Tandis que Beacco (2000) s'exprime sur l'enseignement de la langue comme suit :

« Il semble difficile, en milieu scolaire extra-européen d'organiser l'enseignement d'une langue sans situer, géographiquement ou économiquement, le pays ou les pays où celle-ci se parle, sans évoquer les comportements quotidiens où la communication verbale s'insère (se saluer, prendre congé...) ou en éludant des questions comme : à partir de quelle heure doit-on dire « bonsoir », en français ? » (Beacco, 2000 : 17)

L'ouvrage intitulé « *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* » a été élaboré entre 1993 et 2000 par l'intermédiaire des experts regroupés par la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Le « *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* » (CECRL) offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le

but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (Cadre Européen Commun de Référence [CECRL], 2001: 9) (1)

Le *Cadre Européen commun de Référence pour les langues* est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Le *Cadre* donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge. (CECRL, 2001: 9) (1)

Les compétences isolées et classifiées dans le CECRL se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (CECRL, 2001: 9) (1)

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les *Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres : « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* » et atteindre ce but « *par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel.* » (CECRL: 2001: 9) (1)

Quelques-unes des mesures de caractère général sont

- de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays à y faire face,
- d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments,
- de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel,
- de promouvoir, encourager et appuyer les efforts des enseignants et apprenants qui, à tous les niveaux, tendent à appliquer, selon leur situation,
- de promouvoir des programmes de recherche et de développement visant à introduire, à tous les niveaux de l'enseignement, les méthodes et matériels les mieux adaptés pour permettre à des apprenants de catégories différentes d'acquérir une aptitude à communiquer correspondant à leurs besoins particuliers. (CECRL, 2001: 10) (1)

L'apprentissage des langues doit se poursuivre toute une vie, et il convient de le promouvoir et le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement des adultes. Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but

- de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays,
- d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts. (CECRL, 2001: 11-12) (1)

La question pertinente de notre thèse est : « Pourquoi *Salut* est une méthode qui a de l'importance dans le système éducatif turc? Son importance est due à ce que c'est un manuel préparé pour la première fois selon CECRL en Turquie par le Ministère de l'Education Nationale de la République de Turquie.

Le Portfolio européen des langues (PEL) a été mis au point par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe pour:

- contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelles,

-permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues. (Conseil de l'Europe, 2011a) (2)

Le Portfolio Européen des Langues (PEL) est un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue - que ce soit à l'école ou en dehors - peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage. Le portfolio se compose de trois parties: le passeport de langues, la biographie langagière, le dossier. Le passeport de langues permet aux apprenants de définir ses compétences linguistiques selon des critères reconnus dans tous les pays européens et de compléter les traditionnels certificats scolaires. La biographie langagière englobe toutes les expériences faites dans les diverses langues et elle est destinée à orienter l'apprenant dans la planification et l'évaluation de son apprentissage. Le dossier rassemble des travaux personnels attestant des performances atteintes. Le Portfolio européen des langues a deux buts principaux:

- a) motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ;
- b) fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises (à consulter, par exemple, lorsqu'ils passent à un niveau supérieur d'apprentissage ou cherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger). (Conseil de l'Europe, 2011b) (3)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. Il est de plus en plus utilisé pour la réforme des curricula nationaux et par des consortia internationaux pour la comparaison des certificats en langues. Le Cadre est un instrument qui décrit aussi complètement que possible i) toutes les capacités langagières, ii) tous les savoirs mobilisés pour les développer et iii) toutes les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer. Le CECRL est très utile aux concepteurs de programmes, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants - enfin à tous ceux concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues. Il permet de définir, en connaissance de cause, les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de

l'enseignement d'une langue, et de choisir les moyens pour y parvenir. (Conseil de l'Europe, 2011c) (4)

En tant qu'enseignant, pour enrichir notre vision du monde, il nous faut connaître les différences entre diverses cultures et les divers pays et les respecter. Ainsi, nous pouvons avoir un sens de l'interculturalité et nous pouvons améliorer notre compétence culturelle. Un enseignant ayant une vision du monde interculturelle, va renforcer le sens de l'interculturalité et la compétence culturelle chez l'apprenant et ainsi va assurer aux apprenants la connaissance d'une culture étrangère en leur enseignant la langue cible.

De nos jours, pour accéder à l'information et pour assurer une bonne communication, il faut découvrir de nouvelles langues et de nouvelles cultures. Grâce à l'apprentissage de la culture, notre vision du monde se développe. La culture nous assure le respect pour la langue maternelle, pour les us et les coutumes, elle favorise la tolérance pour les autres langues et cultures. Par ses qualités positives, notre compétence de communication interculturelle s'enrichit. On apprend une langue étrangère par sa culture donc la langue et la culture doivent être enseignée simultanément. L'un des buts de l'apprentissage de la langue étrangère est d'entrer en contact avec des gens. L'observation de la culture de la langue étrangère mobilise l'intérêt des apprenants. La langue influence comment les individus perçoivent leur monde et leur culture. Pour la diffusion des langues, il faut augmenter la demande pour apprendre la culture cible afin que l'interaction culturelle se développe.

1.

LA NOTION DE CIVILISATION DANS LES MÉTHODES DE FLE

La civilisation au sens de « culture », selon la définition du Petit Robert (2007) est « l'ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés. » (p. 441)

La culture, selon la définition du Petit Robert (2007) « est l'ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation. » (p. 601)

Nous tenons à citer dans cette partie les diverses définitions des notions de « culture » et de « civilisation.

D'après De Carlo, « le rôle du mot « civilisation » est de souligner la différence entre les peuples les plus « évolués ». L'histoire du mot « civilisation » est liée à l'histoire de la langue et des idées de chaque pays. (...) Dans la tradition de l'enseignement du français langue étrangère, la civilisation était subordonnée à la littérature, considérée comme l'essence même de la langue et de la culture françaises. De la sorte, elle servait en premier lieu un modèle de francophonie fondé sur l'idée de la suprématie de la culture française. (1998 : 13-25)

Selon Beacco, la « culture » est une notion à la longue histoire, travaillée de multiples façons dans la tradition philosophique puis sociologique occidentale. Des valeurs possibles de « civilisation » ou de « culture » constituent un passage obligé en sociologie ou didactique. Les éléments culturels dans l'enseignement des langues se composent des genres de vie, des mœurs, des valeurs, des caractéristiques de l'organisation des sociétés humaines, etc. (2000 : 22)

Pour l'anthropologue anglais Burnett Tylor, la culture dans son sens ethnographique comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquises par l'homme comme membre d'une société. (De Carlo, 1998 : 34)

Selon Sherzer (1987), la culture est une organisation des individus qui partagent des règles pour la production et l'interprétation du comportement. La langue représente l'organisation symbolique du monde de l'individu. (Fong, 2006: 217)

L'hypothèse de Sapir-Whorf cite que la langue est une manière de définir l'expérience, la réflexion et la connaissance. Sapir (1968 : 162) explique que "la langue est un guide pour 'la réalité sociale'... [et] un guide symbolique à la culture..." (Gay, 2006 : 327-328)

Il s'agit de deux orientations pédagogiques possibles sur l'enseignement de la culture: l'une fondée sur les valeurs universelles d'un ensemble culturel, l'autre sur les caractéristiques propres à un Etat-nation ou à un peuple. On peut apprendre des valeurs de « culture » via des indices démographiques ou économiques, des sondages d'opinion, des enquêtes quantifiées sur les représentations du système éducatif, de la justice, de l'action des partis politiques... (Beacco, 2000 : 25-26)

Le terme culturel de Micheline Rey Van Allen (1984) est comme suit: "reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus ou sociétés, dans leur relations avec autrui et dans leur appréhension du monde, reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures." (cité par Safty, 1989: 97-98)

La définition de « culture » proposée par C. Lévi-Strauss (1966) est:

Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques entretiennent les uns avec les autres. (cité par De Carlo, 1998 : 48)

Selon Geertz (1975), la culture est « un réseau -transmis historiquement- de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent, et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie. » (cité par Byram, 1992 : 68)

La notion de « culture » se compose de l'ensemble de règles pour la vie et la société. Comme les règles changent l'une société de l'autre, l'individu doit savoir comment appliquer ces règles. Nous apprenons les règles de notre culture dès notre naissance et tout au long de la vie, donc nous connaissons ces règles, elles sont dans notre subconscient. Au moment où nous connaissons une autre culture, avec ses règles différentes, les problèmes commencent à augmenter. (McDaniel, Samovar, Porter, 2006 : 10)

Tandis que l'identité culturelle est définie par Lustig & Koester (2000: 3) comme une dérive du sens de l'appartenance à un groupe ethnique et culturel particuliers. » (McDaniel et alii, 2006 : 10)

D'après Byram, il existe le sentiment que la culture maternelle est unique et naturelle. Ce sentiment peut engendrer l'intolérance envers d'autres cultures. Si l'on veut promouvoir les objectifs de la tolérance et de comportement impartial, on ne peut le faire qu'en faisant appel à de telles notions à l'intérieur du processus de compréhension d'une autre culture. (1992 : 37)

Selon Seara, au XIXème siècle, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Ces connaissances accordaient une catégorie sociale et intellectuelle supérieures et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère. Par contre, dès 1950, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue. Depuis le XIXème siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. (2005: 1-2)

(11)

La culture est relative aux croyances et aux valeurs propres de chaque société. La culture aide les individus à établir, protéger et développer leur langue. L'apprenant qui connaît les particularités de sa culture maternelle (CM) peut mieux comprendre la culture étrangère ou cible. En apprenant la culture étrangère, l'apprenant commence à interpréter la société étrangère cible. Jusqu'à nos jours, les méthodes de l'enseignement des langues étrangères ont évolué. Les méthodes continuent à se modifier et à se développer. Les méthodes ont apparues en raison de l'insuffisance de la méthode précédente pour compléter ses carences, ou en raison de l'adaptation aux nouveaux besoins de la société.

Dans cette partie, nous allons observer de près les méthodes de l'enseignement des langues étrangères, de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle et la fonction et le rôle de la notion de « civilisation » dans toutes ces méthodes.

1.1. La méthode traditionnelle

La méthode dite traditionnelle, classique ou grammaire-traduction a été utilisée entre le 18^{ème} et le 19^{ème} siècle en didactique du FLE. Dans cette méthodologie, le français était traité comme les langues mortes (comme le latin et le grec ancien).

Comme Seara (2005) exprime dans son article intitulé *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* :

La méthodologie traditionnelle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Cette méthode a contribué au développement de la pensée méthodologique et à la naissance de la méthode directe. (...) Dans la méthodologie traditionnelle, la langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouve et l'on étudie dans des textes et qui peut être rapprochées de la langue maternelle. (Seara, 2005: 2) (11)

Dans cette méthode, on utilise les expressions « professeur » et « élève ». L'enseignement est orienté vers la compréhension écrite et expression écrite. C'est pourquoi on présente aux élèves des œuvres littéraires dans la langue étrangère (LE). On rend l'élève capable de traduire dans la langue seconde (LS) et dans la langue maternelle. L'accent est mis sur la grammaire et sur la traduction. L'oral est placé au second plan. L'évaluation est effectuée par des textes écrits et littéraires.

Le rôle de l'élève est de mémoriser les règles grammaticales et le vocabulaire. Le vocabulaire est enseigné par les textes littéraires. Les exercices se font pour entraîner l'élève à traduire les phrases de la LE vers la langue maternelle (LM).

L'enseignement de la culture seconde (CS) est assuré par les œuvres littéraires et artistiques et les beaux-arts. La notion de « civilisation » est entamée dans les textes littéraires. La langue de communication est la LM. Le professeur est dominant dans la classe, il n'a pas besoin de manuel. C'est le professeur qui choisit les textes et prépare les exercices. Il s'agit d'une interaction entre le professeur et l'élève. Il n'y a pas d'interaction entre les élèves. On ne tolère pas l'erreur, le professeur s'empresse de la corriger.

Seara indique que l'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque:

La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année,

l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire. (2005: 3)
(11)

1.2. La méthode naturelle (Méthode des séries de François Gouin)

La méthode naturelle est une méthode ayant une courte durée de vie et vivant avec la collaboration de la méthodologie traditionnelle. Nous allons examiner la méthode naturelle sous la lumière des précisions données par Seara:

La méthode naturelle se situe à la fin du XIXème siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction mais ces deux méthodes avaient des conceptions opposées, contraires. La théorie de F. Gouin naît de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Pour F. Gouin, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.). (2005: 4) (11)

1.3. La méthode directe

La méthode directe a été utilisée vers la fin du XIXème siècle et a été largement utilisée au début du XXème siècle, surtout en France et en Allemagne. Elle s'est répandue aussi aux Etats-Unis.

Seara précise que la méthodologie directe est considérée historiquement par Christian Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes. (2005 : 5) (11)

Tout d'abord, elle refuse la traduction. Elle se base sur l'emploi de la LE. Pour éviter l'utilisation de la LM, on se sert des images, des dessins, des gestes. Dans cette méthodologie, l'accent est mis sur la communication orale. Le vocabulaire est enseigné

en situation. La grammaire est placée au second plan. L'élève n'entre pas en contact avec les règles grammaticales. Ce qui est primordial dans la méthodologie directe, c'est de communiquer, d'assurer la communication chez l'élève et d'orienter l'élève à penser directement en LE sans utiliser la LM. La langue quotidienne est entamée, donc en ce qui concerne le domaine de la culture c'est la vie quotidienne qui est enseignée. Le professeur encourage l'élève à utiliser la LS le plus possible. Le professeur est le moniteur des activités et les activités sont menées à l'aide des images, des dessins. Le professeur prépare des supports didactiques, le manuel a une place secondaire. Il existe une interaction entre le professeur et l'élève. Les élèves s'auto-corrigent à la fin des exercices.

Seara souligne les principes fondamentaux qui définissent la méthodologie directe qui sont:

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation. et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant. (2005 : 6) (11)

Dans la méthodologie directe, on tient compte de la motivation de l'élève, les sujets sont choisis et les exercices sont faits selon les besoins et les capacités de l'élève. Comme la méthodologie directe assure aux élèves la connaissance de la culture quotidienne par l'expression orale, le professeur enseigne la LE et CS en utilisant les mimiques et les images sans avoir recours à la langue maternelle. On se sert des documents fabriqués, on donne l'importance à la compréhension orale et la compréhension écrite.

1.4. La méthodologie active

Entre la méthodologie directe et la méthodologie audio-orale se trouve la méthodologie active. Nous allons définir cette méthodologie en nous basant sur l'article de Seara cité antérieurement:

La méthodologie active a été utilisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. On nommait cette méthodologie également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale", "méthodologie directe", etc. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle, alors que d'autres, comme Claude Germain, ne la considérant pas comme une méthodologie à part entière, préfère l'ignorer. (2005 : 7) (11)

La phonétique était enseignée à la manière des manuels d'anglais de l'époque et c'est avec l'instruction de 1969 que s'est développée l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, magnétophone). Dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.... (Seara, 2005 : 8) (11)

Dans cette méthode, on utilise la langue maternelle. Les textes sont descriptifs ou narratifs. On donne l'importance à l'enseignement de la prononciation. La motivation de l'apprenant a un rôle clé dans le processus d'apprentissage. Les documents textuels authentiques sont utilisés. L'enseignement de la grammaire s'est assoupli. La motivation de l'élève est primordiale dans le processus d'apprentissage.

1.5. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale, autrement dit, la méthode de l'armée car elle est née des besoins de l'armée américaine, s'est apparue à la Deuxième Guerre Mondiale avec l'entrée à la guerre des américains. L'armée américaine fait appel aux linguistes pour lancer un programme d'enseignement intensif pour que les militaires

puissent comprendre et parler les langues du champ de la Seconde Guerre Mondiale. C'est le linguiste Leonard Bloomfield de l'Université Yak qui a fondé "la méthode de l'armée" dont le nom original du programme était « the ASTP » (The Army Specialized Training Program). Au début, la méthodologie audio-orale n'est pas officiellement définie.

L'objectif de cette méthodologie est de développer la compétence orale. Il n'existe pas d'exercices de lecture, d'écriture ou de traduction. L'exercice structural, grammatical et le laboratoire de langue sont les principaux instruments de cette méthodologie. Il s'agit d'exercices de répétition. La pratique orale de la LE, l'enseignement de la phonétique, du vocabulaire et de la grammaire sont des éléments entamés. Les sujets sont donnés sous forme de dialogues. Le but est d'assurer aux élèves l'occasion de communiquer en LS dans la vie quotidienne. L'oral est au premier plan. On donne l'importance aux structures syntaxiques. En ce qui concerne la culture, on présente la culture générale du pays. On vise les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

Les élèves obéissent aux directives du professeur. Le professeur est actif et présent. Il oriente le cours, il travaille avec la bande magnétique. Il existe une interaction entre le professeur et l'élève. Si le professeur permet d'interagir aux élèves, l'interaction entre les élèves s'établit. L'erreur est corrigée par le professeur.

Seara accentue que la méthodologie audio-orale n'a duré que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Pour Christian Puren la MAO américaine, comme la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux Etats-Unis à cette époque. La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie behavioriste et du structuralisme linguistique. (2005 : 9) (11)

Toujours d'après Seara, dans la méthodologie audio-orale on concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système

phonologique, morphologique et syntaxique. Le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques.(2005: 9-10) (11)

1.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

La Méthodologie audio orale se verrait compléter dans les années 1960 jusqu'à 1980 par la méthodologie audio-visuelle amorcée au milieu des années 1950, par P.Guberina de l'Université de Zagreb sous le nom de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV). A la suite de la seconde guerre mondiale, l'anglais commence à prédominer au désavantage du français. Cet état de cause inquiète la France, qui, d'après Cuq et Gruca (2003), doit renforcer son implantation dans ses colonies, intégrer une vague d'immigrants et enfin restaurer son prestige à l'extérieur. Le gouvernement va engager une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et adopter des mesures pour faciliter son apprentissage. (Ağildere, 2006 : 38-39)

La méthodologie SGAV donne la priorité à la parole. On donne l'importance à l'expression orale. Le but est d'apprendre aux élèves la langue quotidienne. La culture et la langue sont deux éléments inséparables. L'élève est actif, il écoute, répète, parle mais c'est le professeur qui dirige le cours. Le professeur est un modèle linguistique. Le matériel didactique est indispensable dans cette méthodologie. Sans magnétophone et films, le cours ne peut pas s'effectuer. Les images sont utilisées pour faciliter la compréhension dans une situation. La grammaire est abordée de manière inductive. Dans la méthodologie SGAV, les quatre habiletés sont visées, elle suit la théorie de la Gestalt, qui préconise la perception globale de la forme. On déconseille la LM, on se sert des gestes, des mimiques, des images. Les dialogues, les jeux de rôle, les exercices structuraux sont quelques activités pédagogiques appliquées dans la méthodologie SGAV. Il se trouve des exercices de mémorisation. L'accent est mis sur la langue orale et au rythme et à l'intonation. Il existe une interaction entre le professeur et l'élève mais il n'y a pas d'interaction entre les élèves. En cas d'erreur, le professeur corrige implicitement l'élève.

D'après Seara, les méthodologues du CREDIF ont publié en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes: un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. Le français fondamental était considéré comme une base indispensable pour une première

étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser....C'est au milieu des années 1950 que Petar Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France". La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. (Seara, 2005: 10) (11)

De Carlo exprime dans son livre intitulé « *L'Interculturel* » ses idées sur la méthodologie SGAV:

Quand on compare avec des méthodes audiovisuelles et audio-orales, les dialogues des manuels de la méthode SGAV sont plus proches de la réalité et visent à développer une véritable compétence de communication. *De Vive Voix*, le manuel qui peut être considéré comme le plus représentatif des méthodes de SGAV, propose non seulement une langue proche de la réalité mais prend aussi en compte certains facteurs jusqu'alors négligés, tels que les composantes socioculturelle et psychologique de la communication. (1998 : 30)

Les compétences mises en œuvre sont exclusivement la compréhension orale et l'expression orale, notons que l'apprenant se situe au centre du processus de l'enseignement/apprentissage. (Ağildere, 2006 : 40)

La méthodologie SGAV laisse sa place à l'approche communicative qui est basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

1.7. L'approche communicative (AC)

L'approche communicative est née vers le début des années 1970 de l'insuffisance de la méthode audio-visuelle.

Seara relate la naissance de l'approche communicative (AC) dans son article comme suit:

Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux Etats-Unis la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrerait pas comme une méthodologie constituée solide. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le Cadre Européen (Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative.... Dans l'approche communicative, pour les structuralistes l'importance est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue. (2005: 12-13) (11)

D'après Cuq et Gruca, on peut distinguer les quatre composantes essentielles de l'approche communicative comme suit :

- une *composante linguistique*, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;
- une *composante sociolinguistique* qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ;
- une *composante discursive* qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;

- et, enfin, une *compétence stratégique* constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. (2003 : 245-246)

Il s'en suit que, l'approche communicative prend en considération les dimensions linguistiques, mais aussi extralinguistiques de la communication en y intégrant, le non verbal (geste). Notons que l'une des préoccupations majeures de cette approche est non seulement d'enseigner à l'apprenant les significations, mais aussi, les sens des mots et des énoncés dans leur contexte situationnel. Dans ce but, elle exploite les disciplines de la sémantique, de l'analyse du discours et de la sociolinguistique. (Ağildere 2006 : 43)

Byram (1992) précise l'approche communicative dans son œuvre comme suit:

La méthode de l'approche communicative était vue comme un meilleur moyen de motiver les élèves, et de proposer un enseignement « adapté ». « Adapté » signifie ce qui « correspond aux besoins de l'élève » ; l'analyse des besoins de communication présents et des besoins postulés pour l'avenir sert de base à l'élaboration d'un programme d'enseignement des langues. Dans cette approche, on sélectionnait des besoins que les élèves peuvent reconnaître en utilisant le simple bon sens : le langage sert à transmettre des messages d'une personne à l'autre. (1992 : 28)

Byram souligne l'importance de la motivation et de l'enseignement de la culture dans l'approche communicative en exprimant que la motivation et l'adaptation aux besoins de l'apprenant y sont des facteurs primordiaux. Apprendre la culture est important pour faire naître la tolérance et la compréhension vis-à-vis d'autres peuples. L'étude de la culture comme la vie quotidienne d'une famille, les loisirs généraux, l'histoire et la géographie du pays en question dans l'enseignement des langues étrangères contribue au développement personnel des apprenants et à leur éducation. (1992 : 38-39)

1.8. La perspective actionnelle (PA)

Le cadre définit des niveaux de compétence. Dans la perspective actionnelle du CECRL, le mot « actionnelle » vient du verbe « agir ». La PA définit l'action à l'aide des tâches, projets, scénarios qui exigent de l'apprenant surtout d'être autonome en le poussant à prendre en charge son propre apprentissage à travers le portfolio. Le portfolio appartient à l'apprenant et il est centré sur CECRL. Il développe l'autonomie dans l'apprentissage et ainsi promeut le plurilinguisme. Toutes ces caractéristiques du portfolio séparent la PA d'autres méthodologies.

Puren voit la définition « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage », « tâche » comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence ». (2006: 39) (7)

Les échanges entre plusieurs peuples de langue et de cultures différentes et la mobilisation d'étudiants donnent naissance à un besoin d'un Cadre Européen dans le domaine de la langue et d'une nouvelle méthodologie. C'est la perspective actionnelle qui considère avant tout l'usage et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux.

Dans le portfolio du CECRL du Conseil de l'Europe (2001), il est inscrit le contenu de la perspective actionnelle comme suivant :

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* 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. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECRL, 2001 : 15)

(1)

Grâce à la perspective actionnelle (PA), les apprenants ne communiquent pas seulement avec des étrangers, mais ils travaillent en continu avec eux, comme dans une entreprise.

Puren précise l'évolution historique des entrées dans son article intitulé “*La Perspective Actionnelle Dans les Enseignements Bilingue; Nouveaux Cahiers d'Allemand*”

1.8.1 Evolution Historique Des “Entrées”

ENTREE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE
SUPPORTS DE RÉFÉRENCE	Les exemples	Les documents	Les documents
	Phrases isolées fabriquées ou authentiques	Documents visuels et textuels fabriqués (représentations et descriptions)	Documents textuels authentiques (récits)
TÂCHES DE RÉFÉRENCE	Lire	Décrire	“expliquer”**
METHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	Méthodologie traditionnelle	Méthodologie directe	Méthodologie active
PERIODES DE REFERENCE	...-1900	1900-1910	1920-1960

ENTREE PAR...	4 LA COMMUNICATION		5 L'ACTION
SUPPORTS DE RÉFÉRENCE	Les documents		Les projets
	Documents audiovisuels fabriqués (dialogues)	Tous types de documents authentique	Documents fabriqués par les apprenants*
TÂCHES DE RÉFÉRENCE	Reproduire, s'exprimer	S'informer, informer	Agir
METHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	Méthodologie audio- visuelle	Approche communicative	Perspective actionnelle
PERIODES DE REFERENCE	1960-1980	1980-1990	2000-...

*notes, résumés partiels, comptes rendus, synthèses, exposés, dossiers,...

**paraphraser, analyser, interpréter, comparer, extrapoler, réagir, transposer...

Tableau 1: L'évolution historique des “entrées”

(Puren, 2006: 43) (8)

2.

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Dans cette partie, nous allons traiter la perspective actionnelle, le rôle des tâches dans l'enseignement du FLE d'après celle-ci.

Selon la perspective actionnelle (PA), apprendre une langue est une tâche et une action. Dans la PA, ce qui est important, c'est d'amener les apprenants à penser sur leurs propres besoins langagiers, de leur acquérir une prise de conscience de leur propre apprentissage et de leur autonomie. Les enseignants doivent préciser les besoins langagiers et communicatifs de leurs apprenants et ils doivent définir les tâches communicatives.

Au centre de la PA se trouve l'apprenant. Les tâches dans la PA peuvent être variées, simples ou complexes, créatives. La communication est la partie intégrante des tâches car il s'agit de la combinaison des activités, de la compréhension, de la production, de l'interaction pendant la communication. Les tâches préparent les apprenants à la vie sociale. C'est pourquoi on donne l'importance à la production, l'expression et la compréhension orales.

Beacco exprime dans son livre *“Les Dimension Culturelles des Enseignements de Langue/ des mots au discours ”* que dans la perspective actionnelle au sein de l'enseignement des langues, le prestige des œuvres littéraires, classiques ou contemporaines, demeure intact. (2000 : 19)

2.1. Pourquoi la perspective actionnelle ?

Nous allons examiner la perspective actionnelle tout en restant fidèle aux concepts décrits du CECRL. Voici toutes les formes d'usage et d'apprentissage d'une langue, les définitions, le contenu, les explications, sur la PA du CECRL :

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

- **Les compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- **Les compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- **Le contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- **Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- **Le processus langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- **Est définie comme texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme

visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.

- **Par domaine** on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues: domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.

- **Est considéré comme stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

- **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. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

(CECRL, 2001 : 15-16) (1)

Si l'on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces dimensions: stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines.(CECRL, 2001 :16) (1)

Comme méthode la plus actuelle et la plus utilisée, la perspective actionnelle (PA) se sépare d'autres méthodes précédentes par ses qualités, son contenu, son contexte, ses compétences générales et individuelles, ses processus langagiers, ses activités, ses tâches employés dans l'enseignement de la langue étrangère.

Ci-dessous, nous allons essayer de répondre aux questions : pourquoi choisit-on et préfère-t-on la perspective actionnelle et quelles sont ses différences des autres méthodes. Pour cela, il faudrait définir les notions « les compétences générales individuelles », « la compétence à communiquer langagièrement », « les activités langagières » et « les domaines » de la perspective actionnelle.

Selon Puren, la « perspective actionnelle » ébauchée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* de 2001 amorce une sortie de l'approche communicative et annonce une nouvelle conception d'ensemble de l'enseignement-apprentissage des langues qui permettent de « revisiter » historiquement la méthodologie active et de repenser la didactique du texte littéraire en classe de langue. La perspective actionnelle et la méthodologie *active*, en effet, ont en commun de se fonder sur l'agir en général de l'apprenant – et sur l'agir collectif -, et non, comme l'approche communicative, sur une seule forme très particulière d'activité, celle de la communication langagière interindividuelle.» (2006: 1) (6)

Puren exprime ses idées concernant la différence de la perspective actionnelle d'autres méthodologies antérieures en citant que dans la perspective actionnelle, la compétence visée n'est plus seulement de pouvoir comprendre et interpréter des documents étrangers en classe (méthodologies directe et active des années 1900-1960), ni de se préparer à communiquer avec des étrangers (méthodologie audiovisuelle et approche communicative des années 1970-1990), mais d'être un acteur à part entière d'une société plurilingue (d'y co-habiter, d'y travailler, d'y vivre) dans une langue qui du coup n'est plus exactement une langue « étrangère », mais « seconde ». (2001: 215) (5)

Dans la perspective actionnelle (PA), les supports d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ne sont pas choisis par l'enseignant. Ce sont les apprenants qui fabriquent ou produisent les documents ou travaillent avec d'autres documents selon les actions exigées, les compétences qui vont être acquises et les besoins des apprenants. Aux méthodes précédentes, l'enseignant choisissait les documents dont les contenus se composent des informations et des exercices lexicaux, grammaticaux, etc. Dans la méthodologie audiovisuelle, l'enseignant se servait des supports fabriqués comme les

dialogues, les documents culturels et littéraires sur la vie quotidienne du pays et de la langue cible.

2.1.1. Le modèle utilisé dans les méthodes précédentes pour l'entrée par les documents

Document	Domaines	Tâches
Support de base	CO	Comprendre le document (à l')oral
	EO	S'exprimer à l'oral sur le document
	CE	Comprendre le document (à l') écrit
	EE	S'exprimer à l'écrit sur le document
	Grammaire Lexique Phonétique	Repérer/reconnaître Conceptualiser Analyser S'entraîner Réemployer
	Culture S'informer Analyser Interpréter Extrapoler Transposer	Réagir

Tableau 2: Le modèle utilisé dans les méthodes précédentes pour l'entrée par les documents
(Puren, 2001: 217) (5)

Puren exprime que dans la « perspective actionnelle », on part de la définition des tâches, et c'est en fonction de ces tâches que l'on choisit les domaines puis les documents. Le tableau suivant en présente trois exemples concrets d'application: (2001: 217) (5)

a) Dossiers de civilisation de “¿Qué Pasa? Terminales”

TACHES	DOMAINES	DOCUMENTS
1 ° réagir (réactions subjectives immédiates)	EO	« documents amorces»
2° s'informer (rechercher/restituer l'information)	CO ou CE	« documents information »
3° comprendre (analyser, interpréter, extrapoler, transposer)	CO ou CE et EO	« documents témoignages »

Tableau 3: Dossiers de civilisation de “¿Qué Pasa? Terminales”

b) Scénario d'évaluation certificative du DCL, Diplôme de Compétence en Langue

1 ° Collecter des informations CE et CO documents écrits et oraux	CE et CO	Documents écrits et oraux
2° Compléter ces informations en téléphonant à un informateur	CO, EO	-
3° Discuter de l'ébauche de projet avec un représentant du commanditaire	Interaction orale	-
4° Rédiger le projet	EE	-

Tableau 4: Scénario d'évaluation certificative du DCL, Diplôme de Compétence en Langue

c) Tâches portant sur les ressources documentaires dans le cadre de la préparation d'un exposé collectif avec recherche sur Internet

1° Repérer	CE et/ou CO avec EO et/ou EE dans le cadre d'un travail de groupe	documents divers
2° Identifier		
3° Sélectionner		
4° Hiérarchiser		
5° Critiquer		
6° Restituer l'information	EE et/ou E/O	-
7° Produire	EE et/ou E/O	-

Tableau 5: Tâches portant sur les ressources documentaires dans le cadre de la préparation d'un exposé collectif avec recherche sur Internet
(Puren, 2001: 218) (5)

Ce type d'«entrée par les tâches» permet une bien plus grande variété et souplesse dans la conception des séquences d'apprentissage, et elle autorise une gestion plus précise et plus efficace de l'activité d'apprentissage. (Puren, 2001: 218) (5)

Dans la perspective actionnelle, l'un des buts est d'équiper les apprenants des compétences en vue de rechercher, de sélectionner, d'analyser et de critiquer. On demande aux apprenants de réfléchir aux tâches qu'ils veulent réaliser, de décider de quels documents ils ont besoin, où aller les chercher, et que faire avec eux.

La perspective de l'agir social implique la mise en œuvre entre enseignant et apprenants, pour leur enseignement-apprentissage collectif dans l'espace de la classe, de la totalité des composantes de la compétence culturelle (l'ensemble de ces composantes, appliquée à leur projet commun d'enseignement-apprentissage, constitue leur « culture professionnelle »). Pour leur agir social d'enseignement-apprentissage en classe, apprenants et enseignant doivent y être capables de...

- communiquer (composante **interculturelle**)
- cohabiter (composante **pluriculturelle**)

- co-agir (composante **co-culturelle**)

Ce qui implique aussi de leur part de...

- bien se connaître (composante **métaculturelle**)

- partager des valeurs communes au-delà des différentes cultures en présence (composante **transculturelle**) (Puren, 2011: 6- 7)

2.1.2. Les ruptures entre la perspective actionnelle et l'approche communicative

Nous allons nous pencher sur les ruptures entre la PA et l'approche communicative sous la lumière des recherches de Puren et de Bérard:

- a) La classe est considérée comme une véritable société où les apprenants sont de véritables acteurs sociaux de leur propre apprentissage et du projet collectif d'enseignement-apprentissage.
- b) Rupture au paradigme communicatif: Il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère. (Bérard, 1991: 62-63)
- c) Rupture au paradigme actionnel : compétences, contexte, texte, domaine(s), stratégie, tâche. (Puren, 2011: 9-11)

Dans la « perspective actionnelle » du CECR les apprenants sont considérés, dans leurs activités et de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux tandis que dans l'approche communicative (AC), les apprenants communiquent entre eux en classe comme s'ils sont en société.

La plupart des didacticiens du FLE ont considéré à l'époque qu'il n'y avait pas rupture mais continuité entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. Voilà quelques exemples récents :

- Jean-Claude Beacco en 2007 : « Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument d'organisation de ces enseignements désormais incontournables, n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans ses descripteurs, remet sur le devant de la scène l'approche par

compétences, stratégie d'enseignement qui est au coeur de l'approche communicative. »

– Évelyne Bérard en 2009 : « Le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue. » (Puren, 2011 : 2-3) (9)

Les composantes historiques de la compétence culturelle

Composante	Définition	Domaine privilégié	Activités de référence
transculturelle	Composante qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d’humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l’ « Humanisme classique » mais aussi, actuellement, la « Philosophie des Droits de l’Homme ».	valeurs universelles	<i>reconnaître</i>
métaculturelle	Composante que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d’une étude de documents authentiques en milieu scolaire	connaissances	<i>parler sur :</i> restituer, réagir, analyser, inter-préter, extra-poler, comparer, transposer
interculturelle	Composante qu’on utilise lorsque l’on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d’échanges, de voyages ou de séjours touristiques.	représentations	<i>découvrir,</i> <i>communiquer</i>
pluriculturelle	Composante que l’on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où se côtoient des cultures différentes et où se réalisent d’intenses processus de métissage culturel.	comportements	<i>cohabiter</i>
co-culturelle	Composante que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions, valeurs contextuelles	<i>co-agir</i>

Tableau 6: Les composantes historiques de la compétence culturelle

(Puren, 2011: 14) (10)

2.1.3. Compétences générales individuelles au sein de la perspective actionnelle

Nous allons essayer de définir les notions de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre en nous basant sur le CERCL.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**. (CECRL, 2001 : 16) (1)

- **Les savoirs, ou connaissance déclarative** sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. Les connaissances académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique, les connaissances académiques ou empiriques d'un domaine professionnel sont évidemment d'importance dans la réception et la compréhension de textes en langue étrangère relevant des domaines en question. Mais les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée ; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles. (CECRL, 2001 : 16) (1)

- **Les habiletés et savoir-faire** qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution. Ainsi, pour s'en tenir au cas de la conduite automobile ce qui est devenu, par l'accoutumance et l'expérience, un

enchaînement quasi automatique de procédures (débrayer, passer les vitesses, etc.) a demandé à l'origine, une décomposition explicite d'opérations conscientes et verbalisables (Vous relâchez doucement la pédale d'embrayage, vous passez en troisième...) et la mise en place initiale de savoirs (il y a trois pédales dans une voiture non automatique, qui se situent les unes par rapport aux autres de telle manière, etc.) auxquels il n'est plus besoin de faire appel consciemment en tant que tels lorsque l'on « sait conduire ». Pendant l'apprentissage de la conduite, une attention forte a généralement été requise, une conscience de soi et de son corps d'autant plus vive que l'image de soi (risque d'échec, de raté, de manifestation d'incompétence) se trouve particulièrement exposée. Une fois la maîtrise atteinte, on attendra du conducteur ou de la conductrice une manière d'être marquant l'aisance et la confiance en soi, sauf à inquiéter les passagers ou les autres automobilistes. Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (par exemple, la prononciation ou certaines parties de la grammaire telle que la conjugaison des verbes).

(CECRL, 2001 : 16-17) (1)

• **Les savoir-être** sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. (CECRL, 2001 : 17) (1)

Il est à noter que ces traits de personnalité, ces manières d'être, ces dispositions, se trouvent souvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. C'est en cela aussi que, même s'ils constituent un ensemble difficile à cerner et à désigner, ils doivent trouver leur place dans un cadre de référence. D'autant plus si on les catégorise comme relevant des compétences générales individuelles et donc comme, d'une part, constitutifs aussi des capacités de l'acteur social et comme, d'autre part, acquérables ou modifiables dans l'usage et l'apprentissage mêmes (par exemple, d'une ou de plusieurs langues), la formation à ces manières d'être peut devenir un objectif. Comme le constat en est fréquent, les savoir-

être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité. (CECRL, 2001 : 17) (1)

• **Les savoir-apprendre** mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. (CECRL, 2001 : 17) (1)

Si la notion de « savoir apprendre » est valable dans tous les domaines, elle trouve un écho particulier à propos de l'apprentissage des langues. Selon les apprenants, savoir apprendre renvoie à des **combinaisons** différentes à différents degrés de certains aspects du savoir-être, du savoir-faire et du savoir. Savoir apprendre se combine à :

- *savoir-être* : par exemple une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc. ; par exemple aussi des qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, de conscience éveillée aux possibilités de malentendu culturel dans la relation avec l'autre.
- *savoir* : par exemple savoir quels types de relations morpho-syntaxiques correspondent à des variations de déclinaisons pour telle langue à cas ; autre exemple : savoir que les pratiques alimentaires et amoureuses peuvent comporter des tabous ou des rituels particuliers variables suivant les cultures ou marqués par la religion.
- *savoir-faire* : par exemple, se repérer rapidement dans un dictionnaire ou dans un centre documentaire ; savoir manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour l'apprentissage. (CECRL, 2001 : 17) (1)

2.1.4. Compétence à communiquer langagièrement au sein de la perspective actionnelle

Les compétences sont l'ensemble des connaissances et des capacités auxquelles les personnes doivent recourir lors de l'acquisition et l'utilisation d'une langue étrangère. (Ağildere 2006 : 67)

En effet, la notion de compétence, dans l'approche communicative et dans la perspective actionnelle, est avant tout basée sur la compétence à communiquer. Widdowson (1991 :163) résume dans son ouvrage *Une approche communicative de l'enseignement des langues* cette notion fondamentale et vitale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en se donnant les objectifs suivants :

« (...), j'ai présenté la tâche de l'apprenant comme portant essentiellement sur l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue, c'est-à-dire d'une capacité à interpréter le discours, que l'accent soit mis sur l'aspect productif et réceptif du comportement. Si l'on admet cette définition de l'objectif de l'apprenant, il devrait s'ensuivre logiquement que toute approche visant à atteindre celui-ci devrait éviter de considérer les différentes aptitudes et capacités qui forment la compétence indépendamment les unes des autres, comme des fins en soi. Si le but de l'apprentissage de la langue est de développer la capacité sous-jacente d'interpréter, il semblerait raisonnable d'adopter une approche intégrée pour y parvenir. » (cité par Ağildere 2006 : 68-69)

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes: une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. (CECRL, 2001 : 17) (1)

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement

d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique). Leur organisation et leur accessibilité varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). On considérera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages. (CECRL, 2001 : 17-18)

- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. (CECRL, 2001 : 18) (1)

- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. (CECRL, 2001 : 18) (1)

2.1.5. Activités langagières au sein de la perspective actionnelle

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en oeuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. (CECRL, 2001 : 18) (1)

2.1.6. Domaines pédagogiques de la perspective actionnelle

Ces activités langagières s'inscrivent à l'intérieur de domaines eux-mêmes très divers mais où, en relation à l'apprentissage des langues, il est pertinent de séparer quatre secteurs majeurs : le **domaine public**, le **domaine professionnel**, le **domaine éducationnel** et le **domaine personnel**. (CECRL, 2001 : 18) (1)

2.1.7. Tâches, stratégies et textes au sein de la perspective actionnelle

La tâche est une notion propre à la perspective actionnelle. Elle met en œuvre l'acteur social, les compétences, les savoirs, les savoir-faire, etc. Grâce aux tâches d'apprentissage, les apprenants peuvent prendre conscience de l'utilité de la langue étrangère. Dans la perspective actionnelle, les apprenants réalisent des tâches, ils agissent ensemble dans un but commun pour un projet commun. Pour le projet, on donne l'importance aux besoins et aux désirs des apprenants.

Communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des **stratégies** de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de **textes** oraux ou écrits. (CECRL, 2001 : 19) (1)

La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple: lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (par exemple: confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette). (CECRL, 2001 : 19) (1)

La tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière; dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence. Il s'accompagnera éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doublera, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas. (CECRL, 2001 : 19) (1)

2.2. Les parties du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues)

2.2.1 Niveaux Communs de Références

Il semble qu'il y ait un large consensus (encore que non universel) sur le nombre et la nature des niveaux appropriés pour l'organisation de l'apprentissage en langues et une reconnaissance publique du résultat. Tout cela permet de penser qu'un cadre de référence sur six niveaux généraux couvrirait complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langues.(CECRL, 2001: 25) (1)

Il se trouve en général trois niveaux :

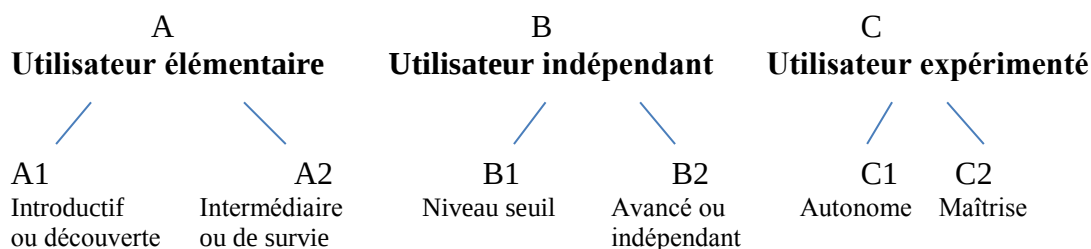


Figure 1: Niveaux Communs de Références (CECRL, 2001: 25) (1)

2.2.2. Présentation des Niveaux Communs de Référence

Une présentation « globale » simplifiée de ce type facilitera la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et donnera des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes. (CECRL, 2001: 25) (1)

Niveaux communs de compétences – Échelle globale

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 7: Niveaux communs de compétences – Échelle globale (CECRL, 2001: 25) (1)

Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

	S'exprimer orale- ment en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

		B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.

	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Ecrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau 8: Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation (CECRL, 2001: 25-27) (1)

L'enseignant de la LE peut bénéficier des paramètres des niveaux de langue et l'apprenant lui-même aussi peut comprendre son niveau de langue, ses points faibles et forts, ses compétences manquantes. Tout cela oriente l'apprenant à s'auto-contrôler. L'analyse des besoins des apprenants est éminente pour préciser les objectifs d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage. Quant à la notion de « compétence », elle assure aux apprenants de connaître et de définir leur capacité ou leur incapacité. En connaissant leur capacité, ils peuvent déterminer leur besoin.

Comme il est inscrit dans le CECRL: « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». (CECRL, 2001 : 15) (1)

2.3. Les supports à utiliser dans les cours du FLE

Jusqu'en 1970, on se servait des “documents fabriqués” comme les textes, les dialogues dans la didactique des langues étrangères. Après la méthodologie SGAV, vers 1970, on voit une évolution des documents pédagogiques concernant les “documents authentiques”, ce sont des documents proches de la réalité qui ont commencé à être utilisés dans l'enseignement des langues. Les documents authentiques développent les compétences de “savoir-faire” et de “savoir langagier” chez l'apprenant.

Ce qui est important dans la didactique des langues, c'est d'analyser les besoins des apprenants dans l'apprentissage de la langue étrangère. Pour cela, il faut mettre en évidence le niveau des apprenants et de leur âge.

Selon Porcher (1995 : 24), il est nécessaire, pédagogiquement, connaître ces besoins pour s'appuyer sur eux, puisqu'un enseignement qui ne correspond pas aux souhaits des élèves est le plus souvent voué à l'échec. Les besoins ressentis constituent les points de départ de tout enseignement de langue étrangère. (cité par Ağildere 2006 : 87)

L'enseignant doit être un guide qui tâche de « motiver » ses apprenants en employant des supports intéressants et en présentant des sujets attrayants pour attirer l'attention des apprenants. Pour un enseignement/apprentissage efficace dans les cours du FLE, l'enseignant peut se servir des bandes dessinées, des publicités, des catalogues, des brochures, des extraits de journaux, de magazines, de récits, de reportages, de sites Internet, des interviews, des supports audio-oraux, audio-visuels, etc. Donc dans la classe il existe des interactions communicatives comme la lecture, les travaux de groupe. A part cela, les techniques, les outils appropriés, les stratégies, les objectifs, le type d'enseignement et le processus d'apprentissage sont les éléments prépondérants pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

3.

INTERCULTURALITE

Nous ne pouvons pas penser une langue sans la culture. Comme la langue est un élément social, vivant et actif, elle loge d'autres éléments comme la culture, les individus, les us et les coutumes, des styles de vivre, des styles de penser, les habitudes, les traditions, etc. Quand on enseigne une langue étrangère aux apprenants, il faut enseigner avec la culture source et cible pour que les apprenants l'apprennent mieux avec ses composants. Il est impossible de parler d'une maîtrise parfaite d'une langue sans la maîtrise de ses composantes linguistiques et culturelles. La langue n'est pas seulement un outil de communication, elle est aussi un attribut fondamental de l'identité culturelle. La langue est liée à une culture et, par conséquent l'ouverture à cette langue débouche à des valeurs culturelles différentes.

Byram cite l'importance de l'enseignement de la culture dans la didactique des langues étrangères par ces termes :

L'étude de la culture (...) n'est pas comme simple accessoire, n'est pas un simple moyen de créer une meilleure communication, mais comme faisant partie intégrante de l'ensemble avec ses objectifs et ses méthodes propres. L'étude de la culture a un rôle certain à jouer dans l'enseignement de la langue dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée, créant une relation sémantique que l'apprenant doit comprendre (...) Quand on examine la relation entre la langue et la culture, on fait appel à l'anthropologie et à la philosophie ainsi qu'aux domaines plus fréquentés de la psychologie et de la linguistique. L'étude de la culture constitue une activité pédagogique et il sera également nécessaire de prendre en considération les processus d'enseignement et d'apprentissage déjà en place, ou qui pourraient déjà exister, et quels résultats on en attend en termes d'apprentissage (...) (1992 : 18-19)

La Charte des Langues Vivantes stipule le droit à « cette formation indispensable dans le monde actuel que constitue à l'apprentissage des langues et l'ouverture aux cultures étrangères et d'acquérir les outils linguistiques nécessaires à leur activité professionnelle. » (Byram, 1992 : 26)

3.1. Qu'est-ce que c'est l'éducation interculturelle ?

Dans cette partie, nous allons étudier les définitions de l'éducation interculturelle faites par le CERCL et par d'autres chercheurs scientifiques.

De Carlo cite que M. Abdallah-Preitel définit l'interculturel comme une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle ». (1998 : 40)

La connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. (CECRL, 2001: 82) (1)

Byram sépare l'étude de français en sept objectifs pédagogiques qui contiennent la communication, la prise de conscience de la langue, la dimension culturelle et le savoir-faire :

On voit sept objectifs pédagogiques de l'étude de français. Il est possible de classer ces objectifs en quatre grandes catégories. La première catégorie, qui comprend les objectifs 1 et 2, pourrait s'intituler « communication » :

« - développer la capacité d'utiliser le français efficacement à des fins de communication pratique.

-construire une base solide pour la langue, les compétences et les attitudes nécessaires à la poursuite de l'apprentissage, à l'activité professionnelle et à la pratique des loisirs. »

Une deuxième catégorie s'intitule « enseignement portant sur la langue » ou « prise de conscience de la langue » :

« - développer une prise de conscience de la nature de la langue et de l'apprentissage des langues. »

Une troisième catégorie s'intitule «prise de conscience de la dimension culturelle » :

« - proposer un aperçu de la civilisation et de la culture des pays francophones.

-encourager des attitudes positives envers l'apprentissage des langues étrangères ainsi qu'envers les locuteurs de ces langues et promouvoir une certaine compréhension vis-à-vis d'autres cultures et d'autres civilisations.

La dernière catégorie :

« - procurer le plaisir et la stimulation intellectuelle

-promouvoir des savoir-faire applicables à l'apprentissage au sens le plus large (par exemple : l'analyse, la mémorisation, l'inférence). » (Byram, 1992 : 30)

Toujours selon Byram « être bilingue permet aux apprenants de parvenir à une perception du monde plus approfondie et à un vécu d'une autre dimension (...) et que des attitudes positives envers d'autres peuples et d'autres cultures peuvent résulter de la compréhension approfondie d'un peuple et d'une culture particulière. » (1992 : 32-36)

Il souligne l'importance de la culture seconde par ces propos:

Le fait que la compréhension d'une autre culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance est un des articles de foi incontestés des enseignants de langue. La présentation aux apprenants des pays occidentaux, des dimensions internationales et interculturelles de leur société pourrait s'enrichir grâce à l'expérience directe d'une culture étrangère uniquement accessible à travers la langue. (Byram, 1992 : 34)

Ouellet (1997) exprime l'influence de l'éducation et formation interculturelle en citant des objectifs précisés par Pagé :

« Une éducation peut être considérée comme interculturelle lorsqu'elle poursuit trois objectifs :

- reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société,
- contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité,
- contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses » (cité par Ouellet, 1997 : 33)

« L'éducation interculturelle (...) est une « bonne éducation » adaptée aux conditions de notre époque où la diversité culturelle (...) est une réalité de société. » (Ouellet, 1997 : 33-34)

3.1.1. Savoir-socioculturel

Nous allons examiner le savoir-culturel, les aptitudes et le savoir-faire, les aptitudes et savoir-faire interculturels en nous basant sur les données du CECRL (2001):

(...) Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects.

3.1.1.1. La vie quotidienne, par exemple: nourriture et boisson, heures des repas, manières de table, congés légaux, horaires et habitudes de travail, activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).

3.1.1.2. Les conditions de vie, par exemple: niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social), conditions de logement, couverture sociale.

3.1.1.3. Les relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple: la structure sociale et les

relations entre les classes sociales, les relations entre les sexes (courantes et intimes), la structure et les relations familiales, les relations entre générations, les relations au travail, les relations avec la police, les organismes officiels, etc., les relations entre races et communautés, les relations entre les groupes politiques et religieux.

3.1.1.4. *Valeurs, croyances et comportements* en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que la classe sociale, les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels), la fortune (revenus et patrimoine), les cultures régionales, la sécurité, les institutions, la tradition et le changement, l'histoire, les minorités (ethniques ou religieuses), l'identité nationale, les pays étrangers, les états, les peuples, la politique, les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire), la religion, l'humour.

3.1.1.5. *Langage du corps*: connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant.

3.1.1.6. *Savoir-vivre*, par exemple les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue, la ponctualité, les cadeaux, les vêtements, les rafraîchissements, les boissons, les repas, les conventions et les tabous de la conversation et du comportement, la durée de la visite, la façon de prendre congé.

3.1.1.7. *Comportements rituels* dans des domaines tels que la pratique religieuse et les rites, naissance, mariage, mort, attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle, célébrations, festivals, bals et discothèques, etc.(...)

(CECRL, 2001 : 82-83) (1)

3.1.2. Aptitudes et savoir-faire

Les aptitudes pratiques et les savoir-faire comprennent

- *les aptitudes sociales*: la capacité de se conduire selon (...) les usages en vigueur (le savoir-vivre) (...)
- *les aptitudes de la vie quotidienne*: la capacité de mener à bien efficacement les actes courants de la vie quotidienne (faire sa toilette, s'habiller, marcher, faire la cuisine, manger, etc.); l'entretien et la réparation de l'équipement ménager, etc.
- *les aptitudes techniques et professionnelles*: la capacité d'effectuer les actions mentales et physiques spécialisées exigées pour remplir les devoirs de sa tâche (salarié et travailleur indépendant)
- *les aptitudes propres aux loisirs*: la capacité d'effectuer efficacement les actes requis par des activités de loisirs, par exemple: les arts (peinture, sculpture, musique, etc.), l'artisanat et le bricolage (tricot, broderie, tissage, vannerie, menuiserie, etc.), les sports (sports d'équipe, athlétisme, course à pieds, escalade, natation, etc.), les passe-temps (photographie, jardinage, etc.).

(CECRL, 2001 : 84) (1)

3.1.3. Aptitudes et savoir-faire interculturels

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent

- la capacité d'établir une **relation** entre la culture d'origine et la culture étrangère,
- la **sensibilisation** à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture,
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels,
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

(CECRL, 2001: 84) (1)

3.1.4. **Savoir-être**

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. (...) (CECRL, 2001 : 84) (1)

3.1.5. **Savoir-apprendre**

Au sens large, il s'agit de la **capacité à observer** de nouvelles expériences, à y **participer** et à **intégrer** cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes. Elle a plusieurs composantes, telles que conscience de la langue et de la communication, aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude, aptitudes (à la découverte) heuristiques. (...) (CECRL, 2001 : 85) (1)

Beacco (2000) accentue l'idéologie du mot ou l'équivalence d'un mot dans la langue seconde par la thèse « Sapir-Whorf »:

(...) La thèse « Sapir-Whorf » se fonde sur une série cohérente de travaux d'anthropologie linguistique mais aussi d'épistémologie ou de philosophie du langage. Dans la thèse « Sapir-Whorf », on pose que les signes d'une langue ne sont pas présentes dans une autre langue naturelle et définissent ainsi la spécificité fondamentale de chacune d'entre elles. Un signe d'une langue n'a pas d'équivalent exact dans une autre langue, car même si deux signes de deux langues sont apparentés (morphologiquement ou sémantiquement), ils ne présentent pas nécessairement les mêmes combinaisons lexicales et syntaxiques, les mêmes connotations qui peuvent tenir à l'épaisseur

communicationnelle ou idéologique que donne à chacun son histoire interdiscursive.(...) Si on veut donner des exemples sur la diversité des langues, on peut parler de l'opposition « fleuve/ rivière » du français face au « seul » river de l'anglais. Dans le lexique eskimo/inuit, pour le mot de « neige » (qui tombe, au sol, gelée, en bloc compact...) il y a des mots divers comme dans l'espagnol d'Argentine pour décrire la couleur de la robe des chevaux. Chaque langue organise une vision du monde à travers le découpage lexical, sa syntaxe ou sa morphologie modèlent l'expérience humaine. Les mots « champagne », « laïcité », « bricolage », « cohabitation » sont des indices permettant de caractériser la France à travers le français et ces mots montrent l'identité culturelle d'une langue. (Beacco, 2000 : 94-96)

Beacco exprime le contenu du vocabulaire ayant accès à la culture comme suit :

(...) Les mots ne traduisent pas directement, par leur sens enregistré en dictionnaire, les phénomènes culturels et qu'ainsi la connaissance de leurs significations tient lieu de connaissance culturelle. On peut cependant admettre que les mots (les emprunts, les néologismes, les mots « à la mode »...) constituent des traces de certains faits de société, actuels ou passés, à interpréter dans d'autres cadres scientifiques que ceux de la lexicographie. Ainsi les emprunts lexicaux aux langues étrangères, voisines ou éloignées, sont-ils des indices de relations interculturelles, à rapporter aux conditions politiques et/ou de domination culturelle qui les ont rendus possible. (...) (2000 : 138)

Contre l'hypothèse Sapir-Whorf, une autre théorie apparaît, dont le thème principal est « la culture est dans le mot. »

Ci-dessous nous allons citer divers points de vue concernant cette théorie en nous basant sur les travaux de Beacco:

-les ensembles lexicaux traditionnellement comparés, dans la littérature linguistique sur ce thème, concernent souvent des sociétés qui se trouvent à des stades d'évolution culturels ou économiques différents ou qui valorisent des techniques ou des groupes professionnels différents.

- la non-coïncidence d'un mot d'une langue avec un mot d'un autre, la non-traduction par un mot unique, équivalent d'une langue à l'autre, peuvent être aisément réduites.

- les mots n'ont pas une seule signification mais plusieurs selon les contextes situationnels ou les effets recherchés pour le même locuteur ou groupe de locuteurs à l'intérieur d'une même culture.

- les différences sémantiques n'ont pas d'implications culturelles fortes.

(Beacco, 2000 : 97-98)

Trescases (1985) explique la compétence culturelle de communication par ces termes :

Dans son exposé sur la problématique générale de la communication, G. Gschwind-Holtzer (1981 : 9-49) rattache à la communication la compétence culturelle en la nommant « compétence culturelle de communication », appellation reprise aussi par « composante culturelle » :

La composante culturelle est un élément indissociable du processus communicatif, particulièrement lors d'échanges interculturels... Communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance des normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs... La composante culturelle est en fait partout dans les pratiques communicatives même si son existence reste largement inconsciente.

(cité par Trescases, 1985 : 53)

Dans la première recommandation du Conseil de la Coopération Européenne (Trim, 1983 : 10) issue de la Conférence du 23-26 Février 1982, on exprime « la nécessité de prendre en compte les aspects culturels et sociaux de l'apprentissage des langues... » (Trescases, 1985 : 55)

Safty (1989), dans son étude intitulée “*Culture et Ecole*” explique la pédagogie interculturelle comme ci-dessous:

Il ne suffit pas bien sûr de mettre en évidence des aspects folkloriques d’une culture, d’en étudier l’histoire gastronomique ou d’en admirer le mode vestimentaire pour donner à l’organisation pédagogique un programme scolaire ayant un véritable caractère multiculturel. Une véritable pédagogie interculturelle doit nécessairement présenter des optiques différentes chacune représente un “ensemble complexe” permettant une vision alternative du monde, de l’humanité et ses expressions symboliques et créatrices ainsi que de ses modes d’organisation sociale et économique. (1989: 99)

Byram (1992) souligne l’importance de l’étude de la culture par ces termes :

L’étude d’une culture (...) facilite l’emploi de la langue par les apprenants et les aide à prendre conscience du concept d’ « altérité » culturelle. (...) Elle est une question de savoir dans quelle mesure nous nous ressemblons et dans quelle mesure nous différons les uns des autres. (1992 : 84)

Kruger (1981), Humphrey (1978), Buttjes et Kane (1978) et Grindhammer (1978) ont effectué des travaux sur la culture et la langue et son effet sur la langue au niveau universitaire.

Tandis que Buttjes (1978 : 64) prétend que « l’apprentissage de la culture est en fait un facteur clé dans l’aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étranger » et non pas simplement « la déclaration plutôt arbitraire que l’apprentissage de la culture fait partie de l’enseignement des langues. », Kruger (1981) met l’accent sur l’étude de la culture comme moyen de rendre la communication plus efficace. (cité par Byram, 1992 : 88-104)

L’interaction culturelle assure le « développement personnel » au niveau individuel et « l’harmonie entre les groupes, le pluralisme dans la société, et la préservation des cultures » au niveau social. (Byram, 1992 : 153)

Ci-dessous figure le processus d'apprentissage de la langue étrangère et de la culture étrangère selon Byram.

Le processus d'apprentissage de la langue étrangère et de la culture étrangère peut être représenté sous forme d'un cercle de techniques et d'expériences:

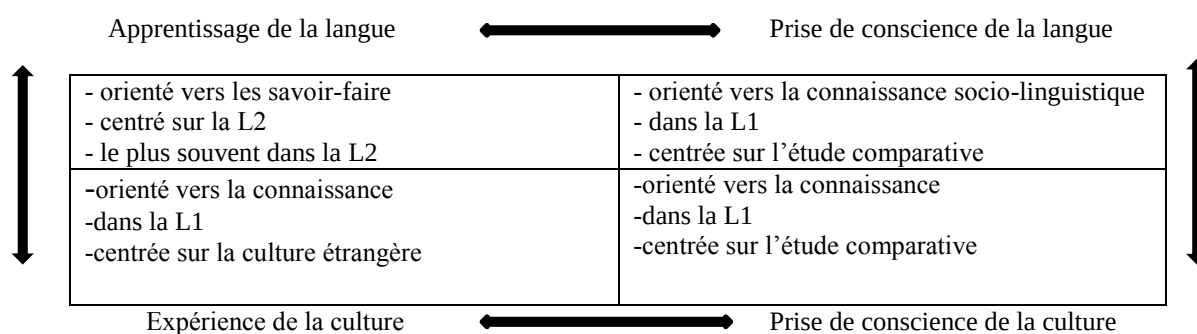


Figure 2 : Modèle de formation en langue étrangère

(Byram, 1992 : 179)

Byram exprime que « comprendre les liens entre la langue et les phénomènes culturels permet aux apprenants d'établir un rapport entre l'acquisition des aptitudes linguistiques et leur compréhension de la culture étrangère. (...) L'enseignement de la prise de conscience de la culture (...) a le but de soutenir l'apprentissage de la langue et d'élargir la compréhension générale de la nature de la culture. » (1992 : 182)

Toujours d'après Byram « il s'agit de quatre domaines d'investigation dans l'étude de la culture : la valeur éducative, la structure pédagogique, la méthodologie et les techniques, l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage (...). L'introduction du Programme National (*National Curriculum*) pour les Langues Etrangères Modernes à partir de Septembre 1992 (...) montre que les apprenants doivent :

- apprécier les similarités et les différences entre leur propre culture et celles des communautés/ pays où l'on parle la langue cible ;
- s'identifier avec l'expérience et le point de vue des gens dans les pays et les communautés où l'on parle la langue cible ;
- se servir de ce savoir pour développer une vue plus objective de leurs propres coutumes et façons de penser. » (cité par Byram, 1992 : 193)

Nous pouvons récapituler les vues jusqu'ici présentées dans les lignes ci dessous:

L'un des buts de l'enseignement d'une langue étrangère, c'est de former des apprenants biculturels qui auront des connaissances détaillées sur deux cultures, la culture maternelle (CM) et la culture cible. Enseigner une culture étrangère permet aux apprenants d'acquérir de nouvelles compétences, de réfléchir sur leur propre culture et la culture cible, et sur leur compétence culturelle. Grâce à l'apprentissage de la culture cible, les apprenants peuvent faire une comparaison entre leur propre culture et la culture enseignée. Pour l'acquisition de la mobilité universelle, il faut assurer la communication internationale efficace en respectant les diversités culturelles, ainsi, les apprenants peuvent avoir accès à l'information, les échanges interpersonnels augmentent, la compréhension mutuelle se développe.

Un manuel doit être non seulement une méthode de langue, mais aussi un ouvrage de culture et civilisation française. Les images offertes dans le manuel doivent représenter la culture seconde et la culture maternelle (CM). Quand on parle de la France dans une méthode de français langue étrangère, l'apprenant doit animer sous les yeux le pays, les mœurs et les coutumes de ce pays, connaître les comportements et les réactions des français dans la vie quotidienne.

3.2. La place de l'interculturalité dans la perspective actionnelle

Dans la perspective actionnelle, les notions comme le contact culturel, les documents et les éléments culturels comme les personnages et les scènes de la vie quotidienne, photographies de paysages ou de monuments, publicités, cartes, etc, les sciences sociales, les usages de la vie quotidienne, les savoir-faire, les règles d'action, les rituels sociaux, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, la littérature sont des éléments très importants.

Dans une formation culturelle, l'accent est mis sur l'actualité et la vie sociale mais aussi, largement, sur la langue et la littérature. (Beacco, 2000 : 35)

Beacco souligne que : « Les sentiments identifiés comme l'amour, la nostalgie, etc, cultures ludiques (qu'est-ce qui provoque le rire, à quoi joue-t-on ?), sujets de conversation, actes de la vie ordinaire qui contribuent à la qualité de la culture, (se promener, prendre l'apéritif, blaguer, inviter des amis, bricoler, bavarder...) (...) consommation de l'information (télévision, lecture des quotidiens, intérêt pour l'actualité internationale, pour les informations sportives...) (...) sont relatifs à la culture. (2000 : 40-48)

Beacco poursuit ses propos sur la langue et la culture par ces termes :

Entre les besoins langagiers et les désirs culturels, il y a des équilibres à construire et à négocier. (...) Dans les relations entre la culture cible et la culture des apprenants (...), on peut entendre des ressemblances structurelles, telles que celles du système économique, des structures de la production, de la situation démographique, des niveaux de vie, du système politique (démocratie parlementaire, structure fédérale, par exemple), des religions, communes ou apparentées, des langues (langues romanes, indo-européennes, sémitiques...), des valeurs. (2000: 50-52)

En apprenant le sens des éléments culturels dans la langue cible, l'apprenant peut comparer les différences et les ressemblances dans la langue cible et dans la langue maternelle, il peut apprendre la langue et sa culture par ces éléments culturels. Dans l'enseignement de la culture, on peut se servir des documents écrits, sonores, visuels (publicités, photographies, etc.) des images, des vidéos, etc.

Un enseignant de langue étrangère doit connaître le pays étranger dont il enseigne la langue, il doit suivre les nouveautés, les développements langagiers, sociaux, politiques, artistiques, économiques du pays dont il enseigne la langue, il doit avoir des contacts directs avec le pays étranger. Pour mieux comprendre la culture et la langue cibles et les variétés culturelles, il faut augmenter les échanges avec des pays dont les cultures sont différentes.

Nous allons étudier les thèmes de civilisation propres à l'enseignement d'une langue étrangère en nous appuyant sur les informations présentées par Beacco:

- La France et la francophonie,
- La France terre d'accueil,
- La vie quotidienne des Français : la cuisine, au café, au restaurant, la famille en vacances, le grand magasin, le métro, le 14 Juillet, la Toussaint,
- Architecture et histoire : la Défense, le Grand Louvre, l'opéra Garnier et opéra Bastille, le pont d'Avignon, les menhirs et les dolmens en Bretagne, les églises romanes, le Mont Saint-Michel,
- Les médias,
- Un personnage marquant de la vie française : de Gaulle, Napoléon, Louis XIV, Malraux, Victor Hugo, Picasso, Renoir, Platini, Yves Montand...,
- Les jeunes en France,
- Expositions et musées,
- Paris et les grandes villes françaises

Figure 3 : Les thèmes de civilisation qui serviront à l'enseignement d'une langue étrangère (Beacco, 2000 : 110)

Dans la didactique des langues étrangères, les œuvres littéraires, comme les romans, poèmes, contes, etc. signifient une image de la culture enseignée en même temps que la culture artistique comme la peinture, l'architecture et la littérature, etc. Dans la perspective actionnelle, les documents authentiques et les composantes culturelles tiennent une grande place dans l'enseignement de la langue étrangère et de la culture étrangère. Voici un schéma des éléments d'approche de la culture préparé par Beacco (2000):

ÉLÉMENTS D'APPROCHE DE LA CULTURE

Quelle culture enseigner ?

1. Une culture axée sur les communautés francophones
 - a) Locales/régionales/provinciales
 - b) Du Québec
 - c) Du reste du Canada et de l'Amérique du Nord
 - d) De la France et des autres pays de la francophonie. (Donc ne faisant pas l'impasse sur une culture locale au profit d'une culture dominante)
2. **Intégrée** le plus possible à l'enseignement des autres habiletés dans une perspective communicative et non considérée comme la cinquième roue de la charrette didactique.
3. **Pluraliste**, non ethnocentrique, renvoyant non seulement à la diversité des cultures francophones, mais aussi à la culture maternelle et aux autres cultures.
4. **Factuelle et interprétative**, permettant non seulement d'avoir des connaissances de base, mais aussi de mieux reconnaître, relier et comprendre les éléments constitutifs de l'autre culture.
5. **Contextuelle**, dans la société canadienne contemporaine, où langue et culture sont loin d'être de simples abstractions et où la culture seconde fait partie de la réalité sociale commune.
6. **Active et vivante**, ouvrant sur les réalités de la société actuelle et non folklorisante.
7. **Intéressante, ludique et motivante**, car adaptée à un public de jeunes.
8. **Axée sur la communication**, donnant une substance à la langue et stimulant avec les francophones.
9. **Non généralisante**, non réductrice, se gardant de trop insister sur les aspects pittoresques et les images stéréotypées.
10. **Non marginale ou additive**, mais faisant partie intégrante du programme.

Figure 4 : Les éléments d'approche de la culture (Beacco, 2000 : 132-133)

4.

ANALYSE DES ÉLÉMENTS CULTURELS DANS LES MÉTHODES « SALUT I, II »

4.1. *Salut*, méthode de français

Salut I-II sont des manuels de français langue étrangère préparés selon la perspective actionnelle et la communication interculturelle pour les apprenants de 10ème et de 11ème classes de l'enseignement secondaire.

Le livre de l'élève du manuel "Salut I" a été accepté comme une méthode de français langue étrangère par le décret du 19 Avril 2007 et numéroté 91 du Conseil Supérieur de l'Education Nationale du Ministère de l'Education Nationale de Turquie. Il a été publié en 10.000 copies par l'Imprimerie "Tavaslı" à Istanbul pour la première fois par la décision datée du 4 Juin 2007 et numérotée 2682 de la Direction des Publications. Le manuel a été publié en 11.000 copies par l'Imprimerie "Rotamat" à Istanbul pour la troisième fois par la décision datée du 4 Mars 2009 et numérotée 883 de la Direction des Publications.

Le cahier d'exercices du manuel *Salut I* a été accepté comme méthode de français langue étrangère par le décret daté du 19 Avril 2007 et numéroté 91 du Conseil Supérieur de l'Education Nationale du Ministère de l'Education Nationale de Turquie. Il a été publié en 10.500 copies par l'Imprimerie "Tavaslı" à Istanbul pour la première fois par la décision datée du 4 Juin 2007 et numérotée 2682 de la Direction des Publications.

Tandis que le guide pédagogique du manuel *Salut I* a été accepté comme méthode de français langue étrangère par la décision du 19 Avril 2007 et numéroté 91 du Conseil Supérieur de l'Education Nationale du Ministère de l'Education Nationale de Turquie. Il a été publié en 1.000 copies par l'Imprimerie "Rotamat" à Istanbul pour la seconde fois par la décision datée du 4 Mars 2009 et numérotée 883 de la Direction des Publications.

Le livre de l'élève du manuel *Salut II* a été accepté comme méthode de français langue étrangère avec la décret daté du 25 Décembre 2008 et numéroté 275 du Conseil Supérieur de l'Education Nationale du Ministère de l'Education Nationale de Turquie. Il a été publié en 10.000 copies par l'Imprimerie "Bediralp" à Istanbul pour la première fois par la décision datée du 4 Mars 2009 et numérotée 883 de la Direction des Publications.

Le cahier d'exercices du manuel *Salut II* a été accepté comme méthode de français langue étrangère avec la décision datée du 25 Décembre 2008 et numérotée 275 du Conseil Supérieur de l'Education Nationale du Ministère de l'Education Nationale de Turquie. Il a été publié en 10.000 copies par l'Imprimerie "Bediralp", Istanbul pour la première fois par la décision datée du 4 Mars 2009 et numérotée 883 de la Direction des Publications.

Le guide pédagogique du manuel *Salut II* a été accepté comme méthode de français langue étrangère par le décret daté du 25 Décembre 2008 et numéroté 275 du Conseil Supérieur de l'Education Nationale du Ministère de l'Education Nationale de Turquie. Il a été publié en 1.000 copies par l'Imprimerie "Bediralp" à Istanbul pour la première fois par la décision datée du 4 Mars 2009 et numérotée 883 de la Direction des Publications.

Ce sont des manuels en couleur, 30cm de long et 21cm de large, ayant des volumes en carton. Le manuel *Salut I* dont le livre de l'élève se compose de 134 pages, s'adresse aux apprenants de 10ème classe; le cahier d'exercices se compose de 47 pages tandis que le guide pédagogique se compose de 360 pages. Sur les livres se trouvent les images d'une communauté d'étudiants et les images de la tour Eiffel qui est le symbole de Paris. Le manuel *Salut II* dont le livre de l'élève se compose de 138 pages, s'adresse aux apprenants de 11ème classe; le cahier d'exercices se compose de 41 pages tandis que le guide pédagogique se compose de 106 pages. Sur les livres se trouvent les images de la tour Eiffel, de l'Arc de Triomphe, du Bosphore, de la Mosquée d'Ortaköy et de la Mer Marmara.

Salut I est élaboré par Eric Cotro, H. Birsen Berkem Armutçuoğlu, Selahattin Saygi. Tandis que *Salut II* est rédigé par Cathy Planet, Selahattin Saygi, H. Birsen Berkem Armutçuoğlu.

Salut I-II sont des méthodes de français langue étrangère basées sur la perspective actionnelle, mettant au point la communication langagière dans l'acquisition de la langue étrangère. L'apprenant est au centre de l'apprentissage de la langue étrangère et est en contact avec la langue et la culture cibles. C'est l'apprenant qui est dominant dans les activités. L'enseignant est perçu comme un guide. Actuellement, la langue française est enseignée en tant que deuxième langue étrangère dans les écoles publiques turques. Dans la perspective actionnelle, et comme on le constate dans les manuels *Salut I-II*, assurer l'autonomie chez l'apprenant, aider les apprenants à aimer et à acquérir une langue étrangère, donner de l'importance à l'interculturalité, aux communications langagières et interculturelles sont des objectifs particulièrement favorisés.

4.2. Les contenus des méthodes *Salut I, II*

Le manuel *Salut* comprend 2 volumes, un pour la 10ème classe, un deuxième pour la 11ème classe. Le manuel est conçu selon la perspective actionnelle.

Quand on observe le tableau des contenus, on constate que le tableau est classifié en cinq titres, unité, leçons, objectifs communicatifs, objectifs linguistiques et savoir-faire. La partie "savoir-faire" / interculturel est l'une des particularités de la perspective actionnelle et cette particularité distingue le manuel en question des manuels antécédents.

Salut I donne l'importance aux sujets sur l'interculturalité comme la francophonie, images de la France et de la Turquie/ la comparaison, le système scolaire français, la famille, choisir un cadeau, la politesse, les lieux urbains, les achats de nourriture, l'habitat, la Cité des Sciences, les activités de la semaine, la ville de Saint-Malo, faire du tourisme à Istanbul, le climat de différentes régions du monde, fêtes officielles françaises et turques, population et géographie de la France et de la Turquie,

la comparaison des modes de vie des deux cultures, les genres de film, etc. En se basant sur ces connaissances, à la fin des leçons, l'apprenant sera capable de saluer, se présenter par écrit et oralement, entrer en contact, écrire un courriel et article, parler de sa famille et de ses objets familiers, exprimer ses goûts, indiquer une adresse ou un itinéraire, organiser et décrire son emploi du temps, exprimer les activités de la journée, comparer les différences et les ressemblances culturelles entre la France et la Turquie, faire, accepter et refuser une proposition, dialoguer par internet et parler de projets d'avenir.

Dans le manuel *Salut I*, il existe cinq unités dont chacune se compose de 4 leçons sauf la première unité. Il se compose de 5 leçons :

Première unité (Premier contact)

Deuxième unité (Mes goûts et mes préférences)

Troisième unité (Situer dans l'espace)

Quatrième unité (L'emploi du temps)

Cinquième unité (Proposer, accepter, refuser)

A la fin de chaque unité, il existe des auto-évaluations en accord avec la perspective actionnelle.

Pour développer et améliorer la compétence langagière de l'apprenant, plusieurs exercices écrits et oraux, des exercices comme les mots croisés à l'aide des images, des documents sonores et visuels sont intégrés dans le manuel.

Le manuel assure les situations de communication en français. Dans chaque leçon, il y a des parties concernant la grammaire, le vocabulaire et les expressions et des dialogues. Par les jeux de rôles on vise à développer la compétence de l'expression orale chez les apprenants.

Le manuel donne l'importance à la compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite à l'aide des images, des vidéos, des documents sonores et visuels.

Les exercices et exemples du manuel en question préparé selon la perspective actionnelle servent à développer la compétence d'analyse et de synthèse, d'auto-

contrôle, d'auto-évaluation, de se corriger, donc les apprenants peuvent créer, constituer des exemples eux-mêmes.

Dans le manuel il existe des mots anglais utilisés aussi en turc comme « web-cam » d'autres mots et expressions utilisés en turc et en français. Ce qui favorise dans les premiers temps à familiariser l'apprenant sans l'intimider à la langue et culture cibles.

4.3. Guide Pédagogique de *Salut I*

Les auteurs de *Salut I* définissent leur méthode par ces termes :

La méthode « Salut I » a été conçue pour l'enseignement du français comme seconde langue étrangère à des apprenants de lycée débutants. (...) Elle permet aux apprenants d'acquérir des compétences de base pour pouvoir communiquer simplement en français dans des situations de la vie réelle qu'ils peuvent rencontrer : [rencontres internationales de jeunes, séjour en France, rencontre avec des touristes francophones en Turquie, communication à distance (téléphone, Internet...)] (...) Les apprenants doivent maîtriser une grande partie des compétences correspondant au premier niveau (A1) des échelles de compétences du Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues du Conseil de l'Europe. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 8)

Les quatre composantes traditionnelles (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) et la notion de « culture » sont abordées dans chaque leçon. L'accent est mis sur la compréhension orale et production orale.

A la fin de chaque unité se trouvent des activités permettant à l'apprenant d'évaluer lui-même s'il a acquis ou non les objectifs d'apprentissage de l'unité. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 8)

Dans les leçons, en général, il se trouve des éléments visuels (photos, dessins) et des textes écrits (dialogues, etc), des tableaux de référence grammaire et des tableaux de référence vocabulaire et expressions pour réaliser les tâches cibles et pour les récapitulatifs des connaissances linguistiques acquises.

Chaque leçon est structurée selon le modèle suivant :

- 1) Activités de compréhension orale (compréhension globale et plus détaillée) puis de compréhension écrite
- 2) Activités de production et d'interaction orales : répétition, lecture à voix haute, dramatisation du dialogue déclencheur.
- 3) Activités d'observation, de systématisation et de réemploi de faits de langue (grammaire, vocabulaire) à partir du dialogue déclencheur.
- 4) Activités communicatives permettant d'utiliser les acquis de la leçon et des leçons précédentes. L'alternance des types de tâches proposées et des compétences travaillées varie d'une leçon à l'autre. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 10)

Les dialogues et les supports des activités contiennent de nombreux mots transparents (proches du turc ou de l'anglais) (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 10)

Chaque point de grammaire est lui-même abordé grâce à deux supports : d'une part une activité à réaliser, d'autre part le tableau de référence grammaire de la leçon, qui contient des exemples de faits de langue. L'apprenant est invité à observer les exemples pour pouvoir réaliser l'activité demandée. L'enseignant peut intervenir dès la phase d'observation du tableau de référence pour clarifier avec la classe la règle grammaticale à appliquer dans l'activité, ou bien laisser l'élève tirer ses propres conclusions de cette observation et les mettre en œuvre dans l'activité. Dans le second cas, l'enseignant intervient ensuite dans une phase de correction collective de l'activité et fait le point avec les élèves sur la règle de grammaire concernée. Dans les deux cas, l'approche de la grammaire est inductive. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 10-12)

Pour réaliser une activité, l'apprenant dégage lui-même les règles. Les contenus socioculturels et culturels sont introduits par des documents visuels, images, dialogues, etc. Les éléments culturels et socioculturels comme l'utilisation des formules de politesse, la perception de l'humour, l'expression de la satisfaction, la connaissance de

la vie quotidienne des français, des plats français, du système scolaire français et de l'emploi du temps, la connaissance des quartiers anciens des villes, de la ville Saint-Malo, de la Cité des Sciences et de l'Industrie, du cinéma, etc. sont entamés.

Les informations données dans ce guide pédagogique sur certains aspects de la culture française aident les enseignants à sensibiliser les apprenants à la dimension interculturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère : certains aspects de la culture étrangère sont différents de la culture des apprenants. Il faut les aider à découvrir, à comprendre ces différences sans éprouver le besoin de les juger. C'est une source d'enrichissement de pouvoir mieux connaître une culture étrangère, car c'est aussi un moyen de mieux connaître sa propre culture en découvrant des points de vue différents. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 12- 14)

Les principes sont de favoriser l'autonomie de l'apprenant, de faire des travaux en petits groupes, favoriser la communication dans la classe, faire jouer un dialogue (dramatisation) et faire jouer une situation (improvisation) aux apprenants.

Les compétences traditionnelles (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite) sont travaillées de manière distincte dans « Salut I ». Pour la compréhension orale, on fait des auditions et des répétitions aux apprenants. Pour la production orale, on fait les activités orales et les jeux de rôles. On fait jouer un dialogue (dramatisation) et fait jouer une situation (improvisation) aux apprenants. Pour la compréhension écrite, on présente aux apprenants des textes simples et courts qui reprennent le vocabulaire et les expressions abordées pour développer la compétence de lecture chez l'apprenant.

Pour des apprenants débutant dans l'apprentissage, la production écrite n'est pas une priorité. L'accent est mis sur les compétences de compréhension orale et écrite ainsi que sur celle de production orale. (...) Dans la plupart des leçons, on trouve des activités comme : rédiger (imiter) de courts dialogues destinés à être joués, remplir une fiche de renseignements, écrire un courriel pour se présenter, compléter une carte d'invitation, écrire une carte postale,

dialoguer sur Internet, écrire un article très simple pour le journal du lycée...

(Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : 18)

4.4. Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I » à l'aide des tableaux, unité par unité (livre de l'élève, cahier d'exercices et guide pédagogique)

Unité	-
Titre de l'unité	-
Nom et titre de la leçon	Leçon 0
Page	12-14
Supports Visuels	des images et la carte du monde, les photos de la France (la Sorbonne, les Champs-Élysées, le Louvre, le croissant, le TGV, l'équipe de France de football- les 'Bleus', les images des personnages du manuel, l'image des textes en 6 langues
Catégorie	représentation et caractéristique de la France
Sujets traités	présentation des pays francophones avec la carte du monde, des mots transparents, présentation des personnages du manuel. Ils habitent en général à Tours en France
Activités et compétences visées	écouter, dire, expression orale, lire, compréhension écrite (CE), compréhension orale (CO)
Objectifs visés	reconnaître le français et plusieurs langues, connaître des mots transparents
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	la francophonie, images de la France et de la Turquie (p. 12-13)

Tableau 9 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 0

Dans la leçon « 0 », le manuel nous accueille avec les différentes langues et des images et la carte du monde. Dès la leçon initiale, on voit les photos de la France qui la représentent et le manuel demande aux apprenants de trouver des images pour représenter la Turquie pour qu'ils comparent mieux les deux pays et les deux cultures.

Les pays francophones sont représentés dans la carte du monde. Pour motiver les apprenants on donne de l'importance aux mots transparents.

Les objectifs de la leçon « 0 » sont de faire prendre conscience aux apprenants qu'ils connaissent déjà certains mots (les mots transparents), prendre conscience de la diversité des langues à travers un échantillon de six langues européennes, proposer quelques images représentatives de la France et de la Turquie, découvrir des mots transparents, connaître le statut du français dans le monde, la notion de la francophonie. Pour les éléments culturels, le but est de faire découvrir la francophonie par la description d'une personnalité francophone et un pays francophone, faire connaître certains pays francophones aux apprenants.

Dans les activités sont décrites dans le tableau ci-dessous :

Unité	I
Titre de l'unité	Premier Contact
Nom et titre de la leçon	Leçon 1, Salut !
Page	16-19
Supports Visuels	image du Lycée Jacques de Vaucanson à Tours, dialogues standards, formels et informels
Catégorie	salutation française

Sujets traités	premiers contacts et salutations des apprenants de Lycée Jacques de Vaucanson, les dialogues entre eux, remercier, apprendre le verbe « s'appeler » au présent, quelques prénoms français, les alphabets turc et français
Activités et compétences visées	compréhension orale, production orale (PO), interaction et production écrite (PE)
Objectifs visés	saluer, se présenter, donner et demander des informations sur soi-même ou quelqu'un d'autre, conjugaison du verbe pronominal « s'appeler »
Savoir-faire/Éléments Interculturels	apprendre quelques prénoms français comme Léa, Théo, Marie, Sarah, Maxime, Camille, Alexandre, Mathilde, Clément, etc., tutoyer et vouvoyer, présenter les drapeaux de la France et de la Turquie, les différences et les ressemblances entre les alphabets de deux langues (p. 16-19)

Tableau 10 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 1

Les objectifs spécifiques sont différents dans chaque unité. Par exemple dans l'Unité 1, l'apprenant va apprendre à saluer, se présenter, donner et demander des informations sur soi-même ou quelqu'un d'autre. Comme ce manuel est destiné aux apprenants de 12 ans, les événements se passent en général au Lycée Jacques de Vaucanson à Tours.

Dans la première leçon de l'Unité 1, on constate les dialogues standards, formels et informels. L'apprenant apprend à dire son nom, demander le nom de quelqu'un, quelques prénoms français, conjugaison du verbe pronominal « s'appeler » au sein de la grammaire, quelques expressions concernant la salutation. Dans l'exercice 4, on demande : « choisis un dialogue et joue-le avec ton voisin/ta voisine ». Cette phrase montre que la méthode de perspective actionnelle laisse le choix à l'apprenant pour qu'il constitue/crée un dialogue comme il veut. Les apprenants peuvent écrire des dialogues d'une manière libre dans cette méthode.

Présenter les drapeaux de la France et de la Turquie, donner les alphabets de deux langues, les différences et les ressemblances entre elles, constituer un tableau qui se compose de lettres existant en français et pas en turc et vice-versa, toutes ces activités accentuent le côté interculturel de la perspective actionnelle pratiquée dans ce manuel.

Les objectifs de la leçon « 1 » sont de demander aux apprenants de faire des hypothèses sur le lieu, le moment et les personnages, comprendre et imiter des actes de paroles permettant de saluer et de se présenter, associer le code oral et le code écrit, le code gestuel, comparer les alphabets turc et français, repérer les différences entre le nom des lettres en turc et en français, découvrir quelques prénoms populaires en France actuellement. Pour les éléments culturels, le but est de faire connaître aux apprenants comment les garçons et les filles se saluent, de leur faire connaître les différentes manières de tutoiement et de vouvoiement en France et en Turquie, de leur montrer que les prénoms français ont rarement un sens et ont une origine ancienne contrairement aux prénoms turcs.

Dans le guide pédagogique figurent des remarques se portant à l'interculturel:

En France, on tutoie moins volontairement qu'en Turquie. Le vouvoiement est normalement employé entre deux personnes qui ne sont pas familières en France, alors qu'il est plutôt la marque d'une politesse particulière, et donc moins fréquente, en Turquie. (...) Contrairement aux prénoms turcs, les prénoms français ont rarement un sens pour la majorité des gens. La plupart du temps, les prénoms ont une origine très ancienne (grecque, romaine, gauloise, germanique, ou issue de l'ancien français). (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 34-38)

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, interaction et la production écrite.

Unité	I
Titre de l'unité	Premier Contact
Nom et titre de la leçon	Leçon 2, Tu parles français ?
Page	20-23
Supports Visuels	les photos d'autres pays et leur place sur la carte du monde, l'image du Festival International de Théâtre Lycéen Francophone, les photos des personnes et des personnages connus
Catégorie	informations sur la nationalité et la carte d'identité
Sujets traités	noms des villes et des pays, connaître les nationalités et constituer la carte d'identité, entrer en contact avec les personnes via les jeux de rôles et la compréhension orale, écrire un message pour se présenter
Activités et compétences visées	compréhension orale (CO), production orale (PO), compréhension écrite (CE), expression écrite (EE), interaction orale, production écrite (PE), prononciation
Objectifs visés	dire la nationalité, la ville ou le pays où on vit, les langues parlées, associer le code oral et le code écrit, repérer les marques de familiarité ou de distance dans un dialogue, demander des informations à quelqu'un, connaître les adjectifs de nationalité, le masculin et le féminin des adjectifs de nationalité, conjuguer les verbes « parler, habiter » rédiger le début d'une lettre de présentation
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	comprendre les termes d'une fiche d'identité, entrer en contact, situations de communication en français (p. 20-23)

Tableau 11 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 2

Dans la leçon « 2 », le manuel fait connaître d'autres pays avec leurs images caractéristiques et leur place sur la carte du monde. Les dialogues sont effectués entre deux personnes de nations différentes pour assurer la communication interculturelle.

Pour la grammaire, on distingue la conjugaison de quelques verbes et les noms et les adjectifs masculins et féminins donnés implicitement.

Dans le cahier d'exercices pour la deuxième leçon, figurent des exercices sur les personnes connues et leurs nationalités, des exercices de compléter une fiche d'identités

Les objectif de la leçon « 2 » sont de dire la nationalité, la ville ou le pays où on vit, les langues parlées, associer le code oral et le code écrit, repérer les marques de familiarité ou de distance dans un dialogue, comprendre les termes d'une fiche d'identité, rédiger le début d'une lettre de présentation.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, l'expression écrite, l'interaction orale, la production écrite.

Unité	I
Titre de l'unité	Premier Contact
Nom et titre de la leçon	Leçon 3, Vous avez cinq minutes ?
Page	24-27
Supports Visuels	les images des cafés français dans la rue, des photos des personnages pour les présenter
Catégorie	présentation et contact en français
Sujets traités	dialogues en français pour se présenter, les nationalités et les professions, conjugaison du verbe « habiter » au présent, les pays et les articles des pays, calculer en français présenter quelqu'un par écrit

Activités et compétences visées	compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production orale (PO), imitation, production écrite (PE)
Objectifs visés	demander son nom à quelqu'un, demander son âge à quelqu'un et dire son âge, apprendre les mots interrogatifs, conjuguer le verbe « avoir » au présent, utiliser les actes de paroles des dialogues, réviser le nom des lettres en français, de calculer en français (addition et soustraction)
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	signifier qu'on n'a pas compris, dans la rue, les images des cafés qui font partie de la vie quotidienne des français (p. 24-25)

Tableau 12 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 3

Dans la leçon 3, le manuel fait découvrir aux apprenants les mots interrogatifs, les accents, quelques nationalités, quelques professions (concernant le dialogue). Ecouter, compléter, entourer, associer, choisir, lire, répéter, se présenter par écrit et à l'oral sont quelques activités exercées dans le manuel en général.

Dans le cahier d'exercices pour la troisième leçon, figurent des exercices concernant : remplir la fiche d'identité avec les éléments donnés, des exercices à trous pour se présenter.

Les objectifs de la leçon « 3 » sont de comprendre et d'utiliser les actes de paroles des dialogues, de réviser le nom des lettres en français, de reconstituer des mots de la leçon, de calculer en français (addition et soustraction). Pour les éléments culturels, on voit les images des cafés qui font partie de la vie quotidienne des français.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite.

Unité	I
Titre de l'unité	Premier Contact
Nom et titre de la leçon	Leçon 4, Qui est-ce ?
Page	28-31
Supports Visuels	image d'une chambre, les objets dans la chambre, le dialogue entre Thomas et Louise, les photos d'Atatürk et sa mère, les photos des personnages pour les décrire
Catégorie	description des personnes
Sujets traités	demandeur des informations sur quelqu'un, décrire les personnes, conjuguer les verbes, compléter une fiche d'identité, jouer la scène entre Thomas et Louise, remplir les fiches de renseignements des personnages présentés via la compréhension orale
Activités et compétences visées	compréhension orale (CO), production orale (PO), répétition, prononciation, expression orale (EO), compréhension écrite (CE), production écrite (PE)
Objectifs visés	comprendre les actes de parole, identifier quelqu'un, donner des informations sur une personne, conjuguer les verbes « être », « étudier », utiliser les structures « c'est, il/elle est... », utiliser à l'écrit et à l'oral les marques du masculin et du féminin, décrire une personne (apparence), présenter une personne, présenter Atatürk.
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	parler de quelqu'un, compléter une fiche d'identité, relations entre frère et sœur

Tableau 13 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 4

Dans la leçon « 4 », le manuel nous aide à décrire, identifier quelqu'un en se servant des adjectifs, à parler de quelqu'un, à demander et donner des informations sur une autre personne, à conjuguer quelques verbes, les marques du féminin et du masculin au sein de la phonétique (son identité, son apparence physique) à la fin du cours. Dans l'exercice 11 de la leçon 4, il y a un tableau et 4 images sur Atatürk et sa famille. L'apprenant va compléter le tableau et le texte en utilisant ses connaissances de grammaire. Les sujets sont traités avec la contribution de la culture et de l'histoire turques pour que l'apprenant puisse faire une comparaison entre la culture cible et sa propre culture.

Dans le cahier d'exercices pour la quatrième leçon, figurent des exercices au sujet de : parler de quelqu'un, décrire physiquement les personnages.

Les objectifs de la leçon « 4 » sont de comprendre et de répéter les actes de parole, d'associer le code écrit et le code oral, de repérer les marques du masculin et du féminin, d'utiliser les structures « c'est, il/elle est... », d'utiliser à l'écrit et à l'oral les marques du masculin et du féminin, de décrire une personne (apparence), de présenter une personne, présenter Atatürk.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, la production écrite.

A la fin de chaque unité, il se trouve des auto-évaluations. L'apprenant se corrige, s'évalue, se contrôle et c'est une particularité primordiale de la perspective actionnelle. Il y a des exercices comme « mettre en ordre, associer, écouter, compléter, noter, trouver la question, rédiger, entourer, etc. » Au commencement de chaque exercice, le but visé de l'exercice est défini par: « Je peux utiliser des phrases au masculin et au féminin. »

Le manuel comporte de nombreux exercices sur les quatre habiletés langagières : expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite.

Dans l'Unité 2, l'apprenant va apprendre à exprimer ses goûts, ses préférences, s'informer des goûts d'une personne, présenter les personnes et les objets de son environnement.

Unité	II
Titre de l'unité	Mes goûts et mes préférences
Nom et titre de la leçon	Leçon 5, Bienvenue au lycée !
Page	36-39
Supports Visuels	l'image de l'école, les tableaux sur le baccalauréat, associer les informations et les personnages via la compréhension orale, les tableaux des notes, des matières et des commentaires, les photos des personnes et leur informations
Catégorie	goûts et préférences des français et d'autres personnes
Sujets traités	exprimer des goûts, des préférences, des loisirs, connaître le système scolaire français, apprendre les verbes « aimer », « préférer », conjuguer les verbes « aimer », « préférer », se présenter par écrit, présenter une personne, écrire un courriel
Activités et compétences visées	compréhension orale, compréhension écrite (lire un tableau), production orale (prononciation) production écrite, expression orale
Objectifs visés	apprendre les expressions concernant l'école, la classe et les matières scolaires, connaître les personnes connues français dans divers domaines, présenter une personne, exprimer ses goûts, exprimer ses préférences, prendre congés
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	se présenter par écrit, écrire un courriel, connaître le système scolaire français, comparaison le système scolaire turc avec le système scolaire français (p. 36-39)

Tableau 14 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 5

Dans la leçon « 5 » de l'Unité 2, on distingue de nombreux dialogues. Il se trouve des exercices soit pour acquérir et développer les connaissances grammaticales, soit pour améliorer l'expression orale chez l'apprenant grâce aux jeux de rôles. Dans cette leçon, l'apprenant apprend à dire ses goûts, exprimer ses préférences. Les verbes comme « aimer, aimer bien, préférer » sont traités par de nombreux exercices. L'apprenant peut se présenter par écrit et lire et écrire un courriel à la fin de la leçon. Au sein de l'interculturel, dans la leçon 5, on traite le système scolaire français. Les apprenants turcs sont informés sur le système scolaire français et ils peuvent le comparer avec le système scolaire turc. Ils apprennent les expressions concernant l'école, la classe et les matières scolaires. Grâce aux exercices interculturels, grammaticaux, oraux, écrits, linguistiques etc., on fait connaître les personnes connues français dans divers domaines.

Dans le cahier d'exercices pour la cinquième leçon, il y a des exercices sur le système scolaire français, les matières scolaires, les cours, l'école, écrire un courrier.

Les objectifs de la leçon « 5 » sont de découvrir quelques aspects de l'organisation du système éducatif en France, de reproduire les intonations du dialogue parlant, d'adapter le dialogue au contexte réel de l'apprenant, de découvrir le vocabulaire des matières scolaires, de réviser les nombres jusqu'à 20, de découvrir les mots désignant les loisirs, d'exprimer ses goûts, de présenter une personne, de mettre en relation des informations, de prendre contact et se présenter par écrit.

Pour les éléments culturels, les apprenants constatent que les élèves français font une année de plus que les élèves turcs au collège (4 ans) et une année de moins au lycée (3 ans), que le nom des classes, dans le système scolaire français, est inversé par rapport à la Turquie, en France, les classes du plus haut niveau se nomment différemment par rapport au système turc. Ainsi, les apprenants de 11 ans sont en « sixième », et les apprenants de 16 ans sont en « première ». L'apprenant turc constate qu'il n'existe pas en France de concours d'entrée à l'université (pas de LYS) mais un examen nommé le baccalauréat. Tous ceux qui obtiennent une note suffisante (10/20) à cet examen peuvent s'inscrire à l'université, dans la discipline de leur choix. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 90)

Les autres différences par rapport à l'organisation du système éducatif turc :

- L'école est obligatoire en France à partir de l'âge de six ans, mais presque tous les apprenants vont à l'école maternelle (publique) à partir de l'âge de trois ans. Les jeunes français, comme les jeunes turcs, vont en classe jusqu'à l'âge de 16 ans.
- L'école primaire est nettement séparée du collège. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 90)

En France, l'échelle des notes et des moyennes est sur 20. La note la plus faible est 0, la meilleure note est 20. L'histoire et la géographie sont associées dans l'enseignement français, et enseignées par le même professeur jusqu'à la fin du lycée. Cela peut s'expliquer par le fait que les programmes de géographie donnent une plus grande place aux sociétés humaines qu'au monde physique. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 96)

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la compréhension écrite (lire un tableau), la production orale (la prononciation) la production écrite.

Unité	II
Titre de l'unité	Mes goûts et mes préférences
Nom et titre de la leçon	Leçon 6, La chambre d'Elif
Page	40-43
Supports Visuels	image de la chambre d'Elif, les objets dans la chambre, les photos de quelques images, quelques photos sur la famille
Catégorie	présentation des objets, la musique, la ville, le cinéma
Sujets traités	présenter des personnes, exprimer la possession, présenter des objets, connaître la famille, les objets personnels, conjuguer les verbes « adorer », « être », « avoir », distinguer les formes de l'article défini et de l'article indéfini
Activités et compétences visées	compréhension écrite, compréhension orale, production orale
Objectifs visés	connaître le nom d'objets personnels et les termes des membres de la famille, distinguer les formes de l'article défini et de l'article indéfini, présenter sa famille, exprimer la possession
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	parler des objectifs familiaux, de la famille, comparaison la famille turque et la famille française, les photos de Turquie, les musiques connues de Turquie et de France, les chanteurs fameux/ les chanteuses fameuses turcs/turques et français(e)s (p. 40-43)

Tableau 15 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 6

Dans la leçon « 6 », l'objectif communicatif est d'exprimer la possession. Comme interculturel, on traite la famille. A la fin de la leçon, l'apprenant va parler de sa famille et de ses objets familiers. On fait connaître la famille turque et française. Il se trouve les photos de Turquie et les chansons connues de Turquie et de France, les chanteurs fameux/ les chanteuses fameuses.

Les objectifs de la leçon « 6 » sont de connaître le nom d'objets personnels évoqués dans le dialogue, de voir les termes désignant les membres de la famille, de distinguer les formes de l'article défini et de l'article indéfini, de présenter sa famille.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite, la compréhension orale, la production orale.

Unité	II
Titre de l'unité	Mes goûts et mes préférences
Nom et titre de la leçon	Leçon 7, Le cadeau d'anniversaire
Page	44-47
Supports Visuels	les cadeaux, les couleurs, les vêtements, les drapeaux de quelques pays
Catégorie	goûts et habillement
Sujets traités	comment exprimer les goûts, comment choisir un cadeau, parler de ce qu'on aime ou de ce qu'on n'aime pas, connaître les couleurs et les vêtements, conjugaison des verbes « acheter », « vouloir »
Activités et compétences visées	compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite

Objectifs visés	demander des informations sur les goûts de quelqu'un, dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas, découvrir les principaux adjectifs de couleurs à l'écrit et à l'oral, exprimer la négation, comprendre l'expression du goût et de la volonté
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	exprimer ses goûts et parler des goûts de quelqu'un, choisir un cadeau les couleurs des drapeaux des pays différents (p. 44-47)

Tableau 16 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 7

Dans la leçon « 7 » figure : demander des informations sur les goûts de quelqu'un et de dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas. Les couleurs, les vêtements, la négation etc sont traités. A la fin de la leçon, l'apprenant va exprimer ses goûts et parler des goûts de quelqu'un.

Le thème des couleurs figurant au sein de la grammaire dans cette leçon est enseigné par des drapeaux de pays différents. Il est important pour faire connaître la culture des divers pays aux apprenants. A la fin du cours, l'apprenant peut expliquer ce qu'il aime, adore, ou ce qu'il n'aime pas, ne veut pas.

Dans le cahier d'exercices pour la septième leçon, figurent des exercices sur les diverses façons d'exprimer des goûts de quelqu'un et ses goûts.

Les objectifs de la leçon « 7 » sont de comprendre les informations principales du dialogue, de demander des informations sur les goûts de quelqu'un et de dire ce qu'on aime ou ce qu'on n'aime pas, de découvrir les principaux adjectifs de couleurs à l'écrit et à l'oral, d'exprimer la négation, de comprendre l'expression du goût et de la volonté.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, la production écrite.

Unité	II
Titre de l'unité	Mes goûts et mes préférences
Nom et titre de la leçon	Leçon 8, Combien ça coûte ?
Page	48-51
Supports Visuels	l'image d'un magasin où on vend des produits électroniques, images de quelques produits
Catégorie	communication avec des personnes, la politesse
Sujets traités	comment communiquer avec un vendeur/ une vendeuse ou un client/ une cliente, demander des prix des objets, connaître les nombres, les prépositions et l'expression « Je voudrais », connaître la politesse
Activités et compétences visées	compréhension orale, production orale (prononciation), compréhension écrite, interaction orale
Objectifs visés	connaître les expressions polies, les nombres et les prépositions, demander des objets précis dans un magasin, demander des informations sur le prix
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	la politesse, faire un achat (p. 48-49-51)

Tableau 17 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 8

Dans la leçon « 8 », l'apprenant se familiarise avec les actes de langage concernant la politesse, comment communiquer avec un vendeur/ une vendeuse ou un client/ une cliente et les compare à ceux de sa langue maternelle, ce qui favorise l'interculturalité. L'apprenant perfectionne ce qu'il apprend avec les jeux de rôles en jouant une scène dans la classe. Dans cette leçon, il apprend les nombres et les

prépositions dans la structure de la langue cible. Pour enrichir la compétence d'expression orale chez l'apprenant, on répète et on prononce les expressions plusieurs fois de suite, on effectue des projets par deux ou par groupe.

Les objectifs de la leçon « 8 » sont : comprendre globalement le dialogue, d'exprimer un avis sur le prix d'un objet, demander des objets précis dans un magasin et demander des informations sur le prix, percevoir l'expression de la politesse, s'exprimer avec politesse, comprendre et demander le prix d'un objet, jouer une situation courante de relation entre client(s) et vendeur.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, l'interaction orale.

Pour l'explication des éléments culturels concernant la différence des chiffres dans les pays francophones, le guide pédagogique du manuel donne des précisions concrètes :

Les Belges et les Suisses francophones expriment « septante » au lieu de « soixante-dix » et « nonante » au lieu de « quatre-vingt-dix ». Les Suisses utilisent le mot « octante » ou « huitante » à la place de « quatre-vingt ». Il semble que cela soit dû à un mélange de deux systèmes (d'origine romaine) étant basé sur la dizaine et un autre système (d'origine celte ou normande) étant basé sur la vingtaine. Quatre-vingts est un souvenir du système basé sur la vingtaine : quatre vingtaines plus, si nécessaire, les unités de un à dix-neuf (quatre-vingt-un à quatre-vingt-dix-neuf). Soixante-dix... est basé sur le même principe, mais « mélange » les deux systèmes. Les autres formes du système basé sur la vingtaine (par exemple *trois-vingts, *cinq-vingts) ont dû disparaître depuis longtemps. Cependant, au Moyen-Âge il existait à Paris un hospice dit « des Quinze-vingts », car il pouvait accueillir 300 aveugles. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 136)

Pour l'auto-évaluation de cette unité, figurent des exercices concernant les sujets grammaticaux, les vocabulaires, les expressions, les conjugaisons appris jusqu'alors. Il y a des exercices de compréhension écrits concernant la structure de la langue, la compréhension orale comme écouter, compléter la liste, dialoguer, classer, conjuguer,

écrire, cocher la bonne réponse. Ce qui distingue ces exercices rédigés conformément aux recommandations de la perspective actionnelle des exercices d'autres approches pédagogiques sont les phrases d'acquisition qui se trouvent au début de chaque exercice selon le contenu de l'exercice en question.

Unité	III
Titre de l'unité	Situer dans l'espace
Nom et titre de la leçon	Leçon 9, C'est où ?
Page	55-59
Supports Visuels	les images de la carte de la France (sur laquelle se trouvent des grandes villes de la France), des lieux urbains, des rues, des lieux publics comme le supermarché, la bibliothèque, la mairie, la poste, l'école, le cinéma et le restaurant turc, une affiche de la foire d'automobile, une image de la Tour Eiffel
Catégorie	le transport français, les itinéraires
Sujets traités	demander le chemin, expliquer un itinéraire, donner une adresse, connaître les mots concernant les voies urbaines comme le boulevard, la rue, etc. ; les lieux publics comme la poste, le restaurant, etc. ; les moyens de transport comme le bus, le métro, etc., apprendre les articles
Activités et compétences visées	compréhension orale, production orale, expression orale (prononciation, intonation), compréhension écrite, interaction orale
Objectifs visés	demander un itinéraire et un moyen de transport, indiquer une adresse, un numéro de téléphone, et une direction, demander l'emplacement d'un produit dans un supermarché, situer un meuble, une pièce dans une habitation, situer un lieu dans un bâtiment public, de dire où on est et où on veut aller

Savoir-faire/ Éléments Interculturels	indiquer une adresse ou un itinéraire, connaître les lieux urbains (p. 56-59)
--	--

Tableau 18 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 9

Dans la troisième unité les apprenants vont apprendre à demander et indiquer un itinéraire et un moyen de transport, demander et indiquer une adresse et un numéro de téléphone, demander et indiquer l'emplacement d'un produit dans un supermarché, situer un meuble, une pièce dans une habitation, situer un lieu dans un bâtiment public.

Dans la leçon « 9 », on enseigne comme objectifs communicatifs comment demander son chemin, expliquer un itinéraire, donner une adresse. Dans les images présentées (la carte de la France, etc) il se trouve des lieux urbains, des rues, des lieux publics comme le supermarché, la bibliothèque, la mairie, la poste, l'école, le cinéma et le restaurant turc pour que les apprenants apprennent les noms de lieux, les itinéraires grâce à ces lieux. Ils peuvent indiquer une direction comme tourner, aller, etc. Avec les jeux de rôles, les apprenants peuvent indiquer leur lieu ou bien où ils se trouvent oralement. A la fin de cette leçon, ils demandent et indiquent une adresse ou un itinéraire. Comme interculturel, on leur enseigne les lieux urbains. On donne l'importance aux exercices de la compréhension écrite pour consolider cette compétence chez l'apprenant.

Dans le cahier d'exercices pour la neuvième leçon, figurent des exercices sur divers sujets tels que : demander ou expliquer le chemin, sur les lieux urbains, compléter le dialogue.

Les objectifs de la leçon « 9 » sont de demander une adresse, de donner une destination, d'indiquer un moyen de transport, d'associer langue écrite et langue orale, de comprendre des indications concernant un itinéraire, de dire où on est et où on veut aller, d'écrire une adresse et un numéro de téléphone, de simuler une situation de demande d'information sur un itinéraire.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, l'expression orale (la prononciation, l'intonation), la compréhension écrite, l'interaction orale.

Unité	III
Titre de l'unité	Situer dans l'espace
Nom et titre de la leçon	Leçon 10, On va faire des courses ?
Page	60-63
Supports Visuels	image d'un supermarché, les rayons des produits alimentaires au supermarché, les images de quelques aliments,
Catégorie	les aliments
Sujets traités	demander la localisation d'un objet, connaître l'alimentation, apprendre l'impératif
Activités et compétences visées	compréhension orale, compréhension écrite, production orale, compréhension écrite
Objectifs visés	demander de situer un objet dans l'espace, donner une indication, un conseil, un ordre, exprimer ses goûts à propos des aliments, utiliser quelques noms français de plats turcs et français
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	les produits alimentaires, la nourriture (p. 60-63)

Tableau 19 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 10

Dans la leçon « 10 », l'apprenant se familiarise à demander et indiquer la localisation d'un objet. Par un dialogue l'apprenant apprend les noms des alimentations (les rayons et les produits) dans un supermarché, comment demander leur emplacement. Comme notions de grammaire, ils apprennent l'impératif de quelques verbes et les prépositions à l'aide des images.

Comme dans les autres unités et leçons, dans cette leçon, figurent des exercices grammaticaux, écrits et oraux et les jeux individuels, par deux ou par groupes. On enseigne les noms des aliments et leur classification comme les fruits et légumes (les pommes, les tomates, etc) la boucherie (la viande), la boulangerie (le pain), la crèmerie (les œufs, les yaourts, etc) comment donner des indications pour acheter des aliments pour préparer un repas. Comme savoir-faire, l'apprenant trouve des produits alimentaires dans un supermarché et comme interculturel, il apprend l'achat de nourriture. Les éléments culturels de cette leçon sont les spécialités turques comme repas, par exemple : le kebab Alexandre. Quand un apprenant va acheter quelque chose dans un supermarché, il pourra connaître les rayons, les alimentations, regarder les affiches, demander de l'aide s'il ne peut pas trouver ce qu'il veut.

Dans le cahier d'exercice pour la dixième leçon, il y a des exercices sur les produits alimentaires, la nourriture comme le classement des noms des produits.

Les objectifs de la leçon « 10 » sont de comprendre où se trouve un objet et de demander de le situer dans l'espace, de classer les prépositions, de comprendre des phrases à l'impératif, de donner une indication, un conseil, un ordre, d'exprimer ses goûts à propos des aliments, d'utiliser quelques noms français de plats turcs et français, d'utiliser des noms de rayons.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la compréhension écrite.

Unité	III
Titre de l'unité	Situer dans l'espace
Nom et titre de la leçon	Leçon 11, Voilà ma maison !
Page	64-67
Supports Visuels	les images de la maison et de l'appartement, l'image sur l'intérieur et l'extérieur de la maison, les bulles, les dessins, le tableau
Catégorie	habitation française
Sujets traités	l'intérieur et l'extérieur d'une maison, décrire les pièces et les meubles d'un logement, les adjectifs concernant les meubles, l'interrogation « est-ce que », les adjectifs possessifs pluriels, rédiger un courriel pour une annonce de maison à louer
Activités et compétences visées	compréhension écrite, production orale (prononciation), compréhension orale, interaction orale
Objectifs visés	découvrir le sens et la prononciation de quelques mots concernant le lieu d'habitation, utiliser des mots désignant les pièces et les meubles de la maison, décrire la maison idéale, décrire la position des pièces et des meubles d'un appartement, demander la quantité d'une chose
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	les parties de la maison, les objets, l'habitat, écrire une annonce, rédiger un courriel (p. 64-67)

Tableau 20 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 11

Dans la leçon « 11 », il est question de l'intérieur et de l'extérieur d'une maison. Les objectifs sont de décrire les pièces et les meubles d'un logement. L'apprenant apprend la différence entre l'immeuble et l'appartement. Les pièces et les meubles de la maison, les adjectifs concernant les meubles, comme grammairien, il apprend l'interrogation « est-ce que », et les adjectifs possessifs pluriels. Pour accentuer son

apprentissage, on fait des exercices de répétition et de compréhension orale. Comme notions culturelles, l'apprenant apprend l'habitat des français, leur type de logement. Il peut exprimer oralement et à l'écrit sa maison idéale. Il peut rédiger un courriel pour une annonce de maison à louer. En imaginant les dialogues, ils peuvent les jouer par groupes, par leurs partenaires.

Dans le cahier d'exercice pour la onzième leçon, figurent des exercices sur les parties de la maison et les objets qui se trouvent dans les parties, l'habitat, écrire une annonce, trouver un habitat convenable selon les annonces et les consignes.

Les objectifs de la leçon « 11 » sont de découvrir le sens et la prononciation de quelques mots concernant le lieu d'habitation, d'utiliser des mots désignant les pièces et les meubles de la maison, de décrire sa maison idéale, de décrire la position des pièces et des meubles d'un appartement, de demander la quantité d'une chose.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite, la production orale (la prononciation), la compréhension orale, l'interaction orale.

Pour les éléments culturels, on apprend que contrairement à ce qui se passe dans de nombreux pays, beaucoup de français cherchent à quitter les grandes villes pour vivre à la campagne. Cette tendance est illustrée ici par les goûts de Louise. (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 172)

Unité	III
Titre de l'unité	Situer dans l'espace
Nom et titre de la leçon	Leçon 12, La Cité des Sciences, c'est ici!
Page	68-71
Supports Visuels	les photos de la Cité des Sciences, les photos d'Anıtkabir et d'Atatürk
Catégorie	les bâtiments publics, lieux connus

Sujets traités	s'orienter dans un bâtiment public, expliquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public, exprimer la possession, la Cité des Sciences, Anıtkabir
Activités et compétences visées	compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite, expression écrite, expression orale, interaction orale
Objectifs visés	apprendre des mots d'usage fréquents dans les espaces publics, indiquer un endroit, désigner des lieux et des objets, expliquer comment se rendre dans un lieu précis
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	indiquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public, connaître la « Cité des Sciences », Anıtkabir, les activités de la semaine, décrire son emploi du temps (p. 68-69-71)

Tableau 21 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 12

L'objectif de la leçon « 12 » est de s'orienter dans un bâtiment public, d'expliquer et d'indiquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public. Les pictogrammes et les images publiques sont entamés. L'apprenant apprend les lieux dans un bâtiment public, exprime la possession. Grâce à la perspective actionnelle, les apprenants rédigent eux-mêmes des dialogues et ils les jouent. Il existe dans le manuel des exercices grammaticaux et des jeux de rôles. On donne des informations sur Anıtkabir en indiquant où se trouvent des lieux à Anıtkabir. Comme Anıtkabir en Turquie, dans cette leçon on parle de la Cité des Sciences en France comme interculturel. A l'aide des images présentées, on connaît la Cité des Sciences en France. Il se trouve des jardins, un parc techno, un observatoire, un salon où on voit le ciel, les corps célestes et un salon de simulation.

Dans le cahier d'exercice pour la douzième leçon, figurent des exercices sur la production des phrases avec les jours de la semaine, ce que vous faites la fin de semaine, les activités de la semaine, décrire son emploi du temps, mettre en ordre les activités d'une journée de quelqu'un et les raconter par écrit.

Les objectifs de la leçon « 12 » sont d'apprendre des mots d'usage fréquents dans les espaces publics, d'indiquer un endroit, de désigner des lieux et des objets, de dire sa place dans un classement, d'expliquer comment se rendre dans un lieu précis.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, l'interaction orale.

Pour les éléments culturels, on fait connaître « La Cité des Sciences ». C'est un lieu d'expositions, de documentation et de recherche. La Cité des Sciences présente les grandes avancées scientifiques et technologiques de notre temps. Elle utilise des techniques modernes de communications audiovisuelles et informatiques. Elle propose des activités multiples et offre une nouvelle façon d'écouter et d'apprendre. Inaugurée en 1986, la Cité des Sciences a été construite dans le parc de la Villette, à Paris, par l'architecte Adrien Fainsilber.

Les principaux lieux de la Cité des Sciences :

1. Explora : 30000m² d'exposition permanente sur la terre et l'univers, la vie, les langages, et la communication, l'exploitation des ressources et les développements technologiques et industriels.
2. Le planétarium : Des images réelles, un simulateur astronomique et des sons en trois dimensions permettent de découvrir le système solaire, avec science et poésie.
3. L'aquarium : recrée un échantillon représentatif de la faune et de la flore du paysage méditerranéen.
4. La Cité des Enfants : constitue un atelier pédagogique.
5. Le cinéma Louis Lumière diffuse des documents scientifiques et techniques pour tous les publics.
6. La Géode : Devant la façade sud de la Cité, la sphère de 36m de diamètre est en fait un cinéma qui offre un écran hémisphérique de 1000m². Grâce à son objectif très grand angle ainsi qu'aux dimensions et à la forme de l'écran, la vision du spectateur se rapproche de celle de l'oiseau.
7. Argonaute : Ce sous-marin de chasse lancé le 29 Juin 1957 a été transformé en lieu d'exposition.

8. Le Cinaxe : Permet de vivre, pendant 4 à 5 minutes, une simulation de vol spatial, de course automobile, etc... à travers le film projeté.

Pour en savoir plus sur la Cité des Sciences :

<http://www.cite-sciences.fr/francais/indexFLASH.htm>

<http://www.paris-tourisme.com/musees/cite/index.html> (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 186)

Dans l'auto-évaluation, il y a des exercices écrits pour compléter, regrouper, des exercices de compréhension orales, exercices grammaticaux.

Unité	IV
Titre de l'unité	L'emploi du temps
Nom et titre de la leçon	Leçon 13, Sept jours sur sept
Page	75-79
Supports Visuels	les images des agendas, les photos de Saint-Malo, des lieux connus, du festival du rock
Catégorie	les goûts et l'emploi du temps des français, une ville de France
Sujets traités	parler de son emploi du temps de la semaine, parler des loisirs, connaître les jours et les moments de la journée, apprendre l'expression de la cause, conjuguer les verbes « commencer », « finir », « sortir », « se lever », « se coucher »
Activités et compétences visées	compréhension écrite, production orale, compréhension orale, production écrite, interaction orale
Objectifs visés	découvrir le nom des jours de la semaine, les moments de la journée, l'expression des heures

Savoir-faire/ Éléments Interculturels	organiser et décrire son emploi du temps, les moments de la journée, les activités de la semaine, la ville de Saint-Malo (p. 76-79)
--	---

Tableau 22 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 13

Dans l'unité 4, l'apprenant va apprendre à parler de son emploi du temps de la semaine, parler de ses activités de la journée, demander et dire l'heure qu'il est et l'heure d'un événement (séance de cinéma, rendez-vous...), parler du temps qu'il fait, comprendre et indiquer une date.

Dans la leçon « 13 », l'objectif communicatif est de parler de son emploi du temps de la semaine selon le dialogue entre les deux jeunes étudiants, ils parlent de ce qu'ils font pendant la semaine, de leur loisir, de ce qu'ils font dans leur emploi du temps.

A la fin de cette leçon, l'apprenant organise et décrit son emploi du temps. Comme notions culturelles, il apprend les activités de la semaine et la ville de St. Malo. Il s'agit d'un travail en groupe pour poser des questions et pour donner des réponses en utilisant « pourquoi » et « parce que ». Les apprenants parlent de leurs activités de la semaine. Grâce aux pages de civilisation de cette leçon « présentation de St. Malo », l'apprenant connaît St. Malo avec des images et des renseignements donnés, ses lieux, les moyens, le festival, les heures et les dates d'ouverture.

Dans le cahier d'exercice pour la treizième leçon, figurent des exercices sur les moments de la journée, les activités d'une journée, ce qu'on fait le week-end.

Les objectifs de la leçon « 13 » sont de découvrir le nom des jours de la semaine, les moments de la journée, l'expression des heures, de mettre dans l'ordre chronologique des actions au cours de la semaine, de situer une action ponctuelle ou habituelle dans le temps.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite, la production orale, la compréhension orale, la production écrite, l'interaction orale.

Pour les éléments culturels, on fait connaître Saint-Malo. Saint-Malo est une ville de Bretagne qui attire de nombreux touristes chaque année, pour plusieurs raisons. Tout d'abord on y trouve de belles plages. De plus, Saint-Malo est dotée d'une très belle vieille ville. La cité ancienne et ses remparts sont presque complètement entourés par la mer. Ils ont gardé à travers les siècles l'aspect qu'ils avaient au Moyen-Age, et ils ont été reconstruits à l'identique après avoir été détruits à 80% lors des bombardements de 1944. C'est aussi un port qui a une histoire maritime prestigieuse : les marins de Saint-Malo ont été pendant des siècles et sur toutes les mers marchands en temps de paix et corsaires (ils combattaient les navires ennemis) en temps de guerre. Ils ont aussi été explorateurs comme Jacques Cartier qui a découvert le Canada en 1534. Aujourd'hui, les amoureux de la mer se retrouvent à Saint-Malo pour voir le départ de grandes courses de voiliers autour du monde. Enfin, Saint-Malo est associée à de grands noms de la littérature française comme Chateaubriand, dont la tombe se trouve sur une petite île devant la ville. Pour en savoir plus :

www.ville-saint-malo.fr

www.saint-malo-tourisme.com

www.saint-malo-cite-corsaire.com/index.html (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 214)

Unité	IV
Titre de l'unité	L'emploi du temps
Nom et titre de la leçon	Leçon 14, Rendez-vous à neuf heures
Page	80-83
Supports Visuels	les images d'Istanbul comme les photos du Bosphore, du Palais de Dolmabahçe, d'un restaurant, du poisson ; une carte postale de Bodrum, les images de cadran
Catégorie	Villes et provinces connus de Turquie, les repas, les activités touristiques et culturelles

Sujets traités	parler de l'emploi du temps, des activités de la journée, dire l'heure, connaître les repas, les spécialités turques, conjugaison du verbe « faire » au présent, connaître Istanbul, écrire une carte postale
Activités et compétences visées	compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite, interaction orale
Objectifs visés	décrire l'emploi du temps d'une journée, parler des repas, demander l'heure, exprimer les activités de la journée, décrire la succession d'une activité
Savoir-faire/Éléments Interculturels	exprimer les activités de la journée, rédiger une carte postale, faire du tourisme à Istanbul (p. 80-81-83)

Tableau 23 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 14

Dans la leçon « 14 », l'apprenant exprime son emploi du temps de la journée, comment demander l'heure, préciser l'heure d'un rendez-vous, d'un événement. A la fin de la leçon, il peut exprimer les activités de la journée, écrire une carte postale. Comme interculturel, il fait du tourisme à Istanbul, voyage au palais de Dolmabahçe, voit Ortaköy et le Bosphore, mange et boit des spécialités turques comme la moussaka, baklava, ayran. Il y a des exercices pour associer, pour compléter, des jeux en groupe avec les mimes. La classe devient une scène de théâtre grâce à la perspective actionnelle. Il se trouve une image, une carte postale de Bodrum. Cela donne des informations sur les activités à faire à Bodrum. Les jeux de rôles assurent la compétence de l'expression orale et les exercices écrits assurent la compétence de l'expression écrite chez l'apprenant.

Dans le cahier d'exercice pour la quatorzième leçon, il y a des exercices pour exprimer les activités de la journée (exemple : le concert de Tarkan, le vol Air France et le vol Turkish Airlines), les activités avec le verbe « faire ».

Les objectifs de la leçon « 14 » sont de décrire l'emploi du temps d'une journée et de parler des repas, d'écrire l'heure, de comprendre l'heure, de demander l'heure

qu'il est ou de demander l'heure d'un fait, de décrire la succession de ses activités au cours d'une journée habituelle.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, la production écrite, l'interaction orale.

Unité	IV
Titre de l'unité	L'emploi du temps
Nom et titre de la leçon	Leçon 15, Quel temps fait-il ?
Page	84-87
Supports Visuels	le bulletin météo de quelques pays, les images sur le temps qu'il fait, la carte de la France et de la Turquie, le calendrier, les photos de quatre saisons, les images de quelques villes des pays différents
Catégorie	le climat des villes
Sujets traités	parler du temps qu'il fait, décrire le climat de la région, connaître les mois et les saisons, parler des activités de la saison, conjugaison du verbe « pouvoir » au présent
Activités et compétences visées	compréhension orale, production orale, expression orale, compréhension écrite, production écrite
Objectifs visés	présenter le bulletin météo, présenter le temps qu'il fait en France et en Turquie, dire le temps qu'il fait, comprendre le nom des saisons, parler du climat des régions et du climat des villes de Turquie
Savoir-faire/Éléments Interculturels	parler du temps qu'il fait, le climat de différentes régions du monde (p. 84-87)

Tableau 24 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 15

Dans la leçon « 15 », l'apprenant parle du temps qu'il fait, décrit le climat des régions, des pays, dit la date de son anniversaire. Il connaît les mois, les saisons, les

degrès, le temps qu'il fait, les activités de saison grâce aux images, aux cartes, au bulletin météo. L'apprenant connaît les places du pays sur la carte. Comme notions culturelles, il apprend le climat de différentes régions du monde grâce aux cartes de la France et de la Turquie. L'apprenant peut préparer et présenter les bulletins météos des deux pays. On enseigne les particularités et les activités des saisons par les images. Dans le manuel figurent quelques pays et leur ville (4 pays : Etats-Unis, Suède, Egypte, Australie) et des paragraphes qui relatent leur climat selon les saisons. L'apprenant apprend les climats du monde. On demande aux apprenants de décrire oralement le climat d'une ville de Turquie.

Dans le cahier d'exercices pour la quinzième leçon, il y a des exercices sur le temps qu'il fait en observant les dessins et en complétant les phrases, ce qu'on fait comme activité selon les saisons en regardant les images, comprendre de quelle saison on parle en lisant les lettres données, exprimer les directions de quelques villes de Turquie.

Les objectifs de la leçon « 15 » sont de lire le bulletin météo en travaillant la prononciation et l'intonation, de présenter le bulletin météo, de présenter le temps qu'il fait en France et en Turquie, de dire le temps qu'il fait, de comprendre le nom des mois de l'année, de dire la date d'un anniversaire, de comprendre le nom des saisons, d'associer la description d'un climat à la ville correspondante, de parler du climat des villes de Turquie, de s'exprimer à propos de sa saison préférée.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, l'expression orale, la compréhension écrite, la production écrite.

Unité	IV
Titre de l'unité	L'emploi du temps
Nom et titre de la leçon	Leçon 16, Jour de fête
Page	88-91

Supports Visuels	les images du Bosphore, des fêtes officielles en Turquie, de feu d'artifice, d'un restaurant, des photos des événements importants en Turquie un tableau comparant la population, l'âge moyen, la superficie, les températures moyennes (degrès) de la France et de la Turquie
Catégorie	fêtes officielles turques et françaises, population et géographie de la France et de la Turquie, des modes de vie
Sujets traités	comparer les modes de vie de différents pays, connaît des fêtes officielles turques et françaises, apprendre le comparatif et l'interrogation « est-ce que » et « quand »
Activités et compétences visées	compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite, interaction orale
Objectifs visés	connaître quelques fêtes françaises, connaître quelques fêtes officielles turques, exprimer la comparaison, exprimer une préférence, comparer des pays, écrire une courte lettre
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	les fêtes officielles françaises et turques, ce qu'on fait pendant les fêtes officielles dans deux pays, comparer du climat et des modes de vie de deux, population et géographie de la France et de la Turquie (p. 88-91)

Tableau 25 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 16

Dans la leçon « 16 », l'apprenant compare les modes de vie de différents pays, apprend des fêtes officielles turques et françaises. Comme interculturel, il apprend les fêtes officielles turques et françaises, la population et géographie de la France et de la Turquie. Il compare les modes de vie. On décrit ce qu'on fait pendant des fêtes officielles en Turquie et en France, quels sont les fêtes officielles turques et françaises. On relate des spécialités turques comme des boulettes de viande (des köfte).

Il existe dans le manuel des photos des événements importants en Turquie et leur date, un tableau comparant la population, l'âge moyen, la superficie, les températures moyennes (degrès) des deux pays. Les débats sont faits en classe.

Dans le cahier d'exercice pour la seizième leçon, figureront des exercices sur les fêtes officielles françaises et turques, ce qu'on fait pendant les fêtes officielles dans deux pays, lire une lettre, écrire une autre lettre en comparant les données sur deux pays comme le climat, le mode de vie, l'âge.

Les objectifs de la leçon « 16 » sont de connaître quelques fêtes françaises, de connaître quelques fêtes officielles turques, de dire la date d'événements historiques, de citer des événements historiques et leur date, d'exprimer la comparaison, d'exprimer une préférence, de comparer des pays, d'écrire une courte lettre, d'adopter un point de vue « étranger » sur la Turquie.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, l'interaction orale.

Pour les éléments culturels, on apprend que la Fête des Mères en France a lieu le dernier dimanche du mois de mai ou le premier dimanche du mois de juin. Elle a lieu le deuxième dimanche de mai en Turquie. Comme en Turquie, une des fêtes les plus importantes pour les français a lieu en 31 Décembre. C'est le réveillon de la Saint-Sylvestre, au cours duquel on partage un grand repas avec ses amis et où on s'amuse souvent jusqu'aux premières heures de la nouvelle année. L'autre fête traditionnelle partagée par beaucoup de français en Noël. C'est une fête plus familiale, et d'abord celle des enfants. On fait aussi un réveillon le soir du 24 décembre, et puis on ouvre les cadeaux qui ont été déposés au pied du sapin orné de guirlandes. A moins que, conformément à la tradition, les enfants n'aillent se coucher après avoir mis leurs chaussures près de l'arbre. Ils découvrent alors le lendemain matin, le jour de Noël, les cadeaux que le Père Noël a déposés près de leurs chaussures au cours de la nuit... (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 258)

Quant à l'auto-évaluation de l'unité 4, il y a des exercices de compléter, d'écouter, d'indiquer, d'écrire, de conjuguer, de décrire via les dessins/ images.

Unité	V
Titre de l'unité	Proposer, accepter, refuser
Nom et titre de la leçon	Leçon 17, On va au cinéma ?
Page	95-99
Supports Visuels	l'image du Lycée Jacques de Vaucanson, les affiches des films, une image d'un dialogue sur Internet, les dessins d'un musée, de quelques objets et de quelques aliments
Catégorie	le cinéma, les genres de film
Sujets traités	proposer quelque chose à quelqu'un, exprimer son opinion, un jugement, accepter une proposition, préciser le lieu, la date et l'heure, connaître l'adjectif interrogatif
Activités et compétences visées	compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite
Objectifs visés	nommer les principaux genres de films, accepter une proposition, rédiger un message électronique pour proposer une activité à un(e) ami(e).
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	faire et accepter une proposition, connaître les genres de films et les expressions du cinéma (p. 96-99)

Tableau 26 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 17

Dans l'unité 5, l'apprenant va apprendre des notions sur les verbes tels que : accepter, refuser une proposition, une invitation, suggérer quelque chose, exprimer une opinion, parler de projets dans l'avenir proche.

Dans la leçon « 17 », l'apprenant propose quelque chose à quelqu'un, exprime son opinion, un jugement, accepte une proposition. Comme savoir-faire, l'apprenant peut faire/ accepter une proposition. Il connaît les genres de films comme interculturel à

l'aide des affiches des films. Par deux, ils imaginent et jouent de courts dialogues. Ils apprennent à proposer aux activités aux amis et à préciser le lieu, la date et l'heure.

Dans le cahier d'exercices pour la dix-septième leçon, figurent des exercices sur faire des propositions, constituer des phrases pour des situations selon les images en observant les dessins, trouver les expressions sur le cinéma, exprimer ce que vous voulez faire.

Les objectifs de la leçon « 17 » sont de nommer les principaux genres de films, d'accepter une proposition, de rédiger un message électronique pour proposer une activité à un(e) ami(e).

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, la production écrite.

Unité	V
Titre de l'unité	Proposer, accepter, refuser
Nom et titre de la leçon	Leçon 18, Ça te dit ?
Page	100-103
Supports Visuels	les images d'un concert et du billet du concert, les images des membres de la famille pour compléter l'arbre généalogique
Catégorie	participer à une activité, la famille
Sujets traités	Proposer quelque chose à quelqu'un, exprimer son opinion, accepter et refuser une proposition, se justifier, s'excuser, suggérer quelque chose, constituer son propre arbre généalogique
Activités et compétences visées	compréhension orale, production écrite, compréhension écrite, production orale, interaction orale

Objectifs visés	désigner les membres de la famille, présenter son arbre généalogique, formuler une invitation, exprimer une proposition, un refus, une excuse, une explication, une suggestion
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	présenter la famille, refuser une proposition nommer les membres de la famille, dire « non » (p. 100-103)

Tableau 27 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 18

Dans la leçon « 18 », l'apprenant apprend à refuser une proposition, se justifier, s'excuser, suggérer quelque chose. Il peut présenter sa famille. Il peut constituer son propre arbre généalogique grâce aux images et exemples donnés. Il apprend les expressions d'accepter et de refuser une invitation.

Dans le cahier d'exercices pour la dix-huitième leçon, figurent des exercices sur présenter la famille, nommer les membres de la famille, écrire des mini dialogues, trouver la bonne situation selon les phrases. Il existe dans le manuel des jeux de mots concernant des prétextes pour dire « non ».

Les objectifs de la leçon « 18 » sont de désigner les membres de la famille, de présenter son arbre généalogique, de constituer un dialogue dans une situation d'invitation, de formuler une invitation et y répondre, d'exprimer une proposition, un refus, une excuse, une explication, une suggestion.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production écrite, la compréhension écrite, la production orale, l'interaction orale.

Pour les éléments culturels on apprend qu'en français, les noms des membres de la famille ne changent pas comme en turc, selon que l'on parle de la famille du côté du père ou du côté de la mère. Par exemple, le mot grand-mère désigne aussi bien la mère du père (babaanne) que la mère de la mère (anneanne). De même, le mot oncle correspond à la fois à « amca » et à « dayı ». Par ailleurs, on n'a pas l'habitude en français d'utiliser des noms de membres de la famille pour s'adresser familièrement à

des personnes plus âgées hors de la famille (ağabey-amca-teyze) (Guide Pédagogique de Salut I, 2009 : p. 294)

Unité	V
Titre de l'unité	Proposer, accepter, refuser
Nom et titre de la leçon	Leçon 19, Merci pour l'invitation !
Page	104-107
Supports Visuels	une image d'un dialogue sur internet, des images des fêtes, des photos des vacances comme la mer, le sport.
Catégorie	la fête
Sujets traités	inviter, accepter, refuser une invitation, se mettre d'accord, organiser un fête, parler du lieu, de l'heure de la fête, de la préparation de la fête, apprendre « il faut » + infinitif, conjuguer le verbe « savoir » et « connaître » au présent et le verbe « venir » à l'impératif
Activités et compétences visées	compréhension écrite, interaction orale, production écrite, production orale
Objectifs visés	connaître des abréviations utilisés dans des discussions (« chat ») sur internet, exprimer la nécessité, se mettre d'accord, inviter quelqu'un, répondre à une invitation
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	dialoguer par internet, inviter, accepter ou refuser une invitation, organiser une fête (p. 104-107)

Tableau 28 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 19

Dans la leçon « 19 », pour consolider les connaissances de l'apprenant il y a des exercices de compréhension écrite, donc il répond aux questions du texte. Il comprend le contenu du texte et fait son résumé. A la fin de cette leçon, il peut inviter, accepter,

refuser une invitation et se mettre d'accord. Comme savoir-faire, il peut comprendre comment dialoguer par Internet, les abréviations des dialogues, des mots sur Internet. Comme interculturel, il apprend les noms des fêtes. Au sein des jeux de rôles, par groupe ou par deux ils organisent une fête. Ils l'imaginent et jouent un dialogue. Ils parlent du lieu, de l'heure de la fête, de la préparation de la fête. Ils choisissent des situations, ils les écrivent et les jouent.

Dans le cahier d'exercices pour la dix-neuvième leçon, il y a des exercices sur imaginer, écrire une communication téléphonique entre deux personnes en utilisant des expressions et des mots donnés comme inviter, organiser une fête selon les savoir-faire de la leçon, donner des conseils en regardant les images.

Les objectifs de la leçon « 19 » sont de comprendre des abréviations souvent utilisés dans des discussions (« chat ») sur internet, d'écrire correctement des expressions souvent transformées dans les discussions sur internet, d'exprimer la nécessité, de proposer, de discuter, de se mettre d'accord, d'inviter quelqu'un, de répondre à une invitation.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite, l'interaction orale, la production écrite, la production orale.

Unité	V
Titre de l'unité	Proposer, accepter, refuser
Nom et titre de la leçon	Leçon 20, Bon voyage !
Page	108-111
Supports Visuels	une image de la maison dans laquelle les personnages parlent entre eux les lieux touristiques pour voyager, les photos des lieux touristiques à voyager, les photos des places connues de Paris pour visiter

Catégorie	les lieux touristiques
Sujets traités	faire des projets de voyage, demander un délai de réflexion, désigner l'avenir proche, apprendre l'interrogation avec « quand », l'expression de la quantité, connaître le futur proche
Activités et compétences visées	compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite, interaction orale
Objectifs visés	comprendre des expressions des loisirs, connaître le nom français de lieux touristiques de la Turquie, présenter un programme de visite touristique, rédiger un article pour un journal scolaire, proposer des activités touristiques
Savoir-faire/Éléments Interculturels	parler des projets d'avenir, parler de ses habitudes, parler en français de lieux touristiques de la Turquie

Tableau 29 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut I », Leçon 20

Dans la leçon « 20 », l'apprenant apprend à faire des projets de voyage, demander un délai de réflexion. Il peut parler de ses projets d'avenir comme savoir-faire. Comme notion interculturelle, il parle en français de lieux touristiques de la Turquie. On donne l'importance aux jeux de rôles, à la compréhension orale et écrite, aux exercices de la structure de la langue, de l'expression orale. Il peut écrire un article en racontant ce qu'il fait pour son voyage en France.

Dans le cahier d'exercices pour la vingtième leçon, il y a des exercices interculturels sur l'expression des projets en utilisant des expressions, parler de ses habitudes, rédiger, mettre en ordre chronologique les projets de quelqu'un.

Les objectifs de la leçon « 20 » sont de comprendre les expressions désignant des loisirs, de connaître le nom français de lieux touristiques de la Turquie, de présenter un programme de visite touristique, de rédiger un article pour un journal scolaire, de proposer des activités touristiques.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, l'interaction orale.

Dans l'auto-évaluation, il y a des exercices pour mettre en ordre une phrase décomposée, de compléter, d'écrire, de remplir. A la fin du livre, il se trouve un précis grammatical. Les tableaux des sujets grammaticaux comme les déterminants, les noms, les prénoms, les accents, les règles de la conjugaison des verbes et il se trouve le lexique des mots français en anglais, en allemand et en turc. Les corrigés des auto-évaluations se trouvent à la fin du livre aussi.

4.5. Guide Pédagogique de Salut « II »

La méthode « Salut II » a été conçue pour l'enseignement du français comme seconde langue étrangère à des apprenants de lycée anatolien ayant commencé l'apprentissage du français avec « Salut I ». Salut II, comme Salut I, correspond à un volume horaire d'enseignement de 2 périodes de 45 minutes par semaine, ce qui constitue un total de 72 périodes de cours annuelles auxquelles s'ajouteront une douzaine de périodes consacrées à l'auto-évaluation, aux exercices complémentaires et aux examens. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : introduction)

Les supports de tous les deux livres se composent des livres de l'élève, des cahiers d'exercices, des guides pédagogiques, des CD audios.

L'objectif de Salut II est de permettre à des apprenants faux débutants de compléter les compétences de base acquises avec Salut I et communiquer simplement en français dans des situations de la vie réelle qu'ils peuvent rencontrer. Après avoir suivi les leçons des 2 niveaux de Salut, les apprenants doivent maîtriser les compétences correspondant au premier niveau du Cadre Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe appelé niveau A1-découverte. Pour ce faire, les quatre compétences traditionnelles (compréhension écrite et orale et production écrite et orale) sont abordées dans chaque leçon. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : introduction)

Salut « II » est organisé comme Salut « I », à savoir en 20 leçons regroupées en 5 unités dont chacun se compose de 4 leçons. Chaque unité est centrée sur un objectif de communication et linguistique, a des parties de savoir-faire et de l'interculturel. A la fin de chaque unité, il y a de la partie « J'évalue mes connaissances. » Ici, l'apprenant se contrôle, s'évalue :

Premier unité (se raconter, parler de soi)

Deuxième unité (échanger, se déplacer)

Troisième unité (parler d'événements passés)

Quatrième unité (raconter et décrire)

Cinquième unité (faire des projets)

Dès la couverture du livre, on voit soit la Turquie, soit la France grâce aux images des Champs-Élysées, Arc de Triomphe, la Tour Eiffel et la mosquée d'Ortaköy, la mer de Marmara, le pont du Bosphore. Dans le tableau des contenus et des leçons propre à chaque unité, leur titre, les objectifs communicatifs et les objectifs linguistiques des leçons, les savoir-faire et l'interculturel.

Avant de commencer à l'unité I, il y a quelques photos, les photos des personnes, des matériels et d'un chat. Ces photos aident les apprenants à comprendre le contenu du manuel. Grâce à ces photos, les apprenants vont connaître les caractères du manuel et où ils habitent. Lyon, Marseille, Clermont-Ferrand sont quelques villes traitées dans le manuel.

4.6. Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II » à l'aide des tableaux, unité par unité (livre de l'élève, cahier d'exercices et guide pédagogique)

Unité	I
Titre de l'unité	se raconter, parler de soi
Nom et titre de la leçon	Leçon 1, C'est la rentrée !
Page	2-5
Supports Visuels	image d'un lycée, images des cartes d'identité des apprenants (prénom, âge, profession des parents, goûts), quelques dessins sur les souhaits, les dessins des professions
Catégorie	des professions, des goûts des gens
Sujets traités	se présenter et présenter quelqu'un, exprimer un rêve, dire ce que l'on va faire, ce que l'on vient de faire, connaître les métiers, le futur proche, le passé récent, les professions et les lieux de travail
Activités et compétences visées	production et compréhension orales (imitation), production écrite, compréhension écrite, expression orale, interaction
Objectifs visés	faire les portraits, connaître les professions, parler des souhaits, découvrir des noms de profession et leurs féminins, découvrir les lieux de travail, demander des informations personnelles à quelqu'un et de présenter une personne
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	se présenter et présenter quelqu'un à l'oral, connaître les informations sur la rentrée des classes (p. 2-5)

Tableau 30 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 1

Dans la première unité, l'apprenant va apprendre à se présenter et présenter quelqu'un, parler du caractère, parler de ses habitudes, parler de sa ville, de son quartier.

Dans la leçon "1", à l'aide de l'audition, les apprenants vont faire des exercices sur la compréhension écrite. Ils jouent les présentations avec leur camarade. Dans chaque leçon, il se trouve des parties de « grammaire », et de « vocabulaire et expressions ». Il y a des exercices de compléter les phrases, faire correspondre les dessins avec les noms de professions, faire les portraits en regardant les images, connaître les professions, remplir la fiche de présentation. On parle des professions des parents, des goûts des gens. A la fin de la leçon, l'apprenant peut se présenter et présenter quelqu'un, exprimer un rêve, dire ce que l'on va faire, ce que l'on vient de faire. Pour savoir-faire, l'apprenant apprend à se présenter et présenter quelqu'un à l'oral. Pour l'interculturel, il apprend les informations sur la rentrée des classes.

Dans le cahier d'exercices pour la première leçon, il y a des exercices d'associer les souhaits et leurs explications, trouver les métiers, en regardant les images écrire les souhaits des personnes, compléter les phrases.

Les objectifs de la leçon « 1 » sont de comprendre globalement les présentations à partir des écoutes, d'imiter les actes de parole constituant les objectifs de la leçon, de dramatiser la situation, repérage des expressions utilisées pour parler des souhaits, de lire les présentations en travaillant la prononciation et l'intonation, de découvrir des noms de profession et leurs féminins, d'aborder un point socio-linguistique sur le féminin et le masculin des noms de professions en français, de travailler les noms de profession et de découvrir les lieux de travail, de poser des questions pour connaître la profession et le lieu de travail de quelqu'un, de demander des informations personnelles à quelqu'un et de présenter cette personne.

Dans les activités, les compétences visées sont la production et la compréhension orales (imitation), la production écrite, la compréhension écrite, l'expression orale, l'interaction.

Quelques remarques: Sur le sac à dos d'un des garçons, on voit le logo "7'ici" qui correspond au nom de sa radio et se prononce comme "c'est ici". Le garçon qui est à

droite porte une casquette “NY” (celle de l’équipe de baseball de New York, les Yankees). Sur son tee-shirt, il y a une arobase (@). Le garçon qui est au milieu porte une casquette et un blouson aux couleurs de l’équipe nationale turque de football: c’est sans doute un supporter de cette équipe. Il peut être turc ou d’origine turque. La jeune fille qui est à gauche tient un classeur/une pochette avec le logo WWF (World Wide Fund for nature) qui est la première organisation mondiale de protection de la nature. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 1)

Certaines professions qu’on peut exercer en Turquie n’existent pas en France (et inversement) et n’apparaissent pas dans le dictionnaire comme “simitçi, çaycı ou turşucu...” Ce point peut donc permettre:

- de faire comprendre l’efficacité relative de la traduction aux apprenants et les limites du dictionnaire,
- de réfléchir à une explication compréhensible par un étranger (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 6)

En effet, si on peut facilement traduire simitçi par vendeur de simit, comment traduire çaycı ou turşucu? Ces professions n’existent pas en France et donc en français. Si on parvient à trouver une traduction, elle renvoie à des réalités turques inconnues d’un étranger qui ne sait pas ce que sont les simit ou les turşu et qui ne connaît pas la tradition du thé. C’est cet état de fait que l’enseignant doit transmettre aux apprenants pour les initier au relativisme culturel. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 6)

Quant aux éléments culturels, grâce à Teoman, on sait que la scène se passe en France, à Lyon où il vient d’arriver. Son lycée porte le nom d’une poétesse lyonnaise du 16^e siècle (Louise Labé). Il est courant en France de donner des noms de personnages célèbres (écrivains, historiens, ...) aux établissements scolaires (écoles primaires, collèges et lycées). On privilégie les personnages originaires de la ville ou de la région pour nommer un établissement mais il est possible de choisir une célébrité nationale. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 2)

Dans la présentation de Lucas, on remarque qu’il dit “prof” pour professeur. Cela correspond à un phénomène courant en français parlé-la troncation- c’est-à-dire la coupure d’une partie d’un mot: ciné pour cinéma, foot pour football, fac pour

faculté...Lucas dit “j’habite dans le 7^e. » Lyon comme d’autres grandes villes françaises (Paris, Marseille,...) est administrativement découpée en arrondissements et il est courant d’indiquer le numéro de l’arrondissement pour expliquer où on habite. Ainsi le 7 dans le nom de la radio (7’ici) correspond au numéro de l’arrondissement lyonnais dans lequel se trouve le lycée. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 3)

En français, pour certaines professions, il est difficile de trouver un féminin. Cette particularité est due à l’évolution de la société. En effet, autrefois les femmes n’avaient pas accès à certaines professions parce qu’elles n’avaient pas ou peu accès aux études y conduisant (ce qui explique qu’il s’agisse essentiellement de professions scientifiques ou techniques) et la langue a conservé la trace historique de cet état de fait. Dans l’activité, pour les féminins de médecin, professeur et ingénieur, on peut proposer une femme médecin, une femme professeur, une femme ingénieur. On notera qu’une tendance qui vient du Québec, permet de féminiser les noms de profession en –eur en y ajoutant un –e (une professeure, une ingénieure, ...) Cette pratique reste marginale en France mais est toutefois acceptée. Pour l’anecdote, il existe des professions traditionnellement féminines pour lesquels il est difficile de trouver des masculins. C’est le cas de sage-femme, femme de ménage, assistante sociale... (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 5)

Unité	I
Titre de l’unité	se raconter, parler de soi
Nom et titre de la leçon	Leçon 2, Comme chien et chat ?
Page	6-9
Supports Visuels	une image d’une enquête faite par un magazine, quelques célébrités turques et françaises, images de quelques animaux
Catégorie	description des caractères des personnes, expressions idiomatiques françaises

Sujets traités	parler du caractère, exprimer un avis, exprimer son accord et son désaccord
Activités et compétences visées	production orale (intonation), compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, expression écrite, interaction orale
Objectifs visés	exprimer son opinion sur le caractère de quelqu'un, exprimer son avis, mettre en lien des caractères et des professions, répondre à une enquête, présenter quelqu'un et de parler de son caractère, découvrir quelques expressions idiomatiques françaises
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	laisser un message sur un répondeur, connaître quelques expressions idiomatiques (p. 6-9)

Tableau 31 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 2

Dès la première page de la leçon « 2 », on rencontre avec une enquête qui s'intéresse aux garçons et aux filles. Il se trouve des consignes pour exprimer son avis sur les caractéristiques des filles et des garçons. On fait des exercices de classifications, selon les adjectifs et négatifs ou à la fois positif et négatif, de l'audition, on donne des informations sur les adjectifs féminins et masculins.

En français, les adjectifs occupent une place prépondérante. Pour exprimer notre avis, pour bien décrire une personne ou une chose, nous avons besoin des adjectifs. Pour cela, dans cette leçon, on essaie de présenter quelques adjectifs propres aux personnes pour que le champ lexical de l'apprenant se développe. Les apprenants vont constituer des phrases en employant des adjectifs et en regardant les images. (Actrices, artistes, chanteuse, sportifs...)

Les apprenants vont apprendre quelques expressions françaises dans lesquelles se trouvent des noms d'animaux. L'apprenant peut parler du caractère, exprimer un avis, exprimer son accord et son désaccord à la fin de la leçon. Comme savoir-faire, les

apprenants comprennent et laissent un message sur un répondeur. Comme interculturel, on enseigne quelques expressions idiomatiques.

Dans le cahier d'exercices pour la deuxième leçon, il y a des exercices sur l'observation des dessins et les présenter, compléter les phrases, d'associer les contraires des adjectifs, et de faire des phrases.

Les objectifs de la leçon "2" sont de comprendre des adjectifs portant sur le caractère, de comprendre globalement des messages laissés sur un répondeur, d'imiter des actes de paroles permettant d'exprimer son opinion sur le caractère de quelqu'un, de découvrir des adjectifs pour parler du caractère, d'exprimer son opinion, son avis, de mettre en lien des caractères et des professions, de répondre à une enquête, de présenter quelqu'un et de parler de son caractère, de découvrir quelques expressions idiomatiques françaises.

Dans les activités, les compétences visées sont la production orale (intonation), la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite, l'interaction orale.

Pour les éléments culturels, le nom du magazine est construit à partir de deux troncations : « ado » pour adolescents et « mag » pour magazine. Les médias (presse, télévision, publicité...) ont souvent recours à la troncation pour imiter la langue parlée et plus particulièrement celle des jeunes. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 8)

Unité	I
Titre de l'unité	se raconter, parler de soi
Nom et titre de la leçon	Leçon 3, Vous avez de l'expérience ?
Page	10-13

Supports Visuels	images de petites annonces, image de deux personnes qui parlent au téléphone, tableaux des fiches de renseignements à propos du nom, du prénom, de la date de naissance, du téléphone, de l'expérience et des choses à faire et des habitudes pour les jours de la semaine
Catégorie	les habitudes
Sujets traités	passer une annonce à un journal, parler des habitudes, exprimer la fréquence et la cause, exprimer la cause avec « parce que » et « car », exprimer la fréquence, les petites annonces, les pronoms interrogatifs et démonstratifs
Activités et compétences visées	compréhension écrite, compréhension orale, production orale (interaction), expression écrite (interaction orale)
Objectifs visés	comprendre des abréviations dans des petites annonces, comprendre des conversations téléphoniques, établir un lien entre une conversation téléphonique et une petite annonce, comprendre l'expression de la cause, de remplir une offre de service avec des renseignements personnels
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	prendre part à une conversation téléphonique, les jobs étudiants (p. 10-13)

Tableau 32 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 3

Dans la leçon « 3 », il se trouve de petites annonces. Dans les petites annonces, les phrases répondent aux questions : « qui cherche pour faire quoi ? » Les apprenants apprennent les abréviations de petites annonces. En regardant les images et en écoutant, les apprenants vont répondre aux questions. Donc, il y a de l'audition, de la compréhension écrite, des jeux de rôles, de l'expression écrite. Ils font des phrases à l'aide des images. Les apprenants vont apprendre les informations sur trouver du travail, comment compléter les informations personnelles pour s'adresser à une petite annonce, à un travail, comment passer une annonce à un journal, jouer les rôles de chercheur du travail et de secrétaire du journal. A la fin de la leçon 3, l'apprenant peut parler de ses habitudes, exprimer la fréquence et la cause. Pour savoir-faire, les apprenants

comprennent ou prennent part à une conversation téléphonique. Pour l'interculturel, ils ont un avis sur les jobs étudiants.

Dans le cahier d'exercices pour la troisième leçon, il y a des exercices sur l'association des mots avec leurs abréviations, compléter les phrases et un dialogue, mettre les phrases en ordre, en regardant les images, écrire ce que les personnes font. L'apprenant écrit ce qu'il fait parfois et souvent le dimanche. A l'aide du tableau et de l'image, l'apprenant construit des phrases.

Les objectifs de la leçon « 3 » sont de comprendre des abréviations dans des petites annonces, de comprendre des conversations téléphoniques, d'établir un lien entre une conversation téléphonique et une petite annonce, de jouer les dialogues en travaillant la prononciation et l'intonation, de manipuler et de comprendre l'expression de la cause, de manipuler l'expression de l'habitude et de la fréquence, de manipuler le pronom interrogatif « lequel (laquelle) » et le pronom démonstratif « celui (celle) », de comprendre et de corriger des informations dans une petite annonce écrite à partir d'une conversation téléphonique, de remplir une offre de service avec des renseignements personnels.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale, la production orale.

Pour les éléments culturels, on apprend que l'abréviation est un procédé purement graphique qui permet d'écrire un mot de façon plus courte. L'abréviation, quand elle est lue à haute, se prononce comme le mot entier. Ainsi, « pr » est l'abréviation de « professeur » et se lit [profesœr] (rappel : « prof » est la troncation de « professeur ») (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 15)

Le fait qu'il n'y ait pas de cours le mercredi après-midi en générale, c'est assez courant pour les lycéens français. Selon les lycées, les élèves qui ont cours le mercredi matin mais pas l'après-midi, ont cours le samedi matin ou les élèves ont cours le mercredi toute la journée mais pas le samedi matin. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 16)

Il y a de petits boulots, des jobs étudiants, c'est-à-dire les travaux que les jeunes (lycéens ou étudiants) peuvent faire tout en poursuivant leurs études. Il s'agit la plupart du temps de travaux à temps partiels dont les horaires sont adaptés à leurs disponibilités limitées. On peut déjà trouver des exemples de la leçon : aide aux devoirs, baby-sitting, service dans un restaurant « classique », ou de type fast-food, accompagnement à l'école, mais il y a aussi les cours particuliers dans une matière spécifique (anglais, mathématiques, ...), le ménage, l'aide aux personnes âgées, ... parmi les plus courants mais il en existe de plus originaux tant du côté des offres que des demandes : garde ou promenade de chiens voire de chats, arrosage de plantes quand quelqu'un part en vacances par exemple... Pour l'intitulé de l'offre, les apprenants doivent réfléchir à un petit travail qui les intéressent et/ou pour lequel, ils ont un talent particulier. (cours de français ?) (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : 19-20)

Unité	I
Titre de l'unité	se raconter, parler de soi
Nom et titre de la leçon	Leçon 4, Mess@ge
Page	14-17
Supports Visuels	une image d'une boîte de mail et d'un mail à envoyer, photos de quelques lieux, une photo d'Ankara, les images des moyens de transport, des commerces et des services
Catégorie	les villes et les caractéristiques de quelques villes de la France et de la Turquie
Sujets traités	comparer les deux villes de deux pays (la France et la Turquie), connaître les moyens de transport, les commerces et les services, parler de sa ville, de son quartier, apprendre les négations, le comparatif de qualité et de quantité
Activités et compétences visées	compréhension écrite, interaction orale, production écrite, interaction

Objectifs visés	comparer, connaître les noms de commerces et services, écrire un courriel, choisir un quartier à partir de photos
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	rédiger un courriel, connaître la ville de Lyon (p. 14-17)

Tableau 33 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 4

Dans la leçon « 4 », figure un courriel électronique. Ici, on compare les deux villes : Ankara en Turquie et Lyon en France, ce qu'on fait dans ces villes. Les lieux cités sont désignés par des images. On enseigne les moyens de transport, les commerces et les services à l'aide des images. L'apprenant va apprendre ces services à l'aide des images. L'apprenant va apprendre ces nouvelles informations et il constitue des phrases en les utilisant. L'apprenant apprend les icônes de la barre d'outils qui se trouvent dans la boîte de mail. Grâce aux informations données sur Lyon et Ankara et en observant les informations, l'apprenant compare les deux villes. Il peut écrire un courrier électronique à un(e) ami(e) dans lequel il décrit son quartier. A la fin de la leçon, l'apprenant peut parler de sa ville, de son quartier, il peut comparer. Pour le savoir-faire, l'apprenant comprend et écrit un courriel. Pour l'interculturel, il connaît la ville de Lyon.

Dans le cahier d'exercice pour la quatrième leçon, il y a des exercices sur : compléter les phrases, à l'aide des symboles, l'apprenant trouve les noms de commerce ; il y a des exercices pour associer les définitions avec les adjectifs de caractère.

Les objectifs de la leçon « 4 » sont de comprendre les comparaisons présentes dans le document déclencheur et les reformuler, de manipuler le comparatif de qualité, de reconnaître les noms de commerces et services cités par une personne, d'enrichir son vocabulaire des noms de commerces et de services et de manipuler le comparatif de quantité, de manipuler les formes négatives ne...rien, ne...jamais, ne... personne, d'associer des icônes informatiques et des actions, de manipuler le comparatif de qualité et le comparatif de quantité, d'écrire un courriel, de choisir un quartier à partir de photos, le décrire et le comparer avec le quartier dans lequel on vit.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite, l'interaction orale, la production écrite.

Quelques Remarques : Teoman a une adresse électronique française : elle se termine par « .fr », tandis que celle d'Elif est turque : elle se termine par « .tr ». L'adresse électronique teogeo@messages.net.fr se dit : « teogeo-arobase-messages-net-point-f-r. » Il se trouve des icônes sur lesquelles on clique pour exécuter l'action qu'elles décrivent : une poubelle () appelée corbeille sur un ordinateur- pour supprimer le message sélectionné, une enveloppe en mouvement () pour envoyer un message, un trombone () pour envoyer un document avec le message, une disquette () pour enregistrer le message comme brouillon, () pour vérifier l'orthographe. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 21)

Pour les éléments culturels on apprend que les enseignes de commerce et de service tendent à disparaître en France. Elles sont peu à peu remplacées par des enseignes de marque. Certaines enseignes résistent toutefois à cette tendance comme celles des pharmacies et des boulangeries sans doute parce qu'elles ne peuvent être remplacées par des marques. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 24)

Les collégiens et lycéens français élisent un délégué et un ou deux suppléants qui seront chargé de les représenter durant l'année scolaire. Ces élèves élus ont la responsabilité des deux cahiers de la classe: cahier de texte dans lequel tous les enseignants notent la progression de leur programme à chaque cours ainsi que les devoirs à la maison et les sujets de devoirs et le cahier d'absence. En effet, en France, les élèves changent de salle de classe à chaque cours, il faut donc s'assurer que les cahiers suivent les élèves. Les délégués assistent aussi aux conseils de classe durant lesquels ils peuvent être amenés à “défendre” leurs camarades, et rapportent les commentaires des professeurs au reste de la classe. En cas de problème (avec un enseignant ou un élève...), ce sont les délégués qui servent de porte-parole auprès de l'équipe éducative (surveillants, enseignants, conseiller principal d'éducation, proviseur, ...) (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 27)

A la fin de la première unité, dans la partie « J'évalue mes connaissances I », il se trouve des exercices sur compléter, remettre dans l'ordre, d'expression écrite, de compréhension écrite, trouver les commerces et les services de la ville à l'aide des images présentées. Dans l'un des exercices, on donne des informations sur deux parcs d'attraction : Disneyland Paris et Parc d'Astérix. Pour faire connaître la France aux apprenants, on donne l'importance sur les éléments culturels, les places, etc. Au début de chaque exercice, il est écrit en rouge la phrase de l'acquisition relatif à l'exercice parlant comme « je peux comparer des qualités et des quantités, je peux parler des habitudes et de la fréquence, je peux reconnaître les commerces et les services, je peux exprimer le souhait, je peux exprimer mon avis, mon accord, mon désaccord, parler du caractère, etc. »

Unité	II
Titre de l'unité	échanger, se déplacer
Nom et titre de la leçon	Leçon 5, Avec plaisir
Page	22-25
Supports Visuels	images des cartes de l'invitation et des messageries des téléphones, photos des événements à fêter (le mariage, l'anniversaire, le dîner)
Catégorie	les fêtes
Sujets traités	inviter par écrit, accepter ou refuser une invitation, découvrir le rôle du pronom complément d'objet direct, les expressions amicales pour une invitation, apprendre des abréviations dans les discussions sur Internet et les messageries des téléphones
Activités et compétences visées	interaction orale, compréhension écrite, production écrite, compréhension orale, production orale
Objectifs visés	inviter, refuser et accepter une invitation, répondre à une invitation et l'accepter, connaître des événements festifs

Savoir-faire/ Éléments Interculturels	écrire une invitation, connaître les occasions de faire la fête (p. 22-25)
--	--

Tableau 34 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 5

Dans unité « 2 », l'apprenant va apprendre à accepter et refuser une invitation, acheter et payer un billet de train, choisir des vêtements pour une occasion, comprendre une recette de cuisine.

Dans la première page de la leçon « 5 », on distingue les cartes d'invitation et les réponses positives et négatives. L'apprenant différencie les cartes de l'acceptation et du refus. On souhaite que l'apprenant puisse écrire lui-même une réponse à une des cartes pour accepter les invitations.

De nos jours, la technologie continue à se développer. L'enrichissement de la technologie apporte des nouveautés dans l'apprentissage des langues étrangères. C'est pourquoi dans les exercices, il se trouve des abréviations dans les discussions sur Internet et les messageries des téléphones.

On fait des exercices d'audition, de compréhension écrite, d'expression écrite, jeux de rôle sur l'invitation et le refus de l'invitation.

A la fin de la leçon, l'apprenant peut inviter par écrit, accepter ou refuser une invitation. Pour le savoir-faire, l'apprenant apprend à répondre et à écrire une invitation. Pour l'interculturel, il apprend les diverses occasions pour faire une fête.

Les objectifs de la leçon « 5 » sont d'identifier et de comprendre globalement les documents, de repérer les formules pour inviter et de refuser ou d'accepter une invitation, de répondre à une invitation et de l'accepter, de comprendre les formules pour accepter ou refuser une invitation à l'oral, de découvrir le rôle du pronom complément d'objet direct et ses formes à la 3^e personne du singulier et du pluriel, de corriger une invitation écrite à partir d'une conversation, d'écrire une invitation-répondre à une invitation, de reconnaître des événements festifs.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite globale, l'interaction orale, la compréhension écrite détaillée, la production orale à partir d'un document écrit, la production écrite, la compréhension orale.

Pour les éléments culturels, on apprend que les invitations écrites sont de moins en moins utilisées quand il s'agit de situations informelles et ce, en raison de l'évolution des moyens de communication. Il est à la fois plus économique et plus rapide d'envoyer des courriels ou de téléphoner. Toutefois pour les événements familiaux importants comme les mariages, ou les événements officiels ou formels, on continue de les utiliser. L'invitation "D" concerne une "crémaillère". Il s'agit d'une fête qu'on organise quand on vient d'emménager dans un nouveau lieu d'habitation. L'expression "pendre la crémaillère" vient d'une tradition qui remonte au Moyen Âge quand dans les maisons, la marmite utilisée pour cuire la nourriture était accrochée à la crémaillère c'est-à-dire une tige en fer, au-dessus du feu de la cheminée. La pendaison de la crémaillère symbolisait que l'emménagement était fini et qu'il était possible de préparer à manger pour ses amis. L'invitation "E" est différente des autres car il n'y a pas de formule d'appel ni de signature. Elle correspond à la forme standard des invitations envoyées à l'occasion des mariages. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 28)

Les messages écrits sur un téléphone portable s'appellent "textos" qu'on préfère à "SMS" qui vient de l'anglais (Short Message Service). Les textos sont très populaires chez les jeunes. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 30)

Comme c'est la tradition en France, la jeune mariée et le marié sont arrosés de riz par leurs proches et amis après s'être dit "oui". (Guide Pédagogique de Salut II, 2009: p. 31)

Quelques Remarque(s): "Bonne fête" s'utilise pour la fête des Mères ou des Pères et aussi pour le prénom du jour, en effet dans le calendrier français, à chaque jour correspond un prénom. Au pluriel, (bonnes fêtes, on fait référence aux fêtes de fin d'année, Noël et le Nouvel An. "Bonne année" s'emploie pour la nouvelle année (à partir du 1^{er} janvier) seulement. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 31)

Unité	II
Titre de l'unité	échanger, se déplacer
Nom et titre de la leçon	Leçon 6, Aller-retour
Page	26-29
Supports Visuels	images de la gare de train, des TGV, du contrôleur de billet, des billets de train, les signes de l'interdiction, photo d'une carte bancaire, du chèque, du liquide, du tableau des départs, des horaires de train
Catégorie	voyage en train
Sujets traités	acheter un billet, payer un achat, connaître les billets de TGV (Train à Grande Vitesse) et le TER (Train Express Régional), connaître l'expression « il est interdit de + infinitif », les pronoms indéfinis « quelqu'un » et « quelque chose »
Activités et compétences visées	compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, interaction orale
Objectifs visés	connaître l'expression de l'interdiction, des annonces de départ et d'arrivée de trains et les pronoms indéfinis « quelqu'un » et « quelque chose », répondre à des questions par « oui » ou « si », acheter un billet au guichet d'une gare, comprendre des informations sur un voyage, écrire un message amical pour donner des informations sur un voyage
Savoir-faire/Éléments Interculturels	faire un achat, voyager en train (p. 26-29)

Tableau 35 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 6

Dans la première page de la leçon « 6 », figurent des images de la gare de train. L'apprenant va apprendre comment acheter un billet, ce qu'il va dire pendant l'achat et le contrôle du billet, etc. connaître les billets de TGV (Train à Grande Vitesse) et le TER (Train Express Régional). On fait des exercices de l'audition, d'expression écrite, de comparaison. Il apprend ce qu'il est interdit de faire dans la gare et dans les trains grâce aux signes présentés et grâce à l'exercice de l'audition. On demande aux apprenants de jouer les dialogues et jouer la scène à l'aide de la consigne présentée au tableau. L'apprenant apprend à préparer des questions et à s'exprimer à l'écrit à propos d'informer quelqu'un sur son voyage. A la fin de la leçon 6, l'apprenant peut acheter un billet de train, il peut payer un achat. Pour le savoir-faire, l'apprenant peut faire un achat. Pour l'interculturel, il apprend comment voyager en train en France.

Dans le cahier d'exercices pour la sixième leçon, il y a des exercices sur la production écrite des messages correspondant aux signes donnés dans les images, des exercices de compréhension écrite en regardant le billet de train, de compléter les phrases.

Les objectifs de la leçon « 6 » sont de comprendre globalement le dialogue, de comprendre l'interdiction contenue dans l'annonce du dialogue déclencheur et de manipuler l'expression l'interdiction, de jouer les dialogues en travaillant la prononciation et l'intonation, de répondre à des questions par « oui » ou « si », de comprendre des annonces de départ et d'arrivée de trains, de manipuler les pronoms indéfinis « quelqu'un » et « quelque chose », de jouer une situation d'achat d'un billet au guichet d'une gare, de comprendre un message laissé sur un répondeur concernant des informations sur un voyage, de trouver et de répondre à des questions avec « oui » ou « si », d'utiliser l'expression de l'interdiction, révision de l'expression de l'accord et du désaccord et de la cause, d'écrire un message amical pour donner des informations sur un voyage.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale globale, la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite, l'interaction orale.

Pour les éléments culturels, on apprend que la scène se passe dans la gare de Lyon Perrache. Il y a une autre gare à Lyon, celle de la Part-Dieu. La gare de Lyon se trouve... à Paris ! Dans les grandes villes, lorsqu'il y a plusieurs gares, elles portent des noms différents pour permettre de ne pas les confondre. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 32)

Unité	II
Titre de l'unité	échanger, se déplacer
Nom et titre de la leçon	Leçon 7, Qu'est-ce que tu en penses ?
Page	30-33
Supports Visuels	images des vêtements et des chaussures, des photos d'Antalya et d'Uludağ, les photos des personnes avec les styles
Catégorie	les vêtements et l'habillement, la mode
Sujets traités	connaître les vêtements et les couleurs, la taille et la pointure, décrire son style et présenter une tenue, donner des conseils, choisir des vêtements, conseiller, demander l'opinion de quelqu'un, exprimer une opinion, connaître les pronoms interrogatifs, l'impératif et les pronoms démonstratifs
Activités et compétences visées	production orale, compréhension orale, compréhension écrite, interaction orale, production écrite
Objectifs visés	travailler le vocabulaire des vêtements et l'expression de l'opinion, de manipuler les formes plurielles du pronom interrogatif « lequel » et du pronom démonstratif « celui », de travailler l'impératif (positif et négatif) avec les compléments COD « le, la et les », de comprendre une conversation sur une tenue vestimentaire, de travailler le vocabulaire des vêtements et de donner des conseils, d'établir un lien entre des témoignages, des photos et des styles vestimentaires, de décrire son style vestimentaire et les vêtements qu'on aime, d'enrichir le vocabulaire pour exprimer son opinion sur des vêtements

Savoir-faire/ Éléments Interculturels	choisir des vêtements pour une occasion, décrire un vêtement, connaître la mode (p. 30-33)
--	--

Tableau 36 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 7

Dans la première page de la leçon « 7 », il se trouve des dialogues concernant les vêtements et les couleurs, la taille et la pointure. On fait des exercices de l'audition, jeux de rôle, de production et expression orales, d'expression écrite. (L'apprenant peut écrire une description sur son style et présenter une tenue), de la discussion, des exercices pour compléter, pour associer. En se servant des images, l'apprenant va constituer des phrases, il va indiquer les noms des vêtements et leurs couleurs. L'apprenant va apprendre à donner des conseils et des idées pour choisir des vêtements par les photos présentées. Les photos d'Antalya et d'Uludağ sont aussi présentes dans le manuel. On doit associer les photos avec les phrases concernant les styles des personnes. A la fin de la leçon 7, l'apprenant peut choisir des vêtements, conseiller, demander l'opinion de quelqu'un, exprimer une opinion. Pour le savoir-faire, l'apprenant peut choisir des vêtements pour une occasion. Pour l'interculturel, il apprend des informations sur la mode.

Les objectifs de la leçon « 7 » sont de comprendre globalement le dialogue déclencheur, de remettre le dialogue déclencheur dans l'ordre et de vérifier les réponses des activités précédentes, de jouer le dialogue en travaillant la prononciation et l'intonation, de travailler le vocabulaire des vêtements et l'expression de l'opinion, de manipuler les formes plurielles du pronom interrogatif « lequel » et du pronom démonstratif « celui », de travailler l'impératif (positif et négatif) avec les compléments COD « le, la et les », de comprendre une conversation sur une tenue vestimentaire, de travailler le vocabulaire des vêtements et de donner des conseils, d'établir un lien entre des témoignages, des photos et des styles vestimentaires, de décrire son style vestimentaire et les vêtements qu'on aime, d'enrichir le vocabulaire pour exprimer son opinion sur des vêtements.

Dans les activités, les compétences visées sont la production orale, la compréhension orale globale, la compréhension orale, la compréhension écrite, l'interaction orale, la production écrite.

Pour les éléments culturels, on apprend que « marron » est un adjectif de couleur invariable. Il existe plusieurs noms de couleurs qui sont toujours invariables. Il s'agit pour la plupart d'adjectifs de couleur qui sont aussi des noms communs comme orange, turquoise, prune,... Attention, rose est une exception : en tant qu'adjectif, il s'accorde avec le nom. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 37)

Unité	II
Titre de l'unité	échanger, se déplacer
Nom et titre de la leçon	Leçon 8, Tu connais la recette ?
Page	34-37
Supports Visuels	image d'une cuisine et des ustensiles, photos d'une recette des crêpes, des la tarte aux épinards et au fromage de chèvre, images de la préparation de la recette, photo de la liste de courses, image d'un menu, image d'un mime
Catégorie	la gastronomie française, la recette de cuisine
Sujets traités	écrire des ingrédients d'un plat, écrire une recette de cuisine, indiquer une quantité précise, donner des consignes, connaître le pronom « en » et les discours direct
Activités et compétences visées	la compréhension orale, la production orale (imitation), la compréhension écrite, la production écrite
Objectifs visés	faire une liste de courses alimentaires, comprendre une recette de cuisine, connaître des noms de plats français utilisés en turc, écrire une recette de cuisine
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	connaître et rédiger la recette de cuisine, trouver des mots français ou proches du français utilisés en turc pour la cuisine (p. 34-37)

Tableau 37 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 8

Dans la première page de la leçon « 8 », il y a une photo de cuisine avec quelques. On donne la place aussi aux recettes de cuisine. L'apprenant peut écrire des ingrédients sur leur plat préféré. Il fait correspondre les phrases de la préparation d'une recette avec les images. Il y a un exercice dans lequel se trouvent les mots proches du turc. On demande aux apprenants de trouver d'autres mots français ou proche du français utilisés en turc pour la cuisine et de mimer une phrase devant la classe. Ils peuvent écrire une recette de cuisine. A la fin de la leçon 8, l'apprenant peut comprendre une recette de cuisine, indiquer une quantité précise, comprendre et donner des consignes. Pour savoir-faire, l'apprenant apprend la recette de cuisine. Pour l'interculturel, il connaît/ apprend les mots français ou proches du français utilisés en turc pour la cuisine.

Dans le cahier d'exercices, pour la huitième leçon, à l'aide des dessins, il y a des exercices pour trouver les noms d'ustensiles dans la grille, de compléter la préparation de la recette, de compléter les phrases, de remettre les phrases dans l'ordre, de remettre le menu parlant en ordre, d'écrire les situations en observant les images.

Les objectifs de la leçon « 8 » sont de comprendre globalement le dialogue déclencheur, de répéter le dialogue pour travailler la prononciation et l'intonation, de repérer sur l'image du déclencheur les ustensiles cités dans le dialogue et les autres, de comprendre et de faire une liste d'ingrédients et manipuler *de + article défini*, de comprendre ce que remplace le pronom « en », de répondre à des questions en utilisant le pronom « en », de comprendre une recette de cuisine, comprendre une liste de courses alimentaires, de reconnaître des noms de plats français utilisés en turc, de trouver des mots français ou proches du français utilisés en turc pour la cuisine, d'utiliser le discours direct, d'écrire une recette de cuisine en indiquant les ingrédients et les quantités et la préparation.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale globale, la compréhension orale, la production orale (imitation), la compréhension écrite et la production écrite.

Quelques Remarque(s) : En français, l'eau gazeuse correspond au soda en turc et le soda à une boisson sucrée gazeuse (comme celle vendue par une grande marque américaine...). Il existe beaucoup mots français ou proches du français utilisés en turc pour la cuisine mais leur sens en turc ne correspond pas toujours à leur sens en français. C'est le cas par exemple de « mille-feuille » qui est un gâteau rectangulaire fait de couches superposées de pâte feuilletée et de crème. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 43)

Dans la partie « J'évalue mes connaissances 2 », il y a des exercices d'expression et de production écrites, de grammaire, de compléter, de ranger les phrases. Au début de chaque exercice, il se trouve des phrases de l'acquisition comme « je peux écrire, comprendre, utiliser, répondre à, demander, parler de, exprimer une opinion, conseiller. »

Unité	III
Titre de l'unité	parler d'événements passés
Nom et titre de la leçon	Leçon 9, Et toi, qu'est-ce que tu as fait ?
Page	42-45
Supports Visuels	image de la carte de France, photo du vieux Port à Marseille, images sur ce qu'on fait pendant les vacances, image sur le corps humain, photos des cartes postales
Catégorie	les activités à faire pendant les vacances, la ville de « Marseille »
Sujets traités	apprendre le passé composé avec « avoir », connaître les vocabulaires sur le corps humain et les activités de vacances, dire ce qu'on a fait en vacances
Activités et compétences visées	compréhension écrite, production orale, production écrite, compréhension orale, interaction

Objectifs visés	conjuguer les verbes au passé composé, rédiger une carte postale, parler des activités des vacances, connaître les parties du corps
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	rédiger une carte postale, dire où on a mal et pourquoi, connaître la ville de Marseille (p. 42-45)

Tableau 38 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 9

Dans l'unité III, l'apprenant va apprendre à exprimer des activités de loisir au passé, parler des activités quotidiennes au passé, comprendre des nouvelles au passé, comprendre et écrire une biographie.

Dans la première page de la leçon « 9 », figure une carte postale. On parle de Marseille, une des villes en France. On montre la place de Marseille, de Lyon et de Paris sur la carte de France et une photo du vieux Port, relatif à Marseille. Dans cette leçon, l'apprenant apprend le passé composé et le vocabulaire sur le corps et sur la carte postale. A l'aide des images présentées, l'apprenant peut exprimer à l'oral et à l'écrit ce qui se passe (ce qu'on fait pendant des vacances) et discuter avec ses amis. Il peut compléter les phrases. A la fin de la leçon, l'apprenant peut dire ce qu'on a fait en vacances. Pour le savoir-faire, l'apprenant peut écrire une carte postale, dire où on a mal et pourquoi. Pour l'interculturel, il apprend les caractéristiques de la ville de Marseille.

Les objectifs de la leçon « 9 » sont de comprendre globalement le document déclencheur, de repérer les verbes conjugués du document déclencheur et de les classer par temps, de travailler le vocabulaire des activités de vacances et le passé composé, de conjuguer les verbes au passé composé, de sensibiliser les apprenants à la différenciation de la 1^{ère} personne du singulier du présent de l'indicatif et du passé composé, de recomposer une carte postale, de parler des activités de ses dernières vacances, de reconnaître les parties du corps, écrire une carte postale.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite globale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, la compréhension orale, l'interaction orale.

Pour les éléments culturels, on apprend que Zabda est un groupe de 7 toulousains. Leur musique est un métissage de rock, de rap, de raï et de reggae. Ils ont connu un grand succès en 1999 avec leurs chansons « Tomber la chemise et Y'a pas d'arrangement » extraite de leur album « Essence » ordinaire qui sont devenus des classiques. (Guide Pédagogique de Salut, 2009 : p. 44)

Il est courant d'utiliser les abréviations « M. » pour Monsieur, « Mme » pour Madame, et « Mlle » pour Mademoiselle dans les adresses. (Guide Pédagogique de Salut, 2009 : p. 47)

Le numéro indiqué avant le nom de rue indique le numéro de la porte du bâtiment. Il arrive qu'on précise le numéro d'appartement et l'étage mais c'est plus rare : M. et Mme X

Appt n° 13- 3^e étage

5, rue des Lilas

69005 Lyon

Le territoire français est administrativement découpé en régions, elles-mêmes découpées en départements. Les 2 premiers chiffres du code postal correspondent au numéro de département, les 3 chiffres suivants permettent de localiser plus précisément le destinataire.

Dans la leçon, les destinataires habitent à Lyon, situé dans la région Rhône-Alpes et le département du Rhône dont le code est 69. On remarquera que dans le code postal apparaît aussi le numéro d'arrondissement (Teoman habite dans le 7^e et Solène dans le 5^e.) (Guide Pédagogique de Salut, 2009 : p. 47)

Unité	III
Titre de l'unité	parler d'événements passés
Nom et titre de la leçon	Leçon 10, Pas de chance !
Page	46-49

Supports Visuels	photos de quelques scènes comme de la rue, de l'armoire, de la chambre à coucher, de la douche, de la station ; photos sur l'ordre de la journée et sur trouver une explication
Catégorie	les activités quotidiennes
Sujets traités	apprendre les verbes pronominaux, le passe composé avec « être » et quelques expressions (pour relier des actions), parler des activités quotidiennes
Activités et compétences visées	expression orale, compréhension orale, production orale (imitation), interaction, compréhension écrite, production écrite
Objectifs visés	connaître les activités quotidiennes et les moments de la journée, interroger quelqu'un, dire pourquoi on est en retard et s'excuser, raconter une de ses journées par écrit
Savoir-faire/Éléments Interculturels	parler d'événements passés, apprendre quelques expressions idiomatiques (p. 46-49)

Tableau 39 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 10

Dans la première page de la leçon « 10 », on voit plusieurs photos. Ces photos se réfèrent à une scène et où et quand se passe cette scène. Les apprenants se familiarisent les verbes pronominaux, les activités quotidiennes, et quelques expressions. (pour relier des actions). A l'aide des images, les apprenant écrivent les verbes aux places vraies/ correspondantes) Ils font correspondre les images aux phrases. Les apprenants jouent une scène concernant trouver une explication à propos d'arriver en retard en cours. Ils peuvent raconter leur journée par écrit, ce qu'ils ont fait samedi dernier par exemple. A la fin de la leçon 10, l'apprenant peut parler des activités quotidiennes. Pour savoir-faire, ils peuvent parler d'événements passés. Pour l'interculturel, ils apprennent quelques expressions idiomatiques.

Dans le cahier d'exercices, pour la dixième leçon, via les images, il existe des exercices pour compléter les phrases, associer les éléments, faire des phrases et rédiger un texte.

Les objectifs de la leçon « 10 » sont de faire des hypothèses sur la situation du dialogue, de comprendre le dialogue globalement, de répéter le dialogue avec les intonations, d'associer des activités quotidiennes et des moments de la journée, d'interroger quelqu'un et de répondre à des questions liées au quotidien, découverte du passé composé avec être, d'établir un lien entre des dessins et des phrases sur les activités quotidiennes, de conjuguer des verbes au passé composé avec avoir ou être, dire pourquoi on est en retard et s'excuser, de discriminer des verbes conjugués à la 3^e personne du pluriel au passé composé avec avoir ou être, de raconter une de ses journées par écrit.

Dans les activités, les compétences visées sont l'expression orale, la compréhension orale, la production orale (imitation), l'interaction, la compréhension écrite, la production écrite.

Unité	III
Titre de l'unité	parler d'événements passés
Nom et titre de la leçon	Leçon 11, Quoi de neuf ?
Page	50-53
Supports Visuels	une photo des magazines et des articles et des photos de quelques femmes fameuses françaises, photos de quelques célébrités turques et françaises
Catégorie	le cinéma, la musique, le sport ; les célébrités turques et françaises
Sujets traités	apprendre les parties d'un article comme la rubrique, le titre, le chapeau, situer des événements passés, découvrir la négation avec le passé composé
Activités et compétences visées	compréhension écrite, production orale, compréhension orale, interaction, production écrite
Objectifs visés	connaître les titres et les chapeaux d'articles avec une rubrique, comprendre des nouvelles d'un bulletin d'information, trouver la date d'un événement passé, répondre à des questions au passé composé, parler d'événement passé
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	comprendre un article court, connaître quelques personnalités françaises contemporaines, les célébrités turques et françaises (p. 50-53)

Tableau 40 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 11

Dans la première page de la leçon « 11 », on voit une photo des magazines et des articles sur des célébrités françaises Comme Diam's (chanteuse), Marion Cotillard (actrice), et Laure Manadou (nageuse). Grâce à ces articles, les apprenants ont des informations sur ces personnages connus. Les apprenants s'instruisent sur les parties d'un article comme la rubrique, le titre, le chapeau. Ils écoutent le bulletin d'information (sur le sport, la danse et le théâtre). Les apprenants font des jeux de rôle en faisant une interview en utilisant le passé composé et les expressions de temps. Il y a des photos des célébrités turques et françaises (chanteur, chanteuse, mannequin, joueur de tennis) pour que les apprenants se familiarisent mieux avec les actualités artistiques et sportives. A la fin de la leçon « 11 », l'apprenant peut situer des événements passés. Pour l'interculturel, il se familiarise avec les personnalités françaises contemporaines. Il complète les phrases sur la biographie de Vanessa Paradis. Il écoute et écrit sa biographie avec les informations données.

Dans le cahier d'exercices, pour la onzième leçon, il y a des exercices pour conjuguer les verbes et compléter les mots. Ici, il se trouve une partie avec des images et de l'écrit. On parle du cinéma turc à Cannes, le film « Les Trois Singes » de Nuri Bilge Ceylan, du sportif Canan Sofuoğlu, qui a obtenu sixième titre mondial, du chanteuse Sertab Erener, qui a gagné 48^{ème} Concours Eurovision avec sa chanson « Everyway that I can ». Ce sont des éléments culturels de cette leçon. Il se trouve une partie concernant la chanteuse Sezen Aksu, ce qu'elle a fait et ce qu'elle n'a pas fait. Ces éléments reflètent la culture turque.

Les objectifs de la leçon « 11 » sont d'associer les titres et les chapeaux d'articles avec une rubrique, de retrouver le nom et la profession de la personne dont on parle dans un article, de comprendre les articles globalement, de s'entraîner à lire en français à voix haute, de manipuler le passé composé et la négation, de comprendre globalement des nouvelles d'un bulletin d'information et de les associer à une rubrique et un titre, de trouver la date d'un événement passé par rapport à une date donnée et une expression de temps, de remplacer la date d'un événement passé par expression de temps adaptée, de poser/répondre à des questions au passé composé, de parler d'événement passé.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite, la production orale, la compréhension orale, l'interaction, la production écrite.

Unité	III
Titre de l'unité	parler d'événements passés
Nom et titre de la leçon	Leçon 12, Biographie
Page	54-57
Supports Visuels	photo d'une émission de radio, photos d'Atatürk
Catégorie	la biographie et l'autobiographie
Sujets traités	Rédiger une biographie et une autobiographie, situer dans le passé, découvrir le pronom « y » et « depuis »+ présent de l'indicatif
Activités et compétences visées	compréhension orale, production orale (imitation), compréhension écrite, interaction, interaction orale, production écrite
Objectifs visés	compléter une biographie, trouver l'ordre chronologique d'une biographie, écrire une courte biographie et une autobiographie
Savoir-faire/Éléments Interculturels	constituer une biographie, connaître la chanteuse, Vanessa Paradis, connaître la biographie d'Atatürk (p. 54-57)

Tableau 41 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 12

Dans la leçon « 12 », on fait des exercices de compréhension orale et écrite et des jeux de rôle. L'apprenant peut constituer une biographie et son autobiographie. Dans les exercices, figurent quelques lieux comme la Tour Eiffel, le Palais de Topkapı. Dans cette leçon, on donne des informations sur Atatürk, sa biographie, les grandes

réformes faites par Atatürk par des images et photos sur Atatürk et les six grands principes d'Atatürk. A la fin de la leçon 12, l'apprenant peut comprendre et rédiger une biographie. Pour le savoir-faire, l'apprenant apprend à rédiger une biographie. Pour l'interculturel, l'apprenant fait la connaissance de Vanessa Paradis.

Dans le cahier d'exercices, pour la douzième leçon, figurent trois textes, dans lesquelles on parle des célébrités francophones dans le domaine du cinéma, de la chanson et du sport. L'apprenant complète les phrases. Il y a des exercices pour faire des phrases. A l'aide des informations données, on demande à l'apprenant de rédiger la biographie de Tony Parker. Grâce à ces exercices, les apprenants acquièrent des renseignements sur quelques célébrités françaises et francophones.

Les objectifs de la leçon « 12 » sont de comprendre globalement le dialogue déclencheur, de compléter une biographie avec des dates, de retrouver l'ordre chronologique d'une biographie, de découvrir le pronom « y », d'écrire et de comprendre une courte biographie, de rédiger son autobiographie, de compléter une biographie avec des verbes au passé composé, d'indiquer des dates et d'associer des principes politiques et leurs définitions.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale (imitation), la compréhension écrite, l'interaction, l'interaction orale, la production écrite.

Dans la partie « J'évalue mes connaissances 3 », il y a des exercices pour ranger les éléments donnés sur la carte postale, conjuguer les verbes, écouter, compléter, constituer des phrases à l'aide des images, répondre aux questions, associer. Au début de chaque exercice, il y a des phrases d'acquisition comme « je peux écrire une carte postale, je peux parler des activités de vacances, je peux dire où j'ai mal et pourquoi, je peux parler des activités quotidiennes, je peux comprendre des questions, je peux situer un événement dans le passé, je peux comprendre une biographie. »

Unité	IV
Titre de l'unité	raconter et décrire
Nom et titre de la leçon	Leçon 13, C'était bien ?
Page	62-65
Supports Visuels	des affiches de cinéma, quelques films et acteurs/actrices connu(e)s, les dessins sur le temps qu'il fait, photo d'une spécialité, image du programme culturel
Catégorie	faits culturels : le cinéma, les films, etc
Sujets traités	décrire et faire une appréciation à l'imparfait, rappeler le temps qu'il fait, apprendre l'imparfait
Activités et compétences visées	production orale, compréhension orale, imitation, compréhension écrite, production écrite, interaction
Objectifs visés	compléter un message avec des formes à l'imparfait, connaître si une appréciation est positive ou négative d'après l'intonation, produire des appréciations sur des faits culturels en utilisant l'imparfait
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	faire une appréciation sur un fait culturel (p. 62-65)

Tableau 42 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 13

Dans la première page de la leçon « 13 », on voit des affiches de cinéma, quelques films et acteurs/actrices connu(e)s. Dans un texte, on parle des spécialités lyonnaises qui s'appellent bugnes, les beignets sucrés. On présente un programme du Centre Culturel Français dans lequel se trouvent des manifestations culturelles. On

demande aux apprenants de discuter sur ces sujets: l'ouvrage de Géraldine Garçon ; voyage en Turquie avec Pierre Loti pour la littérature ; film d'animation de Michel Ocelot : Kirikou et les bêtes sauvages pour le cinéma ; l'exposition « Paris en Polaroids » ; le théâtre : « Le Malade Imaginaire » de Molière ; le concert de Lynda Lemay, la chanteuse québécoise ; la balade de compagnie « Royal de Luxe et sa petite fille géante » pour le spectacle de rue. A la fin de la leçon « 13 », l'apprenant peut décrire et faire une appréciation à l'imparfait. Pour le savoir-faire, l'apprenant apprend à faire une appréciation sur un fait culturel.

Dans le cahier d'exercices pour la treizième leçon, il y a des exercices pour associer les adjectifs et leurs contraires, écrire les phrases, compléter les phrases, parler sur les goûts, temps qu'il fait.

Les objectifs de la leçon « 13 » sont d'émettre des hypothèses sur la situation du dialogue déclencheur, de comprendre globalement le dialogue, de jouer le dialogue en reproduisant les intonations, d'associer des appréciations et des pictogrammes, de mettre en relation l'imparfait et le présent de certaines formes puis de retrouver leur sens appréciatif ou descriptif, de décrire et de faire des appréciations à l'imparfait, de discriminer le présent et l'imparfait dans des phrases descriptives et appréciatives, de compléter un message avec des formes à l'imparfait, de reconnaître si une appréciation est positive ou négative d'après l'intonation, de décrire et de produire des appréciations sur des faits culturels en utilisant l'imparfait.

Dans les activités, les compétences visées sont la production orale, la compréhension orale, l'imitation, la compréhension écrite, la production écrite, l'interaction.

Quelques Remarque(s) : « Bof », comme ouais, appartient au registre de la langue familière et s'utilise donc essentiellement à l'oral ou dans les échanges informels. « Truc » appartient au registre de la langue familière et s'utilise donc essentiellement à l'oral ou dans les échanges informels. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 60)

Unité	IV
Titre de l'unité	raconter et décrire
Nom et titre de la leçon	Leçon 14, Je suis contente de t'entendre !
Page	66-69
Supports Visuels	photo d'une personne qui parle au téléphone avec une image de la nature derrière, les images des émoticônes, les photos sur les sentiments
Catégorie	les sentiments, le système scolaire français
Sujets traités	apprendre à exprimer des sentiments comme la joie, la déception, la tristesse, la colère, la peur, le stress avec l'intonation, nommer et exprimer des sentiments, découvrir le pronom personnel « on »
Activités et compétences visées	compréhension orale, production orale (imitation), compréhension écrite, production écrite
Objectifs visés	comprendre un texte court présentant le système scolaire français, décrire à l'écrit le système scolaire turc, identifier des sentiments à partir de l'intonation de phrases, exprimer des sentiments avec les intonations, décrire des sentiments
Savoir-faire/Éléments Interculturels	exprimer des sentiments en fonction d'une situation, connaître le système scolaire français (p. 66-69)

Tableau 43 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 14

Dans la leçon « 14 », on fait des exercices de compréhension écrite et des jeux de rôle. L'apprenant apprend à exprimer des sentiments comme la joie, la déception, la tristesse, la colère, la peur, le stress avec l'intonation. On enseigne le système éducatif français et on fait faire à l'apprenant un exercice de compréhension écrite. L'apprenant

peut écrire un texte concernant le système éducatif turc en tant qu'exercice de production écrite. Par les photos, l'apprenant trouve les sentiments éprouvés par les personnages figurant sur les images. A la fin de la leçon « 14 », l'apprenant peut nommer et exprimer ses sentiments. Pour le savoir-faire, l'apprenant apprend à exprimer des sentiments en fonction d'une situation. Pour l'interculturel, il se familiarise au système scolaire français.

Les objectifs de la leçon « 14 » sont de comprendre globalement le dialogue déclencheur, de jouer le dialogue avec les intonations, d'associer des sentiments et des situations, de découvrir le sens du pronom personnel « on », de comprendre un texte court présentant le système scolaire français, de décrire à l'écrit le système scolaire turc, d'identifier des sentiments à partir de l'intonation de phrases/ de reproduire des intonations, d'exprimer des sentiments avec les intonations appropriées, de reconnaître des sentiments et d'en trouver l'explication à partir de photos, de décrire des sentiments et leur cause à partir d'une photo personnelle.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale (imitation), la compréhension écrite, la production écrite.

Unité	IV
Titre de l'unité	raconter et décrire
Nom et titre de la leçon	Leçon 15, Tu connais cette région ?
Page	70-73
Supports Visuels	une image de conversation effectuée sur Internet et de la carte de France, photo d'une boussole, photo de l'Auvergne, du hamam, d'Éphèse, etc.
Catégorie	la géographie : les villes et les régions françaises et turques

Sujets traités	parler du tarif d'une région et des orientations, décrire un lieu (une ville, une région), situer géographiquement une place, écrire une présentation d'une ville et d'une région, connaître « déjà » et « ne pas encore » et l'adjectif avant ou après le nom
Activités et compétences visées	compréhension écrite, production orale, production écrite, interaction
Objectifs visés	situer des régions, poser des questions avec déjà et y répondre, produire un document descriptif présentant sa ville ou sa région
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	situer géographiquement une région, connaître l'Auvergne et les autres régions françaises, trouver de quelques villes turques on parle, parler d'un village de Cappadoce, qui s'appelle Üçhisar, en Turquie

Tableau 44 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 15

Dans la première page de la leçon « 15 », on voit une image de conversation qui a lieu sur Internet. Dans la conversation, on parle du tarif d'une région, les orientations. Dans la page suivante, il se trouve une carte de France pour que les apprenants connaissent mieux les villes de France. L'apprenant apprend comment décrire un lieu et situer géographiquement une place. On fait des exercices de la production écrite en décrivant géographiquement les régions. On fait l'exercice de jeux de rôle en utilisant des images. Il peut écrire une présentation de sa ville et de sa région. A la fin de la leçon « 15 », l'apprenant peut situer géographiquement et décrire un lieu (une ville, une région). Pour le savoir-faire, l'apprenant peut situer géographiquement une région, pour l'interculturel, il se familiarise avec l'Auvergne et les autres régions françaises.

Dans le cahier d'exercices pour la quinzième leçon, il y a des exercices pour compléter des phrases. A l'aide des images et des textes, l'apprenant trouve de quelques villes turques on parle. C'est une activité culturelle. Dans les textes concernant les villes, il est écrit la place de la ville et sa spécialité. (Propre à la ville parlante) Il y a des

exercices de faire des phrases, d'associer les adjectifs et leurs contraires, de compléter la carte postale. Dans la carte postale, on parle d'un village de Cappadoce, en Turquie, qui s'appelle Üçhisar.

Les objectifs de la leçon « 15 » sont de comprendre globalement le dialogue déclencheur, de situer une région et deux villes à partir de données géographiques, de situer des régions à partir de données géographiques et de se familiariser avec la géographie de la France, de manipuler des adjectifs- se plaçant avant ou après le nom- pour la description de lieux, de découvrir les réponses possibles à des questions avec déjà, de poser des questions avec déjà et y répondre, de comprendre un document descriptif avec des adjectifs et des verbes, de produire un document descriptif présentant sa ville et/ou sa région.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, l'interaction.

Pour les éléments culturels, on apprend que même si cela dépend des goûts de chacun, la campagne jouit d'une image de plus en plus positive en France et on observe un retour de la population dans les zones rurales après des décennies d'exode rural. Cette tendance qui n'est pas sans lien avec un intérêt croissant pour l'environnement et la nature, apparaît aussi dans le choix des destinations de vacances et on note le développement d'un tourisme dit « vert » avec des activités du type camping à la ferme, randonnée en forêt, etc... (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 66)

Unité	IV
Titre de l'unité	raconter et décrire
Nom et titre de la leçon	Leçon 16, Ça sert à quoi ce truc ?
Page	74-77

Supports Visuels	images d'une salle à manger, des livres, des CDs, d'un ordinateur et d'une personne qui parle au téléphone, images de quelques objets électroniques à propos de l'ordinateur, d'une clé, d'un briquet, d'un tableau, du miroir, d'un plateau, des ciseaux ; images des objets de papeterie, etc.
Catégorie	les objets
Sujets traités	décrire un objet à propos de la dimension, de la forme, du poids, de la matière indiquer la fonction d'un objet, connaître le pronom possessif « le mien, la mienne »
Activités et compétences visées	compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale (interaction)
Objectifs visés	décrire des objets et indiquer leur fonction, faire la description d'un objet
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	décrire un objet et indiquer sa fonction

Tableau 45 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 16

Dans la première page de la leçon « 16 », on distingue la salle à manger du salon. Sur la table, il y a des livres, des CDs, un laptop (ordinateur) et une personne qui parle au téléphone. L'apprenant apprend à décrire un objet à propos de la dimension, de la forme, du poids, de la matière à l'aide des images, à comparer, à demander et indiquer la fonction d'un objet. A l'aide des images et de la compréhension orale, l'apprenant trouve de ce qu'on parle. On fait les jeux de rôle en décrivant un objet (sa dimension, sa forme, son poids, sa matière) et sa fonction et en devinant de quoi on parle. A la fin de la leçon « 16 », pour savoir-faire, l'apprenant peut décrire un objet et indiquer sa fonction.

Dans le cahier d'exercices, pour la seizième leçon, il y a des exercices de compléter les phrases d'après les indications et les images. En observant les dessins,

l'apprenant fait des phrases pour chaque objet à quoi les objets servent. L'apprenant décrit les objets en rédigeant. (Exercices d'expression écrite et production écrite)

Les objectifs de la leçon « 16 » sont comprendre globalement le dialogue déclencheur, comprendre des descriptions d'objet, décrire des objets et indiquer leur fonction, découvrir l'utilisation des formes au singulier du pronom possessif le mien/la mienne, manipuler les formes au singulier du pronom possessif le mien/la mienne, reconnaître des objets d'après leur description orale, associer des descriptions et des commentaires, comprendre et faire la description d'un objet.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite, la production orale (interaction).

Dans la partie « J'évalue mes connaissances 4 », il y a des exercices pour décrire le sentiment éprouvé, de décrire les objets d'après les indications. Au début de chaque exercice, il est écrit la phrase d'objectif/ d'acquisition comme : « je peux comprendre une appréciation sur un fait culturel, je peux connaître les sentiments et les exprimer, je peux parler du système scolaire français, je peux situer géographiquement, je peux décrire un objet et indiquer sa fonction. »

Unité	V
Titre de l'unité	faire des projets
Nom et titre de la leçon	Leçon 17, Nettoyage de printemps
Page	82-85
Supports Visuels	une photo et un article sur la pollution et la protection de la nature, images des déchets au bord de la mer
Catégorie	l'environnement et la protection de la nature

Sujets traités	connaître l'environnement et le nettoyage de printemps, trouver les déchets qui se trouvent dans la mer et sur les plages, apprendre les mots concernant l'écologie comme la protection (protéger), le respect (respecter), la défense (défendre), la nature, le tri (trier), le recyclage (recycler), les déchets, trouver des slogans écologiques en utilisant l'impératif, constituer une affiche pour la protection de la nature, parler de l'avenir, parler de la protection de l'environnement, de l'écologie, rappeler l'interrogation avec inversion, connaître l'expression de la durée avec pendant, découvrir la construction du futur simple
Activités et compétences visées	production orale, compréhension écrite, production écrite, interaction, compréhension orale
Objectifs visés	identifier la nature, faire la liste des déchets qu'on trouve dans la mer et sur les plages, comprendre des opinions exprimées oralement, donner son opinion, réaliser une affiche pour la protection de la nature
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	comprendre un article, connaître l'opération « Combattons la pollution »

Tableau 46 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 17

A l'aide des images on distingue dans la première page de la leçon « 17 », le sujet de cette leçon est l'environnement et le nettoyage de printemps. Il y a un texte concernant « surfrider », une association de surfeurs pour la défense du littoral et le respect de l'océan qui organise une opération pour nettoyer les plages et les cours d'eau. On fait l'exercice de la compréhension écrite sur le texte. On demande aux apprenants de trouver d'autres déchets qui se trouvent dans la mer et sur les plages et le discuter dans la classe. L'apprenant apprend les mots concernant l'écologie comme la protection (protéger), le respect (respecter), la défense (défendre), la nature, le tri (trier), le recyclage (recycler), les déchets. On fait les exercices de la compréhension orale, de la production/ expression orale, on fait la discussion sur la protection de la nature et son importance entre les apprenants. On fait les exercices de grammaire. Grâce aux images, on demande aux apprenants ce qu'on peut faire à l'école et à la maison pour l'écologie, de trouver des slogans écologiques en utilisant l'impératif et de constituer une affiche

pour la protection de la nature. A la fin de la leçon « 17 », l'apprenant peut parler de l'avenir, parler de la protection de l'environnement, de l'écologie. Pour l'interculturel, l'apprenant se familiarise à l'opération « Combattons la pollution. »

Les objectifs de la leçon « 17 » sont d'identifier le document déclencheur, d'identifier la nature de l'image du document déclencheur et de décrire cette image, de faire la liste des déchets qu'on trouve dans la mer et sur les plages, de comprendre des opinions exprimées oralement et de donner son opinion, de manipuler l'interrogation avec inversion du sujet, de manipuler l'expression de la durée avec depuis et pendant, de découvrir la construction du futur simple à partir de verbes tirés de l'article, d'enrichir et de réviser son vocabulaire, de réviser les structures « pouvoir+infinitif » et « il faut/ in ne faut pas », de réviser l'impératif positif et négatif et de réaliser une affiche pour la protection de la nature.

Dans les activités, les compétences visées sont la production orale, la compréhension écrite, la production écrite, l'interaction, la compréhension orale.

Dans l'image de la première page de la leçon « 17 », on devine la mer à l'horizon. Au premier plan, on reconnaît la végétation qu'on trouve en bord de mer mais aussi des sacs plastiques qu'on utilise pour les poubelles. Il y a du sable. Il s'agit d'une plage. On voit un groupe de 4 hommes. Ils portent des vêtements de style militaire, verts foncés/ kaki mais ce ne sont pas des militaires en uniformes officiels. On dirait des soldats en train de planter leur drapeau pour signifier qu'après avoir lutté, ils ont gagné un territoire sur lequel ils plantent leur drapeau. Les éléments identifiés précédemment font penser que la connotation militaire est utilisée pour une guerre « verte » (comme le drapeau et les tenues des hommes), celle contre la pollution (mot que les apprenants auront probablement reconnu). La métaphore de guerre est renforcée par l'utilisation du verbe combattre qui fait aussi partie du vocabulaire militaire. L'affiche correspond donc à un événement (de 3 jours) lié à la lutte contre la pollution, la protection de l'environnement. (Guide Pédagogique de Salut II, 2009 : p. 73)

Unité	V
Titre de l'unité	faire des projets
Nom et titre de la leçon	Leçon 18, Les grandes vacances
Page	86-89
Supports Visuels	image d'un café où quelques personnes s'asseoient, un texte sur les Antilles, la carte des Antilles, images des cartes postales des Antilles, photos sur les vacances
Catégorie	les vacances, les Antilles
Sujets traités	apprendre quel verbe prend quelle préposition, choisir sa préférence pour ses vacances idéales, faire des projets de vacances, découvrir les pronoms compléments d'objet indirect (COI), la conséquence avec « alors », conjuguer les verbes « faire » et « aller » au futur simple
Activités et compétences visées	production orale, compréhension orale, imitation, compréhension écrite, interaction, production écrite
Objectifs visés	découvrir une partie de la France dite d'Outre-Mer, découvrir quelques phrases en créole, exprimer une opinion, parler de ses vacances idéales
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	apprendre à faire des projets de vacances, acquérir des informations sur les Antilles françaises

Tableau 47 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 18

Dans la première page de la leçon « 18 », on voit quelques personnes s'asseyant à l'extérieur d'un café. Il se trouve un texte sur les Antilles, où se trouvent les Antilles, quelles langues on parle, leurs principales ressources économiques, leur musique et danse. A la suite du texte, il y a un exercice de la compréhension écrite. Par les photos présentées, on demande aux apprenants de discuter entre eux pourquoi les Français

aiment passer leurs vacances aux Antilles et si les apprenants aimeraient y aller. L'apprenant apprend quel verbe prend quelle préposition. On fait des exercices sur la cause et la conséquence. A l'aide des images, l'apprenant choisit sa préférence pour ses vacances idéales. Les apprenants discutent entre eux sur leurs prochaines vacances, ce qu'ils envient de faire, où ils vont aller. A la fin de la leçon « 18 », l'apprenant fait des projets de vacances. Pour le savoir-faire, l'apprenant apprend à faire des projets de vacances. Pour l'interculturel, l'apprenant acquiert des informations sur les Antilles françaises.

Dans le cahier d'exercices, pour la dix-huitième leçon, il y a des exercices de compléter les dialogues. A l'aide des images, l'apprenant rédige ce que les gens ont envie de faire, il écrit le début et la fin des phrases, il décrit ce que les personnes feront le week-end prochain.

Les objectifs de la leçon « 18 » sont de comprendre globalement le dialogue déclencheur, de découvrir une partie de la France dite d'Outre-Mer, de découvrir quelques phrases en créole, d'exprimer et justifier une opinion à partir de photos, de découvrir les pronoms compléments d'objet indirect (COI), de parler de ses vacances idéales et de justifier ses choix avec car/parce que et alors.

Dans les activités, les compétences visées sont la production orale, la compréhension orale, l'imitation, la compréhension écrite, l'interaction, la production écrite.

Quelques Remarque(s) : Le créole est le fruit d'un mélange de langues africaines et de français. L'activité permet aux apprenants de voir plus nettement l'emprunt de mots français en créole.

Unité	V
Titre de l'unité	faire des projets
Nom et titre de la leçon	Leçon 19, C'est d'accord

Page	90-93
Supports Visuels	image d'une classe, des apprenants et d'une enseignante, image d'une carte nationale d'identité française et d'une boîte mail, images à propos d'une sortie (manger, faire les courses, aller au cinéma)
Catégorie	les différences et les ressemblances des classes françaises et turques
Sujets traités	organiser une sortie, écrire un courrier électronique pour se présenter, se mettre d'accord, découvrir le pronom indéfini « chacun », « chacune »
Activités et compétences visées	production orale, compréhension orale, compréhension écrite, interaction, production écrite
Objectifs visés	comparer une salle de classe française avec une salle de classe turque, trouver des raisons pour expliquer une décision, faire des projets au futur, utiliser les expressions pour se mettre d'accord, écrire un courriel pour se présenter
Savoir-faire/Éléments Interculturels	se mettre d'accord, les salles de classe françaises et turques

Tableau 48 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 19

Dans la première page de la leçon « 19 », on voit une classe, des apprenants et une enseignante. La scène se passe dans une classe. On fait l'exercice de la compréhension orale, jeux de rôle (jouer le dialogue), la discussion entre les apprenants, jouer un dialogue sur organiser une sortie, (où ils iront, quand ils partiront, quand ils rentreront...) Il se trouve une carte nationale d'identité française. L'apprenant peut écrire un courrier électronique pour se présenter.

Les objectifs de la leçon « 19 » sont de comprendre globalement le dialogue déclencheur, de comparer une salle de classe française avec une salle de classe turque, de jouer le dialogue en reproduisant les intonations, de trouver des raisons pour expliquer une décision, de découvrir et manipuler le pronom indéfini « chacun », de faire des projets au futur simple et d'utiliser les expressions pour se mettre d'accord, d'écrire un courriel pour se présenter.

Dans les activités, les compétences visées sont la production orale, la compréhension orale, la compréhension écrite, l'interaction, la production écrite.

Unité	V
Titre de l'unité	faire des projets
Nom et titre de la leçon	Leçon 20, Surprise !
Page	94-97
Supports Visuels	photo de l'entrée de la maison et des personnages du manuel, image de la boîte mail, images de l'argent, d'un bébé, d'un chat et d'un panier de courses
Catégorie	les expressions sur le service (demander un service et répondre à un service)
Sujets traités	demander un service, exprimer son mécontentement, accepter le service, dire ce qu'on a fait, ce qu'on fera, découvrir quelques expressions comme ce matin, ce soir, etc. pour parler d'un événement passé, présent ou futur, rédiger une biographie
Activités et compétences visées	Compréhension orale, production orale (interaction), compréhension écrite, imitation

Objectifs visés	parler du moment de la journée, situer des événements dans le temps, discriminer phonétiquement « on a » et « on n'a pas », faire une demande de service et répondre à une demande de service, indiquer les bonnes et les mauvaises réactions, distinguer les phrases positives et négatives
Savoir-faire/ Éléments Interculturels	demander un service

Tableau 49 : Analyse des éléments culturels dans la méthode « Salut II », Leçon 20

Dans la leçon « 20 » on fait faire un exercice de compréhension orale et des jeux de rôle (demander un service, exprimer son mécontentement, accepter le service). L'apprenant apprend à demander un service, il complète les phrases avec les expressions de temps qui conviennent. A la fin de la leçon « 20 », l'apprenant peut comprendre et rédiger une biographie.

Les objectifs de la leçon « 20 » sont de comprendre le dialogue déclencheur, de jouer de mémoire des parties du dialogue, de repérer le moment de la journée où a lieu le dialogue, de situer des événements dans le temps, de discriminer phonétiquement « on a » et « on n'a pas », de faire une demande de service et de répondre à une demande de service.

Dans les activités, les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale (interaction), la compréhension écrite, l'imitation.

Dans la partie « j'évalue mes connaissances 5 », il y a des exercices de conjuguer les verbes, compléter les phrases, mettre à l'ordre du dialogue, écouter le dialogue. Au début de chaque phrase, il se trouve des phrases d'acquisition comme : « je peux faire des projets, je peux exprimer la durée, je peux utiliser les expressions pour se mettre d'accord, je peux demander un service, je peux situer des événements dans le temps. »

Dans la manuel Salut II, à la fin de la 20^{ème} leçon, à la fin du guide pédagogique, il se trouve des « corrections du cahier d'exercices ». On voit la partie « précis

grammatical », on donne des informations sur le futur proche, le passé récent, l'adjectif qualificatif, les pronoms, la comparaison, l'expression du but, l'expression de l'interdiction, l'interrogation, les articles, le passé composé, le discours direct, le futur simple ; la partie « tableaux de conjugaison » ; la partie de « lexique » en français, en anglais, en allemand et en turc ; la partie de « correction de j'évalue mes connaissances » ; la transcription des enregistrements.

5.

CONCLUSION

Les œuvres, les découvertes scientifiques, les attitudes, les comportements, la réflexion de la manière de vivre, de penser des personnes, les personnes connues, l'histoire, le folklore, les mythes, les normes, les objets, les valeurs, les croyances, les religions, etc sont des composantes qui créent la notion de « culture ».

De nos jours, les échanges culturels, les interactions entre les pays nécessitent l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'enseignement de la langue étrangère, la communication orale et l'interculturalité occupent une place primordiale. En apprenant une langue étrangère, l'apprenant acquiert un nouveau point de vue. Cela influence l'apprentissage de la culture cible. Comme il est proposé par le Conseil de l'Europe à tous les pays membres au Conseil de l'Europe, les pays en question doivent être ouverts au dialogue interculturel. La perspective actionnelle qui est une approche de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères adoptée par le CECRL du Conseil de l'Europe, assure une communication efficace, des compétences culturelles et interculturelles, des compétences langagières et linguistiques aux apprenants.

Pour que les personnes de différentes cultures puissent communiquer, il faut qu'ils connaissent leur culture, qu'ils enrichissent leur point de vue. Tout cela facilite la communication. C'est pour cette raison que quand on apprend une langue étrangère, il faut tenir compte des éléments culturels de cette langue. Même si on ne connaît pas parfaitement la culture d'une société, en suivant les développements de la langue, les formes d'usage de la langue, la manière de penser des personnes, leurs traditions, nous pouvons nous familiariser avec les faits socio-économiques et artistiques reflétant la culture de cette société.

Dans notre travail, nous avons abordé les méthodologies utilisées jusqu'au présent, la notion de la « culture » et de l' « interculturalité ». Nous avons essayé d'examiner les méthodes de français langue étrangère « Salut I-II » qui ont été

préparées selon la perspective actionnelle. Nous avons analysé les éléments culturels se trouvant dans les manuels en question.

Lors de cette étude, nous avons constaté que les composantes culturelles se référant à la culture cible et source traitées dans les manuels de « Salut I-II » sont bien présentées et explicitées. A la fin des leçons, les apprenants sont capables de connaître la culture cible, ses particularités, ses différences et ses ressemblances avec la culture maternelle (CM). Ils sont capables de comparer les deux cultures et les deux pays. Grâce aux principales habilités langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite), les apprenants peuvent communiquer, s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Ils acquièrent les compétences interculturelles, langagières et linguistiques requises par le niveau A1 et A2 du CERCL.

RÉSUMÉ EN TURC

ÖZET

Ortaöğretimde Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Salut I, II” Adlı Fransızca Ders Kitaplarında Yer Alan Kültürel Öğelerin Eylem Odaklı Yaklaşımına Göre İncelenmesi

CANDEMİR, Cansu

Yüksek Lisans Tezi, Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Suna AĞILDERE

Haziran-2012, 163 sayfa

Kültür, insanların çağlar boyu yaşamlarında uyguladığı gelenekler, inanışlar, düşünceler, törelerden oluşan bir bütündür. Dil ile kültür ise birbirinden ayrılmaz öğelerdir. İnsanlar kültürleri ile birlikte dillerini de oluştururlar.

Yabancı dil öğretiminde kültür önemli bir yer tutmaktadır. Ders sırasında öğreten, yabancı dil öğretiminde dil-kültür ilişkisine dayanan yazılı ve sözlü eğitsel materyallerden yararlanmaktadır. Yapılan araştırmalar, görsel-işitsel araçların öğrenenin hem hedef dilin kültürüne olan bakış açısının şekillenmesinde hem de kaynak kültürün tanıtımında önemli bir rol oynamadığını göstermektedir.

Yabancı dil dersleri, kültürel öğelerin aktarımını etkin kılacak şekilde düzenlenmeli, kültür konusu öğretmen yetiştirme programlarında öne çıkarılmalıdır ve öğretenler, iyi bir yabancı dil kazanımının temel unsurları olan dil ve kültür ikililiğini vurgulamak için, yabancı dil ders kitaplarında sunulan kültürel öğeleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu iki önemli kavram, birbirini hem kurar hem de besler. Bir yabancı dili öğretirken, sadece o dilin dil bilgisi kurallarını öğretmek yeterli değildir, aynı zamanda kaynak dilin ve hedef dilin kültürlerini de öğretmek gerekir. Etkili bir iletişim kurmak, kültürlerarası eğitimi, iletişimi ve iletişimsel yetiyi geliştirmek için yabancı dilde kültürel öğelere de yer verilmelidir.

Bu çalışmada, « Salut I, II » kitaplarındaki kültürel öğeleri, Avrupa Konseyi'nin Diller için Ortak Başvuru Metni'nde (OBM) sunulan ve güncel bir yabancı dil öğretim yöntemi olan eylem odaklı yaklaşıma göre inceledik. Söz konusu kitaplar Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır ve ortaöğretimde ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılmaktadır. Bu kültürel öğeleri, « ünite, ünitenin başlığı, dersin başlığı ve adı, sayfa, görsel ürünler/destekler, sınıflandırma, işlenen konular, hedeflenen etkinlikler ve yetiler, amaçlar/kazanımlar, beceri/ kültürel unsurlar» gibi başlıklar altında inceledik.

Çalışmamızda, kültür ve dil kavramları, kültür-dil ilişkisi, yabancı dil öğretirken kültürel unsurların ne derece önemli olduğu, yabancı dil öğretiminde, özellikle yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde kültürel öğelerin aktarılmasının ve kültürlerarası eğitimin amacı ve önemi konularına değinilmiştir.

Anahtar kelimeler: yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Fransızca öğretimi, dil, kültürel unsurlar, kültürlerarası eğitim, eylem odaklı yaklaşım, Diller için Ortak Başvuru Metni (OBM)

BIBLIOGRAPHIE

- Ağıldere, T.S. (2006). *La traduction dans l'enseignement du français langue étrangère d'après le cadre européen commun de référence pour les langues*, 38-87. Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Beacco, J.C. (2000). *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue/ des mots au discours*, 26-133. Paris : Hachette Livre.
- Byram, M. (1992). *Culture et Education en Langue Etrangère*, 18-193. Paris : Hatier/Didier.
- Cuq, J.P, Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 245-246. Presses Universitaires de Grenoble.
- De Carlo, M. (1998). *L'Interculturel*, 13-103. Lannes : CLE International.
- Dictionnaire du Nouveau Petit Robert de la Langue Française. (2007). Paris: Editions du Petit Robert, 441-601.
- Fleming, M. (2006, Octobre). *L'enseignement d'une langue comme matière scolaire : influences théoriques/ Etudes Préliminaire, Langues de scolarisation*. Présenté dans la Conférence intergouvernementale Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe, Strasbourg. 5-6.
- Fong, M. (2006). *The nexus of language, communication and culture*. İçinde, Samovar , Larry A., Porter, Richard. E., McDaniel , Edwin R. Intercultural Communication/ A reader. 217.
- Gay, G. (2006). *Culture and communication in the classroom*. İçinde, Samovar, Larry A., Porter, Richard. E., McDaniel , Edwin R. Intercultural Communication/ A reader. 327-328.
- McDaniel E. R., Samovar, L. A., Porter, R. E. (2006). *Understanding*

Intercultural Communication: An Overview. İçinde, Samovar, Larry A., Porter, Richard.E., McDaniel, Edwin R. *Intercultural Communication/ A reader.* 10

Ouellet, F. (1997). Education Interculturelle et Formation Interculturelle. Eléments de Problématique, *Canadian Ethnic Studies/ Etudes ethniques au Canada*, 29 (2), 33-34.

Safty, A. (1989). *Culture et école* : Les programmes d'immersion et l'objet culturel, *Canadian Ethnic Studies/ Etudes ethniques au Canada*, 21 (3), 97-99.

Salut I. (2009). *Guide Pédagogique.* (2^{ème} éd. 8-294, İstanbul: MEB.

Salut I (2009). *Livre de l'élève.* (3^{ème} éd. 1-134), İstanbul: MEB.

Salut I (2007). *Cahier d'exercices.* (1^{ère} éd. 8-47), İstanbul: MEB.

Salut II (2009). *Guide Pédagogique.* (1^{ère} éd.Introduction-73), İstanbul : MEB.

Salut II (2009). *Livre de l'élève.* (1^{ère} éd. 1-138), İstanbul: MEB.

Salut II (2009). *Cahier d'exercices.* (1^{ère} éd. 2-41), İstanbul: MEB.

Trescases, P. (Octobre-Décembre 1985). Réflexions sur le Concept de Compétence Culturelle en Didactique, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 60, 53-55.

RESSOURCES EN LIGNE

- (1) Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Comité de l'éducation. Paris: Didier; 9-85. Consulté le 14 Novembre 2011. Disponible sur le site
Web: <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- (2) Conseil de l'Europe. (2011a). Consulté le 12 Mars 2012. Disponible sur le site
Web: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp
- (3) Conseil de l'Europe. (2011b). Consulté le 13 Mars 2012.
Disponible sur le site Web:
http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html
- (4) Conseil de l'Europe. (2011c). Consulté le 12 Mars 2012. Disponible sur le site
Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp
- (5) Puren, C. (Juillet, 2001). *La Perspective Actionnelle Dans les Enseignements Bilingue ; Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 19 ; 215-218. Revue de linguistique et de didactique, Nancy, ANCA-ADAF CNDP, p. 215-222.
Consulté le 24 Février 2012. Disponible sur le site Web :
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001o/>
- (6) Puren, C. (2006). *Explication de textes et perspectives actionnelle: La littérature entre le dire scolaire et le faire social*; 1. Consulté le 08 Mars 2009. Disponible sur le site Web: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>
- (7) Puren, C. (Septembre-Octobre, 2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle; Le Français dans le Monde*, n° 347 ; 39. Fiche pédagogique correspondante: "Les tâches dans la logique actionnelle", p. 80-81. Paris: FIPF-CLE international. Consulté le 08 Mars 2009. Disponible sur le site Web: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>

- (8) Puren, C. (Novembre-Décembre, 2006). *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique* ; *Le Français dans le Monde*, n° 348 ; 43. Fiche pédagogique correspondante : "Entrées libres", p. 91. Paris : FIPF-CLE international. Consulté le 08 Mars 2009. Disponible sur le site Web: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006h/>
- (9) Puren, C. (Mai, 2011). *Mises au point de/sur la Perspective Actionnelle*; 2-3. Consulté le 24 Février 2012. Disponible sur le site Web: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>
- (10) Puren, C. (Avril, 2011). *Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle* ; *Journée pédagogique CDL & EPFL Lausanne « Approche actionnelle et autonomie »* ; 14. Consulté le 24 Février 2012. Disponible sur le site Web : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011f/>
- (11) Seara, A.R. (Décembre, 2005). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*;1-13. Consulté le 03 Février 2012. Disponible sur le site Web: http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm