



HAL
open science

Enseignement du français langue étrangère en Libye : analyse des méthodes appliquées au lycée et propositions didactiques

Hussain Bilhaj

► **To cite this version:**

Hussain Bilhaj. Enseignement du français langue étrangère en Libye : analyse des méthodes appliquées au lycée et propositions didactiques. Linguistique. Université de Lorraine, 2022. Français. NNT : 2022LORR0163 . tel-04010178

HAL Id: tel-04010178

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-04010178v1>

Submitted on 1 Mar 2023

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

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



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**BIBLIOTHÈQUES
UNIVERSITAIRES**

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**HUMANITÉS
NOUVELLES**



crem centre
de recherche
EA 3476 sur les médiations
communication, langue, art, culture

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

EN SCIENCES DU LANGAGE

par **Hussain BILHAJ**

Sous la direction de **Guy Achard-Bayle**

**Enseignement du français langue étrangère en Libye :
Analyse des méthodes appliquées au lycée et propositions
didactiques**

Le 01 décembre 2022

Membres du jury :

- Directeur de thèse :** Monsieur Guy Achard-Bayle, Professeur émérite, Université de Lorraine, Metz
- Président de jury :** Monsieur Miras Grégory, Professeur des Universités, Université de Lorraine, Nancy
- Rapporteurs :** Madame Maria Filomena Capucho, Professeure associée agrégée (HDR) à l'Université Catholique Portugaise (UCP), Viseu
- Monsieur Christian Ollivier, Professeur des Universités, Université de la Réunion
- Examineurs :** Madame Rana Kandeel, Professeure associée, Université du Yarmouk (Jordanie)
- Monsieur Miras Grégory, Professeur des Universités, Université de Lorraine, Nancy



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**HUMANITÉS
NOUVELLES**



crem centre
de recherche
EA 3476 sur les médiations
communication, langue, art, culture

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

EN SCIENCES DU LANGAGE

par Hussain BILHAJ

Sous la direction de Guy Achard-Bayle

**Enseignement du français langue étrangère en Libye :
Analyse des méthodes appliquées au lycée et propositions
didactiques**

Le 01 décembre 2022

Membres du jury :

Directeur de thèse : Monsieur Guy Achard-Bayle, Professeur émérite, Université de Lorraine, Metz
Président de jury : Monsieur Miras Grégory, Professeur des Universités, Université de Lorraine, Nancy
Rapporteurs : Madame Maria Filomena Capucho, Professeure associée agrégée (HDR) à l'Université Catholique Portugaise (UCP), Viseu
Monsieur Christian Ollivier, Professeur des Universités, Université de la Réunion
Examineurs : Madame Rana Kandeel, Professeure associée, Université du Yarmouk (Jordanie)
Monsieur Miras Grégory, Professeur des Universités, Université de Lorraine, Nancy

Remerciements

Tout d'abord, j'adresse tous mes sincères remerciements à mon directeur de thèse, Monsieur le Professeur Guy Achard-Bayle, qui m'a encadré tout au long de ces années de thèse et qui m'a fait partager ses remarques pertinentes et constructives et ses conseils éclairés. Qu'il soit aussi remercié pour sa gentillesse, sa disponibilité, sa réactivité permanente et pour les nombreux encouragements qu'il m'a prodigués. À qui, je tiens également à exprimer toute ma reconnaissance et ma profonde gratitude pour tous les séminaires doctoraux, les journées d'études et les colloques (nationaux et internationaux) qu'il a animés tout au long de notre formation doctorale et de nous avoir encouragés aussi à les organiser et à y participer.

J'adresse également tous mes remerciements à tous les membres du jury de ma thèse : Madame Maria Filomena Capucho, Monsieur Christian Ollivier, Madame Rana Kandeel et Monsieur Miras Grégory d'avoir accepté de relire et d'examiner ma thèse.

Je tiens à remercier Mademoiselle Sarah Auvray d'avoir accepté de relire ma thèse et de ses remarques et de ses conseils.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de mon comité de suivi de thèse : Madame Caroline Masseron et Madame Céline Ségur, de leurs remarques et de leurs critiques constructives.

Je souhaite remercier tous les personnels du CERM de leur disponibilité, de leur collaboration et de leur soutien pendant toutes les années de ma formation doctorale, et tout particulièrement Madame Séverine Baldasso responsable du service d'appui à la recherche et à l'administration.

Mes remerciements vont aussi vers la direction de l'école doctorale Humanités Nouvelles-Fernand Braudel : Madame Béatrice Fleury (directrice), Madame Françoise Lartillot (directrice adjointe), Madame Aude Meziani (gestionnaire pédagogique) et Madame Isabelle Vitry (gestionnaire administrative).

Je remercie tous mes collègues de leur soutien, de leur encouragement et de leurs remarques pendant les séminaires doctoraux animés par Monsieur Achard-Bayle.

En dernier lieu, je souhaite remercier ma femme de son encouragement, de son soutien permanent et surtout de sa patience pendant toutes ces années de thèse.

Dédicace

À la mémoire de mes parents

À mes enfants : Mohamad, Elias et Razane

À ma femme

Liste des abréviations principale

Approche communicative : (AC)

Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français : (CREDIF)

Centre des curricula et de la recherche pédagogique : (CCRP)

Enseignement/apprentissage : (EA)

Français fondamental : (FF)

Français langue étrangère : (FLE)

Langue étrangère : (LE)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : (CECRL)

Manuels scolaires : (MS)

Matériels didactiques : (MD)

Méthode adaptée : (MA)

Méthode originale : (MO)

Méthodologie audio-orale : (MAO)

Méthodologie audio-visuelle : (SGAV)

Méthodologie directe : (MD)

Méthodologie traditionnelle : (MT)

Technologie de l'information et de la communication : (TIC)

Version adaptée : (VA)

Version originale : (VO)

Sommaire

Sommaire	6
Introduction générale.....	9
Problématique	12
Hypothèses	14
Les objectifs de la thèse.....	15
Structure et méthodologie de la thèse.....	16
La première partie : Le cadre théorique et la littérature de la thèse :.....	20
Chapitre premier.....	21
1 Les méthodologies de l'enseignement des langues.....	21
1.1 Distinction entre méthode et méthodologie	22
1.2 Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.....	25
1.3 Outils complémentaires de référence.....	52
1.4 Contextualisation/adaptation de méthodes d'EA	67
Conclusion.....	73
Deuxième chapitre : Les théories psychologiques de l'apprentissage	75
2 Les théories psychologiques de l'apprentissage.....	76
2.1 Le courant behavioriste.....	78
2.2 Le gestaltisme.....	90
2.3 Le cognitivisme	97
2.4 Le constructivisme (piagétien).....	112
2.5 Le socioconstructivisme	115
2.6 Le connectivisme.....	117
2.7 L'influence des théories psychologiques les plus marquantes sur l'enseignement/apprentissage	119
Conclusion.....	124

Troisième chapitre : Méthodologies d’analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques	125
3 Méthodologies d’analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques.	126
3.1 Grilles d’analyse de MS/MD.....	128
3.2 Grilles d’analyse des MS/MD proposées par Bertolotti (1984)	142
3.3 Méthodologies d’analyse des manuels scolaires.....	161
3.4 État des lieux des travaux sur les MS/MD utilisés dans les lycées libyens	176
Conclusion.....	178
Deuxième partie : Le cadre pratique.....	179
Chapitre quatre : contexte général de l’EA du FLE en Libye : État des lieux et présentation des MS/MD utilisés au lycée	180
4 Panorama historique et contexte général de l’apprentissage du FLE en Libye	181
4.1 Contexte général de l’apprentissage du FLE en Libye	181
4.2 Les manuels scolaires de FLE en usage dans le cycle secondaire	194
4.3 État des lieux des MS utilisés dans l’EA du français au lycée.....	202
4.4 L’ensemble didactique d’Oasis : présentation, programme et horaires .	205
Conclusion.....	225
Cinquième chapitre : Analyse comparative des MS/MD (Le nouveau pixel 1 et le français pour la Libye/pixel 1).....	226
5 Analyse comparative des MS/MD Le nouveau Pixel 1 (version originale) et Le français pour la Libye/Pixel 1 (version adaptée)	228
5.1 Élaboration des grilles d’analyse des MS/MD	229
Conclusion.....	306
Sixième chapitre : Résultats, observations et remédiation.....	307
6 Résultats, observations et remédiation	308
6.1 Constats et remarques sur la MA et essai de remédiation	310

6.2	Les TIC : supports incontournables pour un EA de FLE attrayant et efficace	328
6.3	Résultats, synthèse et propositions de remédiation	332
6.4	Obstacles et propositions didactiques concernant la réintroduction du FLE dans le cycle secondaire et le programme curriculaire	336
	Conclusion.....	342
	Conclusion générale	344
	Bibliographie	352
	Annexes	368
	Annexe A	369
	ANNEXE B : Annexe cinquième chapitre	396
	Table des tableaux.....	401
	Tables des illustrations	403
	Index des auteurs.....	404
	Index rerum	407
	Table des matières.....	410
	Résumé	418
	Abstract.....	419

Introduction générale

La présente thèse de doctorat est une recherche-action ayant pour visée d'améliorer les conditions actuelles et la pratique future d'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles secondaires en Libye. Plus précisément, elle porte sur le programme ainsi que sur l'ensemble didactique (soit les manuels scolaires et les matériels didactiques) appliqués dans cette étape essentielle de l'enseignement du français.

En Libye, ce dernier repose pour l'essentiel sur l'enseignement du français en cycle secondaire. Dans ce contexte, les manuels scolaires, de même que les matériels didactiques (désormais MS et MD), jouent un rôle indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier. Partant de là, nous avons décidé de focaliser la présente recherche sur le programme et les méthodes appliqués (MS et MD) à cet enseignement, en prenant en considération les variables de ce dernier qui sont : le contenu et le savoir à partager ; les outils didactiques sur lesquels s'appuie le processus d'enseignement ; la définition du rôle et des compétences de l'enseignant ; la détermination de l'attitude et des motivations des élèves. Et ce, dans l'objectif de contribuer à l'amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire ainsi que la réussite scolaire des apprenants.

De fait, la conception d'un programme adéquat tout comme celle de méthodes de FLE correspondant à un contexte destinataire spécifique et répondant aux exigences méthodologiques et didactiques en cours, n'est pas une mission facile. De nombreux facteurs et des exigences tant méthodologiques que pédagogiques, didactiques, etc., doivent être pris en compte afin de concevoir un programme curriculaire correspondant à la fois aux exigences susmentionnées, mais également aux besoins et aux objectifs spécifiques des enseignants et à ceux des élèves.

Pour certains auteurs, dont Maria Cecilia Bertolotti et Patrick Dahlet (1984 : 55), le fait de choisir une méthode d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et, plus particulièrement, une méthode de FLE est une tâche complexe du fait de la multiplicité des méthodes existant sur le marché. Raison pour laquelle l'élaboration et/ou la sélection d'une méthode adéquate, convenant au public destinataire et aux exigences à la fois didactiques, pédagogiques et institutionnelles, nécessite une analyse minutieuse.

En effet, seule une étude poussée permet de déterminer l'adaptabilité et la conformité d'une méthode au contexte destinataire ainsi que son applicabilité à l'environnement dans lequel elle sera utilisée. Allant dans ce sens, les auteurs précités affirment que :

« [...] Or la sélection d'un tel manuel est aujourd'hui une tâche difficile, en FLE particulièrement, compte tenu de la prolifération des méthodes « nouvelles » (certaines n'étant d'ailleurs que de simples mises à jour hâtives) et de la complexité des analyses à entreprendre pour en apprécier la fiabilité. Une telle analyse requiert, en effet, des compétences variées, aussi bien au plan linguistique (linguistique générale, psycho et sociolinguistique...) que méthodique (des théories pédagogiques sur la didactique des langues étrangères (LE) aux modalités de l'exécution des exercices proposés) » (Maria Cecilia Bertolotti et Patrick Dahlet, 1984, p. 55).

En outre, compte tenu du rôle fondamental joué par la méthode d'enseignement/apprentissage dans la réussite scolaire des apprenants, William F. Mackey ajoute que : « [...] la méthode serait cause de succès ou d'échec en enseignement des langues car, en ultime analyse, c'est la méthode qui détermine ce qu'il faut enseigner en langue et comment on doit l'enseigner » (William F. Mackey, 1972, p. 193).

En nous appuyant, entre autres, sur ces auteurs, nous avons décidé d'examiner les conditions d'enseignement/apprentissage de la langue française dans les écoles secondaires en Libye, ainsi que le programme appliqué, les manuels scolaires et les matériels didactiques utilisés au cours de la période 2007-2014 ; le but étant de cerner les difficultés et les obstacles que peuvent rencontrer, d'une part, les responsables de l'Éducation nationale, d'autre part, les enseignants et les élèves, lors du processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons également voulu analyser la méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1*¹ (laquelle sera mise en application à partir de la rentrée scolaire prochaine), afin d'examiner les conditions de son utilisation, mais aussi son niveau de conformité au public et au contexte destinataires.

Nous estimons que les résultats de ces analyses pourront contribuer à l'amélioration de l'enseignement de la langue française dans le secondaire puis à l'université, en proposant des perspectives didactiques et pédagogiques servant à combler, voire à pallier les insuffisances des manuels scolaires, mais aussi à surmonter les obstacles et les difficultés rencontrés lors de l'utilisation de ces derniers en classe ou hors de la classe.

Selon Claude Germain, (1979 : 476), l'évaluation et l'analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques –désormais (MS/MD)– remontent aux années 1933-1934 dans les

¹ *Le nouveau Pixel 1* est une méthode généraliste/universelle, adaptée au public et au contexte éducatif libyen.

travaux de Malek, (1933) et de McElroy (1933 et 1934). Depuis lors, bon nombre de grilles d'analyse des MS/MD ont été élaborées. Parmi celles-ci, se trouvent celles provenant d'auteurs comme Frère Léopold Taillon (1959-1965), William F. Mackey (1965), Allen Tucker (1968), Gilles Gagné (1968-1974) ou Lorne Laforge (1972), mais aussi celles proposées par le BELC (1964), le ministère de l'Éducation du Québec (1966-1967), ainsi que la Modern Language Association (1962).

Il convient de rappeler ici que ces travaux portent notamment sur l'examen et l'évaluation des MS/MD, juste avant leur mise en application en classe. Autrement dit, les MS/MD doivent être soumis à un examen et à une évaluation par les responsables de l'Éducation, afin de juger leur conformité au public destinataire ainsi qu'au contexte institutionnel, et de vérifier l'applicabilité et l'adaptabilité des MS/MD par rapport à l'environnement destinataire.

Des travaux plus récents ont également porté sur les MS/MD comme ceux de Bernard Landriault (1982), Maria Cecilia Bertoletti et Patrick Dahlet (1984), Christian Puren (2011) et dernièrement, ceux de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017).

Compte tenu de ce qui précède, nous insistons sur l'importance de vérifier la conformité de la méthode choisie et des matériels didactiques proposés par celle-ci à l'environnement dans lequel ils seront utilisés, du fait que ce dernier peut affecter, d'une façon ou d'une autre, la pratique d'une méthode.

À ce propos, Guy Achard-Bayle et Marie-José Capelle (1982 : 69) notaient déjà dans les années 80 que :

« [...] l'émergence d'une nécessité nouvelle, aborder (respecter/prendre en compte) l'environnement est d'abord une question de pratique. Les facteurs (conditions matérielles, géographiques, économiques, idéologiques...) d'un environnement déterminent une pratique : celle où nous nous insérons par l'élaboration de notre matériel, et à laquelle - étant d'un environnement autre - nous adaptons notre pratique antérieure ; ce qui ne signifie pas forcément, nous en donnerons des exemples, renoncement ou concession à sens unique ! » (Guy Achard-Bayle et Marie-José Capelle, 1982, p. 69).

Problématique

En Libye, depuis plus de deux décennies, l'enseignement de la langue française fait face à de multiples difficultés, mais aussi à des obstacles importants qui ont un impact négatif sur la réussite des apprenants et menacent la stabilité, voire l'existence même de cet enseignement, notamment au niveau du cycle secondaire.

Plus concrètement, l'enseignement du FLE en Libye (dont, notamment, celui touchant le cycle secondaire) a traversé des périodes de suspension (de 1986 à 2007 puis de 2014 à 2019) avant sa réintroduction. Ainsi, en 2019, en partenariat avec l'ambassade de France en Libye, le ministère libyen de l'Éducation a-t-il pris l'initiative de réintroduire l'enseignement du français dans le secondaire. Une commission pédagogique a alors été désignée pour adapter la méthode de français qui serait utilisée, conçue et éditée en France suivant les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

De même, d'autres procédures ont été mises en place pour favoriser la reprise de l'enseignement du français, comme la possibilité, pour l'ensemble des enseignants de français du secondaire, de réaliser un stage de formation en France (lequel a eu lieu du 8 juillet au 2 août 2019, au Centre de linguistique appliquée de Besançon). L'objectif visé était de former les futurs « formateurs de formateurs », qui seront amenés à prendre en charge l'animation d'une formation pédagogique destinée aux enseignants de FLE chargés de l'enseignement du français au secondaire.

Toutefois, à ce jour, en raison de certaines contraintes dont, entre autres choses, la situation politique instable du pays et les conséquences encore palpables de la pandémie de Corona virus, cette reprise n'est pas encore effective. En effet, en raison de la longue suspension de l'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire, les responsables libyens de l'Éducation nationale rencontrent de nombreuses difficultés à réintroduire cet enseignement. Parmi ces obstacles, on trouve la pénurie d'enseignants de français mais aussi et surtout, les problématiques liées à la conception/adaptation des manuels scolaires et des matériels didactiques, ainsi que l'accès et l'applicabilité de ces derniers.

Pour toutes ces raisons, en 2007, les responsables pédagogiques ont dû relever le défi consistant en la conception/élaboration d'un programme accompagné de méthodes d'enseignement du FLE, afin de permettre la réintroduction du français dans les écoles secondaires. Pour ce faire, comme l'expliquent les auteurs de la méthode *Oasis*, une commission fut alors réunie, chargée de la conception d'un ensemble didactique. Dans ce cadre, de longues concertations

ont été menées entre les membres de ladite commission, afin d'élaborer une méthode de français spécifique au contexte libyen, à l'instar de l'ancienne méthode *Vers l'expression* appliquée dans les années quatre-vingt.

Cependant, attendu que ce sont les mêmes auteurs qui ont rédigé l'ancienne et la nouvelle méthode intitulée *Oasis 1, 2, 3*, il n'est pas étonnant de constater l'absence de prise en compte des innovations méthodologiques et didactiques postérieures à l'ancienne version ainsi qu'un grand décalage entre la méthodologie préconisée et les nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques. Par exemple, en dépit du fait que cette méthode se réclame de l'approche communicative, la collection *Oasis* ne propose aucun support didactique sonore ou vidéo, ce qui diminue fortement la dimension communicationnelle promise.

Compte tenu de ce qui précède, la problématique de cette recherche s'articule autour de cinq questions principales et de quatre questions secondaires découlant directement de ces dernières, à savoir :

- A. La collection *Oasis* utilisée entre 2007 et 2014 est-elle à jour par rapport aux dernières évolutions méthodologiques et didactiques (préconisées entre autres par le CECRL) ?
- B. Le contenu de cette collection correspond-il aux objectifs d'EA du FLE déterminés par le ministère libyen de l'Éducation et au public destinataire ?
- C. La méthode adaptée correspond-elle au contexte libyen en termes de contenu socioculturel ?
- D. Au niveau de la répartition des unités didactiques, le contenu de cette méthode correspond-il au programme curriculaire (calendrier et horaires scolaires) prescrit par le ministère libyen de l'Éducation ?
- E. Concernant les matériels didactiques et les outils numériques proposés dans cette méthode : sont-ils disponibles ? Sont-ils conformes à l'environnement destinataire ? Sont-ils applicables compte tenu de la compétence des enseignants ? Peuvent-ils inciter et motiver les élèves ?

Hypothèses

Pour répondre aux questions susmentionnées, nous allons émettre cinq hypothèses principales en tenant compte du contexte de l'enseignement/apprentissage en Libye (et notamment celui du système secondaire) mais aussi des préanalyses effectuées portant à la fois sur le programme, les méthodes utilisées et celles qui le seront prochainement. Précisons que ces hypothèses seront testées tout au long de notre cheminement.

Selon nos hypothèses :

➤ La collection *Oasis* a fait l'objet de nombreuses critiques de la part de certains enseignants de FLE et de certains responsables pédagogiques. Ces critiques reposent sur les conditions d'enseignement et sur le contexte destinataire qui posent des limites et des contraintes à la fois méthodologiques et didactiques n'ayant pas ou pas suffisamment été prises en compte lors de la conception de ladite méthode. Partant de là, nous émettons l'hypothèse qu'un changement des auteurs chargés de la rédaction de la collection *Oasis*, et l'introduction des figures actuelles de l'approche communicative permettrait une meilleure approche et une méthode mieux adaptée aux évolutions de la discipline et au contexte destinataire ;

➤ La prise en compte des objectifs de l'EA du FLE (déterminés par le ministère libyen de l'Éducation) dans le secondaire pose d'énormes difficultés à la fois didactiques et méthodologiques touchant précisément la conception de la méthode *Oasis* ou de toute prochaine méthode destinée au public libyen ; et cela du fait que les objectifs de l'EA du FLE dans le cycle secondaire n'ont pas été actualisés depuis environ trois décennies. Compte tenu de ce constat, nous émettons l'hypothèse qu'en repensant en profondeur les conditions et le contexte de l'EA du FLE au secondaire et en actualisant lesdits objectifs en fonction des dernières évolutions méthodologiques et didactiques, mais aussi en fonction des dernières mutations socioéconomique, socioculturelle et politique du pays, la conception ou l'adaptation de telle ou telle méthode pour le public libyen pourra ainsi donner de meilleurs résultats ;

➤ Dans la méthode originale (*Le nouveau Pixel/1*), la prise en compte de la culture d'origine (la culture française) pose certains problèmes de contenu socioculturel dans la nouvelle méthode adaptée (*Le français pour la Libye/ Pixel 1*), du fait que le public destinataire possède une culture arabo-musulmane et conservatrice, très différente de la culture française. Partant de ce constat, nous chercherons à vérifier l'hypothèse et démontrer par l'exemple que la méthode ne doit pas placer les deux cultures en question en opposition mais créer des ponts et des

synchrétismes afin de faciliter l'apprentissage, et que pour ce faire, que l'approche communicationnelle est la plus pertinente ;

➤ Le contenu de la méthode adaptée présente moins d'unités et moins d'activités didactiques, du fait notamment que les auteurs de ladite méthode ont négligé la prise en compte du programme d'enseignement et du calendrier scolaire envisagés. Or, la prise en considération de ces deux éléments ne peut aboutir qu'à une refonte de la méthode (en termes d'unités et d'activités didactiques). Partant de ce constat, nous chercherons à démontrer qu'il importe de questionner et de faire participer les enseignants à la rédaction d'une prochaine méthode, car eux seuls sont à même de témoigner des tranches horaires de cours réellement disponibles (sachant qu'en Libye, certains facteurs perturbent régulièrement les cours comme les pannes d'électricité), et qu'il importe de prendre cette réalité en compte afin qu'il n'y ait pas de décalage trop important entre la méthode et son applicabilité ;

➤ Enfin, la méthode adaptée présente des difficultés d'applicabilité du fait que les institutions d'enseignement du FLE concernées sont en manque de matériels didactiques et technologiques, indispensables pour travailler les unités et les activités proposées. Partant de ce constat, nous faisons des propositions pour qu'une nouvelle méthode soit rédigée, reposant sur l'approche communicative, mais prenant en compte la difficulté éprouvée en Libye à utiliser certains matériels (du fait de leur absence ou du manque de formation dispensée aux enseignants pour les utiliser).

Les objectifs de la thèse

Notre thèse poursuit plusieurs objectifs s'inscrivant dans trois dimensions :

➤ dans un premier temps, nous souhaitons faire l'état des lieux des méthodes utilisées dans l'enseignement du français depuis l'intégration du français dans le cycle secondaire (en 1961) et ce, afin de repérer les différentes méthodes utilisées à travers le temps et de saisir l'évolution méthodologique ayant eu lieu à chaque époque, depuis l'introduction de l'enseignement de cette langue dans le secondaire ;

➤ dans un deuxième temps, nous désirons présenter et analyser la collection *Oasis 1, 2, 3* ayant été utilisée dans les dix lycées pilotes² de 2007 à 2014. La réalisation de cette analyse

² Il s'agit de dix lycées d'enseignement de français répartis dans les grandes villes pour réintroduire le français progressivement dans le système scolaire secondaire en Libye.

permettra de vérifier le degré de conformité de cette méthode aux nouvelles exigences méthodologiques et didactiques recommandées et prescrites dans le CECRL, mais aussi à l'environnement destinataire au niveau des matériels didactiques proposés (leur existence, leur disponibilité et leur applicabilité) ;

➤ dans un troisième temps, nous effectuerons une analyse comparative de la méthode *Le nouveau Pixel 1* (qui est une méthode de FLE universaliste conçue en France suivant les recommandations du CECRL) et de la méthode adaptée *Le français pour la Libye/Pixel 1* (laquelle est une méthode ciblée, fruit de l'adaptation au contexte libyen de la méthode *Le nouveau Pixel 1*). Il convient également de signaler que la comparaison de cette méthode avec sa version adaptée, permettra de situer et de définir les aspects ayant été adaptés/contextualisés.

Il convient de mentionner que, dans le cadre de ces travaux, nous nous appuyerons sur le programme scolaire prescrit dans la collection *Oasis* pour mesurer la conformité de la méthode adaptée au contexte destinataire, notamment au niveau des horaires d'enseignement, des matériels didactiques proposés, etc.

Les objectifs de cette thèse s'articulent donc autour de trois axes essentiels : mesurer tout à la fois les degrés de conformité, d'applicabilité et de faisabilité de la méthode adaptée par rapport à quatre éléments distincts : le programme d'enseignement, ses objectifs et ses exigences, mais aussi par rapport au contexte destinataire. En notant enfin que ces trois mesures toucheront plus précisément : les matériels didactiques proposés, la possibilité de leur utilisation, les compétences des enseignants, la motivation et l'attitude des élèves.

Structure et méthodologie de la thèse

Cette thèse se compose de deux parties : une partie théorique et une partie pratique - chaque partie contenant trois chapitres.

La première partie définira le cadre théorique en abordant les principaux courants méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères et les théories psychologiques de l'apprentissage ainsi que leur évolution à travers le temps. Cette partie traitera également des méthodologies d'analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques, en traçant leur évolution et en présentant des modèles de grilles d'analyse des manuels scolaires/matériels didactiques et de leurs éléments constitutifs. Nous choisirons alors 15 grilles et, à partir de celles-ci, élaborerons des fiches de lecture des grilles d'analyse. À la suite de quoi, nous nous appuyerons

sur ces fiches pour analyser la structure interne et les éléments constitutifs de chacune des dites grilles.

Nous présenterons, dans le premier chapitre, un aperçu historique des différents courants et des approches méthodologiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du FLE en particulier. Il est à signaler que nous nous limiterons aux méthodologies et aux approches les plus courantes en consacrant une place particulière au CECRL. Et ce, attendu que la conception de la quasi-totalité des nouvelles méthodes de langues s'appuie principalement sur les recommandations du Cadre.

Ajoutons que ce dernier n'a pas seulement contribué à l'innovation des approches d'enseignement/apprentissage du FLE, mais qu'il a également conduit à l'énoncé de plusieurs critiques et à des réflexions touchant la didactique des langues-cultures, avec notamment les apports des psycholinguistes (Daniel Gaonac'h, 1995). Au vu de ces réflexions, il apparaît que si la linéarité proposée par le CECRL vis-à-vis de l'homogénéisation des modalités d'évaluation et de la contextualisation semble être contraignante, il n'en demeure pas moins que les stratégies d'apprentissage des apprenants restent variables.

Le deuxième chapitre de cette thèse nous permettra de creuser plus en profondeur les différentes théories psychopédagogiques de l'apprentissage en général et de celui des langues étrangères en particulier. Celles-ci seront abordées selon leur ordre d'apparition, leurs principes méthodologiques et leurs fondements psychologiques (du behaviorisme au connectivisme, en passant par le gestaltisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme). Nous verrons qu'au fil de ces théories, le terme apprentissage a pris différentes définitions. Un point qui, selon nous, explique les divers choix pédagogiques et didactiques réalisés lors de l'élaboration des manuels scolaires.

Grâce à la richesse et à la diversité théorique des documents et des références utilisés dans ce deuxième chapitre, nous mettrons en valeur le fait que les différentes théories psychopédagogiques ont contribué à une modification partielle et/ou totale, voire à un épanouissement, de cette vision linéaire de l'enseignement/apprentissage du FLE.

De là, dans le troisième chapitre, nous réaliserons l'état des lieux des travaux portant sur l'analyse des programmes et des méthodes d'enseignement/apprentissage, dans l'objectif de définir les méthodologies permettant la réalisation d'une analyse didactique des manuels scolaires et des matériels didactiques utilisés ou susceptibles d'être mis en application dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cycle secondaire en Libye. Pour ce faire, nous

examinerons et évaluerons le contenu de ces manuels avant de vérifier leur conformité au programme de l'enseignement/apprentissage du FLE à travers l'historique proposé par les différentes recherches en didactique des langues-cultures. Nous présenterons ensuite les éléments et les critères fondamentaux pour créer ses propres grilles d'analyse, en nous référant à Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017).

De nature pratique, la deuxième partie remettra en cause le programme et les méthodes de français utilisées entre 2007 et 2014 (*Oasis 1, 2, 3*) en analysant/évaluant celles-ci de même que *Le français pour la Libye/Pixel 1* qui sera mis en application dès la réouverture des sections de français au secondaire.

Étant donné que cette thèse s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action, nous adopterons une méthodologie à la fois descriptive/analytique et comparative. Nous nous référerons au contexte de la francophonie en Libye mais aussi à l'environnement d'enseignement du FLE dans le secondaire en nous appuyant sur notre expérience personnelle en tant qu'enseignant de FLE en Libye mais également en tant que coordonnateur de cours de FLE au département de français de l'université de Gharyan (poste nous offrant des contacts directs/indirects avec les enseignants et les inspecteurs du français au lycée).

Dans un premier temps, nous décrirons plus spécifiquement la situation actuelle de l'enseignement du français dans le secondaire en présentant son statut à travers l'histoire de la francophonie en Libye et à travers sa situation dans les années écoulées jusqu'à nos jours. Puis, dans un deuxième temps, seront questionnés et analysés le programme et les méthodes mis en application depuis 2007 jusqu'à présent. Enfin, dans un troisième temps, un bilan des résultats obtenus et des propositions pédagogiques et didactiques seront présentés, afin de pallier les difficultés et les obstacles repérés lors de notre analyse comparative.

De là, après avoir contextualisé le champ de notre thèse et délimité les enjeux et les conditions dans lesquelles s'enseigne le FLE en Libye, nous consacrerons la deuxième partie de cette thèse à l'analyse des méthodes en question ainsi qu'à celle des outils didactiques et numériques proposés.

Le quatrième chapitre portera sur l'histoire du FLE et de la francophonie en Libye selon les différentes situations politiques, économiques et socioculturelles qu'a connues le pays depuis le XVIII^e siècle. Puis, seront présentées les méthodes de français *Oasis 1, 2, 3* dans le but d'analyser le programme curriculaire proposé et les pratiques pédagogiques et didactiques adoptées visant à travailler une séquence didactique en classe. Pour ce faire, nous adopterons

la trame méthodologique d'Anne-Marie Thierry (1997) pour analyser l'ensemble des manuels en question. Puis nous prendrons appui sur les travaux de William F. Mackey (1972) afin d'analyser le programme d'enseignement proposé dans ces manuels scolaires.

Le cinquième chapitre portera sur la présentation et l'analyse/comparaison de la méthode originale *Le Nouveau Pixel 1* et de la méthode adaptée *Le français pour la Libye/Pixel 1*. Nous commencerons par la présentation de la méthode originale (MO), puis analyserons la méthode adaptée (MA) en la comparant à la MO pour vérifier les aspects adaptés/contextualisés et le degré de conformité de ceux-ci avec le contexte destinataire – que ce soit au niveau du contenu socioculturel, des outils numériques proposés, de leur disponibilité et de leur applicabilité.

Afin de présenter de manière claire et concise lesdites méthodes, nous élaborerons des fiches signalétiques à la lumière des 15 grilles présentées et analysées au sein du troisième chapitre. Puis, lors de l'analyse par comparaison des méthodes en question, nous élaborerons des grilles de comparaison dans lesquelles seront mis en caractères gras les aspects adaptés. Ceux-ci seront ensuite commentés et développés afin de vérifier leur niveau respectif d'adaptation du point de vue socioculturel et religieux, en tenant compte du contexte destinataire.

Enfin, dans le sixième chapitre, seront repris les résultats obtenus au cours des analyses mentionnées et de la comparaison réalisée dans le chapitre précédent. Les résultats seront commentés afin de repérer les insuffisances, les lacunes et les points de faiblesse de la nouvelle méthode. De plus, des idées de pistes alternatives seront apportées pour pallier les difficultés et les obstacles que peuvent rencontrer les responsables de l'Éducation dans l'intégration du français dans le secondaire, mais aussi les enseignants lors du processus d'enseignement.

En dernier lieu, d'autres propositions relatives aux compétences des enseignants et à leur formation initiale et continue seront abordées dans le but de déterminer leur impact potentiel sur le processus d'enseignement. Puis, en dernier lieu, sera traitée la question de l'attitude et de la motivation des élèves, pour observer leurs effets respectifs sur la progression de l'apprentissage et sur la réussite scolaire des apprenants.

Première partie : le cadre théorique et la littérature de la thèse :

- Chapitre 1 : Méthodologies de l'enseignement/apprentissage ;
- Chapitre 2 : Théories psychologiques de l'apprentissage ;
- Chapitre 3 : Méthodologies d'analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques.

Chapitre premier

1 Les méthodologies de l'enseignement des langues

Le fait de suivre et d'appliquer une certaine méthode est une exigence incontournable et un facteur primordial non seulement dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, mais également dans tous les domaines. Dans le cadre de l'enseignement d'une langue et plus particulièrement d'une langue étrangère (LE), les enseignants doivent adopter une ou plusieurs méthode(s) précise(s) afin de déterminer le contenu à enseigner mais aussi la manière dont ce contenu devra être transmis aux apprenants.

Or, comme chacun sait, il existe de très nombreuses méthodes sur le marché. De ce fait, un travail sérieux et appliqué est nécessaire pour choisir la/les méthode/s qui correspond/ront le mieux à la fois au contenu à enseigner, aux exigences contextuelles, mais aussi aux attentes et besoin du public concerné. En effet, l'enseignant est obligé de prendre en considération plusieurs facteurs essentiels qui l'aideront à choisir la bonne méthode d'enseignement. Ces facteurs reposent d'une part, sur les objectifs de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère (LE), et d'autre part, sur les besoins des apprenants, leurs attentes, leur niveau, etc. Mais au-delà, il importe de prendre en compte les données socioéconomiques propres au contexte d'enseignement, l'évolution des théories touchant ce domaine de recherche, ainsi que les exigences politiques imposées par le gouvernement en place. Allant dans ce sens, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers affirment que :

« S'il est une responsabilité qui appartient toujours aux autorités publiques dans le domaine qui nous préoccupe, c'est la définition des programmes d'enseignement, que ceux-ci aient un caractère indicatif ou contraignant. En conséquence, on peut considérer que le manuel doit contenir le minimum des contenus-matières imposés par le programme national et respecter la ligne qui y est déterminée » (François-Marie Gérard et Xavier Roegiers, 2009, p. 33).

Tous ces points principaux s'imposent fortement et, de ce fait, il est nécessaire de les analyser minutieusement pour pouvoir trouver la méthode qui pourra le mieux répondre à l'ensemble de ces exigences.

Dans ce chapitre, étant donné le rôle indispensable des méthodologies d'EA dans l'élaboration d'un ensemble didactique (méthodes, matériels, etc.), nous présenterons, en premier lieu, les principales méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et celles touchant la langue française en particulier. Dans ce cadre, nous nous bornerons

à ne traiter que les plus courantes et les plus connues, qui se sont succédé les unes aux autres à travers les années.

Nous mettrons également l'accent sur les principes, les perspectives, les théories, les pratiques et les outils appliqués à l'enseignement de la langue française en tant que langue étrangère, ce qui nous permettra, par la suite, d'analyser le programme et les méthodes (au sens de « manuels ») d'enseignement/apprentissage du FLE appliqués actuellement dans les écoles secondaires en Libye qui, rappelons-le, constitue le terrain de nos investigations.

Toutefois, avant de procéder comme susmentionné, il conviendra, dans un premier temps, de définir deux termes très importants (méthode et méthodologie), dont la distinction nous aidera à déterminer les limites de chacune d'elles.

De là, nous aborderons les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères en place depuis le XVIII^e siècle jusqu'à nos jours en accordant une importance particulière à celles de l'enseignement du français. Ces méthodologies seront abordées selon l'ordre chronologique de leur apparition ; en effet, nous commencerons par présenter les plus anciennes, conçues sur la base des méthodologies appliquées à l'enseignement des langues mortes (le grec et le latin), pour terminer par la méthode la plus récente, à savoir la méthode ou plutôt l'approche actionnelle, nommée également « la perspective actionnelle ».

1.1 Distinction entre méthode et méthodologie

Au cours des années, avec le développement des théories prenant place dans le cadre de la didactique des langues étrangères, le terme « méthode » a connu beaucoup d'évolutions terminologiques, répondant à des significations très différentes au point de rendre son utilisation souvent ambiguë et confuse par rapport à celui du terme « méthodologie ».

Selon Jean-Pierre Robert (2008 : 132), le mot « méthode » signifie en grec « chemin ». En cela, ce terme désigne le chemin ou l'itinéraire à suivre, « la marche à suivre ». Mais didactiquement parlant, le terme « méthode » désigne : « « l'ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels repose l'enseignement », mais aussi : le manuel exposant de manière graduelle ces règles, ces principes » ».

Au vu de ces définitions, nous constatons que la première correspond davantage au sens généralement donné au terme « méthodologie », tandis que la deuxième est beaucoup plus proche de celui donné au terme « manuel » ou « livre » (voir 4.2.2).

Pour éclairer davantage ce propos, nous allons présenter les définitions des termes « méthode » et « méthodologie », données par différents dictionnaires :

➤ Selon la définition donnée dans *le dictionnaire historique de la langue française* (Alain Rey et al. 1995, p. 1235), la méthode est un « livre qui contient les règles élémentaires à suivre pour apprendre à faire quelque chose » ;

➤ Selon les définitions données par Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 341), dans *le dictionnaire de didactique des langues*, le terme « méthode » désigne : « une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé » ;

➤ Mais ce terme désigne aussi pour eux :

- « Un manuel ou ensemble pédagogique complet » ;
- « L'ordre logique que l'on suit pour faire quelque chose » ;
- « L'ensemble des moyens que l'on utilise pour arriver au but ».

➤ Enfin, ce terme désigne une « démarche rationnelle et organisée de l'esprit ».

À partir de ces définitions, nous constatons que le terme de « méthode » possède plusieurs sens qui peuvent se résumer dans le matériel de l'enseignement ou pour le dire autrement, dans tout ce que nous utilisons en classe comme auxiliaire pour l'enseignement apprentissage (qu'il s'agisse des manuels ou livres comme *Le Nouveau sans Frontières*, *Champion*, *Le Nouvel espace* et autres, ou des cassettes audio ou vidéos, etc.)

De même, selon Christian Puren (1988 : 16-20) le terme « méthode » a plusieurs significations :

➤ Pour cet auteur, ce mot désigne le manuel utilisé (le livre) en classe de langue. Celui-ci est considéré comme un matériel ou outil d'enseignement/apprentissage dont l'enseignant et les apprenants dépendent pour assurer le succès du processus didactique et pédagogique. Cela signifie que la méthode (le manuel / le livre) doit contenir tout le programme à suivre progressivement et logiquement pour assurer le bon déroulement du processus d'EA et ainsi, garantir la réussite scolaire ;

➤ Mais, toujours selon ce même auteur, ce terme peut également désigner l'ensemble de procédés, de démarches et de techniques que l'enseignant entreprend et adopte au sein de sa classe, dans l'objectif d'enrichir son cours et d'emmener son public vers une bonne compréhension. Ainsi, et à titre d'exemple, l'enseignant peut faire appel aux méthodes dites « actives ».

Pour ce faire, il appliquera tout ce qui se trouve à sa disposition pour gérer son cours sans avoir recours à la langue maternelle de ses apprenants. Cela consiste, comme nous le verrons plus en détail par la suite, à enseigner la langue étrangère par le biais de la langue elle-même, c'est-à-dire suivant la méthode directe (MD) ;

➤ Enfin, le terme « méthode » désigne aussi l'ensemble cohérent des procédés, pratiques, techniques et des méthodes ayant dominé à une certaine époque de l'histoire, et émanant de concepteurs différents.

Notons également que, selon *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* coordonné par Jean-Pierre Cuq (2003 : 164), le terme « méthode » peut être utilisé selon trois acceptations :

➤ Ce terme désigne le « matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes, vidéo, etc. On parle ainsi de la « méthode *De vive voix* ou d'*Archipel* » ;

➤ Mais le terme « méthode » peut être entendu en tant que « méthodologie (on parle ainsi de la « méthode directe » du début du siècle » ;

➤ Enfin, ce terme a spécifiquement pour signification, le sens « qu'il possède dans l'expression « méthode active ».

Selon cette dernière définition, le terme « méthode » désigne donc « l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique », comme « la méthode directe ». En cela, ce mot désigne tout processus et tout outil ou auxiliaire (comme les images, les gestes, les mimiques, etc.) permettant à l'enseignant d'éviter l'usage de la langue maternelle des apprenants ou d'une langue tierce dans sa classe de langue.

Dans cette thèse, le terme « méthode » sera entendu comme l'ensemble didactique contenant le livre scolaire (livre de l'élève, cahier d'exercices, guide pédagogique et tout ouvrage conçu pour accompagner et/ou compléter ces derniers), et tous les supports et les matériels didactiques proposés pour la mise en application de la méthode choisie, en l'occurrence le multimédia, les TICL et tout support didactique pouvant faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

Cette définition du terme « méthode » s'appuie sur la définition de Guy Achard-Bayle et Marie-José Capelle (1982) :

« [...] la combinaison d'éléments de natures différentes (contenu, démarches, supports imprimés visuels ou auditifs et, éventuellement, matériel technique) constituant un tout cohérent mis à la disposition d'un public en situation d'apprentissage » (Guy Achard-Bayle et Marie-José Capelle, 1982, p. 68).

En revanche, nous retenons la définition de Robert Galisson et Daniel Coste pour le terme « méthodologie ». Ce terme sera entendu donc comme « une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé » (Robert Galisson et Daniel Coste, 1976, p. 341). En outre, en parlant des composantes constitutives des méthodologies d'EA, nous utiliserons ce terme « méthode » pour désigner l'ensemble :

« de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. C'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale des méthodes actives, qui désignent tout ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe » (Christian Puren, 2012, p. 11).

1.2 Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères

Comme susmentionné, nous allons à présent aborder les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères selon l'ordre chronologique de leur apparition, et ce, dans l'objectif de faire la lumière sur l'évolution et les changements qu'elles ont subies à travers le temps, depuis XVIII^e siècle jusqu'à nos jours, mais aussi de vérifier leur impact sur la conception des programmes et des méthodes d'EA actuelles. De plus, ce chapitre nous permettra, par la suite, d'examiner les méthodes de l'EA utilisées au lycée en Libye et de voir jusqu'à quel point ces dernières intègrent les développements méthodologiques les plus récents, rendant leur application possible dans le contexte libyen.

Une méthodologie est avant tout conçue pour répondre à des objectifs et à des besoins, dans le but d'aboutir à des résultats bien précis et satisfaisants. Or, ces objectifs et ces besoins changent selon le contexte socioculturel et le public destinataire, mais aussi selon les orientations politiques et les exigences socio-économiques.

À ce propos, Pierre Martinez affirme que :

« L'émergence d'un corps de la doctrine communicative, si l'on peut parler ainsi, procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 1970. Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de ce qui est alors la Communauté européenne, semblent rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux *besoins*. C'est l'analyse de ces besoins et la détermination des éléments linguistiques correspondants que le Conseil de l'Europe s'attache à promouvoir » (Pierre Martinez, 2017, p. 70).

De ce fait, comme toutes les sciences, les méthodologies de l'enseignement des langues en général et celles des langues étrangères plus particulièrement, évoluent et se développent suivant le contexte socio-économique, mais aussi selon les besoins et les recommandations émanant du pouvoir politique, propres au contexte d'enseignement. En précisant que cette évolution est devenue exponentielle avec, au départ, la Révolution industrielle, et plus récemment, la révolution technologique et numérique ayant considérablement changé les approches théoriques et pratiques de l'enseignement des langues.

Comme indiqué précédemment, nous allons présenter un aperçu historique de chacune des méthodologies concernées en nous focalisant sur leurs caractéristiques ainsi que sur leurs fondements constructifs, afin de distinguer les étapes du processus d'EA relevant de chaque méthodologie et d'appréhender le rôle de l'enseignant, son statut en salle de classe. En outre, cette partie de notre étude permettra d'éclairer le rôle donné à l'apprenant au sein de chaque méthodologie. Enfin, lors de l'analyse/comparaison des méthodes en question, nous pourrons nous fonder sur les noyaux constitutifs de ces dernières afin de mesurer leur degré respectif de respect des méthodologies sur lesquelles ces méthodes affirment s'appuyer, tant dans leurs principes fondamentaux que dans leur conception d'un programme scolaire.

1.2.1 La méthodologie traditionnelle (MT)

Conçue au XVIII^e siècle, la méthodologie traditionnelle a été par la suite massivement appliquée au XIX^e siècle, se calquant sur les méthodologies d'enseignement des langues anciennes, en l'occurrence le grec et le latin. À la suite de son évolution à travers le temps, elle a emprunté d'autres appellations comme « méthodologie grammaire-traduction » ou encore « méthodologie classique ».

Cette méthodologie accorde beaucoup plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral. Son principe consiste à enseigner la langue étrangère en se fondant sur des textes littéraires, qui sont lus

puis traduits en langue maternelle. Elle présente la langue étrangère sous la forme de règles grammaticales et règles d'exceptions avec comparaison de celles-ci avec celles de la langue maternelle des apprenants. Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003, 2005, 2008 et 2017), la grammaire était enseignée suivant une « approche mentaliste » calquant des catégories de la langue sur celles de la pensée en reposant sur les parties du discours en l'occurrence le nom, le verbe, l'adjectif, les adverbes, etc. Ils rajoutent que « l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005, p. 255).

C'est à cette époque qu'au sein de l'enseignement des langues, l'utilisation d'un métalangage grammatical s'est répandue. Par la suite, au XIX^e siècle, la grammaire fut enseignée en découpant en parties un texte issu de la langue étrangère (L2) puis en le traduisant mot à mot dans la langue maternelle. Cette traduction constituant ainsi le point de départ de l'étude théorique d'une règle de grammaire utilisée dans le texte étudié.

Comme le nom de cette méthodologie l'indique, la MT était également marquée par le retour à la traduction et par le lien établi entre « grammaire-traduction ». Plus concrètement, dans l'objectif de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère, elle privilégiait la traduction des mots de vocabulaire, classés par thèmes, à apprendre par cœur, du fait qu'à l'époque, l'on estimait que l'apprentissage par cœur pouvait emmener l'apprenant vers une bonne maîtrise de la langue cible (L2).

Sans oublier, bien sûr, comme le soulignent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 235), que cette méthodologie reposait beaucoup sur l'utilisation de textes littéraires car elle considérait que l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère était d'avoir accès à la littérature. Cette dernière étant la principale, voire l'unique porte d'entrée menant vers la connaissance de la langue étrangère et de la culture portée par celle-ci.

Il est à mentionner aussi que, selon cette méthodologie, le rôle de l'enseignant était considérable puisqu'une mission très lourde reposait sur les épaules de ce dernier ; en effet, selon la MT, le professeur était le seul détenteur du savoir et l'interaction en classe se faisait en sens unique. Autrement dit, l'enseignant était considéré comme étant la seule personne en classe à détenir un savoir à transmettre. Inversement, le rôle des apprenants était limité, et la relation enseignant-apprenants restait toujours restreinte.

Comme nous avons pu le remarquer, le fait d'utiliser telle ou telle méthodologie d'EA dans l'élaboration d'une méthode définit la façon dont devra se dérouler le processus d'EA.

Mais cela permet également de définir le rôle de l'enseignant et la façon dont ce dernier devra procéder en classe de langue. De plus, la méthodologie adoptée propose/impose aussi l'utilisation d'outils technologiques et de matériels didactiques/pédagogiques indispensables sur lesquels l'enseignant doit s'appuyer pour assurer le bon déroulement du processus d'EA.

Nous confirmons donc que le fait d'appréhender les éléments constitutifs et les principes fondateurs de chaque méthodologie d'EA pourra nous permettre, lors de l'analyse des méthodes concernées (dans la deuxième partie de cette étude), de déterminer et de comprendre les méthodologies adoptées dans les méthodes d'EA du FLE utilisées au lycée en Libye. De plus, cela nous permettra d'examiner les matériels didactiques proposés, de vérifier leur disponibilité, leur faisabilité et le degré de leur conformité au contexte destinataire, mais aussi de vérifier leur applicabilité par rapport aux enseignants et à leurs connaissances techniques/compétences technologiques (notamment dans le domaine des techniques informatiques).

1.2.2 La méthodologie directe (MD)

Cette méthodologie est apparue durant la seconde moitié du XIX^e siècle, obtenant aussitôt un vif succès en Europe mais également aux États-Unis jusqu'au début du XX^e siècle. Également nommée « méthode active », « méthode orale » ou encore « méthode éclectique ou mixte », elle est le résultat d'une réaction contre toutes les méthodologies classiques fondées sur la traduction et qui donnaient la priorité à l'enseignement de la grammaire en s'appuyant sur des textes littéraires, comme dans le cadre des méthodologies « lecture-traduction » et « grammaire-traduction » (Pierre Martinez, 2017, p. 56).

Contrairement à la MT, le fondement essentiel de la méthodologie directe est de privilégier l'enseignement direct de la langue étrangère, sans avoir recours à la langue maternelle des apprenants ou à une langue tierce, dans le but d'entraîner l'apprenant à penser directement et automatiquement dans la langue étrangère, et ce, le plus tôt possible. Car, comme l'affirme le didacticien français Bernard Lamy, cité par Henri Besse (1995 : 33), une langue étrangère (LE) doit être apprise comme on a appris sa langue maternelle (LM), c'est-à-dire sans traduction, sans savoir grammatical superflu. De son côté, Denis Girard (1972 : 35) confirme cette idée en affirmant qu'il faut « faire parler la langue et non parler de la langue ».

À noter également que, sur un plan historique, cette méthodologie est considérée par plusieurs méthodologues, dont Jean-Marc Defays (2003 : 226-227), comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues étrangères, du fait qu'elle privilégie

l'enseignement de l'oral sans se fonder sur l'écrit. En effet, selon les défenseurs de la MD, l'enseignant doit s'appuyer sur d'autres auxiliaires et d'autres moyens comme « les dessins, les mimiques, les gestes, les images, l'environnement immédiat de la classe, etc. » pour animer sa classe et expliquer sa leçon dans l'objectif d'enseigner la langue étrangère (LE) en utilisant la langue elle-même, et cela, dès la première leçon. Ce qui présente également l'avantage de pouvoir enseigner une langue étrangère à des groupes multilingues.

Ainsi, comme l'affirme Claude Germain (1993 : 127), le principe fondamental de cette méthodologie consiste dans l'usage de plusieurs méthodes et approches visant à rendre l'enseignement/apprentissage de la langue cible plus efficace et plus actif. Dans la MD, l'oral occupe la première place ; en cela, les compétences « lire » et « écrire » sont développées par la suite, du fait que la MD considère l'écrit comme une forme subordonnée à l'oral. Pour le dire autrement, selon cette méthodologie, la langue n'est qu'un moyen de communication orale tandis que l'écrit n'est qu'une reproduction de l'oral.

1.2.2.1 Les principales caractéristiques de la méthodologie directe

En faisant référence à Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 257-258), nous allons tenter, à présent, de mettre en évidence les principales caractéristiques attribuées à la méthodologie directe (MD). Ces caractéristiques pouvant être résumées comme suit :

➤ Dans le cadre de la MD, concernant l'enseignement/apprentissage des mots et du vocabulaire, le processus d'EA se fait, au départ, à partir de mots désignant des choses concrètes (comme les mots désignant les objets se trouvant dans la classe : une porte, une fenêtre, un tableau, une chaise, un projecteur, un livre, un stylo, etc.) et ainsi de suite. Puis, au bout d'un certain moment, l'enseignant va pouvoir utiliser des mots pour désigner non plus des objets présents, mais des idées abstraites en se fondant sur les mots déjà appris. Autrement dit, l'enseignement part du connu pour aller vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué, et du plus concret au plus abstrait ;

➤ La grammaire est présentée sous forme inductive et implicite : à l'opposé des méthodologies classiques, l'enseignement et l'explication des règles grammaticales se réalise en l'absence de recours à la langue des apprenants. En se fondant sur l'observation et l'intuition, l'apprenant peut découvrir certaines règles, formes ou structures grammaticales, par le biais d'exercices bien choisis et bien structurés par l'enseignant, mais également à travers des activités

d'échange et d'interaction entre enseignant-apprenants mais aussi entre apprenants eux-mêmes (notamment, grâce à l'application du jeu de questions-réponses sur des textes précis) ;

➤ La concentration sur l'acquisition de l'oral et la prononciation : cette acquisition se fait à travers l'écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit (Pierre Martinez, 1996, p. 52) ou à travers la lecture d'un texte, à partir de laquelle l'enseignant réalisera des corrections phonétiques. L'écrit est par conséquent placé en second plan. Étant donné que l'écrit est la représentation de l'oral, surtout dans les débuts de l'apprentissage, la MD accorde une grande importance à l'étude de la prononciation. Cette étude repose sur une démarche analytique (ce qui signifie que l'on prononce d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots) ;

➤ L'approche globale du sens : c'est à travers le sens général du texte que les apprenants peuvent connaître le sens de tel ou tel mot. De fait, le sens d'un mot ne peut être compris qu'à partir de la phrase dont il fait partie.

1.2.2.2 Méthodes et approches sur lesquelles se fonde la méthodologie directe

La méthodologie directe (MD) a obtenu un grand succès du fait de sa cohérence et de son organisation interne. De fait, elle regroupe différentes méthodes (sommées de démarches raisonnées) qui constituent son socle méthodologique. Nous allons, ci-dessous, en mentionner les principales caractéristiques :

➤ La méthode directe constitue le principe de base mais aussi l'objectif de la méthodologie directe. En fait, grâce à cette méthode l'enseignant se sert de tous les moyens possibles, exception faite du recours à la traduction en langue maternelle, pour expliquer la leçon ;

➤ La méthode répétitive : c'est l'une des phases principales qui repose sur l'idée que la répétition aide les apprenants à mieux comprendre. En d'autres termes, cette méthode repose sur la théorie behavioriste « essai-erreur », c'est-à-dire l'apprentissage par association progressive entre une action et son résultat. Suivant cette méthode l'enseignant pousse les apprenants à s'entraîner à certains exercices et activités liés aux compétences étudiées pour les accoutumer de réemployer les nouveaux acquis de la langue étrangère. Il convient de mentionner que cette théorie psychologique d'apprentissage sera abordée en détail dans le cadre du chapitre suivant ;

➤ La méthode orale : cette méthode vise à faire parler l'apprenant. En effet, étant donné que l'oral est une priorité, cette méthodologie se concentre sur tout ce qui peut servir à travailler cette compétence communicative, sans accorder beaucoup d'importance à l'écrit au départ. Plus

concrètement, l'enseignant se fonde sur des exercices structuro-globaux pour travailler l'oral grâce au jeu des questions/réponses (ou stimulus/réponse) entre l'enseignant et les apprenants puis, dans un second temps, entre les apprenants eux-mêmes ;

➤ La méthode imitative : cette dernière a pour but visée d'améliorer la prononciation. L'enseignant se sert du modèle à imiter par les apprenants, pour faire entendre à ceux-ci la bonne prononciation des mots nouveaux. Il est donc question ici, de la maîtrise de l'enseignant de la langue étrangère ;

➤ La méthode interrogative : cette méthode consiste à réaliser différents exercices en classe comme, notamment, le jeu des questions-réponses ou plutôt des stimuli/réponse pour arriver ainsi à une bonne compréhension de la leçon ;

➤ La méthode intuitive qui permet d'expliquer le vocabulaire. De fait, en s'appuyant sur le pré-acquis des apprenants et sur les mots de sens concret que ces derniers ont déjà appris (les objets de la classe et de l'environnement), l'enseignant peut emmener les apprenants à déterminer intuitivement le sens de nouveaux mots ;

➤ La méthode active : cette dernière se sert de toutes les méthodes disponibles. Plus précisément, l'enseignant peut se servir de tous les moyens et de toutes les méthodes pour réussir le processus d'enseignement. Il peut, par exemple, compléter l'insuffisance de la méthode qu'il utilise par d'autres méthodes et se servir de la méthode éclectique en vue de garantir le succès du processus d'EA. Les apprenants, de leur côté, peuvent devenir acteurs de leur apprentissage en construisant eux-mêmes leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être.

En abordant toutes les méthodes fondatrices de la méthodologie directe, nous observons que ces dernières s'appuyaient sur le courant psychologique behavioriste dont la thèse principale repose sur le binôme « stimulus-réponse » ou encore « essai-erreur », suivant le courant psychologique et ses créateurs. Nous rappelons d'ailleurs que le deuxième chapitre de la présente thèse sera consacré aux théories psychologiques de l'apprentissage et à leur rôle dans le processus d'EA, mais aussi et surtout dans la conception des programmes et l'élaboration des méthodes de langues étrangères. Précisons enfin que, dans ce qui suit, nous qualifierons de « méthodes », l'ensemble didactique regroupant les manuels scolaires et les matériels didactique.

1.2.3 La méthodologie audio-orale (MAO)

Apparue aux États-Unis en 1945 en réaction à la méthodologie « lecture traduction », la « MAO » a dominé pendant une décennie et demie, entre 1950 et 1965. Elle s'est inspirée de l'expérience didactique de l'armée américaine consistant à former rapidement des soldats à utiliser une langue étrangère lors d'une intervention militaire. Au départ, elle était connue sous le nom « aural-oral-method ». Mais du fait que ce nom soit très difficile à prononcer, elle porta, par la suite, le nom d'« audio lingual method », dont la traduction en français est « méthode audio-orale » ou « the new key » qui signifie « La nouvelle clé ». Elle est aussi connue sous le nom de « The Army Method » (soit méthode de l'armée).

Selon Henri Besse (1995 : 34-35), l'objectif de cette méthodologie est non seulement d'enseigner à lire en langue étrangère (LE), mais aussi d'enseigner à comprendre, à parler, à écrire et enfin à lire. En cela, elle vise les quatre compétences essentielles « expression orale et écrite et compréhension orale et écrite » sans lesquelles la maîtrise de la langue étrangère serait trop difficile, voire impossible. Comme la méthodologie qui la précède (MD), elle donne la priorité à l'oral, mais elle autorise la traduction en langue maternelle ou en langue tierce.

« La méthodologie d'audio-orale a également bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme, et a intégré des techniques nouvelles qui allaient profondément modifier le paysage de l'enseignement des langues vivantes : il s'agit d'abord du magnétophone, puis du laboratoire de langues » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005, p. 258-259).

De plus, compte tenu de la citation précédente, la MAO repose sur le behaviorisme psychologique et le structuralisme linguistique, puisque la langue étrangère est présentée sous forme de dialogues enregistrés sur des supports magnétiques. Ces dialogues sont travaillés et répétés dans le laboratoire de langue et les structures des phrases du dialogue serviront ensuite de modèle à suivre et à reproduire par les apprenants, en s'aidant avec de simples opérations de substitution ou de transformation (lexicales, morphologiques ou pronominalisation). Au départ, ce processus se fait avec l'assistance de l'enseignant, et après une phase qui se veut essentielle et obligatoire de répétition intensive des exercices orientés par l'animateur du cours, les apprenants sont censés avoir compris le système et le fonctionnement des règles grammaticales qu'ils doivent réutiliser correctement à l'oral, dans des structures syntaxiques similaires.

Compte tenu de ce qui précède concernant les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous constatons que celles-ci se fondent en grande partie sur les théories psychologiques de l'apprentissage. D'ailleurs, d'après Daniel Gaonac'h (1995 : 26-27), la MAO est marquée par les théories skinneriennes, dont les principes psychologiques et didactiques d'EA sont les suivants :

- Le langage est considéré comme un comportement. De ce fait, il faut inciter l'apprenant à pratiquer la langue étrangère comme il l'a fait, au départ, avec sa langue maternelle ;
- La primauté est donnée à la forme orale ; cette méthode se concentre quasi uniquement sur le développement de la compétence communicative orale ;
- Les dialogues utilisés dans les méthodes doivent simuler le plus possible des situations réelles ou, tout du moins, proches de la réalité. Cela aide les apprenants à s'approprier des comportements langagiers rapidement et plus facilement ;
- Le sur-apprentissage constitue une phase essentielle visant à ce que les apprenants puissent acquérir les mécanismes et l'automatisme de la langue étrangère à travers des exercices intensifs. En d'autres termes, comme déjà mentionné à propos de la méthode répétitive en tant que composante de la MD, l'enseignant fait recours aux exercices et aux activités liés aux leçons étudiées pour que les apprenants puissent s'habituer à utiliser les nouveaux acquis et les réemployer dans des situations similaires ;
- L'imitation et la vérification immédiate : pour renforcer l'acquisition des automatismes et des mécanismes de la langue étrangère (LE), il faut que les apprenants fassent une vérification immédiate de leurs productions, en se référant aux modèles proposés dans le dialogue ;
- L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas une activité intellectuelle : il s'agit plutôt d'« un processus mécanique de formation d'habitudes », comme l'affirmait Wilga M. Rivers (1964), citée par Daniel Gaonac'h (1995 : 27).

1.2.3.1 Méthodes sur lesquelles se fonde la méthodologie MAO

Les méthodologies d'EA regroupent toutes différentes méthodes constituant à la fois leur structure interne et leurs principes méthodologiques mais aussi didactiques respectifs. La méthodologie audio-orale, elle aussi, se fonde pour l'essentiel sur plusieurs méthodes présentées ci-après :

➤ La méthode orale : dans ce processus, l'enseignant joue un rôle très important. En se fondant sur la lecture plusieurs fois réalisée par l'enseignant d'un dialogue simple, et en se servant de l'intonation et des gestes de l'enseignant, les apprenants peuvent facilement arriver à une bonne compréhension ;

➤ La méthode répétitive : cette méthode est considérée comme suite à la méthode précédente (la méthode orale), en d'autres termes, en répétant le dialogue en équipe, après la lecture faite par l'enseignant, les apprenants arrivent à mémoriser le dialogue sans qu'il soit obligatoire de comprendre, dans un premier temps, le sens de tous les mots de vocabulaire du dialogue ;

➤ La méthode imitative : après avoir appris certaines expressions et mots tirés du dialogue, les apprenants sont en mesure de construire de nouvelles phrases à l'instar de celles pré-acquises.

Il est à signaler que les fondements théoriques de cette méthodologie ont été critiqués du fait que les exercices structuraux qu'elle propose ennui et démotivent les apprenants. De plus, cette méthodologie n'est pas applicable en dehors de la classe, ce qui fait que son usage reste restreint. Allant dans ce sens, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca affirment que :

« La méthodologie audio-orale a été très rapidement contestée dans ses fondements théoriques : sur le plan linguistique, par la grammaire générative-transformationnelle et, sur le plan psychologique, par les violentes critiques de Chomsky pour qui l'acquisition d'une langue relève principalement de processus innés. Elle a néanmoins joué un rôle important et elle a été la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005, p. 260).

1.2.4 La méthodologie audio-visuelle (SGAV)

Cette autre méthodologie s'inscrit dans la lignée de l'évolution des méthodologies classiques d'enseignement des langues étrangères. Apparue dans les années cinquante, elle a pour objectif de compléter l'insuffisance des méthodologies précédentes, comme la méthodologie directe et la méthodologie audio-orale.

Son principe consiste à mettre un ensemble d'outils et d'auxiliaires pratiques à la disposition de l'enseignant pour qu'il puisse surmonter les obstacles et les difficultés rencontrées, lors du processus didactique. Mais surtout, ces outils et auxiliaires peuvent lui garantir de ne pas faire recours à la langue maternelle des apprenants ou à une langue tierce, comme dans le cadre de la méthodologie directe.

En effet, étant donné que la SGAV repose principalement sur l'usage des supports audiovisuels (son et image), l'enseignant peut aisément expliquer sa leçon en langue étrangère sans être dans l'obligation de traduire le texte étudié en langue maternelle ou dans une langue tierce. Toutefois, la bonne application des méthodes adoptant cette méthodologie dépend de la compétence de l'enseignant, de la disponibilité et de l'applicabilité des outils et des matériels proposés dans le contexte destinataire.

Ajoutons que, du fait que cette méthodologie ait longtemps coexisté avec la MAO, certains méthodologues les considèrent comme des sœurs jumelles, à la nuance près que la MAO est apparue antérieurement.

Selon Henri Besse (1995 : 39), cette méthodologie est appelée également la « méthode Saint-Cloud Zagreb », du fait qu'elle ait été élaborée conjointement par une équipe de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, et par une équipe de l'Université de Zagreb. Ce n'est que par la suite qu'elle a été dénommée « méthodologie structuro-globale-audio-visuelle ».

Comme son nom l'indique, cette méthodologie fait l'objet d'une association entre le son et l'image. Son principe fondamental consiste dans l'usage des outils techniques et pédagogiques ou plutôt des auxiliaires techniques sonores et visuels tels que, au départ, magnétophone et projecteur.

Pour mieux expliquer le contexte historique, il convient de souligner que, suite à la Deuxième Guerre mondiale, pour lutter contre l'expansion de l'anglo-américain, la France a lancé un projet linguistique dans l'objectif de se repositionner dans ses colonies mais également dans le monde entier, à travers la diffusion de sa langue et sa culture.

Pour ce faire, les autorités françaises ont mis en place un comité scientifique composé de didacticiens, d'experts, de linguistes, de psychologues, de pédagogues et de concepteurs des méthodes, pour la mise en œuvre d'un programme d'enseignement du français solide et simplifié, visant à faciliter la diffusion de la langue, la culture et la civilisation françaises. Les recherches et les travaux de ces équipes ont abouti à deux résultats essentiels, à savoir :

➤ La création du *Français fondamental* (voir 1.3.1) de premier degré qui comporte 1475 mots. Cela constitua le premier fruit de ce projet et, à ce jour, ce *Français fondamental* de premier degré est encore considéré comme la base fondamentale de la première phase d'apprentissage du Français Langue Étrangère ;

➤ *Le Français fondamental* de second degré comprenant 1609 mots.

Il est à signaler également que les premières formulations théoriques touchant la méthodologie structuro-globale audio-visuelle ont été présentées, au milieu des années cinquante, par Petar Guberina de l'Université de Zagreb, alors qu'en France, la méthodologie audio-visuelle dominait encore, et continua à dominer pendant les années soixante et soixante-dix. La première méthode (appelée « cours » à l'époque) conçue suivant cette méthodologie a été publiée en 1962 par le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, répondant désormais au sigle CREDIF, sous le nom de *Méthode Voix et images de France*.

En effet, la situation de communication, le dialogue et l'image constituent les trois sommets du triangle sur lequel repose la méthodologie (SGAV) dont la cohérence est fondée sur l'utilisation simultanée de l'image et du son. Ainsi, l'enseignant se sert-il des enregistrements magnétiques comme supports sonores et des images fixes comme supports visuels. En précisant que ces images peuvent être de deux types, à savoir :

- Des images de transcodage qui aident les apprenants à traduire et à comprendre le sens du contenu sémantique des énoncés ;
- Des images situationnelles qui enrichissent la situation de communication de diverses composantes non linguistiques comme les gestes, les mimes, les attitudes, les émotions, etc.

Du fait d'être porteuses de sens et d'idées, les images jouent un rôle primordial dans le processus d'EA. Mais les images sont également véhiculaires de significations, de conceptions et d'interprétations d'ordre à la fois inter/culturel, civilisationnel et religieux. Les images (fixes/animées) ont conservé leur place d'importance, y compris dans les nouvelles méthodes d'enseignement des langues étrangères élaborées suivant les dernières méthodologies et approches d'AE.

De ce fait, dans le cadre de cette recherche, nous accorderons une importance particulière au contenu iconographique et vérifierons le degré de présence des images dans les deux méthodes du FLE qui seront analysées/comparées. De même, sera examiné le niveau de contextualisation des images dans la méthode adaptée *Le français pour la Libye/Pixel 1* du point de vue culturel/religieux, en comparaison de la méthode originale *Le Nouveau Pixel 1*.

1.2.4.1 Les principes de la méthodologie (SGAV)

Selon Pierre Martinez (1996 : 60-65), et comme nous l'avons déjà dit précédemment, la méthodologie audio-visuelle reposait pour beaucoup sur la technologie du son et de l'image, mais aussi sur la présence obligatoire d'un laboratoire de langue. De fait, sans un tel laboratoire

à disposition la SGAV ne peut être utilisée correctement, ce qui pourrait constituer le premier de ses inconvénients majeurs.

Il convient de souligner que chaque méthodologie propose ou plutôt recommande un ensemble d'outils didactiques et/ou technologiques à utiliser lors du processus d'EA, sans lesquels l'enseignant ne pourrait réaliser les objectifs d'EA suivant les paramètres prédéfinis. Nous insistons donc ici sur l'importance de vérifier la disponibilité des outils ainsi que des matériels didactiques et technologiques nécessaires à une application la plus correcte qui soit des diverses méthodes d'EA.

Pour étudier ce paramètre, dans l'analyse des méthodes en question, nous nous focaliserons sur les outils et les matériels didactiques proposés par les concepteurs de la méthode adaptée, et vérifierons la disponibilité de ceux-ci ainsi que leur conformité au contexte destinataire qu'est le système secondaire en Libye.

Ce faisant, nous nous fonderons sur les travaux de Guy Achard-Bayle et Marie-José Cappelletti (1982) pour qui le contexte destinataire est un élément indispensable dont on doit tenir compte lors de la conception/élaboration de l'ensemble didactique et des outils didactiques et technologiques y afférant – que ce soit au niveau de leur disponibilité, de leur applicabilité et de leur conformité au contexte dans lequel ils seront appliqués (voir 6.1.2.1).

1.2.4.2 Fondements théoriques et méthodologiques de la SGAV

Cette méthodologie se fonde sur deux courants théoriques : la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. La linguistique structurale fournit deux apports. D'une part, elle apporte des descriptions de la langue parlée (en usage), ce qui est l'objectif prioritaire de la SGAV. D'autre part, son deuxième apport réside dans la conception de Ferdinand de Saussure pour qui la langue est un système.

De son côté, la psychologie behavioriste, et tout particulièrement la théorie skinnerienne (théorie du conditionnement), considère la langue comme « un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale » (Eddy Roulet, 1976, p. 44-45), (Evelyne Bérard, 1991, p. 11).

Ces fondements théoriques et méthodologiques exigent de la part de l'enseignant, d'appliquer scrupuleusement les cinq phases successives, qui seront présentées ci-après, lors de travailler une unité didactique. Ces phases sont les suivantes :

➤ La présentation : dans l'objectif de faire accéder les apprenants à un sens global de la situation de communication, l'enseignant se sert d'un ou de plusieurs auxiliaires sonores et /ou visuels. Il commence par expliquer sa leçon par la présentation des nouveaux contenus, exposés sous la forme de dialogues enregistrés, représentés par des images fixes et/ou animées ;

➤ L'explication : l'enseignant joue un rôle central dans cette phase car il doit s'arrêter sur chaque séquence et sur chaque image, pour expliquer les nouveaux mots et vérifier si les apprenants distinguent correctement et de façon claire les unités sonores ;

➤ La répétition/la mémorisation : en se fondant sur cette méthode de répétition, les apprenants, à l'aide des supports sonores, du laboratoire de langue et de l'enseignant, peuvent faire des corrections de leur prononciation. Cet ensemble de ressources peut aider les apprenants à mémoriser et à fixer les nouveaux lexiques. Les apprenants doivent suivre strictement cette phase pour s'approprier de nouveaux mots, de nouvelles expressions et de nouvelles phrases qu'ils pourront ensuite réutiliser dans d'autres situations, similaires et/ou différentes de celles déjà apprises ;

➤ L'exploitation et le réemploi : comme nous l'avons mentionné dans la phase précédente, après une bonne correction phonétique des énoncés des apprenants - suivie par une phase de mémorisation et une fixation des nouvelles connaissances - les apprenants sont censés être capables de reproduire des phrases et des expressions similaires à celles apprises dans les dialogues. Autrement dit, en se fondant sur la méthode d'imitation mais aussi sur d'autres méthodes qui seront abordées dans la section suivantes (1.2.4.3), l'apprenant peut reformuler des phrases et des expressions semblables à celles des dialogues originaux qu'il aura déjà étudiés ;

➤ La transposition : c'est dans cette phase que l'apprenant se libère des dialogues originaux. Plus précisément, il commence à s'exprimer avec plus de liberté en réutilisant les éléments pré-acquis dans des situations similaires, mais cette fois-ci, sous la forme de jeux de rôle.

1.2.4.3 Les différentes méthodes utilisées dans le cadre de la méthodologie (SGAV)

Comme indiqué précédemment, la méthodologie SGAV s'inscrit dans l'évolution des méthodologies préexistantes. En effet, cette méthodologie est apparue pour compléter leurs insuffisances et trouver des solutions efficaces aux difficultés rencontrées lors de l'application de la MD et de la MAO. D'après Christian Puren (1988 : 214-223), la méthodologie SGAV se fonde sur les mêmes méthodes et approches que celles de la méthodologie directe, à savoir :

➤ La méthode directe : comme dans la méthodologie directe, la méthodologie audio-visuelle s'appuie sur un support visuel pour éviter l'explication et la traduction d'un texte en langue maternelle des apprenants ou en langue tierce. En cela, toutes les deux privilégient les images, les dessins qui aident l'enseignant à expliquer sa leçon directement, sans faire recours à la traduction. Toutefois, dans la méthodologie SGAV et comme son nom l'indique, des enregistrements sonores sont placés à côté du support visuel, tandis que dans la MD, c'est l'enseignant qui doit prendre en charge le rôle de l'enregistrement, en parlant et en lisant à haute voix, de ce fait, la bonne prononciation dépendra de son niveau de maîtrise de la langue cible ;

➤ La méthode orale : étant donné que l'oral occupe la première place dans cette méthodologie, celle-ci utilise des dialogues qui, par la suite, pourront être de nouveau exploités par les apprenants dans leurs productions orales. Ces productions orales sont toujours corrigées au niveau de la prononciation mais également au niveau de la phonétique ;

➤ La méthode active : dans l'objectif de motiver les apprenants et de les rendre plus actifs dans leur réaction en classe, les images utilisées lors de l'explication de la leçon doivent être sélectionnées en fonction du centre d'intérêt du public auquel elles sont destinées ;

➤ La méthode interrogative : dans le but de garder un dialogue permanent entre l'enseignant et les apprenants, cette technique interrogative est utilisée, car elle permet à l'enseignant de faire participer les apprenants dans l'assimilation de leurs connaissances. En posant des questions bien orientées, l'enseignant peut vérifier si les apprenants ont bien retenu la leçon et il peut en même temps les entraîner à communiquer soit avec lui, soit entre eux. De ce fait, l'interaction communicative en classe, suivant la SGAV, n'est plus comme c'était le cas dans la MD, qui se faisait en sens unique (enseignant/apprenants), mais cette fois-ci elle est plutôt ouverte, c'est-à-dire elle part dans tous les sens (enseignant/apprenants et apprenants/apprenants), mais bien encadré et animé par l'enseignant ;

➤ La méthode intuitive : dans le cadre de la méthodologie audio-visuelle, le rôle de l'enseignant change beaucoup par rapport au rôle qu'il jouait dans la MD. En effet, lors de l'application de celle-ci, l'enseignant prenait en charge l'explication des mots nouveaux en faisant des mimiques et des gestes (ce qui le conduisait parfois à faire le clown). Mais grâce à l'utilisation des images fixes et animées, et surtout accompagnées des enregistrements, proposées par la méthode SGAV, les apprenants eux-mêmes peuvent, par intuition, deviner le sens des mots nouveaux. En fait, depuis l'avènement de la méthodologie SGAV, l'enseignant est devenu l'animateur de la classe, il facilite le travail des apprenants, grâce aux exercices structuraux et de façon plus implicite, il les aide à comprendre les règles grammaticales. Tandis que dans la MD, l'enseignement de la grammaire est explicite ;

➤ La méthode imitative et répétitive : pour la mémorisation de ce qui a été appris, les apprenants sont invités à suivre un processus d'imitation intensive, par le biais de jeux de rôle mais aussi par la dramatisation, en partant des dialogues de base, tout en réalisant des exercices structuraux au sein du laboratoire de langue ou des exercices écrits en classe.

Afin de rendre souple son utilisation, il convient de souligner que la SGAV a subi une évolution interne au niveau de sa conception, mais aussi de ses fondements théoriques et méthodologiques. À partir des années soixante-dix, une deuxième génération de méthodes est apparue, sensiblement différentes de celles de la première génération au niveau de leur organisation interne et de leurs principes méthodiques. De là, l'on peut noter que les méthodes de la deuxième génération - comme *De Vive Voix* – présentent plusieurs avantages :

a) Elles proposent des dialogues plus proches de la réalité et de l'environnement des apprenants que ceux proposés au départ ;

b) Elles accordent plus de place à la créativité des apprenants dans le processus d'EA, et ce, dès le début de l'explication de l'unité didactique (UD), au lieu de présenter des images et des enregistrements conjointement dès le début de l'UD, comme c'était le cas de la première génération. Ainsi, en tant que modérateur du processus d'EA, l'enseignant ne présente, de prime abord, que les images seules, en poussant les apprenants à partager leurs interprétations et leurs productions. Celles-ci seront le point de départ sur lequel s'appuiera l'enseignant pour travailler l'UD (Evelyne Bérard, 1991, p. 14-15).

1.2.4.4 Principes méthodologiques et didactiques des méthodes de la deuxième génération

Comme déjà mentionné ci-dessus, les méthodes conçues en fonction des nouvelles pratiques de la SGAV, sont plus centrées sur l'apprenant, sur ses objectifs et ses véritables besoins langagiers. De même, ces méthodes ont opté pour l'utilisation de méthodes actives (ensemble de procédés et de techniques) dans le but d'éveiller la créativité de l'apprenant en privilégiant plutôt un discours d'expression plus libre, afin de contribuer à « la mise en place d'une véritable compétence de communication » (Francis Debyser, 1996, p. 3).

De plus, en se fondant sur la méthodologie constructiviste³ (voir 2.4.1), la deuxième génération de la SGAV rejette la méthodologie structuraliste (la linguistique appliquée) en gardant les principes de départ de la méthodologie SGAV :

- a) l'oral est prioritaire ;
- b) les dialogues et les images fixes servent de point de départ pour travailler une UD ;
- c) les exercices systématiques servent d'outils de renforcement.

Pour faire le point sur les principes méthodologiques et didactiques pris en compte lors de l'élaboration des méthodes de la deuxième génération de la SGAV, nous résumerons ceux ayant été formulés par Evelyne Bérard :

- organiser les unités en fonction d'objectifs de communication ;
- diversifier les personnages, les situations et proposer des thèmes plus proches des préoccupations des apprenants en fonction de leurs intérêts personnels mais aussi de leur tranche d'âge (enfants/adolescents/adultes) ;
- introduire des documents semi-authentiques et plusieurs variétés du français parlé pour que les apprenants se rendent compte de différents registres de la langue parlée (formel, informel, soutenu, etc.), (Evelyne Bérard, 1991, p. 15).

Ce bouleversement interne et fondamental touchant les principes méthodologiques et pédagogiques de la méthodologie SGAV, a contribué à l'avènement de la méthodologie communicative (approche communicative) qui remplace désormais la SGAV.

³ L'apprenant doit participer activement dans la construction de son apprentissage (la construction du savoir et non pas à son acquisition)

1.2.5 L'approche communicative (AC)

Comme l'indique le titre de cette section, l'AC est une approche et non pas une méthodologie du fait de ne pas être considérée comme étant solide et bien structurée. Cette approche est également connue sous d'autres noms tels que « la méthode cognitive », « la méthode fonctionnelle » ou « notionnelle-fonctionnelle » ou encore « méthode communicative ».

Plus précisément, cette approche est le résultat d'un ensemble de recherches et d'études centrées sur l'analyse des besoins et des objectifs du public concerné par cet enseignement de la langue étrangère (L2). Mais, elle est aussi la conséquence d'une forte exigence politique, sociale et économique, comme le confirme Pierre Martinez (1996) pour qui :

« Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de la Communauté européenne, semble rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins. C'est l'analyse de ces besoins et la détermination des éléments linguistiques correspondants que le conseil de l'Europe s'attache à promouvoir » (Pierre Martinez, 1996, p. 61).

En effet, cette approche est apparue depuis les années soixante-dix en réaction aux méthodologies précédentes, en l'occurrence la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle structuro-globale, même si celles-ci « ont constitué une avancée non négligeable par rapport aux méthodes traditionnelles et ont permis à certains publics d'apprendre efficacement une langue étrangère » (Evelyne Bérard, 1991, p. 11).

Cette approche communicative est donc le fruit de longues recherches menées dans l'objectif de trouver une nouvelle stratégie pédagogique et méthodologique qui pourrait apporter un profit satisfaisant tout en répondant aux attentes et aux besoins des nouveaux publics.

1.2.5.1 L'approche communicative, avènement et fondements théoriques

Comme toute méthodologie nouvelle, l'approche communicative est venue combler les insuffisances des méthodologies précédentes, mais aussi répondre à un fort besoin politique, économique et social. De fait, en 1972 le Conseil de l'Europe a fait appel à un groupe d'experts pour la réalisation d'un nouveau projet politique consistant à mettre en place une nouvelle stratégie pour promouvoir la mobilité des populations et leur intégration dans la société européenne, et ce, par le biais de l'apprentissage des langues étrangères. Une nouvelle conception didactique des langues étrangères fut donc mise en place, qui fut le résultat de longues analyses menées par ce groupe de chercheurs.

Précisons que les Américains ont porté un grand intérêt à ce stade de la recherche pour développer, de leur côté, des méthodologies d'EA des langues étrangères fondées sur l'approche communicative cognitive en vigueur à cette époque.

Selon Pierre Martinez (1996 : 69), le niveau seuil était le premier outil de référence du FLE, soit le point le plus important sur lequel repose le Français Fonctionnel. Ce dernier consiste dans la sélection minutieuse d'une liste de mots et de vocabulaire les plus courants et les plus utilisés dont les nouveaux apprenants auront besoin lors d'une confrontation à une situation communicative réelle. Plus concrètement, le Français Fonctionnel est centré sur les besoins langagiers des apprenants et non pas sur le savoir linguistique. Il repose davantage sur le savoir-faire que sur le savoir, au sens où il met l'accent sur la relation entre les locuteurs en fonction de la situation communicative dans laquelle ces derniers se trouvent, et qui dépend du contexte social.

La nouvelle conception tenant dans la méthode dite de l'AC, repose sur l'idée selon laquelle une langue doit être considérée comme un outil de communication, de réaction et d'interactions sociales. Comme déjà mentionné, l'ensemble du programme d'enseignement d'une langue étrangère se dessine sur la base d'une analyse profonde et minutieuse des besoins langagiers et des attentes du public apprenant ; tout cela peut favoriser la réussite du processus didactique en motivant les apprenants et en les aidant à atteindre leurs objectifs avec moins de difficulté.

Comme son nom l'indique, l'approche communicative repose pour beaucoup sur la compétence de communication et ses composantes constitutives. Tandis que, pour Noam Chomsky, la compétence de communication est un ensemble des connaissances et d'aptitudes linguistiques de la L2 sans prise en compte de la société dans laquelle est parlée cette L2, le sociologue Dell H. Hymes (1972), définit la compétence communicative selon ces termes :

« [...] il ne s'agit pas simplement d'acquérir la compétence linguistique de L2, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de L2, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles » (Henri Besse, 1985, p. 48).

D'après Dell H. Hymes, la compétence de communication ne se réduit pas seulement aux connaissances exclusivement linguistiques mais elle inclut également d'autres connaissances ayant rapport avec la situation et le contexte de communication, telles que les aspects sociolinguistiques, ethnographiques, socioculturels, etc.

Nous sommes persuadés que tous les aspects susmentionnés constituent des éléments indispensables et intrinsèques à l'interaction sociale et qu'ils influent ainsi sur la compétence de communication. Nous soutenons ainsi la thèse de Dell H. Hymes (1972) stipulant que les connaissances linguistiques touchant la langue étrangère ne suffisent absolument pas à construire la compétence de communication, mais que c'est l'ensemble des compétences linguistiques, sociolinguistiques, socioculturelles, etc. qui constituent le noyau dur de cette compétence.

1.2.5.2 Les caractéristiques de l'approche communicative

L'approche communicative est marquée par certaines caractéristiques dont nous allons citer les plus importantes :

➤ Traduction autorisée : pour que les apprenants puissent vérifier leur compréhension, cette approche autorise l'enseignant à traduire le contenu étudié en langue maternelle des apprenants ou en langue tierce, mais seulement en cas de nécessité et en faisant montre de prudence (Henri Besse, 1995, p. 46) ;

➤ Documents authentiques : le processus d'enseignement repose sur des documents authentiques, car ceux-ci représentent une situation communicative réelle entre des locuteurs natifs, et ce, dans l'objectif d'emmener les apprenants de LE, à communiquer comme communiquent les natifs du pays dont ils apprennent la langue ;

➤ Besoins et attentes du public : la progression du programme et celle du contenu de l'enseignement ne sont plus définies en fonction des sujets et des matières à enseigner, mais plutôt en fonction des besoins et des attentes du public concerné par cet enseignement, même si cela, d'un point de vue méthodologique, didactique et linguistique, semble être une condition difficile.

Dans le cadre de l'EA officiel ou tel qu'organisé au sein d'une institution publique (surtout des langues étrangères), la prise en compte des besoins et des attentes des apprenants est un facteur incontournable et indispensable pour favoriser la réussite scolaire, même si cette prise en compte nous semble difficile à respecter étant donné qu'elle nécessite un temps de travail immense ne pouvant se faire qu'au détriment de l'institution et de l'enseignant lui-même. De ce fait, ces institutions doivent élaborer leurs programmes et leurs méthodes d'EA non seulement en fonction de leurs objectifs et de ceux du ministère de l'Éducation, mais aussi en fonction des offres d'emploi présentés et des forts besoins de la société en termes de compétences linguistiques.

Mais, selon notre expérience, les concepteurs de programmes et de méthodes devraient également prendre en considération certains points essentiels touchant les apprenants, comme leur tranche d'âge, leur niveau cognitif et intellectuel, mais aussi leur niveau de maîtrise de la langue à apprendre, de leur culture et de la culture de la langue cible. Il est donc indispensable de tenir compte des points susmentionnés concernant le public apprenant afin de déterminer le contenu de l'enseignement donné (choix thématiques et disciplinaires, compétences à travailler, etc.).

En revanche, nous sommes persuadés que les besoins et les attentes spécifiques des apprenants ne seront véritablement pris en compte que lors de l'EA en salle de classe. Pour ce faire, l'enseignant doit prendre à sa charge le fait d'échanger avec ses élèves pour délimiter leurs véritables besoins et attentes. Mais il doit aussi essayer de compléter les lacunes de la méthode proposée ou imposée par l'institution, comme c'est le cas en Libye, de façon à ce que l'enseignement fourni réponde aux attentes des apprenants.

En effet, en Libye, surtout au niveau du système scolaire (élémentaire, préparatoire et secondaire), c'est le centre des curricula et de la recherche pédagogique (désormais CCRP), qui prend en charge la conception/élaboration des programmes et des méthodes d'EA (livres scolaires/manuels scolaires). De ce fait, dans le cadre d'enseignement du français au lycée, le rôle de l'enseignant se réduit à appliquer scrupuleusement les méthodes imposées par le ministère de l'Éducation nationale, sans prise en compte des besoins spécifiques des apprenants.

D'après ce qui a été dit, nous sommes convaincus que l'apprenant, surtout dans les premières étapes scolaires, n'est pas conscient de ses véritables besoins futurs ni de ses attentes. En revanche, nous insistons sur le fait que les concepteurs de curricula et de méthodes doivent, au niveau de la mission qui leur est assignée, prendre en compte les besoins et les caractéristiques du public concerné (niveau de langue, âge, etc.), et ce, tout en tenant compte des principes didactico-pédagogiques, méthodologiques psycholinguistiques et sociolinguistiques.

Ces notions et ces remarques vont nous servir, par la suite, afin d'analyser, par le biais d'une étude comparative, la méthode adaptée *Le français pour la Libye/ Pixel 1*. De fait, cette dernière a été conçue pour un public adolescent arabophone inscrit en première année secondaire en Libye. Toutefois, étant donné le rôle très réduit, voire inexistant, de l'enseignant dans l'adaptation/contextualisation du programme et des méthodes d'EA, nous nous proposons, dans la deuxième partie de cette thèse, d'examiner ces dernières afin de vérifier leur conformité au programme et aux recommandations du CCRP mais aussi au contexte spécifique dans lequel

elles seront utilisées (que ce soit au niveau des matériels didactiques qu'elles exigent, de la disponibilité et de l'applicabilité de ces derniers, etc.).

1.2.5.3 Composantes constitutives de la compétence de communication

Selon certains auteurs dont Michael Canale et Merrill Swain (1980 : 5), la compétence de communication inclut trois autres compétences principales. Toutes constituent un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être que l'on doit mobiliser lors d'une situation de communication véritable. Certaines de ces compétences intrinsèques impliquent d'autres micro-compétences qui sont également considérées comme indispensables à la compétence de communication. Nous allons à présent présenter lesdites compétences et les micro-compétences qui, selon les auteurs susmentionnés, y sont associées. Elles regroupent les éléments suivants :

- La compétence grammaticale ; il s'agit, bien sûr, de connaître l'ensemble des règles grammaticales qui constituent une langue et l'utilisation de celles-ci ;
- La compétence sociolinguistique : cette compétence englobe une compétence socioculturelle, il s'agit des règles sociales spécifiques à une communauté sociolinguistique donnée. Elle inclut aussi une compétence discursive, il s'agit ici de maîtriser les différents types de discours (formel, informel, soutenu, etc.) ;
- La compétence stratégique : il s'agit d'un ensemble de stratégies utilisées pour surmonter les difficultés rencontrées lors de la communication. Ces difficultés pourraient provenir des insuffisances soit au niveau de la compétence grammaticale, soit au niveau de la compétence sociolinguistiques. Étant donné son rôle crucial dans la compensation des ratés de la communication, cette compétence stratégique doit être acquise dès le début de l'apprentissage.

De son côté, Sophie Moirand (1982 : 19-20), définit la compétence de communication en fonction des quatre composantes interdépendantes suivantes :

- Une composante linguistique qui consiste à s'appropriier et à connaître « des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue » ;
- Une composante discursive qui porte sur la connaissance et la maîtrise des différents types de discours (formel, informel, familial, soutenu) et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de la communication, de la société et du contexte même dans lesquels sont produits lesdites discours ;

➤ Une composante référentielle qui, comme l'indique son appellation, dépend de l'expérience de l'utilisateur de la langue et de sa connaissance de l'environnement ou du cadre référentiel de la situation de communication ;

➤ Une composante socioculturelle qui porte sur la connaissance des règles sociales, de l'histoire et de la culturelle des peuples dont on parle la langue. Cela peut favoriser la bonne compréhension de ces derniers et garantir l'interaction avec eux (Sophie Moirand, 1982, p. 20).

Au vu de la présentation des différentes composantes de la compétence de communication, nous pouvons comprendre que l'utilisateur d'une langue – qu'il s'agisse d'une langue étrangère ou de sa langue maternelle – doit s'approprier cette langue pour pouvoir interagir correctement dans une situation de communication. Il convient de souligner que ces compétences peuvent se compenser les unes les autres en cas de défaillance ou de faible niveau de maîtrise touchant l'une ou l'autre.

Compte tenu de l'importance des composantes susmentionnées – en particulier la composante socioculturelle et le et contexte socio-culturel/interculturel- le rôle de l'apprenant va évoluer pour intégrer une dimension sociale. Pour le dire autrement, l'apprenant va être considéré comme un acteur social qui agit et interagit dans la société, non plus en tant qu'apprenant d'une langue étrangère devant communiquer avec des étrangers de passage, mais plutôt en tant qu'acteur social qui partage son expérience avec son entourage.

Partant de ce constat, les auteurs de méthodes d'EA des langues étrangères ont commencé à introduire les tâches à caractère social, exigeant de l'apprenant qu'il s'intègre dans la société. Ce changement touchant le statut de l'apprenant va imposer une nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage. Dans la section suivante, nous présenterons la nouvelle approche/perspective actionnelle qui, depuis les années 1995, a pris le relais de l'approche communicative.

1.2.6 L'approche actionnelle (perspective actionnelle)

Au fil des années et suivant l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, une nouvelle approche ou perspective actionnelle est apparue, vers le milieu des années quatre-vingt-dix. L'avènement de cette approche actionnelle s'inscrit dans le prolongement des méthodologies communicationnelles. En effet, l'approche actionnelle est marquée par le fait d'intégrer des tâches à réaliser au sein du processus d'enseignement de la langue étrangère.

Comme son nom l'indique, le principe méthodologique de cette approche consiste à éveiller l'interaction chez les apprenants, du fait que celle-ci garantisse et favorise le développement des compétences socio-communicatives et langagières des apprenants ou plutôt des usagers de la langue étrangère qui, suivant cette approche, sont d'entrée de jeu considérés comme des acteurs sociaux. En d'autres termes, cette approche considère le sujet apprenant une langue étrangère (LE), ou même sa langue maternelle, comme un acteur social devant accomplir des tâches (qui ne sont pas forcément de nature langagière mais aussi socioculturelles, communicatives et interactives) qui dépendront de la situation et du contexte social dans lequel se trouve l'apprenant.

Les concepteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, désormais (CECRL) ou encore (le Cadre), publié en 2000, considèrent que :

« [...] l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 15).

Ajoutons que cette approche fait partie des quatre principales composantes du Cadre, et comme nous avons déjà signalé, le principe méthodologique de cette perspective consiste à considérer l'apprenant ou l'utilisateur d'une langue étrangère comme un acteur social, au sens où l'apprentissage-usage de la (LE) est fondé sur l'action ou la tâche.

Selon le Cadre, une tâche désigne « 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 » (*ibid.*, p. 16).

Précisons qu'est appelée une tâche, toute action langagière s'inscrivant dans un contexte social dans lequel un apprenant de LE est exposé à une situation l'obligeant à agir ou réagir. Cela peut concerner le fait de commander un repas dans un restaurant, de discuter de l'achat d'un bien, de réserver un billet de train ou d'avion, etc.

En cela, cette approche met l'accent non seulement sur l'enseignement de la langue en tant que telle, mais également sur l'acteur social (soit l'apprenant de LE), et sur l'usage de cette langue dans un contexte social interrelationnel. Ce qui implique que les compétences personnelles du sujet parlant ou plutôt de l'acteur social reposent sur son savoir mais aussi sur son savoir-faire, son savoir être et son savoir-apprendre, sans lesquels le nouvel usager de LE ne

pourra être en mesure de communiquer aisément avec les parlants natifs de cette langue qui lui est étrangère.

En cela, au vu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que l'enseignement ou plutôt les savoirs linguistiques ne sont pas suffisants pour mener une véritable communication dans un contexte social précis. Autrement dit, selon les principes de l'approche actionnelle, le bon usage d'une langue étrangère ou même son apprentissage, exige de l'acteur social ou de l'apprenant, qu'il mette en œuvre toutes les capacités et les compétences précédentes, pour pouvoir, au sein d'une situation de communication réelle, communiquer ou plutôt agir et interagir avec autrui en tenant compte de la culture, des pratiques et rituels sociaux des interlocuteurs. En d'autres mots, en opposition à l'approche communicative (dont le but essentiel est de rendre l'apprenant capable à communiquer dans la langue étrangère avec autrui), l'objectif de l'approche actionnelle est beaucoup plus compliqué puisqu'il est question d'agir et d'interagir avec les autres, dans un contexte social précis, en mettant en œuvre toutes les compétences à la fois langagières et socioculturelles. Allant dans ce sens, Christian Puren (2009) affirme que

« Cette émergence du concept d'acteur social et sa prise en compte aussi bien en classe qu'en société est une conséquence directe de l'évolution des enjeux économiques, sociaux et politiques dans l'Europe au cours de son processus actuel d'intégration. Il ne s'agit plus, comme au début des années 70, de former des apprenants capables de prendre contact et de communiquer avec des étrangers de passage. Il s'agit désormais de former les citoyens de sociétés multilingues et multiculturelles capables de cohabiter harmonieusement (et les classes de FLE/S en France sont des mini-sociétés de ce type, ainsi que des étudiants et des professionnels capables de travailler avec d'autres dans la longue durée en langue-culture étrangère » (Christian Puren, 2009, p. 124).

L'application de cette perspective actionnelle et interactionnelle aide à mettre les apprenants en face de situations réelles et les motive à se débrouiller dans la langue étrangère, en se fondant sur leur pré-acquis, et ce, en vue de réaliser des tâches proposées dont les objectifs sont bien précis et bien définis. Face à cette tâche (ou mission), les apprenants se trouvent obligés de faire appel à tout ce qu'ils ont déjà acquis et de le mettre en application pour jouer le rôle d'un acteur social et non pas d'un apprenant d'une langue étrangère.

De son côté, Monique Denyer (2009 : 142) affirme que : « Chaque fois qu'une nouvelle approche de l'enseignement d'une discipline voit le jour, chaque fois qu'une réforme se met en place dans un système éducatif... » Ici, par ce simple début de citation, l'auteure met en lumière le phénomène selon lequel, depuis la parution de l'approche actionnelle, l'on assiste à une évolution notable touchant les principes méthodologiques et les fondements théoriques relatifs à la conception de programmes et de méthodes d'EA.

En effet, nous pouvons affirmer que la quasi-totalité des méthodes d'EA des langues étrangères parues depuis deux décennies environ (plus précisément depuis la deuxième moitié des années quatre-vingt-dix) se fonde pour l'essentiel sur des tâches ou des projets à accomplir/réaliser par les apprenants/acteurs sociaux eux-mêmes, en appliquant les recommandations et les consignes données et expliquées par le professeur (modérateur du cours). Il convient donc de rappeler que, suivant l'approche actionnelle, les apprenants doivent être acteurs de leur apprentissage et que le fait d'exécuter véritablement les tâches et les projets proposés dans la méthode d'EA exige d'eux d'agir et de réagir comme des acteurs sociaux devant une telle ou telle situation donnée d'apprentissage.

La même auteure affirme « qu'un enseignement/apprentissage d'une langue qui se revendique de l'approche actionnelle ne peut pas faire l'impasse sur la présence de « tâches ». La plupart des maisons d'édition l'ont d'ailleurs bien compris » (Monique Denyer, 2009, p. 150).

Il convient de rappeler ce que nous avons vu précédemment en abordant les méthodologies d'EA précédentes, à savoir que le rôle de l'apprenant/usager de la langue étrangère peut se modifier suivant les principes méthodologiques de chaque méthodologie et de chaque approche. Dans la section suivante, nous présenterons le rôle de l'apprenant d'une langue étrangère suivant l'approche actionnelle.

1.2.6.1 Rôle de l'apprenant suivant l'approche actionnelle

Comme susmentionné, chaque méthodologie d'EA accorde une place précise à l'apprenant, variant en fonction du processus d'enseignement-apprentissage, de ses principes méthodologiques et didactiques mais aussi de ses objectifs. Suivant l'approche actionnelle, le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur social n'est plus passif et ne se réduit plus à s'approprier des savoirs linguistiques ou des règles grammaticales à appliquer correctement. L'apprenant se trouve devant des problèmes à résoudre ou des situations dans lesquelles il doit agir et réagir soit en toute autonomie, soit en interaction avec l'environnement (son professeur et ses condisciples en classe ou autrui qu'il pourrait rencontrer en dehors de la classe).

Selon Monique Denyer (2009 : 153-154), cette action consistant à agir et interagir exige de l'apprenant/acteur social, qu'il exécute trois étapes essentielles pour que la tâche soit accomplie dans de bonnes conditions et avec succès. Ces étapes sont :

➤ Analyser la situation pour en percevoir l'enjeu, d'une part, et en déduire la démarche de traitement, d'autre part ;

- Faire le bilan des outils dont il dispose et y puiser ceux qui sont susceptibles de se révéler efficace ;
- Les mobiliser et les intégrer de telle sorte que sa démarche soit la plus efficace et économique possible.

Compte tenu de ce qui vient d'être dit, l'on peut en déduire que la réussite de la réalisation de la tâche envisagée dépend pour beaucoup des trois phases susmentionnées. En d'autres termes, pour que l'apprenant accomplisse parfaitement la tâche assignée, il doit commencer par une analyse minutieuse de la situation et du contexte dans lequel ladite tâche se devra d'être accomplie. Mais il devra aussi déterminer les démarches à faire et les outils à utiliser pour exécuter sa mission avec succès. De ce fait, une mauvaise analyse de la situation ou la non-maîtrise des outils nécessaires et indispensables à la réalisation de la tâche peuvent entraîner certaines difficultés qui rendront l'apprenant incapable d'achever sa mission convenablement.

Il convient donc de rappeler que, lors de l'élaboration des méthodes et de la liste des matériels d'EA indispensables dans le cadre des langues étrangères (manuels scolaires et outils didactiques), les concepteurs de programmes curriculaires et les auteurs de l'ensemble didactique doivent tenir compte de l'environnement et du contexte dans lesquels seront réalisées les tâches qu'ils auront proposées. Le fait de prendre en compte ou, inversement, de négliger de tenir en compte des conditions d'EA pouvant expliquer la réussite ou de l'échec du processus d'enseignement.

Étant donné la spécificité des tâches et des outils indispensables à leur exécution, cette question fera l'objet d'une attention particulière, dans la deuxième partie (partie pratique) de cette recherche, et plus précisément, lors de l'analyse/comparaison des méthodes en question (*Le français pour la Libye/Pixel 1* et *Le nouveau Pixel 1*). Notre analyse aura pour but de comprendre dans quelles mesures les environnements d'enseignement ont été pris en compte dans lesdites méthodes et de vérifier la possibilité de les réaliser les tâches prescrites dans le contexte libyen par rapport aux outils proposés et à leur disponibilité, mais aussi en fonction du niveau de maîtrise de ces outils par les apprenants.

Après avoir abordé les différentes méthodologies d'EA des langues étrangères les plus courantes, mais aussi leurs fondements théoriques et didactiques (à partir de la méthodologie traditionnelle jusqu'à la méthodologie SGAV en passant par la MD et la MAO sans oublier les deux approches communicatives - approche communicative et approche actionnelle - qui ont beaucoup marqué l'apprentissage de LE), un constat peut être dressé. En effet, l'on peut

affirmer que, depuis la parution des premières méthodologies dites classiques ou traditionnelles jusqu'à celles dites communicatives, la conception et l'élaboration des méthodes d'EA de langues étrangères en général se fondent autour de trois axes méthodologiques fondamentaux : 1) l'explication qui constituait la pratique pédagogique et méthodologique essentielle de l'enseignement traditionnel fondé sur la grammaire et la civilisation ; 2) les méthodes qui ont été conçues sur les principes psychologiques des méthodologies audio-orales et audiovisuelles reposant sur les théories de répétition des structuralistes et des behavioristes ; 3) les méthodes à vocation communicativiste. Pour résumer l'évolution des différentes méthodologies abordées précédemment, nous présentons ci-après la citation de Jean-Marc Defays pour qui :

« [...] cette succession de méthodes de langues lors du demi-siècle écoulé, on peut dire qu'elle s'est articulée autour de trois axes qui représentent toujours actuellement les moteurs fondamentaux de l'apprentissage des langues : tout d'abord, l'explication a constitué la base de l'enseignement dit « traditionnel », d'orientation grammaticale et civilisationnelle ; ensuite, les méthodes audio-orales et audiovisuelles, d'orientation structuraliste et behavioriste, se sont appuyées sur répétition qui déclenche le conditionnement ; enfin, c'est la communication qui est devenue à la fois la finalité ultime de l'apprentissage des langues, son principe essentiel sinon exclusif, ainsi que le point de convergence des compétences linguistiques, culturelles, cognitives, sociales, émotionnelles et autres que cette communication requiert » (Jean-Marc Defays, 2020, p. 13).

En rappelant qu'il existe certains dispositifs complémentaires propres aux méthodologies d'EA abordées précédemment. Ces dispositifs ont, eux aussi, contribué à faire évoluer petit à petit lesdites méthodologies. Ces dispositifs ont été brièvement mentionnés lors de la présentation des méthodologies précédentes. Toutefois, compte tenu de leur rôle important dans la conception des méthodologies audiovisuelles parues vers les années cinquante, ainsi que dans celle des manuels scolaires et des matériels didactiques (MS/MD) associés, ces dispositifs seront abordés plus en détails ci-après.

1.3 Outils complémentaires de référence

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, il existe trois principaux outils complémentaires de références qui ont marqué le plus l'évolution de la didactique du FLE. Ces outils sont considérés comme « des principaux moteurs ou des agents essentiels du changement, notamment en ce qui concerne la langue à enseigner ou la conception de l'enseignement » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005, p. 196), Ces outils sont : *Le Français fondamental*, *Le niveau seuil* et, dernièrement, *Le Cadre européen Commun de Référence*.

1.3.1 Le Français fondamental (FF)

Comme susmentionné, dans l'objectif de favoriser l'extension de la langue française et de contribuer à la diffusion de celle-ci aux quatre coins du monde, une équipe de recherche, composée de linguistes dont René Michéa, Paul Rivenc et Aurélien Sauvageot, sous la direction de Georges Gougenheim, réalisa des enquêtes et des recherches à la fois linguistique et didactiques, donnant ainsi lieu à la conception de modèles comme « Basic English ». En précisant cependant, que ce dernier a été construit sous la forme de propositions méthodologiques et épistémiques, s'inscrivant dans le cadre d'une construction sémantique. Alors que de son côté, le FF consiste en une analyse statistique sélective d'un corpus oral enregistré, dont l'objectif principal est de faciliter l'enseignement/apprentissage de la langue française aux populations de l'Union européenne, mais aussi aux étrangers situés dans le monde entier et plus particulièrement dans les colonies françaises.

Pour être plus précis, cette analyse a porté sur 160 conversations enregistrées sur des disques souples, ainsi que sur un corpus de 350 000 mots, qui ont été dépouillés et comptés selon deux critères :

- Leur fréquence simple d'utilisation ;
- Leur répartition dans les conversations : cela signifie que pour être sélectionné, un terme ne doit pas seulement être fréquemment employé dans un élément du corpus, mais qu'il doit aussi apparaître dans différentes conversations.

L'analyse de la langue parlée, du vocabulaire et de la grammaire effectuée par cette équipe a abouti à la constitution sélective et minutieuse d'une liste de mots, verbes et également grammaticaux limités, dont l'apprenant en langue française se sert pour s'exprimer et communiquer plus facilement. Il s'agit donc d'une liste regroupant les mots les plus utilisés et les plus courants, qui est considérée comme une base indispensable pour une première étape de l'acquisition du Français Langue Étrangère (FLE). Ajoutons que cette liste a été conçue comme un outil efficace visant à permettre une large et rapide diffusion du français à l'étranger. Il est à signaler que dès sa création, cette liste sélective a servi de fondement principal pour toutes les méthodologies audiovisuelles qui ont été conçues depuis l'avènement du Français Fondamental vers les années cinquante (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005, p. 199).

Selon ces deux auteurs susmentionnés, le Français Fondamental a été élaboré pour réaliser trois objectifs principaux :

- Simplifier l'enseignement/apprentissage de la langue française afin de contribuer à sa diffusion à l'étranger ;
- Favoriser la diffusion de la langue française dans les colonies françaises, pour résoudre le problème de la scolarisation insuffisante des populations vivant dans ces colonies ;
- Favoriser l'intégration des nouvelles vagues d'immigrants dans la société française, en leur enseignant plus aisément le français.

Le Français fondamental est présenté dans le cadre de deux ouvrages ou plutôt de deux recueils lexicaux et grammaticaux, à savoir :

- *Le Français fondamental* premier degré, désormais (FF1), qui comporte environ 1500 mots ;
- Le Français fondamental second degré, désormais (FF2), comprenant environ 1700 mots.

Ces deux ouvrages constituent de bons outils pour l'enseignement/apprentissage de la langue française comme langue étrangère (FLE) mais aussi comme langue maternelle (FLM).

D'après Pierre Martinez, les mots grammaticaux et les verbes, surtout les verbes irréguliers ou les auxiliaires *être* et *avoir* figurant sur la liste du FF1, sont d'un usage beaucoup plus fréquent que les mots désignant des objets concrets utilisés, comme nous l'avons vu, dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle pour désigner, par exemple, une porte, une table, une chaise, et ce, dès le premier cours de langue. En effet, dans cette méthode, ces mots désignant des objets concrets sont utilisés dès la première leçon, et ce, en dépit de leur complexité morphologique. De même, il est à mentionner que le FF2 permet de passer à l'enseignement/apprentissage de la langue écrite à travers l'acquisition progressive du vocabulaire et de la grammaire (Pierre Martinez, 1996, p. 52-62)

En réalité, les deux niveaux de *Français fondamental* (FF1) et (FF2) servent, depuis leur création, de base à la fois solide et largement suffisante, à la première étape d'apprentissage du français. En cela, ces deux niveaux ont contribué à améliorer l'enseignement/apprentissage du français, que ce soit au niveau du FLE ou du FLM, comme déjà indiqué.

Néanmoins ce dispositif complémentaire du FF a été critiqué, notamment par les linguistes dont certains estiment que le fait de diminuer la langue à un nombre limité de mots, est une dégradation majeure allant à l'encontre de la possibilité d'acquisition de la totalité de la langue française.

Nous sommes plus ou moins en accord avec ce point de vue critique. Mais l'on ne doit pas ignorer qu'au cours de cette phase d'évolution de l'EA, les auteurs en étaient aux débuts d'une théorisation de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Depuis lors, l'idée a progressé selon laquelle l'on peut en aucun cas envisager l'EA de la langue étrangère/maternelle dans sa globalité, car l'apprentissage/acquisition de la langue cible progresse au fur et à mesure, jusqu'à ce que l'apprenant maîtrise la langue selon le niveau souhaité.

D'autres auteurs ont également émis des critiques, en soutenant que lors de la sélection des mots constituant les deux niveaux de FF, les chercheurs n'ont pas pris en considération les besoins langagiers du public concerné et la motivation réelle de celui-ci. Enfin d'autres critiques ont affirmé que *Le Français fondamental* devait être actualisé du fait que certains dialogues artificiels ne représentent pas la véritable langue que l'on doit enseigner et apprendre. Ces critiques constituèrent la base sur laquelle a ensuite été créé ce qui sera nommé *Le niveau seuil*, lequel a été publié plus tard par le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF).

Nous partageons l'avis selon lequel les besoins et la motivation du public concerné par cet enseignement n'ont pas été pris en compte lors de la création du FF. Cependant, étant donné que ce dispositif visait un large public d'apprenants nationaux et internationaux, nous estimons que tenir compte de l'ensemble des besoins multiples et des caractéristiques diverses des groupes d'apprenants est une mission impossible. Nous partageons également le point de vue selon lequel le FF doit être actualisé pour que les actes de paroles et les situations de communication correspondent véritablement à ceux de la vie réelle auxquels les apprenants sont confrontés, qu'ils soient dans leur pays d'origine ou dans le pays dont ils apprennent la langue.

1.3.2 Le niveau seuil

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 194), et comme nous l'avons déjà mentionné, les critiques qui ont été émises à l'encontre du *Français fondamental* ont servi de base à la constitution du « *Niveau seuil* ». Pour ces mêmes auteurs, le niveau seuil s'appuie également sur l'ensemble des travaux sur lesquels se fondent les programmes de l'approche communicative. Mais au-delà, ce cadre est aussi et avant tout le fruit d'un grand projet lancé par le Conseil européen dans les années soixante-dix, dans l'objectif de mettre en place des systèmes et des stratégies pour l'apprentissage de la langue française par des adultes, en simplifiant l'enseignement de celle-ci et en augmentant sa diffusion dans le monde.

Notons que cet outil et instrument d'enseignement/apprentissage de la langue française a été élaboré en s'inspirant des outils destinés à l'EA de la langue anglaise (à l'instar du concept de Threshold Level, 1975). Partant de là, *Le niveau seuil* a servi de base principale à l'élaboration d'instruments et d'applications didactiques, en centrant le processus didactique sur l'apprenant, ses besoins, ses objectifs et ses attentes pour aller au-delà des savoirs linguistiques et créer chez lui une compétence de communication se fondant sur les capacités gestuelles, sensorielles, culturelles, etc.

Comme déjà mentionné, *Le niveau seuil* s'appuie aussi sur les fondements et les objectifs propres à l'approche communicative. En cela, il fait une distinction entre les différentes catégories de public en situation de parler, et ce, en fonction du contexte de communication (tourisme, situation scolaire, travail à l'étranger ou dans le pays d'origine, etc.) mais aussi de la tranche d'âge (adolescents, grands adolescents, adultes ou jeunes adultes).

En fait, cinq types de public ont été distingués dans l'ouvrage de Daniel Coste intitulé *Un niveau seuil* (1976), à savoir :

➤ Les professionnels et les spécialistes ayant besoin d'utiliser une langue étrangère : il s'agit ici des professionnels ayant besoin de communiquer dans une langue étrangère dans un contexte professionnel comme ce sera le cas pour, par exemple, le réceptionniste d'un hôtel recevant des clients étrangers, ou un spécialiste souhaitant lire des articles écrits dans une langue étrangère pour se mettre à jour... ;

➤ Les touristes et voyageurs : ici, il est question d'un public séjournant dans le cadre d'un voyage touristique ou d'un voyage de découverte, dans un pays dont la langue lui est étrangère. De ce fait, le sujet aura forcément besoin d'atteindre un certain niveau de maîtrise de cette langue (en l'occurrence, *Le niveau seuil*) pour pouvoir se débrouiller et garantir ses besoins fondamentaux (manger, boire, dormir, se déplacer, etc.) ;

➤ Les travailleurs migrants et leurs familles : ici, le public concerné se trouve transplanté dans un univers totalement différent du sien, sur le plan géographique, culturel, professionnel, etc. En cela, il sera obligé d'atteindre un niveau seuil de compétence communicationnelle, pour s'adapter et s'intégrer dans ce nouveau monde qu'il a choisi ou qu'on lui a imposé ;

➤ Les adolescents en système scolaire : un élève faisant sa scolarité dans le cadre d'une école élémentaire ou secondaire n'est pas toujours en mesure de se rendre compte de l'utilité d'apprendre la langue étrangère. En outre, cet élève est parfois mis dans la situation de choisir

entre telle ou telle langue, lorsque l'institution scolaire ne lui impose pas l'apprentissage d'une langue en particulier ;

➤ Les grands adolescents et les jeunes adultes dans le cadre scolaire ou universitaire de leur pays d'origine : ici, le public regroupe les personnes apprenant une langue étrangère à la fin de leurs études secondaires ou à l'université, dans l'objectif de pouvoir lire des ouvrages et des travaux portant sur leurs spécialités.

En tenant compte de cette classification des différents groupes et des différentes situations de communication, les concepteurs des méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française sont invités à définir soit un niveau seuil correspondant à chaque groupe d'apprenants et qui leur est spécifique, soit un niveau seuil « flexible », pouvant couvrir les différents besoins de toutes les catégories, tout en laissant une marge de liberté aux auteurs des cours, d'effectuer des adaptations méthodologiques éventuelles pour compléter ce qui manque en fonction des besoins d'un groupe précis.

Par ailleurs, nous pouvons aussi distinguer cinq domaines ou cinq champs dans lesquels un apprenant de la langue étrangère ou plutôt un acteur social peut pratiquer des activités de parole. Bien qu'il soit très délicat de catégoriser les « domaines sociaux » nécessitant une utilisation spécifique de la langue, nous pouvons néanmoins distinguer cinq types de relations humaines engendrant des actes de communication différents :

1. Les relations familiales ;
2. Les relations professionnelles ;
3. Les relations de groupe ;
4. Les relations commerçantes et civiles ;
5. La lecture des médias.

Le principe du *Niveau seuil* est de fournir les usagers spécifiques à une langue étrangère, ainsi que tous les savoirs linguistiques et sociaux dont l'apprenant aura besoin lorsqu'il devra faire usage de la langue, dans telle ou telle situation de communication. Cela revient à dire que le fondement primordial de ce cadre ne se réduit pas à l'acquisition des savoirs linguistiques puisqu'il met l'accent sur l'usage de ces savoirs et sur le fait qu'il convient de s'en servir différemment selon les contextes, les situations de communication et les actes de parole concernés.

Selon cet outil d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, trois types d'actes de parole sont à distinguer :

1. Les actes sociaux : cet ensemble regroupe tout acte social comme la salutation, le remerciement et ainsi de suite ;
2. Les actes d'ordre 1 : il s'agit de déclencher une discussion ou un échange communicationnel (interrogation, invitation, proposition, etc.) ;
3. Les actes d'ordre 2 : il s'agit de la réaction aux actes d'ordre 1 (réponse, acceptation, accord ou refus, etc.).

Nous avons noté que les critiques énoncées à l'encontre du FF avaient contribué à la création du *Niveau seuil*. Toutefois, compte tenu de l'évolution permanente de la société et étant donné le développement technologique accéléré qui la caractérise, ce dispositif a été remplacé par « *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)* » qui se voulait plus transparent et plus cohérent.

1.3.3 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

1.3.3.1 Genèse et origine du CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues étrangères ou plutôt des langues européennes (désormais CECRL), est le résultat du symposium intergouvernemental de Rüschlikon, en Suisse. Celui-ci a eu lieu en 1991 suite à une initiative du gouvernement fédéral helvétique et sous l'égide du Conseil de l'Europe⁴. Ledit symposium porta sur la thématique « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification » (CECR, 2000, p. 11).

Force est de constater que le Conseil de l'Europe, organe politique dont les missions sont le respect des droits de l'Homme, la promotion de la démocratie, la compréhension mutuelle des États européens et cohésion sociale, accorde beaucoup d'importance à l'éducation qu'il considère comme un outil indispensable à la promotion de ses valeurs. Raison pour laquelle, le Conseil de l'Europe s'est doté d'un département d'éducation qui abrite deux disciplines fondamentales : l'Histoire et Les langues vivantes. Ces deux champs disciplinaires ont aussitôt fait

⁴ Créé le 5 mai 1949 par dix États fondateurs, le Conseil de l'Europe est le plus vieil organisme de politique international européen.

l'objet de réflexions. Ainsi, une prise de conscience a eu lieu, des besoins politiques et inter/culturels dans l'enseignement des langues vivantes (européennes). En cela, le Cadre est désormais perçu, pour l'essentiel, par rapport aux valeurs qu'il porte, et non pas comme un simple outil technique ni comme une boîte à outils qui permettrait de trouver les réponses aux différentes questions que l'on se pose. Le rôle du Cadre est véritablement d'éclairer la façon dont on enseigne, dont évalue et la contribution des langues vivantes à la formation de tous les citoyens européens mais véritablement d'éclairer la façon dont on enseigne, la façon dont on évalue et la contribution des langues vivantes à la formation de tous les citoyens européens (Francis Goullier, 2018⁵).

À l'occasion du 18^e anniversaire du Cadre⁶, Francis Goullier, membre associé très étroitement lié aux travaux sur le Cadre et sur le portfolio européen des langues (PEL), a témoigné dans un podcast édité par Didier, du fait que le Cadre n'est pas né en 2001, mais qu'il est plutôt le résultat d'une dizaine d'années des réflexions collectives et des échanges permanents entre les membres du Conseil de l'Europe.

Francis Goullier a alors affirmé que le début du Cadre venait du *Niveau seuil*, faisant ainsi référence à l'inventaire ayant été réalisé sous l'égide du Conseil de l'Europe. Cet inventaire porte sur les compétences en langue. Celles-ci sont indispensables pour qu'un individu s'intègre, que ce soit au niveau personnel ou professionnel, dans un environnement linguistique différent du sien.

Toujours selon le même auteur, depuis les bouleversements survenus en Europe en 1990, suite à l'ouverture des pays de l'Est qui ont posé des défis totalement différents au niveau européen, le Conseil de l'Europe a tout de suite intégré dans ses réflexions, ces nouveaux défis. De ce fait, après 10 ans de réflexions collectives et d'études multiples (sur les pratiques et les méthodologies de l'EA mais aussi sur l'examen des programmes et des curricula, sur les objectifs et les besoins des institutions d'enseignement et des publics concernés), l'on procéda en 2001, puis en 2018, à une réactualisation du Cadre, en y ajoutant deux dimensions très importantes : la médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle.

Depuis lors le Conseil de l'Europe a désigné une équipe pour la prise en charge de l'analyse des systèmes éducatifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères des différents

⁵ Entretien édité par Editions Didier, disponible en ligne : <https://fr.calameo.com/books/0054194178ae47c136af>

⁶ <https://soundcloud.com/user-145586577/sets/cecrl-anniversaire-du-cadre>

pays européens, dans l'objectif d'élaborer un cadre commun de référence pour la description des objectifs et des besoins langagiers, mais aussi des niveaux de compétences exigés dans toutes les langues européennes. Ce projet s'inscrit ainsi dans la perspective politique de la zone européenne ayant pour but principal d'intensifier, de faciliter et de simplifier l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ou même de la langue maternelle propre à chaque pays, et ce, afin de promouvoir la mobilité personnelle et professionnelle des citoyens européens entre pays voisins et de favoriser ainsi leur intégration sociale et professionnelle des citoyens dans le pays d'accueil. Il est à noter que l'ensemble des stratégies, des systèmes et des instruments qui ont été élaborés par le Conseil européen, ne se réduit pas seulement à l'EA de la langue française puisque toutes les langues européennes ont été prises en considération afin de contribuer à favoriser le plurilinguisme et le multiculturalisme dans la zone européenne (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2002, p. 199).

1.3.3.2 Applicabilité et adaptabilité du Cadre et conception des programmes d'EA

Comme précédemment mentionné, ce Cadre de référence est le résultat de longues recherches menées par des linguistiques, pédagogues, psychologues et méthodologues originaires de plusieurs pays européens. De ce fait, ledit Cadre est considéré comme un repère commun dans la description des objectifs à suivre et des méthodes à utiliser en matière d'enseignement/apprentissage des langues. Mais au-delà, il est également considéré comme un repère référentiel et une règle commune pour l'évaluation des compétences communicatives en langue étrangère.

Compte tenu de ce qui a été vu dans la section précédente, et étant donné que le Cadre a été conçu pour être appliqué en Europe, la question qui se pose ici est la suivante : le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues pourrait-il être applicable/adaptable dans d'autres pays non européens ? Pour répondre à cette question, nous ferons référence à un acte de colloque publié par Dominique Macaire (2018)⁷, dans le cadre du Colloque International des jeunes chercheurs. e. s intitulé *L'enseignement/apprentissage du FLE dans la perspective du CECRL dans des contextes non européens*. Dans l'introduction de ce document, Dominique Macaire affirme que :

⁷Dominique Macaire (2018) « Le CECRL : « quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures ». Disponible sur : <<https://ajccrem.hypotheses.org/760>>.

« Depuis sa parution en 2000 et sa large diffusion en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a été adopté de manière quasi générale par les pays européens, avant de s'étendre à une sphère internationale plus large favorisant des débats, en Asie du Sud-Est notamment. Pourtant des voix de chercheurs se sont manifestées pour en relever quelques contradictions » (Dominique Macaire, 2018, p. 3).

D'après cette citation, nous comprenons que, du fait de sa transparence, de sa cohérence et de son exhaustivité, mais aussi de sa flexibilité, le Cadre a été généralement adopté en Europe, avant d'être, au fur et à mesure, adopté/adapté et appliqué partiellement/totalement, dans plusieurs pays et continents non européens. Allant dans ce sens, l'auteur affirme que :

« Au fil du temps, on a assisté à l'extension de la zone d'influence du CECRL dans d'autres pays et sur d'autres continents en Asie, aux USA, à l'occasion de colloques et de séminaires de comparaison entre les cultures d'enseignement des langues. La dynamique européenne d'harmonisation des langues intéresse d'autres états qui comparent leurs programmes, leurs orientations avec le CECRL. Ce grand mouvement de diffusion se déroule sur une décennie » (*ibid.*).

En outre, ce cadre commun de référence permet aussi à l'enseignant/praticien de langues étrangères de s'autoformer en l'appliquant et en tenant en compte de toutes les informations et les pratiques méthodologiques prescrites et expliquées dans ledit Cadre. Allant dans ce sens, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca affirment que ce cadre de référence est instrument :

« À usages multiples, souple, ouvert, non dogmatique, descriptif et non prescriptif, construit sur la pratique réelle, l'innovation et les apports de la recherche. Il illustre bien les avancées de la recherche européenne dans le domaine de l'enseignement /apprentissage des langues vivantes » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005, p. 207-208).

Il apparaît ainsi que le cadre de référence est un programme uni et unique, mais restant toutefois ouvert, flexible, adaptable et applicable dans différentes situations d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Raison pour laquelle, il est considéré donc comme la pierre angulaire sur laquelle se fondent les spécialistes, les méthodologues et les didacticiens pour élaborer des programmes pédagogiques et des manuels d'enseignement/apprentissage de langues étrangères suivant le système éducatif mis en place, le contexte éducatif pour chaque institution d'EA et le pays concerné - quel qu'il soit européen ou non européen.

De là, l'on peut affirmer que ledit Cadre a été essentiellement créée au départ pour être utilisé exclusivement en Europe, mais qu'étant donné ses caractéristiques susmentionnées, il a également été utilisé dans d'autres pays non européens au point d'être traduit en 40 langues telles que l'arabe, le japonais, le chinois, etc.

Au sein de cette recherche, nous tiendrons compte des principes du Cadre afin d'examiner jusqu'à quel point ceux-ci ont été pris en considération lors de l'adaptation de la méthode de français destinée au cycle secondaire en Libye. Ladite méthode, intitulée *Le français pour la Libye/Pixel 1*, sera ainsi analysée dans la deuxième partie de cette recherche en la comparant à la méthode originale *Le nouveau Pixel 1*.

1.3.3.3 Échelle de niveaux de compétences en langues étrangères selon le Cadre

Selon le graphe présenté ci-après, qui provient du CECRL (2001 : 25), il existe six niveaux de compétences en langue étrangère (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Des niveaux auxquels il convient d'ajouter trois autres niveaux intermédiaires (A2+, B1+ et B2+). Cette échelle des compétences en langue étrangère constitue une base référentielle essentielle et pratique pour la reconnaissance mutuelle des certifications en langues comme l'affirme Dominique Macaire : « [...] L'évaluation des niveaux de langues ne repose plus sur une note unique, mais relève de niveaux identifiés, de compétences partielles désormais reconnues » (Dominique Macaire, 2018, p. 4). Ce en quoi il contribue à favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

A		B		C	
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
A1 Introductif ou décou- verte	A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maîtrise

Figure 1 : échelle des niveaux du CECRL

Le tableau ci-après, que nous empruntons au CECRL (2001 : 25), explique de manière explicite sur quoi repose la compétence communicative propre à chaque niveau. En effet, comme nous l'avons déjà vu dans le graphe précédent (voir figure 1), ce tableau distingue trois catégories principales et chaque catégorie est divisée en deux sous-catégories qui sont :

➤ Catégorie (A : A1, A2) : dans cette catégorie, l'apprenant est désigné comme (utilisateur élémentaire). Il doit, dans cette première phase d'apprentissage, pouvoir comprendre des phrases simples et isolées, à condition que son locuteur parle lentement et articule distinctivement. Il doit aussi savoir se présenter et présenter quelqu'un de son entourage (son époux, son

ami, sa fille, etc.). Il pourra également utiliser des expressions familières et quotidiennes pour satisfaire ses besoins concrets ;

➤ Catégorie (B : B1, B2) : au terme de cette seconde phase d'apprentissage, l'apprenant est censé pouvoir être indépendant (l'on parle d'ailleurs, d'utilisateur indépendant). Au départ, il peut comprendre un langage clair et standard et ainsi il peut se débrouiller dans différentes situations auxquelles il se trouve exposé. Puis, par la suite, il est supposé être en mesure de s'exprimer spontanément avec un natif sur des sujets divers, sans qu'il y ait la moindre tension ni pour l'un ni pour l'autre ;

➤ Catégorie (C : C1, C2) : ici, après avoir passé tous les niveaux précédents, l'apprenant devient un (utilisateur expérimenté), ou plutôt, il devient un acteur social au sens où il maîtrise la langue comme les natifs. Plus précisément, il peut s'exprimer couramment et spontanément sans peiner pour chercher ses mots. Il peut parler clairement de sujets complexes, d'une façon cohérente et bien structurée.

Tableau 1 : Niveaux communs de compétence – Échelle globale (CECRL : 25)

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	<i>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.</i>
	C1	<i>Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, et saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop 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.</i>
UTILISATEUR	B2	<i>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 comportera 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.</i>

INDÉPENDANT	B1	<p><i>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé, et qu'il est question de questions familières touchant le travail, l'école, 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.</i></p>
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	<p><i>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.</i></p>
	A1	<p><i>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.</i></p>

1.3.3.4 Principes méthodologiques du Cadre

Pour Henri Besse (1980 : 44) : « Il n'est pas de théorie nouvelle qui ne se construise d'abord en réaction ou par opposition aux théories de son champ qui l'ont immédiatement précédée ». Nous pouvons donc en déduire que toute une nouvelle théorie qui verra le jour prochainement ne pourra venir qu'en réaction ou en opposition aux théories méthodologiques l'ayant précédée. De plus, toutes les méthodologies qui se sont succédé dans le temps, sont apparues soit pour contredire les méthodologies précédentes, soit pour compléter les lacunes de celles-ci, mais aussi pour répondre à de nouveaux besoins et objectifs, ou s'adapter aux nouvelles exigences politiques, sociales, économiques, etc.

De fait, après lecture du Cadre, nous remarquons que de dernier « n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (CECRL, 2001, p. 110). Ce qui signifie qu'aucune méthodologie/approche spécifique n'a été imposés, mais que le Cadre offre à ses utilisateurs des options méthodologiques multiples. C'est donc aux auteurs de méthodes de concevoir de programmes en fonction des besoins et des objectifs du public destinataire, mais également du contexte éducatif concerné et des matériels didactiques mis à disposition.

En revanche, compte tenu des pratiques pédagogiques et méthodologiques présentées, nous pouvons affirmer que les principes méthodologiques du Cadre reposent de manière générale sur des tâches et des activités langagières et sociales et que le Cadre lui-même se fonde pour beaucoup sur les mêmes principes que celui propres aux approches communicatives (approches communicative et actionnelle).

En effet, même si les auteurs du Cadre prétendent n'avoir pas adopté une approche/méthodologie spécifique et précise, nous pouvons estimer que les approches communicatives ont constitué le socle fondamental sur lequel se fondent les principes du Cadre et que la majorité, si ce n'est pas la totalité, des recommandations énoncées relèvent de l'approche actionnelle.

« [...] La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2000, p. 15).

Allant dans ce sens, Christian Puren (2006) affirme que :

« Le CECR ne prétend pas proposer une méthodologie, pourtant, une lecture attentive du texte révèle une nette orientation vers la perspective actionnelle, sans doute parce qu'elle semble la mieux adaptée aux besoins linguistiques des citoyens européens » (Christian Puren, 2006, p. 37).

D'ailleurs, de multiples aspects entrent en jeu lors de la conception des programmes d'EA et de l'élaboration des méthodes à appliquer dans un contexte éducatif donné. Partant de l'idée selon laquelle l'apprenant est considéré comme un individu/acteur social devant accomplir des tâches langagières en classe ou au sein de la société, plusieurs facteurs seront pris en considération lors de son apprentissage tels que ses connaissances antérieures, ses besoins, ses objectifs, sa motivation, etc. À ce propos, les auteurs du Cadre affirment, dans la citation suivante, qu'il est de la responsabilité de l'enseignant/praticien de choisir la méthode et/ou l'approche qu'il considère la plus efficace et la plus adaptée au public, et ce, en fonction du contexte éducatif destinataires :

« **Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental** de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels » (CECRL, 2001, p. 110).

La conception fondamentale de l'apprentissage de la langue étrangère sur laquelle se fonde le CECRL, est centré sur l'apprenant en tant que personne mais aussi en tant qu'individu devant utiliser la langue pour remplir des activités langagières sous la forme de tâches. En cela, l'usager de la langue n'est plus considéré comme un apprenant qui reçoit des savoirs au sein de cours classiques, mais plutôt comme un sujet autonome qui, placé dans diverses situations réelles, sera obligé d'utiliser tout son savoir mais aussi son savoir-faire et son savoir-être pour se débrouiller en langue étrangère, en réception et en production (voir 1.2.6).

Compte tenu de ce qui précède, nous nous fonderons dans l'analyse/comparaison des méthodes sur la conception fondamentale du Cadre, afin de mesurer/vérifier jusqu'à quel point les principes du Cadre ont été pris en compte lors de l'élaboration/adaptation desdites méthodes. Pour ce faire, nous comparerons les tâches proposées, les consignes et les démarches méthodologiques dans chaque méthode, mais aussi la possibilité de leur exécution en tenant compte du

contexte éducatif destinataire (système secondaire en Libye) mais aussi, des matériels didactiques proposés et de leur disponibilité/applicabilité par rapport aux compétences des enseignants et par rapport au contexte éducatif destinataire.

De plus, nous nous fonderons sur diverses notions conceptuelles inhérentes à l'analyse desdites méthodes de FLE et à leur contextualisation, conformément au contexte sociolinguistique, socioculturel et socioéconomique concerné et au public destinataire. Ces notions qui constituent un paramètre essentiel dans l'analyse, seront présentées dans la section suivante.

1.4 Contextualisation/adaptation de méthodes d'EA

Dans cette section, nous focalisons sur diverses notions clés qui constituent un ensemble des paramètres essentielles pour l'analyse/comparaison des méthodes de FLE concernées mais aussi du contexte destinataire. Ces paramètres touchent essentiellement les principes sociolinguistiques et socioculturels spécifiques à un public donné, dont la langue et la culture sont différentes du peuple dont il apprend la langue. Cela concernera donc l'utilisation de méthodes généralistes/universelles de FLE destinées à un public européen ne correspondant pas forcément à un public non européen du fait que chaque public a ses spécificités et sa particularité, mais du fait aussi que chaque pays a sa propre culture générale et sa propre culture éducative.

En effet, compte tenu de la spécificité socio-linguistique-culturelle de chaque communauté linguistique, le fait de contextualiser/adapter une méthode pour qu'elle corresponde à un public donné et à son contexte éducatif, doit absolument tenir compte de différents principes méthodologiques, sociolinguistiques et socioculturels. De ce fait, lors de l'analyse/comparaison de la méthode de FLE en question⁸, nous nous fonderons sur ces principes en tant que paramètres nous permettant de vérifier le niveau de conformité de ladite méthode au public et au contexte destinataires.

1.4.1 Contexte et contextualisation de méthodes d'EA

La notion de contexte a connu de multiples définitions et d'utilisations à travers le temps, mais également selon les domaines de recherche. Au point que pour Philippe Blanchet (2016 :

⁸ Le français pour la Libye/Pixel 1 (méthode adaptée pour un public libyen adolescent et débutant, inscrit en première année secondaire)

9), « la notion de contexte est interprétable et utilisable de façon extrêmement variée, contradictoire, ambiguë ».

Cette polysémie se retrouve également dans différents travaux de recherche, dont ceux de Daniel Coste (2006) ; Véronique Castellotti et Danièle Moore (2008) ; Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (2011) ; Véronique Castellotti (2014) ; Philippe Blanchet (2016). Parmi ces auteurs, mentionnons Véronique Castellotti (2014) qui, dans le cadre d'un Colloque international intitulé « Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues », a mis en cause l'utilisation des termes contexte et contextualisation, en effectuant une revue historique couvrant les 40 dernières années en didactique des langues étrangères (désormais DDL). En effet, pour cette auteure, l'emploi du terme contexte se confond avec celui du terme situation - les deux termes se rapprochant parfois au point de tisser un lien explicite, lorsqu'à d'autres occasions, ils se démarquent, voire s'opposent. Véronique Castellotti ajoute que dans des travaux plus récents s'inscrivant en sociolinguistique, la notion de contexte est également employée en parallèle avec le terme environnement (Véronique Castellotti, 2014, p. 111).

Au vu de la polysémie du terme contexte et des deux notions qui en découlent (contextualiser et contextualisation), nous avons choisi de ne l'employer que dans un cadre restreint touchant seulement les variables et les éléments ayant un rapport direct ou indirect avec le processus d'enseignement et l'acte éducatif en DDL. Nous allons donc utiliser le terme contexte pour désigner l'ensemble des aspects et des variables de l'EA, mais aussi l'environnement et les conditions dans lesquelles se déroule le processus d'enseignement et d'apprentissage – soit au niveau du programme curriculaire, de l'ensemble didactique (manuels scolaires et matériels didactiques), des pratiques didactiques et des conditions de leur application, mais aussi au niveau du contexte sociopolitique, sociolinguistique, socioéconomique, etc.

Nous entendons donc par contexte, l'environnement d'enseignement et d'apprentissage et par les termes contextualiser et contextualisation, le fait d'adapter un ensemble didactique généraliste pour qu'il corresponde à un public et à un contexte éducatif spécifiques. Et ce, en tenant compte des paramètres susmentionnés (notamment la dimension sociolinguistique qui est considérée comme l'une des disciplines contributives indispensables sur lesquelles l'on doit s'appuyer dans la contextualisation et l'adaptation d'un ensemble didactique donné). Philippe Blanchet (2016) souligne d'ailleurs que : « La sociolinguistique, parce qu'elle est au cœur de la question de la diversité linguistique. Ce n'est bien sûr pas la seule car, potentiellement, toute science

humaine et sociale peut contribuer à comprendre les situations singulières d'individus et de groupes humains » (Philippe Blanchet, 2016, p. 11)

Partant de là, il apparaît que la prise en compte des caractéristiques spécifiques et de la particularité du public apprenant mais aussi de l'environnement éducatif destinataire, est une étape fondamentale dans l'adaptation/contextualisation didactique du contenu didactique (manuels scolaires et matériels didactiques accompagnants). Ce qui déterminera le contexte et la contextualisation tels qu'envisagés dans ce travail.

Selon Jean-Pierre Cuq (2003 : 54), « la notion du contexte désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place... » Au vu de cette citation, nous pouvons affirmer que le contexte éducatif est un facteur indispensable dont on doit tenir compte lors de la conception des programmes et des méthodes d'EA des langues étrangères, que ce soit en contexte homoglotte ou hétéroglotte. Le même auteur insiste sur l'importance de tenir compte des variations culturelles et interculturelles en affirmant que :

« Si la notion de contexte est une notion importante en didactique des langues, c'est qu'elle s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde » (*ibid.*).

Allant dans ce sens, Nathalie Isabelle Cotton explique, à travers la citation suivante, que les méthodes de FLE conçues en France ne correspondent pas à tous publics puisqu'elles ne tiennent pas compte des diversités culturelles et interculturelles et qu'elles ne reposent que sur des traditions culturelles spécifiquement françaises.

De là, l'auteure insiste, elle aussi, sur le fait de contextualiser/adapter les méthodes de FLE au public destinataire, à son contexte éducatif et à sa culture en soulignant que :

« Les manuels de Français Langue étrangère [...] sont largement utilisés sur le territoire français aussi bien qu'à l'étranger. Toutefois, ces manuels comportant des méthodologies et des aspects culturels propres à la France, il faut contextualiser leur contenu pour qu'ils conviennent aux différents publics aux cultures éducatives variées » (Nathalie Isabelle Cotton, 2012, p. 454).

Nous partageons la conception des deux auteurs cités ci-dessus, qui plaident pour la contextualisation/adaptation des méthodes de FLE avant leur mise en application dans un contexte lointain précis (extra Europe). Toutefois, nous plaidons aussi pour la prise en compte des aspects culturelles et interculturels propres à la France, afin de garder un certain équilibre logique

entre la culture du public apprenant et celle du peuple dont ce dernier apprend la langue, car le fait de connaître la culture des autres peut favoriser une bonne compréhension de ceux-ci lors des échanges communicatifs inter/culturels, etc.

Pour définir les termes « contextualisation » et « contextualiser », nous nous référons aux définitions du dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* (2010) pour qui, le premier terme désigne en linguistique, « Le passage d'une unité de la langue dans le discours ». En didactique, ce mot se dérive du verbe « contextualiser » et du mot « contextuel » qui signifie « replacer dans le contexte. Contextualiser une œuvre ».

Pour Nathalie Isabelle Cotton (2012 : 454), « il ne s'agit pas de proposer des manuels dédiés à tel ou tel public de tel ou tel pays, mais d'amener les enseignants à s'interroger sur les contenus des manuels utilisés en classe, l'iconographie notamment ». Toutefois, nous reprochons à cette auteure de n'avoir pas pris en considération le fait que certaines institutions publiques et privées imposent des programmes et des méthodes aux enseignants, et que ces derniers n'ont pas le choix de proposer d'autres contenus en dehors de ce qui leur a été imposé.

De ce fait, dans le cadre de la présente recherche⁹, en tenant compte du fait que les méthodes sont imposées par le ministère de l'Éducation et que le rôle de l'enseignant se réduit à appliquer scrupuleusement le programme et les méthodes d'EA imposés, il apparaît que les responsables de l'Éducation nationale ou plus précisément le Centre des curricula et de la recherche pédagogique, désormais (CCRP)¹⁰, doivent tenir compte des paramètres précédemment susmentionnés et du caractère spécifique du public destinataire, dans la conception des conditions de mise en place de l'EA.

En outre, étant donné le rôle fondamental que peut jouer le contenu iconographique sous toutes ses formes (images fixes/animées/numériques, cartographies, etc.) dans l'EA des langues étrangères, en tant que facilitateur de l'EA mais aussi en tant que médiateur culturel/interculturel, il convient de souligner que nous y accorderons une importance particulière lors de l'analyse/comparaison de la méthode *Le français pour la Libye/ Pixel 1*, car, comme l'affirme Jean-Pierre Robert (2008 :104), l'image « possède un caractère culturel spécifique qui varie selon l'appartenance aux sociétés et leurs cultures ».

⁹ L'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire en Libye.

¹⁰ Le CCRP s'occupe de la conception des programmes et des curricula à partir de l'école élémentaire jusqu'au secondaire.

1.4.2 Contexte éducatif

Le contexte éducatif d'EA des langues étrangères est un facteur fondamental dont les méthodologues, les didacticiens, les pédagogues, de même que les concepteurs des curricula doivent absolument tenir compte, lors de la conception/adaptation/contextualisation des méthodes. Ledit contexte est un facteur essentiel qui regroupe l'ensemble des aspects indispensables et décisifs qui influent directement/indirectement, négativement/positivement sur le déroulement de l'EA et la réussite scolaire.

Il convient de rappeler que chaque pays a ses propres conditions d'EA et sa propre culture éducative. D'où la nécessité de concevoir un programme d'enseignement et d'élaborer/adapter/contextualiser une méthode d'EA adéquate, en fonction de chaque contexte d'EA destinataire. En précisant que la conception de programmes et de méthodes adéquats et conformes à tel ou tel contexte donné, représente une tâche difficile qui nécessite une bonne compréhension de la situation sociolinguistique, socioculturelle, socioéconomique, etc. du contexte en question.

1.4.2.1 Contexte, sociolinguistique, socio-culturel et socio-économique

« Toute situation d'enseignement-apprentissage se déroule dans un contexte donné caractérisé par des conditions et des contraintes dont il faut examiner les caractéristiques pour les adapter à l'apprenant. Chaque contexte est unique par ses particularités historiques, idéologiques, politiques, socio-économiques, culturelles et linguistiques, qui orientent l'enseignement et influent sur l'apprentissage. Le fait que le contexte soit homoglotte ou hétéroglotte est un élément prioritaire à prendre en compte en didactique des langues » (Fatima Chnane-Davin, 2020, p. 179).

Au vu de cette affirmation, l'on peut comprendre que le contexte éducatif regroupe un ensemble de facteurs interdépendants d'ordre politique, social, culturel, économique, etc. Réunis tous ensemble, ces facteurs constituent le contexte éducatif dans lequel se déroule l'EA d'une langue étrangère donnée. D'où la nécessité d'y accorder une importance particulière pour que l'EA se fasse dans de bonnes conditions, favorisant ainsi le bon déroulement du processus d'EA et de la réussite scolaire.

De fait, nous sommes conscients du rôle décisif que peut jouer le contexte éducatif dans la réussite ou l'échec de l'EA dans tous les domaines de l'enseignement, et surtout dans celui des langues étrangères. Nous sommes également persuadés que les programmes et les méthodes d'EA devraient être conçus/adaptés/contextualisés, selon le cas, en fonction du contexte

éducatif destinataire en tenant compte, bien évidemment, de la spécificité sociolinguistique, socioculturelle, socioéconomique du public apprenant concerné, afin de créer un environnement d'EA convenable et adéquat.

Selon Nathalie Auger, le contexte éducatif influe sur les pratiques d'EA et sur la méthodologie des enseignants. Même si son propos ne touche que le FLS, nous pensons qu'il est superposable à tous les domaines de l'EA, tout comme la pensée contenue dans la citation suivante :

« Approcher la réalité des pratiques de classe en matière de français langue seconde (FLS) est une tâche délicate. La diversité des situations de classes et des contextes sociolinguistiques est immense et ces différents contextes ont des répercussions de premier ordre sur la méthodologie des enseignants » (Nathalie Auger, 2007, p. 169).

De fait, étant donné l'impact des dimensions sociolinguistiques, socioculturelles et socioéconomiques sur l'élaboration/adaptation des méthodes et sur les méthodologies d'EA mises en œuvre, et étant donné aussi la particularité de notre terrain d'investigation, nous commencerons la partie pratique de notre recherche par un aperçu historique de la Libye en abordant la situation géopolitique, socioculturelle et sociolinguistique mais aussi socioéconomique de pays. Notre but étant, ici, de comprendre les conditions et contraintes dans lesquelles est enseigné le FLE en Libye en général, et dans le système secondaire en particulier. De même, nous examinerons le statut du FLE et la situation de la francophonie en Libye afin de vérifier leur impact sur l'EA en général et, plus spécifiquement, sur la conception/élaboration des programmes et des méthodes d'EA du FLE. De surcroît, cette présentation historique nous servira de paramètres de vérification et de mesure de conformité, lors de l'analyse/comparaison de la méthode du FLE *Le français pour la Libye/Pixel* 1¹¹.

¹¹ Méthode du FLE, adaptée pour un public libyen débutant inscrit en première année secondaire.

Conclusion

En conclusion de ce chapitre, au vu du panorama des grands courants méthodologiques et des approches didactiques, mais aussi de l'analyse présentée des outils complémentaires de référence concernant l'EA des langues étrangères et notamment du FLE, l'on peut observer que la succession de ces méthodologies s'est accélérée au fil du temps pour suivre les mutations socioéconomiques, sociopolitiques, démographiques, etc. L'on peut d'ailleurs en déduire qu'il s'agit là d'un effet de l'engouement suscité par cette discipline et du nombre croissant de travaux de recherche qui y sont consacrés.

Bien évidemment, chaque méthodologie prétend répondre aux insuffisances de celles l'ayant précédée. Mais l'apparition d'une nouvelle méthodologie n'implique pas forcément la disparition des précédentes. Comme dans beaucoup de domaines, les innovations ne viennent pas remplacer les systèmes précédents mais plutôt s'ajouter et modifier ces derniers.

En ce qui concerne les méthodologies d'EA abordées et leurs outils complémentaires, l'on constate l'enrichissement de l'éventail méthodologique sans qu'il y ait eu, pour autant, substitution définitive des méthodologies précédentes. De plus, les principes généraux desdites méthodologies et leur rôle fondamental dans le processus d'enseignement, mais aussi dans la conception des manuels scolaires et des matériels didactiques, se retrouvent et s'enracinent dans la méthodologie traditionnelle et jusque dans la perspective actionnelle (recommandée par le CECRL).

Une parfaite compréhension de ces courants méthodologiques et de leurs principes fondamentaux est une étape importante qui nous permettra, dans la deuxième partie de cette thèse, d'analyser les manuels de français destinés à l'EA de français dans les écoles secondaires en Libye. En effet, la conception des méthodes d'enseignement, et notamment celles des langues étrangères, doit se fonder sur des principes méthodologiques reposant sur la méthodologie/approche préconisée par les auteurs, laquelle définit : le contenu à enseigner, son organisation, les objectifs d'apprentissage visés par la méthodologie, les matériels didactiques sur lesquels s'appuie la méthodologie adoptée, de même que la façon dont on doit enseigner/apprendre.

De plus, nous avons focalisé notre attention sur différentes notions clés ayant un lien étroit et direct avec notre analyse/comparaison, en l'occurrence le contexte éducatif, la contextualisation et l'adaptation des programmes et des méthodes d'EA. D'autres aspects déterminants, d'ordre sociolinguistique, socioculturel et socio-économique mais aussi géopolitique, ont été

abordés. Ceux-ci impactent, de façon directe et/ou indirecte, sur l'EA et surtout sur la conception/élaboration de programmes et de méthodes d'EA. Le fait de prendre en compte de ces différents aspects, lors de l'analyse de la MA, est un facteur incontournable permettant de vérifier la conformité de la MA au contexte et au public destinataires.

Enfin, il convient de souligner que la conception des manuels scolaire et la construction des séquences didactiques et pédagogiques se fondent non seulement sur les méthodologies d'EA des langues étrangères abordées dans ce chapitre, mais aussi sur les théories psychologiques de l'apprentissage, lesquelles seront abordées dans le cadre du chapitre suivant. Et ce, afin de repérer les modèles et les théories d'apprentissage sur lesquels s'appuient les auteurs des méthodes d'EA du FLE en cycle secondaire en Libye.

Deuxième chapitre : Les théories psychologiques de l'apprentissage

2 Les théories psychologiques de l'apprentissage

Dans ce chapitre, nous aborderons les principales théories psychologiques inhérentes au processus d'enseignement/apprentissage, dont l'impact est déterminant sur la conception, le développement des méthodologies et des manuels d'enseignement/apprentissage en général et celui des langues étrangères en particulier.

Nous nous fixons comme objectif de décortiquer ces théories en vue de mettre en œuvre leur contenu respectif, en extirpant des outils méthodologiques, psychologiques et didactiques censées rendre possible l'éventuelle élaboration des méthodes et des manuels de langues étrangères ainsi que l'appréhension et l'analyse de ceux qui sont déjà en usage en Libye.

Évoquer les théories psychologiques de l'apprentissage permettra une prise de conscience des fondements des approches d'enseignement/apprentissage dans le but de contribuer à l'amélioration de la pratique pédagogique à tous les niveaux. Autrement dit, il s'agit de conférer un caractère scientifique à ce que l'on peut qualifier de pédagogie, mais qui se restreindra, dans le cas présent, aux moyens d'enseigner-apprendre une langue étrangère.

Il est donc question ici, d'une didactique, donc la scientificité consistera tout d'abord à élucider théoriquement, l'acte didactique lui-même et à l'encadrer dans une sorte d'épistémologie, une philosophie de la connaissance. En somme, se référer aux théories psychologiques ne consistera pas seulement à garantir une certaine « scientificité » à un projet comme le nôtre, mais à pratiquer également une certaine dialectique entre la théorie et la pratique, ce qui ne pourra que faire progresser la pratique pédagogique et didactique. Cet « encadrement théorique » offrira donc un minimum de légitimité scientifique à notre thèse.

Un formateur, un enseignant ou un futur enseignant de FLE doit être muni d'un tel savoir, à même de lui permettre de se mettre au diapason des progrès scientifiques dans ce domaine et d'appréhender tous les contours de la tâche qui lui est confiée, tout en liant les instructions et les recommandations à suivre au cadre théorique qui les soutient. Ce qui lui donnera l'occasion d'élargir ses horizons et d'enrichir son action d'une manière rationnelle, développée à partir d'expériences où le devoir savoir-faire prend le dessus sur le savoir-faire.

Devoir pratiquer le FLE et pratiquer le FLE présupposent, d'une part, de mettre en place une action de nature prescriptive, et d'autre part, d'agir de manière descriptive. La conception de notre projet de thèse se fonde sur ces deux modalités d'approche. Nous nous efforcerons de déterminer ce à quoi a correspondu la pratique didactique telle qu'illustrée dans les manuels en

usage en Libye, durant la période allant de 2007 à 2014, mais aussi dans ceux qui seront en usage prochainement, à partir de la rentrée scolaire prochaine (dès la reprise de l'EA de FLE au secondaire¹²), avant de formuler des propositions qui devraient être prises en considération en vue d'assurer une meilleure maîtrise de l'usage du FLE dans le contexte scolaire libyen.

Pour ce faire, nous jetterons un œil sur l'histoire de la psychologie générale, puis nous passerons en revue les théories psychologiques les plus courantes et les plus marquantes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Nous respecterons l'ordre de leur apparition tout en mettant l'accent sur leurs principes méthodologiques, leurs fondements psychologiques, et la définition de l'apprentissage qui en découle.

Selon Jacques Tardif, les théories psychologiques ont beaucoup marqué et influencé la pédagogie, la didactique et les stratégies de l'enseignement/apprentissage. Allant dans ce sens, il affirme que :

« [...] dans l'histoire de la pédagogie et de la didactique, les influences provenant de la psychologie ont été nombreuses, et la psychologie cognitive n'est pas la première à revendiquer une telle contribution. La psychologie behavioriste surtout ainsi que la psychologie humaniste sont reconnues pour avoir eu l'influence la plus grande et la plus prolongée » (Jacques Tardif, 1997, p. 61).

Il existe une multitude de théories d'apprentissage, mais aussi des modèles et des courants théoriques en application dans le domaine de l'éducation, que les théoriciens ont regroupés selon six courants principaux, à savoir : le behaviorisme, le gestaltisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et le connectivisme.

Ces différents courants s'inscrivent dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cependant, il importe de signaler qu'une approche de l'enseignement/apprentissage peut s'inspirer d'une ou de plusieurs théories à la fois (François-Marie Gérard et Xavier Roegiers, 2009). Classer ces théories selon un ordre chronologique nous permettra de les situer les unes par rapport aux autres, tout en appréhendant leurs racines et leur rapport avec l'enseignement/apprentissage.

Bien entendu, la conception de l'apprentissage, selon chaque courant psychologique, nous donnera la possibilité de mieux comprendre les différents choix pédagogiques didactiques,

¹² L'enseignement du français a été suspendu depuis l'année scolaire 2015, la reprise a été prévue pour l'année scolaire 2019, mais pour de multiples raisons dont la pandémie mondiale de covid-19, la reprise n'est pas encore effective.

ainsi que la ou les théorie(s) dont se sont inspirés les élaborateurs des manuels scolaires. Notre objectif étant d'utiliser et d'exploiter le plus utilement possible, les données théoriques en vue d'aider l'enseignant à bien interpréter ce qui se passe dans le cerveau de l'apprenant lors du processus d'apprentissage et de pouvoir ainsi repérer les problèmes et les difficultés pour proposer des solutions pertinentes.

2.1 Le courant behavioriste

La théorie psychologique behavioriste s'inscrit dans un contexte historique évolutif. Après en avoir présenté les grands principes, nous mettrons au clair son apport mais aussi son rapport aux théories d'apprentissage.

En 1908, à l'occasion d'une conférence inaugurale à l'École des Hautes Études, le français Henri Piéron (1881-1964) a exposé pour la première fois, les grands traits de la conception psychologique scientifique ou plus précisément de la psychologie comportementale humaine et ce qui la relie à celle de l'animal. Cette théorie, sur le moment, n'eut pas d'écho, que ce soit en France ou ailleurs. Il fallut attendre plusieurs années pour que les doctrines de base d'une véritable psychologie scientifique soient fondées, ce qui survint en 1913 grâce à l'américain John Broadus Watson (Claudette Mariné et Christian Escribe, 2010, p. 55).

John Broadus Watson lui a donné alors le nom de behaviorisme et en établit les principes de base. Dans un fameux article intitulé « La psychologie telle que le behavioriste la voit », il insista pour inscrire cette théorie dans une perspective scientifique, en tant que science naturelle se limitant à analyser les faits observables et mesurables.

Le mot anglais *behavior* signifie « comportement », conçu non pas en tant qu'attitude et mode d'être de l'apprenant mais comme la capacité d'observer, de concevoir de nouvelles connaissances (comportements) et d'acquérir des compétences à même de permettre d'atteindre les objectifs cognitifs et éducatifs fixés par le processus d'apprentissage. Ce qui est fixé comme objet principal d'étude est donc le comportement à rendre possible conformément à « des variables causales observables et mesurables » (Julie Massin, 2014, p. 71).

C'est un comportementalisme centré sur le comportement observable subissant l'effet de l'environnement et résultant d'un long processus d'interactions de l'individu avec son milieu ou environnement.

2.1.1 Le behaviorisme, contextualisation

Si les théories psychologiques et le lien étroit qu'elles ont tissé avec les méthodes d'enseignement/apprentissage sont récents, la philosophie de la connaissance, pour sa part, est très ancienne. Le but fixé était d'apporter des réponses aux questions relatives aux causes premières essentielles de la connaissance qui se trouvent, cependant, en dehors du champ de l'expérience.

La psyché (ou âme) a toujours fait l'objet d'études, de nature métaphysique notamment, dans une perspective à la fois théologique et philosophique. Quoiqu'imperceptibles, les éléments structurant la conception métaphysique de la psyché déterminaient la signification que l'on donnait à l'être et à ses différentes interactions avec son milieu. Aux yeux des psychologues métaphysiciens, ces causes premières finales « ne dépendant d'aucune autre cause », ce sont des principes « immanents ou absolus », qui confèrent une valeur et un pouvoir à ce qui est absent au détriment de ce qui est présence phénoménale (Céline Clément, 2013, p. 24).

L'histoire des théories psychologiques encadrant l'enseignement/apprentissage n'est pas très ancienne, contrairement à celle relative aux fondements de la connaissance ayant de tout temps, préoccupé les philosophes des diverses tendances. L'essentiel des questionnements relevant du domaine de la philosophie classique appelée épistémologie. Il n'en demeure pas moins que la question de la source de la connaissance n'est pas contradictoire avec celle du mode d'acquisition de cette connaissance.

Depuis la fin du XIX^e siècle, la psychologie en tant que discipline indépendante a voulu acquérir une vocation scientifique. À l'instar des sciences de la nature, elle a opté pour la méthode expérimentale afin d'examiner des questions purement psychologiques. Rappelons la définition de la méthode expérimentale proposée par Claude Bernard : « La méthode expérimentale, considérée en elle-même, n'est rien autre chose qu'un *raisonnement* à l'aide duquel nous soumettons méthodiquement nos idées à l'expérience des *faits* » (Claude Bernard, 1865, p. 7).

Le même auteur, quelques années plus tôt, avait proposé une autre définition qui ne diffère pas de la dernière mais qui la complète :

« La méthode expérimentale n'est rien autre chose qu'un ensemble de règles sanctionnées par l'expérience et qui ont pour but de prémunir contre les erreurs qui peuvent résulter du manquement des faits et des hypothèses dans l'édification de la science » (Claude Bernard, 1947, p. 78).

On est ici au cœur du cadre philosophique de l'empirisme qui souligne le rôle de l'expérience dans la connaissance humaine, en minimisant la part de la raison. Le terme empirisme est dérivé du grec *empeiria*, qui signifie épreuve ou expérience.

Lier la psychologie et l'apprentissage présuppose d'effectuer un travail sur des faits observables et mesurables. Ce qui implique l'adoption d'une procédure scientifique s'éloignant des spéculations abstraites et qui se pencherait sur des faits et des épreuves empiriques. C'est ce qui explique l'avènement de la psychologie scientifique (expérimentale) dite « psychologie moderne » fondée par Wilhem Wundt en 1879, à Leipzig en Allemagne. Cet auteur a défini la psychologie comme « l'étude de la vie mentale et de la conscience » (Julie Massin, 2014, p. 71). Wilhem Wundt voulait en faire une science à part entière, fondée sur la méthode expérimentale et se fixant comme objet d'étude principal, la conscience humaine.

D'après le modèle dit structuraliste de Wilhem Wundt, la conscience humaine est considérée comme un ensemble de composants élémentaires que l'on peut distinguer et connaître par le biais de la méthode dite de l'introspection. Selon cette conception, l'introspection pourrait se transformer en « une méthode expérimentale véritable, et fournir des résultats scientifiques » (Albert Michotte, 1907, p. 508) relatifs à la méthode *d'introspection* dans la psychologie expérimentale. Ce qui a ainsi ouvert de larges perspectives et inspiré de nombreux chercheurs et étudiants européens et américains.

Parallèlement au développement de cette théorie, d'autres chercheurs tels que Hermann Ebbinghaus en Allemagne et William James aux États-Unis se sont intéressés au projet de fonder la psychologie scientifique. Dès les années 1880, l'on assista à un essor très rapide de la psychologie scientifique avec la création de nouveaux laboratoires et la parution de nouvelles revues scientifiques contribuant à ce projet.

Toutefois, en dépit de l'enthousiasme avec lequel le projet de Wilhem Wundt fut accueilli au départ, de profondes divergences ont très tôt marqué ce projet. Les auteurs n'étaient pas d'accord sur les modèles théoriques et les méthodes proposés pour étudier le comportement et

le psychisme de l'être humain. Même l'objet de l'étude de cette nouvelle science était remis en question. Ces divergences au sujet des méthodes d'apprentissage de l'être humain ont donné lieu à une multitude de nouveaux courants et modèles pédagogiques, psychologiques et méthodologiques qui ont marqué toute l'histoire de la psychologie moderne (Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle, 2011, p. 24).

C'est dans ce contexte que Watson rejeta aussi bien la notion de conscience que l'usage de l'introspection, s'opposant radicalement à toute approche mentaliste. Il se qualifiait d'ailleurs, d'« antimentaliste » (Julie Massin, 2014, p. 72).

Selon Watson, l'on ne peut comprendre et expliquer tel ou tel comportement par « des construits théoriques hypothétiques » (*ibid.*, p. 96), une telle attitude « ne pourrait que dédoubler le problème et ne possédait en soi aucune valeur explicative » (*ibid.*).

Selon Thomas L. Good et Jere E. Brophy (1986), pour Watson, le comportement observable représente la manifestation mais aussi le mode de fonctionnement du conditionnement. De fait, cette notion est l'objet essentiel de son étude. Une sorte de dynamisme est inhérent à cette conception comportementaliste, qui présuppose une relation de dépendance entre le comportement et le conditionnement, qui n'est cependant pas exempte de pré-acquis ni de connaissances antérieures propres au sujet apprenant.

Transposée dans le secteur de l'éducation, les pré-acquis de l'enfant sont à prendre en considération dans le processus d'apprentissage. À ce sujet, John Dewey affirme que :

« Les enfants n'arrivent pas à l'école comme autant d'ardoises vierges passives sur lesquelles l'enseignant inscrirait les leçons de la civilisation. Lorsque l'enfant entre à l'école, il est « déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction » (John Dewey, 1899, p. 25, cité par Victoire Redaud, 2012, p. 10).

Cette psychologie expérimentale se fonde sur le postulat épistémologique selon lequel l'expérience vécue est la source de tout ce que nous connaissons, imaginons et pensons¹³. L'expérience permet l'acquisition de la connaissance – inversement, le rôle du sujet ainsi que sa raison sont minimes. Le milieu prime et imprime sa forme sur l'organe des sens de l'individu¹⁴. Ce que l'individu produit comme connaissance ne doit en aucun cas contredire le milieu où il

¹³ Le premier à émettre cette hypothèse est le philosophe anglais John Locke (1632D 1704) pour qui : « Il n'est rien dans l'intellect, qui n'ait auparavant été dans la sensation ». In *Essai sur l'entendement humain* (1693).

¹⁴ Voir URL : <http://www.fondationjeanpiaget.ch> (consulté le 12/11/2020).

évolue, « ce qui assure une correspondance parfaite entre les connaissances et les propriétés du milieu » (*ibid.*).

Lorsque l'on s'appuie sur cette hypothèse, il convient de prendre en considération les pré-acquis des apprenants, mais l'on doit surtout veiller impérativement à contextualiser/adapter les méthodes d'EA afin qu'elles correspondent le mieux au contexte destinataire ou, comme l'appela John Dewey, au milieu dans lequel on vit.

Il convient de rappeler ici que le public concerné par notre recherche est un public adolescent débutant, inscrit en première année de secondaire et n'ayant jamais appris le français auparavant, dans un cadre scolaire officiel. Toutefois, le public concerné a déjà étudié l'anglais en tant que matière générale pendant 3 ans. Or, l'on peut penser que le fait d'avoir étudié une langue étrangère autre que le français pourrait plus ou moins favoriser l'apprentissage du français.

Watson estimait que tout ce qui n'est pas observable ne mérite pas de faire l'objet d'études et d'analyses. Il s'est aussi inspiré des recherches des physiologistes russes Ivan Pavlov et Vladimir M. Bekhterev qui travaillaient à l'époque sur le conditionnement des animaux. En effet, Watson était tellement attaché à une psychologie du comportement observable qu'il voulait en faire une discipline scientifique aussi objective que les sciences naturelles sans pour autant cacher le but théorique du behaviorisme qui est :

« La finalité du behaviorisme est d'orienter, de modifier le comportement des hommes pour qu'ils puissent réorganiser leur existence et surtout l'éducation de leurs enfants. Pour réaliser cet ambitieux projet, les psychologues behavioristes doivent parvenir à prédire et contrôler les comportements. En d'autres termes, ils doivent établir les lois des comportements » (Delphine Thomas: s. d).

Jusqu'au début des années cinquante, le behaviorisme et ses processus d'expérimentation en laboratoire régnèrent partout dans le monde, au détriment de l'introspection. La force et la richesse de la psychologie behavioriste étaient surtout dues aux sources dont elle s'était inspirée et aux perspectives qu'elle ouvrait. En effet, l'associationnisme anglais, le fonctionnalisme américain et même la théorie évolutionniste de Charles Darwin portent tous un intérêt majeur aux modes d'adaptation des individus dans leur milieu.

Cette conception de la connaissance fut élaborée par les philosophes britanniques John Locke et David Hume pour s'opposer au rationalisme de l'antiquité, mais aussi à René

Descartes et Gottfried Wilhelm Leibniz pour qui la raison est innée et source de toutes les connaissances tandis que le cerveau est une page vide.

Pour le fonctionnalisme américain, ses principaux représentants sont William James (1842-1910) et John Dewey (1859-1952). Le premier est le pionnier de la psychologie scientifique américaine. Pour lui, la conscience est conçue comme l'objet principal de l'étude de la psychologie. Cependant, sa conception de la conscience ne se réduit pas aux éléments constituant cette dernière, que ce soit au niveau du contenu ou du fonctionnement. Il la considère comme « un flot continu qui est en perpétuel ajustement avec l'environnement. Il développera sa théorie du pragmatisme » (Serge Nicolas et Ludovic Ferrand, 2008, pp. 34-35). Pour William James, l'objectif de l'analyse porte plus sur l'activité mentale que sur la structure de la conscience (*ibid.*).

Pour John Dewey, second vétéran de cette école fonctionnaliste américaine, « ce qui va ensemble marche ensemble » (*ibid.*), John Dewey a élaboré une philosophie joignant la théorie à la pratique. Vers la fin du XIX^e siècle, sous l'influence de la théorie évolutionniste de Charles Darwin et la pensée pragmatique de William James, ce psychologue orienta ses investigations vers la pragmatique et la biologie, pour fonder enfin la psychologie fonctionnelle : « Il commence à élaborer une théorie de la connaissance qui conteste les dualismes opposant l'esprit au monde et la pensée à l'action » (*ibid.*).

Selon John Dewey, la connaissance n'est la production exclusive ni des sens ni de la conscience ni même d'un esprit absolu, « mais une fonction médiatrice, instrumentale, qui s'est formée pour les besoins de la survie et du bien-être de l'humanité » (*ibid.*).

Cette théorie est encore d'actualité puisqu'en pédagogie, par exemple, le modèle IRE (Initiate, Response, Evaluate), le plus couramment employé de tous les modèles pédagogiques, provient du behaviorisme.

2.1.2 Types de conditionnement behavioriste

S'inspirant du contexte scientifique de son époque, le behaviorisme ne s'est pas constitué comme une théorie homogène et close, mais il a évolué. Il existe un concept clef et fondateur de la théorie psychologique comportementale du behaviorisme, qui est le conditionnement, pris selon ses deux angles d'approche : dans ses deux volets : le volet classique et opérant. Le premier introduit par Pavlov est appelé aussi conditionnement répondant déterminé par l'association stimulus-réponse. Le second est lié à Frederic Skinner : ce conditionnement opérant

s'oppose en quelque sorte au premier, du fait qu'il résulte de l'environnement non pas d'un simple réflexe. Il est donc le résultat d'une influence pouvant le renforcer positivement ou négativement.

La connaissance psychologique joue un rôle très important dans l'orientation et la modification des comportements des hommes, et leur donne la possibilité de réorganiser leur existence mais aussi de maîtriser l'éducation de leurs enfants. Pour ce faire, les psychologues behavioristes se sont concentrés sur l'observation des comportements pour connaître leurs déclencheurs (stimuli) désormais (S), afin de les conditionner et de les adapter en fonction des lois et paramètres des comportements qu'ils avaient préalablement définis. Cela signifie que, selon cette perspective psychologique, si l'on veut contrôler ou modifier ou encore produire tel ou tel comportement (réponse) désormais (R), il faut d'abord en connaître le (S) déclencheur, et inversement, une fois le (S) est connu, l'on peut par conséquent prédire la (R) de celui-ci et ainsi de suite.

2.1.2.1 Le conditionnement pavlovien, de l'animal à l'humain

Deux types de conditionnement sont dérivés des différentes théories behavioristes. Ces derniers s'inscrivent dans les travaux ou plutôt dans les expérimentations empiriques de deux pionniers du behaviorisme, cités plus haut (Pavlov et Skinner).

Appelé également conditionnement classique ou encore conditionnement répondant, ce type de conditionnement emprunte son appellation au nom du physiologue russe Ivan Pavlov (1849-1936). Celui-ci fut le premier à découvrir ce phénomène d'apprentissage qui consiste à associer deux facteurs essentiels (stimulus-comportement). En s'appuyant sur ses expériences « glandulaires » sur les chiens, Ivan Pavlov remarqua qu'un chien mis sous le test, salivait dès qu'il entendait les pas du laborantin qui le nourrissait. Examinant cet état réflexif involontaire, il a découvert qu'un stimulus externe ou plutôt un stimulus neutre (SN) apparié de manière répétitive avec un stimulus inconditionné (SI) - en l'occurrence le fait de nourrir un chien - pouvait stimuler, au fur et à mesure, la salive chez l'animal, même si la nourriture n'était pas présente. Pavlov nomma ce type d'automatisme, ou de réponse conditionnée désormais (RC), « le réflexe conditionné ».

Selon Ivan Pavlov, le conditionnement classique est donc la réponse conditionnée (RC) ou la réponse souhaitée que l'animal émet en retour d'un stimulus conditionné (SC). Cela

revient à dire que le stimulus conditionné, à force d'être associé à un stimulus inconditionné, peut se transformer en stimulus inconditionné (Céline Clément, 2013, p. 23-24).

D'après Céline Clément (2013 : 24), nous pouvons relever plusieurs caractéristiques du conditionnement pavlovien, parmi lesquels nous citerons celles qui nous paraissent les plus pertinentes :

➤ La relation entre (SI) et (RI) est innée. Cela veut dire qu'aucun apprentissage préalable n'est nécessaire pour que la (RI) soit produite. Autrement dit, l'organisme peut émettre automatiquement une réponse inconditionnée, dès qu'il est exposé à une situation provocante ;

➤ Le SC doit être présenté avant le SI : leur relation pourrait être déterminée selon l'une des quatre séquences dont nous ne citerons que les deux premières, du fait de leur efficacité sur le conditionnement, à savoir :

1. Le conditionnement différé : dans ce cas, le SC se produit avant le SI et continue pendant le déroulement de ce dernier ;

2. Le conditionnement de trace : le SC se produit avant le SI, et il doit s'arrêter avant que le SI ne se déclenche. La pause entre les deux stimuli (SI et SC) est appelée « intervalle vide ». Il convient donc de noter que le conditionnement différé s'avère plus tangible que celui de trace.

➤ La présentation du SC seul peut provoquer la réponse inconditionnelle après le couplage avec le SI : cela signifie qu'à force d'associer le SI et le SC, celui-ci se transforme et peut ensuite déclencher une réponse inconditionnée RI.

La réponse observée ne doit pas être le résultat de la sensibilisation. Par extrapolation, les behavioristes ont adopté les méthodes psychologiques portant sur les comportements des animaux et les ont appliquées à l'être humain ou plutôt à son comportement, comme le confirme Watson. En se fondant sur les travaux de Thorndike, qui a appliqué la psychologie animale à l'être humain, les behavioristes ont pu prévoir les comportements de l'homme, les contrôler, les corriger, voire produire de nouveaux comportements conditionnés.

Cette perspective psychologique portant sur le comportement de l'être humain, offre deux principales caractéristiques :

➤ L'apprentissage se fait grâce à la théorie d'essais-erreurs. Au début, l'animal n'arrive pas à atteindre son objectif. Mais, après un certain temps, il y arrive. Le changement du comportement exige donc une certaine durée pour une adaptation en fonction des besoins ou du stimulus

déclencheur. Cependant, la multiplication des essais diminue le taux d'erreurs et finit par rendre plus facile l'acquisition d'un nouveau comportement ;

➤ Selon la courbe de Edward Lee Thorndike, présentée ci-après, le temps progressif mesuré lors du processus de l'apprentissage chez toutes les espèces animales se réduit d'une façon similaire.

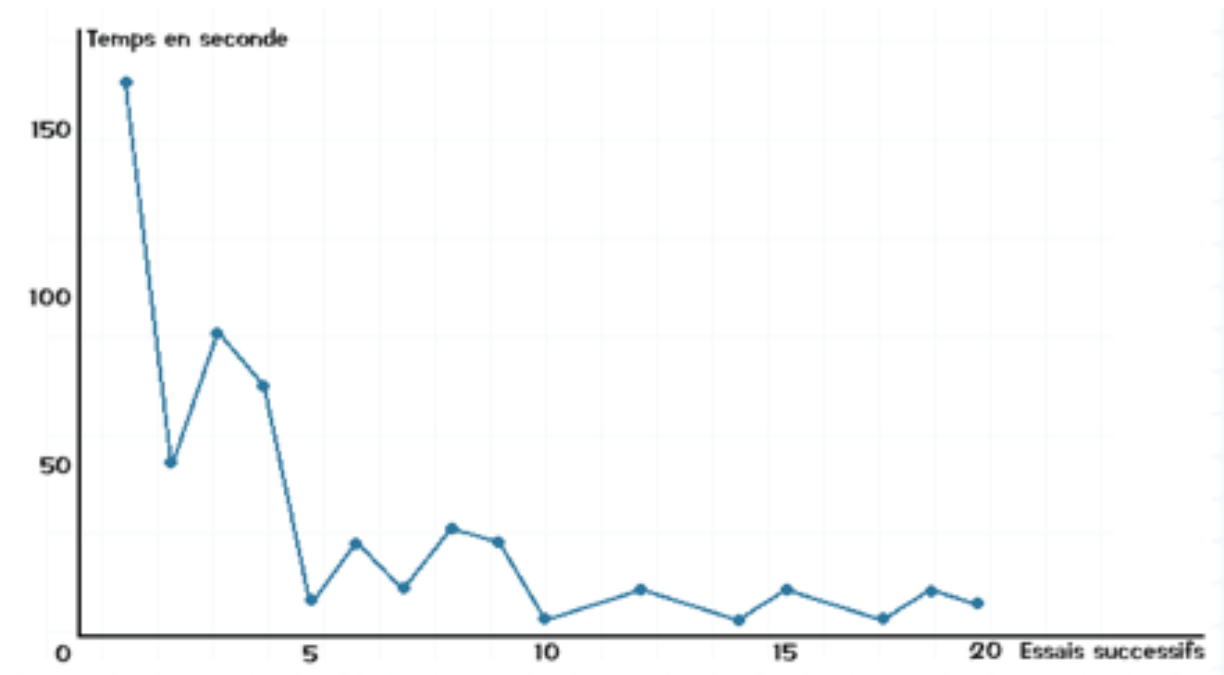


Figure 2 : courbe de Thorndike

En ce qui concerne les principes fondamentaux caractérisant ce courant psychologique, ces derniers reposent sur les objets pris en considération par ce courant psychologique, à savoir : la méthodologie adaptée pour l'examen ; le traitement des comportements des êtres vivants (humains ou animaux) ; le but à atteindre au-delà de l'étude ; les trois phénomènes sur lesquels se fonde la thèse de l'explication du comportement. Il convient de mentionner que la négligence de l'un de ces principes met le chercheur en dehors de la psychologie behavioriste. Ces principes peuvent être explicités ainsi :

➤ **Objet** : selon ce courant théorique, le comportement constitue le seul objet d'étude. Ni la conscience ni l'esprit ne sont un objet d'étude. En effet, les behavioristes estiment que les comportements peuvent être décrits et examinés sans faire appel aux sentiments ou aux pensées internes ;

➤ But : la description et la prédiction des comportements ont pour but essentiel de manipuler et de contrôler le comportement. Ce courant stipule que l'environnement et les conditions dans lesquels vit l'être humain façonnent progressivement, directement ou indirectement, ses comportements et ses habitudes. D'où la possibilité de modifier ou même de contrôler ces comportements ;

➤ Méthode : afin d'en faire une théorie scientifique, expérimentale et objective, ce courant emprunte et adopte les mêmes méthodologies des sciences de la nature, des sciences physiques et de la biologie, à savoir : l'expérimentation et l'empirisme.

En résumé : la situation, la réponse et l'organisme constituent les trois principales catégories de phénomènes sur lesquelles se fonde le behaviorisme pour expliquer le comportement. Celui-ci est considéré comme le seul objet d'étude et d'intérêt par les behavioristes. Contrairement aux autres champs de la psychologie qui s'intéressent, quant à eux, au comportement, mais en le considérant comme l'un des éléments pris en compte. Cependant, le comportement n'est pas le seul élément pris en considération. En effet, d'après Jean Bélanger : « Chomsky considère le comportement comme peu intéressant en lui-même. Mais pour le behavioriste, le comportement est un objet d'étude en soi, il est étudié pour lui-même » (Jean Bélanger, 1978, p. 6).

2.1.2.2 Le conditionnement skinnérien

Ce modèle de conditionnement est également appelé « conditionnement de type II », par rapport au conditionnement de Pavlov. Cette approche de l'apprentissage associatif a été initiée par Edward Lee Thorndike (1932), lors de ses expérimentations sur les comportements à partir de la loi de l'effet. Celle-ci se réduit à l'effet (positif ou négatif) que pourrait entraîner une réponse à une situation donnée sur l'environnement ou sur l'acteur lui-même. Autrement dit, si la réponse est suivie d'un état de satisfaction, le comportement appris est susceptible d'être reproduit alors que si un état d'insatisfaction en résulte, il est susceptible d'être supprimé, du fait de son effet inacceptable (Françoise Raynal et Alain Rieunier, 2014, p. 362).

Partant de là, au milieu du XX^e siècle, en se fondant sur des expériences et des recherches menées par Edward Lee Thorndike, Frederic Skinner (1904-1990) développa la notion de conditionnement opérant, par opposition à celui de Pavlov dont nous avons parlé précédemment. Il en a développé ce principe essentiel auquel il a ajouté la notion de renforcement (positif et négatif). Il est à souligner ici que cette théorie repose sur les conséquences et les actions qui résultent des nouveaux comportements appris. Selon Frederic Skinner, la conception centrale

de cette méthode considère que les conséquences des comportements récemment appris ont un effet positif ou négatif sur la conduite humaine, et sur le conditionnement en termes de probabilité d'une reproduction ou, au contraire, de l'extinction d'un comportement donné (Claudette Mariné et Christian Escribe, 2010, p. 82-91).

Soulignons également qu'en proposant sa théorie du comportement opérant, Frederic Skinner a critiqué et corrigé la théorie de S-R de Watson. Il l'a complétée aussi bien au niveau fondamental qu'au niveau appliqué. Il a développé ainsi les techniques comportementales dans le processus de l'apprentissage, de l'éducation et de la psychothérapie.

2.1.2.3 Types de conditionnement opérant

Nous pouvons ainsi compter quatre types de conditionnement opérant, à savoir :

- Le renforcement positif : le fait d'ajouter un stimulus appétitif, suite à une certaine réponse, constitue un comportement donné, qui pourrait probablement être reproduit grâce à l'état de satisfaction ressentie par le sujet acteur, quel que soit son espèce (humain ou animal) ;
- Le renforcement négatif : ce type de renforcement consiste en la suppression d'un stimulus à la suite d'un comportement indésirable. Le retrait de ce stimulus punitif ou aversif augmente la probabilité de l'émission de ce comportement ;
- La punition positive : c'est le fait de présenter un stimulus juste après l'émission d'un comportement dans l'intention de l'éliminer ; cette procédure d'ajout de stimulus punitif ou aversif provoque une diminution de l'émission de ce comportement ;
- La punition négative : cette procédure tend à affaiblir la probabilité de fréquence d'émission de tel ou tel comportement en supprimant le stimulus appétitif.

Le tableau ci-après de Sidney W. Bijou (1995), que nous empruntons à Céline Clément (2013 : 44), résume les contingences opérantes, leurs effets sur le comportement, la nature et la fonction du stimulus et leurs termes techniques.

Tableau 2 : les contingences opérantes

Conséquence du comportement	Effet sur le comportement	Fonction du stimulus	Nature du stimulus	Nom technique de l'opération
Ajoute un stimulus à la situation (contingence d'ajout)	Renforce	Agent renforçateur ou stimulus de renforcement	Stimulus appétitif	Procédure de renforcement positif
	Affaiblit	Stimulus punitif	Stimulus aversif	Procédure de punition positive
Supprime un stimulus à la situation (contingence de soustraction)	Renforce	Stimulus punitif	Stimulus aversif	Procédure de renforcement négatif
	Affaiblit	Agent renforçateur ou stimulus de renforcement	Stimulus appétitif	Procédure de punition négative

Selon Frederic Skinner, le processus d'apprentissage repose sur deux principes essentiels : le renforcement et la punition. Chacun des deux concepts produit des effets sur ce processus en conditionnant de manière soit positive (par l'ajout d'un stimulus dans l'objectif de renforcer la probabilité de la reproduction d'un comportement donné), soit négative (par le retrait d'un stimulus donné en vue de supprimer un comportement non souhaitable).

Cette perspective skinnerienne est une pratique pédagogique fondée sur l'utilisation de la récompense morale et /ou concrète, pour rendre utile et fructueux le processus d'apprentissage, que ce soit chez les animaux par le fait de les nourrir, ou chez l'homme en l'encourageant (le féliciter, le remercier ou lui donner une bonne note).

D'après les behavioristes, le comportement résulte donc d'un apprentissage observable sans pour autant que ce dernier soit compréhensible et interprétable. Un conditionnement qui laisse à désirer explique souvent une conduite anormale. Pour remédier à une telle faille, il faut procéder à un déconditionnement et établir les bases d'un nouveau conditionnement.

Pour le behaviorisme comportementaliste, l'individu reçoit des stimuli à partir de l'environnement extérieur. Autrement dit, tout est objectif ! La part de ce qui est individuel ou personnel est passée sous silence. Ce qui laisse de nombreuses questions sans réponse. Comment le stimulus parvient-il à l'individu ? Comment obtient-il une réponse ? Pourquoi un même stimulus ne provoque-t-il pas la même réponse ? Le fait qu'un même conditionnement n'entraîne pas toujours un même comportement est-il en lien avec le fait que le comportement humain est complexe, à la fois facile à décomposer, mais trop dense pour être recomposé lors de son acquisition par l'apprenant ?

À ces questions et à d'autres, d'autres théories psychologiques ont tenté d'apporter des réponses. C'est ainsi que la théorie de la *Gestalt* a choisi de dévoiler le mode de traitement de l'information par la conscience, avant que ce traitement ne se traduise à travers le comportement.

2.2 Le gestaltisme

L'on a reproché au behaviorisme de ne s'intéresser qu'à certains éléments et au seul lien reliant le sujet à son action, au cours de la situation de perception. Si pour les behavioristes, S-R est la structure de base qui régit les processus internes déterminant le comportement, pour d'autres théories psychologiques, ce schéma élémentaire soulève des critiques et des réactions. Au point que la communauté scientifique a alors connu un clivage. C'est en Europe que se sont développées des théories psychologiques dites structuralistes, représentées notamment par l'école allemande gestaltiste, l'œuvre du suisse Jean Piaget et les apports théoriques de l'Anglais, Frédéric Barlett.

L'on notera que ce qui différencie toutes ces théories, ce n'est pas l'objet d'étude qui est le comportement, mais la manière de le modifier à partir de la notion de perception qui peut être focalisée soit sur le fond soit sur la forme.

Aux États-Unis, le behaviorisme est resté dominant sans pour autant être hermétique aux influences des autres écoles. Il n'a jamais cessé, en effet, d'adapter et d'adopter des « variables intermédiaires de nature cognitive dans le schéma d'étude du comportement » (Céline Clément, 2013, p. 44).

Nous exposerons succinctement quelques-unes des écoles qui ont interagi avec le behaviorisme, en enrichissant la psychologie et les théories d'apprentissage. L'École allemande du

gestaltisme s'inscrit dans ce cadre. Nous en présenterons tour à tour les concepts et les principaux auteurs.

2.2.1 Contextualisation, essor et limites du gestaltisme

Le gestaltisme a vu le jour en Allemagne entre les années 1910-1920. Le terme « gestalt » est d'origine allemande et signifie, grosso modo, motif, forme ou configuration. Ce concept a occupé une place prépondérante dans la pensée philosophique allemande du début du XX^e siècle. Au cours de cette période, beaucoup de philosophes s'y sont intéressés, notamment Christian Von Ehrenfels (1859-1932), qui a forgé toute une théorie au sujet de la forme dans un célèbre article intitulé *Über Gestaltqualitäten*, publié en 1890.

C'est là, en quelque sorte, le texte fondateur de l'école berlinoise de la psychologie gestaltiste dont la thèse principale est que l'ensemble est supérieur à la somme de ses parties. Rapporté à l'éducation, c'est dire que l'apprentissage ne peut se limiter à un stimulus qui présuppose une réponse mécanique de la part des apprenants.

Le gestaltisme accorde une grande importance à l'esprit, pour sa capacité à explorer et à structurer le monde. Autrement dit, la perception des objets et leur signification pour un sujet stimulé sont relatives puisqu'elles sont déterminées par la subjectivité du percepteur et les spécificités du contexte. La théorie de la gestalt puise ses lois dans les constituants de l'esprit humain et sa structure de la perception, représentée, par ces auteurs, par l'axe principal de recherche, à côté des modes et mécanismes, et ce pour la résolution des problèmes ainsi que le fonctionnement de la mémoire.

Les fondateurs de cette théorie sont des auteurs et théoriciens allemands de l'université de Francfort, à savoir Max Wertheimer (initiateur), Kurt Koffka (théoricien) et Wolfgang Köhler (expérimentateur).

2.2.2 Le gestaltisme face aux autres théories psychologiques

Certains chercheurs ont souligné que le gestaltisme ne faisait qu'exprimer et formuler des réactions vis-à-vis des autres théories psychanalytiques. L'approche gestaltiste postule que les phénomènes mentaux, mobilisés par le sujet apprenant, jouent particulièrement un rôle primordial dans le processus de l'apprentissage et dans ses interactions avec son environnement. Autrement dit, l'on se décale un peu de ce qui est observable.

Pour cerner la genèse de cette théorie, il importe de signaler que les trois théoriciens allemands susmentionnés se sont inspirés des travaux et des idées de Christian Von Ehrenfels (1859-1932). Celui-ci est considéré comme le pionnier du gestaltisme. En 1890, il a publié un article intitulé *Über Gestaltqualitäten*, dans lequel il a démontré que « dans l'acte de perception, nous ne faisons pas que juxtaposer une foule de détails, mais nous percevons des formes (gestalt) globales qui rassemblent les éléments entre eux » (Jean-François Dortier, 2012, p. 150). C'est sur la base de cette conception que se sont constitués les grands traits d'une théorie psychologique en étroite relation avec l'apprentissage fondée sur une approche holistique postulant que les élèves peuvent comprendre un concept dans son intégralité et non pas morcelé.

2.2.3 Le rôle central de la perception dans la théorie gestaltiste

Bien évidemment, c'est dans le champ de la perception que cette théorie a apporté ses idées nouvelles en réfutant scientifiquement celles qui dominaient et qui envisageaient « la perception comme la combinaison des sensations élémentaires ». Du point de vue de la *Gestalt*, le fonctionnement de la perception (relevant du champ visuel) repose sur le postulat suivant lequel :

« La reconnaissance [porte sur] des formes globales et non par un assemblage de détails. Dans la perception, le tout prime sur les parties. Le processus de reconnaissance passe par l'application de formes (configurations globales) sur des éléments donnés. Percevoir, c'est reconnaître une forme » (*ibid.*).

Selon ces théoriciens, l'exemple qui illustre cette proposition est la musique. Dans ce domaine, quand on transpose un morceau, on ne change pas la forme de la mélodie, mais quand on change juste quelques notes, on modifie la forme de la mélodie (Gonzague Masquelier et Chantal Masquelier, 2012, p. 102).

Au vu de ce qui précède, il est possible de conclure que l'on ne peut percevoir la mélodie comme une sensation élémentaire, mais comme une unité composée d'éléments reliés par une relation signifiante. C'est que la mélodie n'est mélodie que comme une forme directement perçue comme un tout par l'individu. Ce n'est ni l'addition des sons ou leur succession qui font de la musique, mais c'est un agencement spécial, voire mystérieux, à même de leur conférer une structure globale, c'est-à-dire une forme. Cet exemple peut s'appliquer à la langue étrangère dans laquelle les phones et les phonèmes sont identifiables sans pour autant permettre de comprendre l'énoncé émis.

2.2.4 Thèse, principes et loi du gestaltisme

Les théoriciens de la *Gestalt* postulent que les expériences et les perceptions des apprenants ont un impact déterminant sur la façon dont ils apprennent. Selon cette théorie, le monde est exploré, structuré et organisé par l'esprit humain. Les informations ne sont pas assimilées passivement par le récepteur. Au contraire, ce dernier est actif, esquisse les situations de la réception en construisant des *formes*. La perception correspond à une organisation indépendante de la sensation, c'est un geste mental où le sens devient saisissable en privilégiant la totalité de la situation au détriment de l'accumulation des parties. Autrement dit, une attitude atomisante procède par le morcellement détaillé des éléments, puis à leur assemblage pour constituer tel ou tel fait. Or, il s'avère que le tout est supérieur à la somme des parties qui le composent.

Concernant la résolution des problèmes, il faut prendre en compte leur différence, ce qui exige des moyens spécifiques qu'impose le traitement de chaque cas. Il en découle que les conditions de l'apprentissage modalisent les types de problèmes et leur résolution. Pour les gestaltistes, la résolution des problèmes est beaucoup plus une question de tâtonnements que de conditionnement. À la suite d'expériences sur les singes, Wolfgang Köhler a conclu que l'apprentissage résulte de l'aptitude à articuler des schémas de compréhension complexes qui enchaînent une phase très courte de réflexion, puis une soudaine compréhension (*insight*) de la solution.

Franz Brentano, pour sa part, souligne que le processus de la perception fait état de « la conscience et, plus particulièrement, des états de conscience qui sont les éléments les plus importants¹⁵ ». Grâce à ces derniers, le sujet opère des « associations cérébrales de la forme » susceptibles de lui permettre d'appréhender le fond de l'objet distingué de la forme qui est « structurante et non pas structurée ».

En effet, c'est la conscience qui surdétermine le mode et le contenu de l'information. L'organisation des connaissances est strictement personnelle, c'est-à-dire individuelle et subjective. Pour produire une signification quelconque de ce que l'on perçoit, l'on ne peut pas ne pas structurer et organiser la situation selon nos connaissances pré-acquises. Une subjectivité qui contrarie l'objectivité tant défendue par le behaviorisme comportemental qui a ouvert un

¹⁵ Voir URL : <http://www.pigeon.psy.tufts.edu/> (consulté le 12/11/2020).

vaste champ à la psychologie. Et pourtant, des lois et des principes sont communs et inhérents à toutes les manières de percevoir.

C'est ainsi que les recherches et les expériences dans le domaine de la perception ont été menées dans la perspective générale d'établir les lois « d'apparition et de transformation des formes. C'est-à-dire de rechercher à quelles organisations des stimuli correspondent des totalités psychologiques ». Des lois qui rendent possibles l'appréhension et la mise en place de ce qui est réel et ce qui est faux, déformé ou illusoire car, par exemple, « certains effets lumineux peuvent modifier la perception d'objets et ainsi laisser croire à une impression de mouvements » (Liliana Albertazzi et al., 2016, p. 51-61).

Selon cette théorie, ce qui est appréhendé par la perception, ce sont des formes constituées et organisées selon des principes et lois qui sont entre autres : la proximité ; la similarité ; la symétrie ; la contiguïté ; la clôture.

2.2.5 Les lois de la théorie de la forme

➤ Loi de similitude : selon cette loi, l'esprit regroupe les faits ou les objets qui sont visuellement similaires : la forme, la taille, la couleur, la texture, la position spatiale. Ce facteur de similitude est une loi organisationnelle qui stipule que l'apprentissage est facilité lorsque des groupes similaires sont liés entre eux et contrastent avec des groupes qui présentent des idées différentes. Cette forme d'apprentissage de la gestalt permet aux apprenants de développer et d'améliorer leurs compétences de pensée critique ;

➤ La loi de proximité : cette loi postule que les choses étroitement placées les unes à côté des autres sont perçues par la vue comme faisant partie d'un même groupe. Les éléments de la cartographie du cerveau humain sont présentés les uns à côté des autres dans leur ensemble, au lieu de parties distinctes. Cette loi organisationnelle appelée le « facteur de proximité », est généralement observée dans les domaines d'apprentissage tels que la lecture et la musique, où les lettres, les mots ou les notes de musique n'ont aucun sens lorsqu'ils sont seuls, mais deviennent une histoire entière ou une chanson lorsqu'ils sont cartographiés ensemble par le cerveau humain ;

➤ La continuité, la contiguïté : selon cette loi, des objets ou des points proches les uns des autres peuvent représenter une forme, et se prolonger les uns vers les autres ;

➤ Loi de symétrie : les objets positionnés selon une même symétrie forment un groupe ;

➤ Loi de fermeture/clôture : le gestaltisme est en quelque sorte phénoménologique ; il se fixe comme objectif d'étudier la façon dont les gens organisent l'apprentissage en envisageant leurs expériences vécues et leur conscience. L'apprentissage se produit mieux lorsque l'instruction est liée à leurs expériences de la vie réelle. Le cerveau humain a la capacité de dresser une carte des stimuli provoqués par ces expériences de vie. Ce processus de cartographie est appelé isomorphisme. Chaque fois que le cerveau ne voit qu'une partie d'une image, il tente automatiquement de créer une image complète. En ce sens, percevoir consiste à parachever des formes et des figures incomplètes pour pouvoir en produire de la signification. C'est la première loi organisationnelle, appelée « facteur de clôture » qui peut s'appliquer également aux pensées, aux sentiments et aux sons. La clôture représente un principe fondamental dans le processus de l'apprentissage. Il en résulte des traces dans la mémoire de l'apprenant, lesquelles se précisent, se simplifient et se complètent parallèlement aux expériences personnelles. Et c'est justement à ce niveau, selon le gestaltisme, que résident et s'expliquent les différences individuelles de perception ;

➤ Théorie de la trace : au fur et à mesure que de nouvelles pensées et idées sont apprises, le cerveau a tendance à établir des connexions ou « traces », qui sont représentatives des liens qui se produisent entre les conceptions, les idées et les images. Ainsi, il existe une loi organisationnelle que l'on nomme « effet figure de fond » : selon cette dernière, lorsque l'on observe les choses autour de soi, l'œil ignore l'espace ou les trous et voit, à la place, des objets entiers. Toujours dans le domaine de la trace, l'on peut noter, en outre, que la théorie de la gestalt a mis l'accent sur des processus cognitifs d'un ordre supérieur, qui amènent l'apprenant à utiliser des compétences de résolution de problèmes plus élevées. Il doit, notamment, examiner des concepts qui lui sont présentés et rechercher les similitudes sous-jacentes qui les relient en un tout cohérent. De cette façon, les apprenants sont capables de déterminer des relations spécifiques entre les idées et les perceptions présentées.

Au vu du rôle principal joué par les lois du gestaltisme dans l'enseignement en général et dans celui des langues étrangères en particulier, nous prendrons en considération les iconographies et les illustrations présentes dans la méthode adaptée, afin d'en saisir le rôle et dans le processus de l'EA. De même, nous mettrons en lumière l'impact de la culture d'origine sur l'interprétation de certaines images représentatives de la culture d'accueil pour déterminer leur rôle dans la compréhension de la situation présentée ou, pour le dire autrement, pour examiner l'effet de la culture d'origine sur l'interprétation des illustrations de la méthode originale. Dans cette logique, nous expliquerons, en suivant notre compréhension et notre interprétation

personnelle, les raisons pour lesquelles certaines images existant dans la méthode originale ont été modifiées, changées voire supprimées.

2.2.6 Le gestaltisme et la nécessité de l'engagement de l'apprenant

La loi de la clôture permet de comprendre le type d'apprentissage préconisé par le gestaltisme, lequel postule qu'il est important de présenter des informations ou des images qui contiennent des lacunes et des éléments qui ne correspondent pas exactement à l'image. Ce type d'apprentissage nécessite que l'apprenant utilise la pensée critique et la résolution de problèmes. Ainsi, plutôt que de présenter une série de réponses, d'apprendre par cœur et de mémoriser, l'apprenant devra-t-il examiner et réfléchir afin de trouver les bonnes réponses.

Lorsque les enseignants se réclamant de l'approche gestaltiste, ils présentent des informations aux élèves et doivent s'assurer que leurs stratégies pédagogiques s'inscrivent dans le cadre des lois organisationnelles explicitées auparavant.

L'*insight* privilégié par le gestaltisme présuppose que tout commence avec la perception ; c'est la base de tout apprentissage qui est souvent dynamisé par des circonstances hasardeuses orientant vers la résolution du problème. Ce n'est qu'après que s'assimilent les bonnes choses et les manières efficaces de penser, suite à une sorte de réorganisation et à une restructuration perceptive. Et ce, une fois qu'ont été établies les relations internes entre les objets perçus. En somme, la relation de l'individu et du savoir est ici perçue sous un nouvel angle. Elle est recentrée sur l'apprenant. Une conception qui a connu de grands développements au sein de l'édifice théorique des cognitivistes, vers la fin des années soixante.

La théorie de la *Gestalt* fut la première des théories d'apprentissage à être venue en réponse à la théorie comportementaliste (behavioriste). Mais, par la suite, d'autres théories ont vu le jour, fondées sur la théorie originale de l'apprentissage de la *Gestalt*, qui ont constitué une sorte de famille des théories cognitives-interactionnistes.

Pour bien comprendre cela, il faut noter que les stratégies d'enseignement sont utilisées pour présenter les problèmes dans leur ensemble et pour tenter d'éliminer tout blocage mental de l'apprenant afin que de nouvelles informations puissent être stockées. De son côté, la théorie de la *Gestalt* prétend qu'un individu est une personne à part entière et que les stratégies pédagogiques utilisées pour lui faire apprendre un savoir, permettraient de découvrir s'il y a quelque chose qui l'empêche mentalement d'apprendre et d'assimiler de nouvelles informations.

Partant de là, le fait de concevoir des stratégies pédagogiques prenant en considération les expériences et les perceptions, nouvelles ou antérieures, de l'apprenant constitue la bonne voie pour l'enseignement/apprentissage des nouvelles informations. Ainsi, lorsque les apprenants rencontrent des informations ou des concepts qui ne sont pas organisés, l'esprit les organise afin de leur permettre de reconnaître et d'appliquer les concepts enseignés. Les apprenants sont donc appelés à s'engager dans le processus de leur apprentissage pour atteindre les meilleurs résultats. En précisant que la marge de liberté est assez large pour permettre aux élèves de s'engager dans le processus de leur apprentissage.

Fondé sur ces théories, le gestaltisme a servi de base à l'édifice d'un nouveau paradigme explicatif des modes d'acquisition de l'information et du savoir. Plus précisément, un rapport a été établi, faisant beaucoup plus appel à la subjectivité de l'apprenant qu'à l'objectivité de l'environnement et son conditionnement.

En somme, c'est là le point de départ de toutes les approches et des théories venues par la suite, axées sur l'apprenant. Et comme nous allons le voir à présent, le cognitivisme a, peu après, amélioré cette tendance.

Par la suite, certains points principaux liés au contexte de l'EA du français au lycée en Libye, seront abordés et examinés, en tenant compte du rôle crucial joué par l'environnement dans l'EA, ainsi que de la prise de ce dernier dans la conception des programmes et des méthodes d'EA. Le but étant ici de vérifier la prise en compte ou non de certains aspects environnementaux touchant l'application de la méthode adaptée, en l'occurrence la disponibilité et l'applicabilité des outils et des matériels didactiques proposés, etc.

2.3 Le cognitivisme

Pour montrer qu'il a compris une interrogation et qu'il est en mesure d'y répondre, l'élève doit fournir une réponse en menant une activité globale traduisant sa bonne perception. Or, déterminer comment il y parvient demeure une question sans réponse.

Claude Bonnet y voit un vide à combler. Il écrit que :

« Certains psychologues, dont les gestaltistes, se sont moins intéressés aux mécanismes que l'organisme met en œuvre dans l'acte perceptif qu'aux apparences que prennent les choses dans notre perception. De notre point de vue, ce qu'ils décrivent est le produit fini des traitements perceptifs » (Claude Bonnet, 2014, p. 213).

Cependant, malgré cette insuffisance, l'horizon ouvert par cette théorie va permettre aux théories cognitivistes de mettre en œuvre plusieurs modèles qui vont y remédier vers le début des années soixante-dix.

2.3.1 Fondement et contextualisation du cognitivisme

Nous pouvons comprendre la théorie cognitiviste en la contextualisant par rapport au behaviorisme et au gestaltisme. Cependant, au vu de son ampleur et des perspectives pratiques qu'elle a ouvertes, il semble nécessaire de l'envisager non pas comme un simple courant de pensée parmi d'autres, mais comme un véritable pilier de l'histoire de la philosophie de la connaissance.

2.3.1.1 Contextualisation générale

Comprendre le cognitivisme ne peut se faire sans remonter aux philosophes de l'Antiquité, et notamment Platon et Aristote, sans oublier ceux qui ont été influencés par la pensée grecque, comme les augustiniens et les thomistes, représentants de la philosophie scolastiques du Moyen-âge.

Mais il convient également de faire illusion à certains philosophes modernes, notamment René Descartes (17^{ème}) et Emmanuel Kant (18^{ème}) qui se sont intéressés à cette question relative à la connaissance et au processus cognitif d'apprentissage. Selon la conception de Descartes, la connaissance est innée et indépendante de toute expérience et il souligne qu'« il existe des semences de vérités naturellement implantées dans nos âmes » (Valentine Reynaud, 2018, p. 2).

Selon André Tremesaygues (2014), dans *Critique de la raison pure*, Emmanuel Kant estime que le « centre » de la connaissance demeure l'homme connaissant lui-même. En perpétuelle activité, celui-ci rend l'objet signifiant en le soumettant et le conformant à certaines de ces règles subjectives. L'intuition représente le mode essentiel de connaître l'objet par son aspect phénoménal.

2.3.1.2 Sciences cognitivistes et paradigme cognitiviste

Ces thèses philosophiques ont stimulé les sciences cognitives et donné naissance à tout un paradigme cognitiviste. Leur apparition concomitante à partir de la deuxième partie du XX^e siècle, prouve leur relation étroite. Dès lors, le cognitivisme accéda au statut de paradigme classique comprenant les sciences cognitives et la philosophie de l'esprit. Ces sciences cognitives appelées aussi « les théories de traitement de l'information », ont beaucoup contribué au développement de l'approche cognitive et lui ont offert des bases solides aussi bien théoriques que méthodologiques (Pierre Steiner, 2005, p. 5).

En effet, depuis les années quarante, le cognitivisme s'intéressait à la création d'une science de l'esprit adéquate et valable pour la machine comme pour le cerveau. Par « esprit », l'on entend simplement l'ensemble des capacités mentales propres au système nerveux central. Cette conception est fondée sur les thèses d'Alan Turing (1936), stipulant que toute activité mentale exécutée par l'esprit humain peut être réalisée par une machine. Cela peut se résumer dans la mise en œuvre de certaines théories techniques en relation avec les sciences de l'information, dans l'objectif de réaliser des machines intelligentes capables de réaliser des phénomènes et des processus similaires à ceux exécutés par l'homme.

En somme, c'est donc une véritable révolution cognitive qui est survenue quasiment au même moment que l'émergence des sciences cognitives, et qui a rendu possible l'étude systématique et objective des propriétés mentales internes. Ce qui fait dire à Noam Chomsky que les états mentaux en tant que faits cognitifs se localisent en deçà des phénomènes bio-chimico-physiques.

Mais cette période fut aussi marquée par une révolution cognitiviste où la psycholinguistique, la cybernétique, la logique algébrique, la neurobiologie, la linguistique et la psychologie, mais aussi la cybernétique, l'informatique et les sciences de l'informatique et de l'information ont connu un réel essor. D'ailleurs, selon Jean Petiot, « on peut considérer les sciences cognitives comme une alliance de disciplines visant à constituer une science naturelle de l'esprit » (*ibid.*, p. 14).

Pour Patrick Juignet (2015), ces multiples disciplines constituent le socle du cognitivisme. Avec des disciplines qui se sont focalisées sur un même objet : « L'esprit, considéré comme système cognitif » (Patrick Juignet, 2015, pp. 13-39). Toutefois, ce même auteur ajoute cependant une remarque plus critique, en affirmant que ce paradigme psychologique s'intéresse à la perception, aux apprentissages, aux raisonnements mais également au langage, sans pour autant tenir compte de tout ce qui relève de l'affection ou de ce qui est relationnel.

2.3.1.3 Chomsky et l'innéité du langage

Pour appréhender le cognitivisme dans son contexte contemporain, il est indispensable de nous référer à Chomsky et à sa psycholinguistique traitant des modes d'acquisition du langage. En précisant que ce sujet a un rapport direct avec notre thèse, inscrite dans la problématique de l'apprentissage d'une langue étrangère et de la conception de programmes et de méthodes d'EA. En effet, le fait d'appréhender le fonctionnement du processus cognitif chez les apprenants d'une langue étrangère et de connaître les origines de certaines difficultés que peuvent rencontrer à la fois les enseignants et les apprenants lors de l'EA, peut contribuer au développement de méthodes et de pratiques de classe prenant ces facteurs en compte, et optimiser ainsi la réussite scolaire.

Noam Chomsky s'inscrit dans la lignée de René Descartes, qui s'inscrit lui-même dans un cadre de pensée métaphysique. Selon René Descartes, les idées innées ont été implantées en notre esprit par Dieu. De son côté, Noam Chomsky fonde une approche naturaliste, bio-linguistique de l'esprit qui s'inspire des apports des sciences étudiant l'esprit-cerveau telle la biologie. Il est, en soit, un opposant radical à la théorie behavioriste du langage proposée par Frederic Skinner (1957) (Jean-Louis Chiss, 2011).

En effet, Chomsky soutient que l'acquisition du langage est un fait inné et non pas acquis, ajoutant que cela montre l'importance de processus strictement internes, dotés de réalité et d'autonomie (Daniel Andler, 1992, p. 10), (Pierre Steiner, 2005, p. 17).

L'innéité est alors systématiquement associée à une réalité génétique. À l'opposé du behaviorisme, les gens ne sont pas des « animaux programmés » qui se contentent de réagir aux stimuli environnementaux. Selon les cognitivistes, les humains sont des êtres rationnels qui participent activement pour apprendre et dont les actions sont une conséquence de la pensée.

2.3.2 Cognitivisme, behaviorisme et mécanisme d'apprentissage

2.3.2.1 Le cognitivisme opposé au behaviorisme

À l'inverse du behaviorisme, « l'approche cognitive de l'apprentissage met l'accent sur les facteurs du processus interne d'acquisition de la connaissance dans le cerveau et accorde beaucoup moins d'importance aux facteurs environnementaux que l'approche behavioriste » (Johanne Rocheleau, 2009, p. 2).

Cette approche psychologique s'intéresse au processus cognitif de l'individu qui, confronté à une situation d'interaction avec son environnement, se rend compte de la façon dont il apprend, réagit et acquiert un savoir. Cette approche tient également compte de la façon dont le sujet reçoit, sélectionne et organise les nouvelles connaissances, les sauvegarde, les récupère en cas de besoin et les communique de nouveau lorsqu'il se trouve dans la même situation ou dans d'autres situations similaires.

En cela, le cognitivisme s'oppose en premier lieu au paradigme de la psychologie générale (à savoir le behaviorisme), et considère « la boîte noire » ou le cerveau comme une donnée négligée, voire totalement exclue de l'approche behavioriste, alors que, selon ces théoriciens, il s'agit du concept clé dont il faut tenir compte, en plus de la conscience et des faits invisibles.

En effet, les behavioristes tiennent à produire et à façonner un comportement visé chez l'apprenant, en s'appuyant sur leur théorie principale qui fait du binôme « stimulus-réponse », la base incontournable permettant de modeler un comportement donné, chez un sujet apprenant, quelle que soit son espèce, et sans tenir compte de sa « boîte noire ».

À l'opposé, le cognitivisme se focalise principalement sur l'intérieur du cerveau. Selon le point de vue des cognitivistes :

« Un individu ne se résume pas à l'algorithme stimulus-réponse-renforcement qui permet seulement d'accéder à l'imitation, aux comportements simples. Effectivement, comment expliquer que l'on puisse inventer, créer, innover si l'on se contentait d'acquérir et renforcer un comportement sur la base d'un programme existant ? » (Pascal Roulois, 2019, p. 1).

En outre, il convient de rappeler que le cognitivisme diffère du behaviorisme par son désir de faciliter chez l'apprenant, le processus et les démarches de traitement de l'information souhaitée, suivant l'apprentissage souhaité.

2.3.2.2 Cognitivisme et mécanismes d'apprentissage

L'approche cognitiviste se caractérise par sa focalisation sur l'intérieur du système cognitif, sa structure et son fonctionnement (Annick Weil-Barais, 2001, p. 41) ; (Serge Nicolas : 2007 ; 2008). Les cognitivistes comparent le cerveau à « un ordinateur » (qui ordonne/traité les informations) puisqu'il acquiert les informations, les traite, les mémorise, etc.

En outre, nombre de psychologues cognitivistes comme Beau Fly Jones, Annemarie Sullivan Palincsar et Eileen Glynn Carr (1987), se réclament de la perspective de David Paul Ausubel (1968) : cette approche cognitiviste repose essentiellement sur les pré-acquis et les

connaissances antérieures, qui permettent de mieux appréhender les nouvelles connaissances. Pour cette raison, leur prise en compte est fortement recommandée afin que le sujet apprenant puisse construire, par lui-même, ses nouvelles connaissances. L'apprenant est censé être actif, réactif et productif pour pouvoir participer à la construction progressive de ses connaissances. Et si elles ne sont pas parfaitement exactes au départ, il les corrigera graduellement en apprenant (Jacques Tardif, 1999, pp. 34-37).

D'après l'approche cognitiviste, le processus d'apprentissage consiste en l'accumulation de savoirs et de connaissances. Le rôle du cerveau est de combiner et/ou de comparer les nouvelles informations aux anciennes, soit pour les confirmer et les intégrer, soit pour les corriger ou les nier, voire les supprimer catégoriquement puisqu'elles sont jugées erronées.

Chomsky travaille sur l'apprentissage du langage qui se fait, selon lui, en priorité suivant un processus se déclenchant à partir d'une vie mentale interne où l'esprit humain fonctionne comme « un système de traitement de l'information ». La raison étant que s'informer s'avère une nécessité pour l'être humain. Le cerveau constitue donc un système inférentiel comparable à ce qui se passe dans un ordinateur, où il y a un lieu d'entrée et un lieu de sortie d'informations, selon des modalités bien déterminées qui seraient chez l'homme une réaction sensorielle puis une action comportementale (Pierre Steiner, 2005, p. 15).

Il est impératif de mentionner que la naissance des sciences cognitives et la parution, à la même époque, de la conception computationnelle et représentationnelle de la cognition humaine, a donné naissance à deux approches à l'intérieur de la psychologie cognitiviste qui sont le représentationnaliste et le computationnalisme. Celles-ci se distinguent par les moyens qu'elles mettent en œuvre pour représenter le système cognitif.

2.3.2.3 Le représentationnalisme

Cette théorie est parfois qualifiée de représentation mentale d'un nouvel objet. Depuis environ un siècle avant son invention, les psychologues regroupaient trois grandes catégories de représentations mentales qui sont : les procédures, les images mentales et les concepts. Celles-ci ont fait l'objet de multiples controverses. Au départ, l'image mentale que l'on construit des objets de notre entourage n'était considérée que comme une simple représentation de ces derniers. Mais, relevant de l'introspection, cette conception a été catégoriquement rejetée par le fondateur du behaviorisme, John Broadus Watson.

De son côté, Jean Piaget (1946) insista sur le rôle fondamental de l'image mentale dans l'enseignement et l'acquisition. Mais il ajouta également que l'image mentale n'était pas qu'une simple représentation de la perception, mais qu'il s'agissait d'un processus très important au même titre que le langage. Si bien que la représentation mentale fut considérée comme une construction conceptionnelle et cognitive, réalisée pour une meilleure compréhension du monde (Claude Meyer, 2001, p. 4).

D'après Daniel Andler (1992 : 18-19), la théorie représentationnelle de l'esprit remonte au moins à René Descartes – elle est donc très antérieure à la thèse computationnelle. En revanche, selon Agnès Florin et Mohamed Bernoussi (2015), les néo-behavioristes furent les premiers à adopter et à développer la notion de « représentation mentale », en se fondant sur la théorie médiationnelle d'Osgood (1953). Selon cette dernière, le processus représentationnel occupe une place très importante. Ceci résulte du fait que la réaction ou la réponse à un stimulus est déclenchée par un stimulus-signes, mais qu'elle peut également, pour partie, être un réflexe ou le résultat du binôme « stimulus-objets ».

D'après les mêmes auteurs (1995) auxquels s'ajoute Michel Denis (1989), il apparaît qu'en dépit de son caractère polysémique, nous pouvons présenter une définition commune de la théorie représentationnelle, reposant sur un accord approximativement unanime. Selon ce dernier, la représentation désigne une connaissance ou plutôt un savoir. En d'autres termes, la représentation est vue comme le savoir pré acquis que l'on s'est déjà approprié sur un objet, une personne, un événement, etc. Cela nous conduit à dire que la représentation cognitive est donc la représentation de tout le savoir, mais aussi de la connaissance et des informations sauvegardées dans la mémoire à long terme (MLT), sur un tel objet ou un tel sujet.

Partant de là, les mêmes auteurs confirment l'existence d'une relation non symétrique entre la représentation mentale et la représentation réelle de l'objet. Il s'agit donc d'un savoir fondé sur la relation entre deux types d'objets ou de représentations (réelle ou mentale), qui chacun, représente l'autre. De ce fait, cette relation entre les deux représentations n'est généralement pas symétrique. Et la représentation ne peut être réalisée que lorsque la relation entre les deux formes de représentation est symétrique et que les deux représentations (réelle, mentale) se correspondent parfaitement de façon que l'on puisse avoir la même représentation au départ et à l'arrivée.

Ils ajoutent enfin que la représentation mentale est marquée par diverses caractéristiques essentielles dont nous allons citer, à présent, les plus pertinentes :

➤ La conservation : la représentation mentale ou plutôt cognitive est caractérisée par la conservation, mais cela n'est pas toujours inévitable, car elle est censée être susceptible d'être accompagnée d'une transformation. Pour le dire autrement, suivant les modes du codage (analogique, propositionnel), la représentation mentale de départ de tel ou tel objet n'est qu'une figure primitive donnant lieu à une représentation provisoire qui pourra être sujette de transformation ;

➤ Le processus de codage et la transformation qui accompagnent la représentation mentale peuvent entraîner une réduction, ou une perte éventuelle de quelques informations sur le contenu informatif de l'objet représenté mentalement. Toutefois, cette transformation peut également enrichir les informations de la représentation cognitive ;

➤ Les représentations mentales peuvent également avoir un caractère « directionnel » au sens où c'est A qui représente B ou le substitue intégralement ou partiellement, et ce n'est absolument pas l'inverse ($A=B$, mais BA).

Il est à mentionner également que cette perspective a été bien soutenue par les travaux de Michel Denis (1989), dans lesquels il confirme que l'image peut jouer un rôle très important dans le processus cognitif, au sens où les images mentales possèdent un aspect actif et opératoire. Autrement dit, elles conservent l'information, sous formes de schématisations. De ce fait, elles ont deux fonctions : l'une est référentielle (construction de l'environnement) et la deuxième est élaborative (mise en relation des contenus imagés).

De plus, selon la théorie proposée par le psychologue canadien Allan Paivio (1971), dans son ouvrage intitulé *Imagery and verbal processes*, les stimuli peuvent être codés selon deux formes, suivant leur nature. Ces formes peuvent donc être imagées, verbales ou les deux à la fois.

2.3.2.3.1 Les types de représentation

Selon Mohamed Bernoussi et Agnès Florin (1995), le type de représentation dépend des relations qu'entretient le représentant A avec le représenté B. De là, nous pouvons compter deux types de représentations : celles analogiques et celles non analogiques (ou propositionnelles) :

➤ Les représentations analogiques : il s'agit des relations de ressemblance et de correspondance entre le A et le B. Autrement dit, quand la relation entre A et B est caractérisée par une

similitude ou une correspondance, il s'agit d'une représentation analogique. En d'autres termes, si A et B gardent toujours les mêmes relations de ressemblance et de correspondance, le type de représentation est « analogique ». L'image mentale en est l'exemple classique ;

➤ Les représentations propositionnelles : si un certain changement se fait au niveau de la représentation, on parlera, comme le confirme Jean-François Richard (1990), de représentation propositionnelle.

2.3.2.3.2 Catégories des représentations mentales

Comme déjà mentionné, les psychologues regroupent trois grandes catégories de représentations mentales : les procédures, les images mentales et les concepts.

2.3.2.3.3 Caractéristiques de la représentation en psychologie générale

Selon Agnès Florin, la représentation regroupe trois caractéristiques qui sont :

➤ La forme : la connaissance est stockée en mémoire à long terme MLT sous la forme de deux types d'informations qui diffèrent suivant la façon dont elles sont stockées et récupérées (déclaratives ou procédurales) ;

➤ Le contenu : le contenu du représentant peut être similaire à celui du représenté, il s'agit ici de la représentation analogique. Mais il peut être semblable à celui du représenté, sans être parfaitement identique, il s'agit dans ce cas d'une représentation propositionnelle ;

➤ La fonction : la principale fonction de la représentation est de faire que le représentant remplace le représenté en son absence. Comme l'affirme Michel Denis (1989), cette fonction est caractérisée par la conservation, ce qui signifie que même si le niveau de ressemblance n'est pas toujours optimal entre le représentant et le représenté, celui-ci pourra néanmoins être remplacé par le représenté en son absence.

2.3.2.3.4 La mémoire

Selon la psychologie cognitive, en tenant compte de ses fonctions et de son rôle extrêmement important dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage, la mémoire est considérée comme une composante fondamentale dans laquelle se passe le processus de traitement et de sélection des informations et des connaissances nouvelles.

De ce fait, elle est responsable de toutes les décisions que prend l'homme dans les différentes situations de la vie, quel que soit le domaine concerné. La raison étant que c'est par la mémoire que passent tous les indices, les renseignements et les informations qui vont influencer sur la prise de décision.

Plus précisément, dans le cadre de la pratique de l'acquisition et de l'enseignement-apprentissage, la mémoire exerce plusieurs fonctions essentielles, commençant par la réception, la sélection et le filtrage des informations provenant de l'extérieur, pour leur donner des significations cognitives et les sauvegarder, que ce soit temporairement dans la mémoire à court terme au départ, ou définitivement dans la mémoire à long terme. De plus, la mémoire est responsable du rappel et de la récupération de ces informations, visant à leur réutilisation dans d'autres situations similaires. Elle est donc la partie la plus importante du cerveau où se passe le processus d'enseignement et d'apprentissage. D'où la nécessité de tenir compte de son rôle considérable dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage, surtout dans celui des langues étrangères qui nécessite une bonne mémoire pour acquérir, retenir et mémoriser des connaissances nouvelles à tous les niveaux (linguistique, culturel, social, etc.).

En dépit des controverses ayant surgi à propos de la durée de la conservation des informations dans la mémoire, la plupart des chercheurs estiment que les informations sauvegardées dans la mémoire y restent stockées et disponibles durant toute la vie. L'impuissance à se les rappeler à un moment ou à un autre de la vie ne signifie absolument pas qu'elles ne sont plus disponibles dans la mémoire. En effet, ces épisodes s'expliquent du fait que la personne ne retrouve plus les bons indices pour se les rappeler et les récupérer (Jacques Tardif, 1999, p. 48).

2.3.2.3.5 Les types de mémoire

Il existe deux types de mémoires : la mémoire à court terme (mémoire de travail ou MDT), et la mémoire à long terme (MLT). Nous allons, dans ce qui suit, aborder brièvement ces deux types de mémoire en vue de mieux les connaître afin de pouvoir en tenir compte lors de l'analyse de notre corpus, dans le cadre de la deuxième partie de cette thèse. En notant que ces types de mémoire seront également pris en compte lors de l'établissement des pistes pédagogiques et des principes d'élaboration ou d'adaptation des manuels scolaires conçus pour l'enseignement/apprentissage du FL E dans le système secondaire en Libye.

➤ La mémoire de travail ou MDT

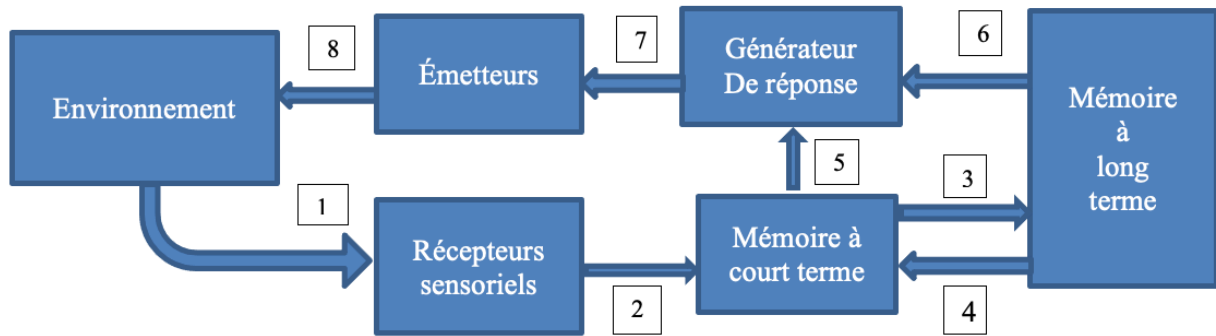
Aussi appelée mémoire à court terme ou encore mémoire immédiate, elle est responsable de l'enregistrement temporaire des informations et des connaissances provenant du monde extérieur. Elle s'occupe de leur filtration et de leur traitement. Mais dans un sens plus large, elle est responsable de leur gestion. Autrement dit, cette unité de la mémoire joue un rôle extrêmement important dans le processus de traitement des informations, au sens où c'est elle qui, à l'aide des récepteurs sensoriels, reçoit, traite, filtre et interprète les informations provenant du monde extérieur, et leur donne une signification cognitive, sociale, etc. D'ailleurs, selon Georges Miller (1956), la mémoire à court terme ne peut mémoriser que sept unités d'informations parmi lesquelles, entre 4 à 9 unités portent sur les nombres, les mots, ou les phrases courtes. Il ajoute aussi que la MDT peut également emmagasiner sept items séparés, quelle que soit leur longueur (Serge Nicolas : 2007), (Claudette Mariné et Christian Escribe, 2003, p. 6) ;

➤ La mémoire à long terme ou MLT

Selon Jacques Tardif (1999), la mémoire à long terme est un réservoir énorme qui sauvegarde toutes les connaissances et les expériences acquises, soit dans un cadre personnel en fonction des situations et des expériences vécues, soit dans un cadre formel, c'est-à-dire au sein d'institutions suivant des programmes et des méthodes spécifiquement conçues pour atteindre un certain niveau d'apprentissage recommandé pour telle ou telle étape d'enseignement/apprentissage.

Il existe une multitude de modèles de présentation de l'architecture de la mémoire, proposés par des auteurs comme John R. Anderson (1976, 1983) ; Richard C. Atkinson et Richard M. Shiffrin (1968) ; Robert M. Gagné (1974) ; Allen Newell et Herbert Simon, (1972) ; Jonathan Potter (1990). Parmi ces modèles, nous avons choisi de nous pencher sur celui de Jacques Tardif (1992), qui est une adaptation regroupant deux modèles schématisant la mémoire, en se fondant sur les études de Robert, M. Gagné (1974,1985).

Nous avons constaté que cette figure pouvait englober la majorité des modèles que nous avons consultés, raison pour laquelle nous l'avons choisie.



Architecture de la mémoire. (Une adaptation de R. Gagné et E. Gagné.), cité à Jacques tardif (1992 : 163).

Figure 3 : architecture de la mémoire de Robert M. Gagné

En nous appuyant sur ce schéma et en tenant compte des points de vue de la majorité des psychologues cognitivistes qui estiment que la MDT est le centre de traitement des informations et qu'elle est la composante la plus importante de la mémoire, nous insistons sur le rôle primordial de la MDT, mais sans négliger pour autant les autres composantes sans lesquelles la MDT ne pourrait absolument pas exécuter sa fonction.

En effet, nous pouvons constater le rôle primordial assuré par la MDT, lors de l'enseignement/apprentissage. C'est elle qui reçoit les informations de l'extérieur par l'intermédiaire des récepteurs sensoriels. Par la suite, elle prend en charge le filtrage des informations et des connaissances requises. Mais nous pouvons également constater le rôle essentiel joué par les récepteurs sensoriels, qui sont la principale voie par laquelle circulent les nouvelles informations en destination de la MDT. Or, sans ces récepteurs, la mémoire perd le contact direct ou indirect avec le monde extérieur, et reste forcément vide et inactive.

2.3.2.4 Les différentes catégories de connaissances

Selon les théoriciens de la psychologie cognitive, nous pouvons compter trois principales catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Toutefois, d'après John R Anderson (1983, 1985), la psychologie cognitive ne distingue explicitement que les deux premières catégories de connaissances : les déclaratives et les procédurales. Plus tard, certains psychologues cognitivistes comme Robert J. Marzano, Ronald S. Brandt et Hugues (1988), ont préféré diviser les connaissances, entre les procédurales et les conditionnelles, en fondant cette distinction sur les problèmes inhérents au traitement de

l'information aussi bien dans le domaine de l'enseignement que dans celui de l'acquisition des connaissances en général.

Par ailleurs, outre le rôle et la nature de ces trois catégories de connaissances bien distinctes, ces chercheurs ont tenté d'établir les limites de chacune d'elles. Ils ont constaté que ces catégories sont concrètement interreliées au niveau de la mémoire à long terme. En cela, elles contribuent efficacement à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

2.3.2.4.1 Les connaissances déclaratives

D'après Jacques Tardif (1992 : 48), à l'opposé des connaissances procédurales, les connaissances déclaratives sont plutôt des connaissances théoriques invariables. En précisant toutefois qu'elles sont récupérables telles qu'elles ont été acquises et stockées au départ, dans la mémoire au départ. Il donne l'exemple des noms de régions de France, des tables de multiplication, etc. Il s'agit donc de connaissances statiques et non dynamiques. Ainsi, le fait qu'un apprenant ait des connaissances déclaratives sur les lois et les règles de conjugaison des verbes du premier groupe au passé simple ne signifie absolument pas qu'il sera en mesure d'utiliser fonctionnellement les verbes du premier groupe au passé simple. Cependant, cet apprenant sera amené à traduire ses connaissances déclaratives en connaissances procédurales et conditionnelles, afin de mettre en application de façon correcte les règles de conjugaison de ce groupe, au mode recommandé.

Ci-après, nous allons aborder les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles avant de regrouper les trois tableaux de Jacques Tardif (1992 : 49,51, 53), pour bien montrer les différences pouvant exister entre les trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), en ce qui les oppose les unes aux autres.

➤ Connaissance procédurale

D'après Mohamed Bernoussi et Agnès Florin (1995), les connaissances procédurales sont généralement dynamiques et susceptibles d'être reconstituées même après leur stockage dans la mémoire. Il s'agit d'apprendre comment procéder et quelles étapes suivre pour exécuter telle ou telle tâche. Autrement dit, contrairement aux connaissances déclaratives, les connaissances procédurales consistent à mettre son savoir-faire en application pour réaliser une action donnée, ou pour résoudre un problème quelconque. Suivant les connaissances procédurales, l'apprenant est véritablement placé en face de l'action, parce que c'est exclusivement dans l'action que les connaissances procédurales se développent. Il s'agit, par exemple, comme indiqué dans le

tableau ci-après, de lire un texte contenant des graphèmes correspondant au phonème « O », et donc de connaître ces derniers, mais de savoir aussi parfaitement accorder les participes passés dans un texte donné sans se contenter de réciter les règles de l'accord du participe passé.

De ce même tableau, nous empruntons également divers exemples de connaissances procédurales que nous mettrons en parallèle avec les exemples de connaissances déclaratives, pour montrer les différences entre ces deux types de connaissances.

➤ Les connaissances conditionnelles

Comme leur nom l'indique, selon Jacques Tardif (1992), ces connaissances se réfèrent aux conditions de l'action à exécuter. Il s'agit ici de déterminer le contexte et les conditions dans lesquelles telle ou telle action est réalisable. Autrement dit, pourquoi doit-on poursuivre telle stratégie ou telle démarche pour réaliser une tâche donnée ?

Il va de soi que nous ne parlons absolument pas de la même façon avec tout le monde dans tous les contextes. Mais nous devons choisir ou plutôt modéliser, conditionner et adapter notre registre et notre façon de parler, en fonction du contexte et de notre interlocuteur en face. En cela, les connaissances conditionnelles permettent de déterminer quand et pourquoi une démarche doit être engagée, compte tenu de l'environnement contextuel, une démarche doit être engagée pour réaliser une action/tâche demandée. Ainsi, ces connaissances permettent-elles de répondre à la question : quel registre et quel niveau de langage doit-on favoriser pour discuter avec un professeur, ses parents, ses copains, etc. ?

Tableau 3 : Exemples des trois catégories des connaissances

Connaissances procédurales	Connaissances déclaratives	Connaissances conditionnelles
1. Dessiner un quadrilatère. 2. Lire un texte contenant des graphèmes correspondant au phonème « o ». 3. Accorder les participes passés dans un texte donné. 4. Effectuer l'opération de multiplication suivante ($23 \times 12 = \dots$) 5. S'exprimer (écrit/oral) en utilisant des verbes correctement dans des phrases.	1. La définition d'un quadrilatère. 2. La connaissance des graphèmes qui correspondent au phonème « O ». 3. L'énoncé des règles de l'accord des participes passés. 4. La connaissance des tables de multiplication. 5. La connaissance du rôle du verbe dans la phrase.	1. Distinguer un carré d'un rectangle. 2. Reconnaître un participe passé dans une phrase. 3. Reconnaître un texte informatif. 4. Reconnaître, dans une série de problèmes, ceux qui exigent une soustraction. 5. Choisir tel niveau de langage en présence du directeur de l'école.

À partir du tableau précédent, nous pouvons constater la grande différence existant entre les trois catégories de connaissances. Par exemple, les connaissances déclaratives ne nécessitent que la connaissance des lois et des règles de l'action sans pour autant placer vraiment l'apprenant dans l'action de les exécuter. En revanche, les connaissances procédurales impliquent l'apprenant dans l'action, en le poussant à prendre en charge certaines mesures et certaines procédures recommandées pour réaliser telle ou telle action, ou pour résoudre un problème donné en suivant des démarches et des étapes précises. Quant aux connaissances conditionnelles, elles s'intéressent plutôt aux conditions dans lesquelles une action devra être exécutée. Il s'agira, par exemple, de connaître les conditions dans lesquelles l'on doit utiliser le mode subjonctif et non pas l'indicatif à l'oral ou à l'écrit.

Au vu de ce qui précède, l'on peut affirmer que les concepteurs de programmes et de méthodes d'EA doivent absolument tenir compte de tout ce qui concerne les connaissances (et ce, quelles que soient leurs catégories), afin de proposer des contenus adéquats et convenables au public destinataire, à son âge et à ses objectifs.

2.3.2.5 Le computationnalisme

Selon la théorie d'Alan Turing (1950), lequel s'appuie sur les travaux de Claude Shannon, le cognitivisme est fondé sur la thèse postulant que la cognition mentale est fondamentalement considérée comme un calcul computationnel. Autrement dit, il s'agit d'opérations cognitives effectuées par le cerveau humain, mais qui peuvent tout aussi bien être réalisées par l'informatique.

Partant de là, Allen Newell et Hebert Simon (1972) affirment que l'intelligence de l'esprit humain est vue comme un calcul symbolique et informatique. Ce dernier nécessite une opération de traitement des signaux, qui est identique à celle que l'on trouve en informatique. Ce processus est appelé « le processus de traitement mental ».

Comme indiqué ci-dessus, et comme le rappelle Patrick Juignet (2015), l'approche cognitiviste est au carrefour de plusieurs disciplines : la logique algébrique, la neurobiologie, la linguistique, la psychologie, la cybernétique et les sciences de l'informatique.

Francisco Varela et Pierre Lavoie (1996) affirment que l'hypothèse principale de l'approche cognitiviste est fondée sur la computation de représentations symboliques. Ce qui signifie que le processus de traitement des représentations symboliques ainsi que les calculs effectués par le cerveau humain, peuvent être également exécutés par la machine (l'intelligence

artificielle). C'est dire que l'hypothèse principale de cette approche cognitiviste computationnelle réside dans l'assimilation du processus de traitement se passant dans le cerveau qui pourrait s'effectuer matériellement par l'intermédiaire de l'informatique (Francisco Varela et Pierre Lavoie, 1996, p. 36).

Notant que sur cette base, en se fondant sur le développement de la cybernétique puis de l'informatique, Howard H. Aiken (1900-1973) a conçu une théorie permettant de réaliser un circuit électronique capable d'effectuer une fonction logique dont le calcul est exécuté grâce à des variables (0 et 1) et à des opérateurs (non, et, ou, ou exclusif, non-ou, non-et).

2.4 Le constructivisme (piagétien)

« Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Cette théorie repose sur l'hypothèse selon laquelle, en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons et construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons » (Jennifer Kerzil, 2009, p. 112).

Le constructivisme est l'un des courants psychologiques ayant profondément marqué la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage. À l'origine de ce courant constructiviste, se trouvent les travaux de Jean Piaget (1896-1980). En effet, au sein de l'université de Genève, Jean Piaget a consacré une grande partie de ses recherches à l'étude du développement de l'intelligence humaine depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. D'après lui, le constructivisme constitue une troisième voie, située entre le behaviorisme qui ne prend pas en considération l'activité cognitive du sujet dans ses interactions avec son entourage, et la *Gestalt* qui ne prend en compte l'activité cognitive du sujet que dans un cadre trop restreint. En précisant que, pour Piaget, la *Gestalt* se limite à l'ici et à maintenant de l'interaction, sans pour autant prendre en considération ni l'origine des structures cognitives mobilisées pour traiter les informations ni leurs conditions de transformation au cours de l'interaction (Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle, 2011, p. 31).

Selon les apports des travaux de Jean Piaget, tout processus d'apprentissage nécessite la mobilisation de certaines compétences cognitives de base, autrement dit des schèmes opératoires variant selon le contexte mais également selon l'âge du sujet apprenant. Cela signifie que chaque tranche d'âge a ses limites et ses mesures d'apprentissage, et ce, selon les étapes et les informations mises en interaction. Autrement dit, l'on ne peut appréhender facilement certaines informations complexes et relatives à un domaine spécifique donné, sans en avoir des

connaissances préalables. Ainsi, serait-il particulièrement difficile, voire impossible, de résoudre correctement une suite d'opérations de mathématique contenant des additions, des soustractions, des multiplications et des divisions, sans connaître au préalable, la priorité des opérations entre elles.

D'après la théorie de Piaget, et comme nous l'avons mentionné précédemment, il existe différents stades de développement de l'intelligence. Chacun étant marqué par des propres compétences cognitives qui conditionnent l'apprentissage possible du sujet. Dans le cadre de cette conception, Piaget a mis en place un cadre théorique, appelé « la théorie de l'équilibration », dans laquelle il a catégorisé les étapes du développement des compétences cognitives que le sujet apprenant mobilise progressivement dans son acquisition. Cette théorie, considérée comme une théorie de l'apprentissage à part entière, postule que l'apprentissage est vu comme une transformation des connaissances mobilisées par le sujet apprenant en interaction avec son environnement.

En cela l'apprentissage ne peut avoir lieu que si les connaissances initiales mobilisées pour faire face à une situation ou pour résoudre un problème, ne permettent pas d'appréhender l'information en question, soit parce que celle-ci est nouvelle soit parce qu'elle contredit totalement ou partiellement les connaissances antérieures. D'où le surgissement de déséquilibres et d'un état d'accommodation des connaissances, suivi d'une transformation/modification des schèmes et des structures des connaissances sauvegardées. Ce processus de rééquilibration et de réorganisation de ces dernières est nommé « le conflit cognitif ».

De ce fait, pour que l'apprentissage puisse se faire, l'apprenant devra ajuster l'information perturbante pour qu'elle soit compatible avec ses connaissances antérieures ou, inversement, il devra transformer ses connaissances initiales antérieures dans le but que celles-ci correspondent à la nouvelle information. Ce processus de transformation permettant ainsi de rétablir l'équilibre cognitif (Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle, 2011, p. 31).

Compte tenu de la révolution engendrée par les perspectives cognitives et par les théories relatives au traitement de l'information, le constructivisme a spécifiquement contribué au développement du domaine de l'éducation, mais il a également permis d'attirer l'attention des pédagogues sur les processus cognitifs mobilisés chez le sujet apprenant mis en situation éducative.

Notons que, comparé à d'autres courants psychologiques cognitifs, le constructivisme tient compte de l'ici et du maintenant, mais aussi – et c'est là sa spécificité – des processus

cognitifs mobilisés en situation d'apprentissage et de l'inscription de ces derniers dans l'histoire et le développement du sujet apprenant.

2.4.1 L'apprentissage selon le constructivisme

Le constructivisme postule que l'apprentissage est un processus actif et constructif, considérant l'apprenant comme un constructeur d'informations, au sens où celui-ci construit ou crée activement ses propres représentations subjectives de la réalité objective. De ce fait, les nouvelles informations qu'il mémorisera seront-elles liées à ses connaissances antérieures, tandis que ses représentations mentales seront, elles, par nature, subjectives.

Par ailleurs, l'approche constructiviste définit l'apprentissage comme un processus actif et contextualisé, dans lequel l'on accorde davantage d'importance à la construction du savoir qu'à son acquisition. De même, toujours selon cette conception, la connaissance est construite sur la base d'expériences personnelles et d'hypothèses de l'environnement, que les apprenants testent en permanence par la négociation sociale.

Nous pouvons donc définir l'apprentissage comme un processus d'adaptation et d'ajustement des modèles mentaux aux nouvelles expériences. Autrement dit, il s'agit d'un processus de reconfiguration de connaissances nouvelles variant en fonction des connaissances antérieures. Selon la théorie de Piaget, cette opération mentale nécessite certains mécanismes mentaux agissant à travers deux processus complémentaires qui sont :

➤ L'assimilation ou l'opération d'assimilation : c'est une action que l'individu exerce sur les objets de son entourage, en tenant compte, bien sûr, des connaissances et des savoirs acquis antérieurement ;

➤ L'accommodation : il s'agit des autres actions et processus qui se produisent dans le cerveau, dans le but d'accommoder et d'ajuster les connaissances récemment acquises en fonction des connaissances pré-acquises.

À la suite de ces opérations mentales, un état de perturbation est causé que Piaget appelle le (conflit cognitif), suite auquel un processus de reconstruction et d'accommodation est mis en œuvre jusqu'à ce que le système se reconfigure à nouveau.

2.5 Le socioconstructivisme

La théorie du socioconstructivisme, appelée également le constructivisme social, est apparue en réaction à la théorie constructiviste de Piaget (voir 2.4). La perspective socioconstructiviste est principalement fondée sur les travaux de Lev Vygotsky (1896-1934) dont l'objectif de départ était « d'élever le niveau culturel du public en rendant disponible une éducation de haute qualité ainsi que le meilleur de la culture russe et internationale » (René Van der Veer, 2007, cité par Veronika Tašner et Slavko Gaber, 2018, p. 110).

Selon la conception socioconstructiviste, la construction des connaissances et des savoirs chez l'individu est considérée comme un processus cognitif fondé principalement sur l'interaction sociale et culturelle. Elle n'est donc pas seulement un processus exclusivement interne ou individuel, comme le postulent les psychocognitivistes. En d'autres termes, l'individu se construit et construit ses connaissances en interaction avec la société et l'environnement de son entourage parce qu'il est considéré comme un acteur social constructif, actif et collaboratif qui doit se configurer et configurer ses connaissances en fonction de son environnement socioculturel.

De fait, l'individu construit ses connaissances et ses conceptions en se mettant en contact avec son entourage socioculturel. Ce faisant, il doit échanger avec ses pairs en confrontant et en comparant ses idées, ses pensées et sa représentation du monde à celles de ces derniers afin d'affirmer/réajuster, voire nier ses conceptions antérieures (fausses/ incomplètes ou correctes/complètes) en les reconfigurant en fonction de l'interprétation de son entourage socioculturel. En cela, il s'agit non seulement de restructurer et de réorganiser ses connaissances antérieures mais aussi de s'approprier de nouvelles connaissances. Cela se fait en négociant soit avec soi-même, soit avec ses pairs du même milieu socioculturel.

Allant dans ce sens Marie-Françoise Legendre (2004) affirme que :

« [...], la conception de l'apprentissage privilégiée par le nouveau programme de formation prend appui sur l'apport des sciences cognitives, en s'inscrivant plus particulièrement dans les perspectives cognitivistes et socioconstructivistes. L'apprentissage y est défini comme un processus cognitif, affectif et social qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possible de nouvelles acquisitions. Ce processus exige une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant qui prend appui sur ses ressources tant affectives que cognitives et qui subit l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales » (Marie-Françoise Legendre, 2004, p. 16).

2.5.1 L'apprentissage selon le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme de Vygotsky repose sur les mêmes fondements théoriques que le constructivisme de Piaget, en stipulant que l'apprentissage est un processus actif et constructif (voir 2.4). Toutefois, Vygotsky ajoute une dimension sociale (l'interaction sociale), selon laquelle l'apprentissage se fait dans le cadre d'interactions socioculturelles – que ce soit entre l'enseignant en tant que modérateur/animateur de l'apprentissage et les apprenants, ou entre ces derniers et leurs collègues ou leur entourage, ou encore entre les apprenants eux-mêmes. Autrement dit, le processus d'apprentissage ne se réduit plus à la simple transmission de connaissances et d'informations par l'enseignant car l'apprenant, lui aussi, a un rôle essentiel à jouer dans ce processus d'apprentissage en réalisant des tâches seul ou en collaboration avec ses pairs.

Nous résumons ci-après, en quelques points, la conception de l'apprentissage selon les principes théoriques du socioconstructivisme :

- L'apprenant est un acteur social actif et constructif. Il est censé être responsable de la construction de ses connaissances en discutant et en négociant avec son entourage ;
- L'apprentissage est un processus social et les connaissances se construisent par l'interaction entre l'apprenant et ses pairs (enseignant, autres apprenants, etc.) ;
- L'interaction sociale et la culture constituent des facteurs indispensables à la construction des connaissances.

2.5.2 Apports théoriques du socioconstructivisme dans l'approche actionnelle

Depuis la publication du CECRL datant de 2001, de multiples méthodes de FLE ont été élaborées en tenant compte des recommandations du Cadre mais surtout, en réclamant la perspective privilégiée qu'est la perspective actionnelle (voir 1.3.3). Attendu que les fondements

théoriques de cette approche actionnelle s'inscrivent dans une méthodologie socio-cognitiviste et socioconstructiviste, la thèse principale de cette dernière est de considérer l'apprenant comme étant acteur social actif et constructif mais également autonome dans son apprentissage. En d'autres termes, les méthodes d'EA se réclamant de l'approche actionnelle proposent aux apprenants des tâches à accomplir sous la forme de problèmes à résoudre afin de construire leurs connaissances en favorisant l'interaction socioculturelle.

De ce fait, l'apprenant devant exécuter une tâche, se trouve obligé pour ce faire, d'agir/interagir avec son environnement socioculturel (en l'occurrence le formateur en tant qu'animateur des tâches, ses pairs, l'ensemble des responsables éducatifs/administratifs de son établissement d'enseignement et toute personne ayant un rapport de près ou de loin). En effet, compte tenu des principes théoriques des approches socio-cognitivistes et constructivistes/socioconstructivistes mais aussi des principes méthodologiques de la perspective actionnelle, nous estimons que l'interaction sociale et les apports des théories susmentionnées sont explicitement intégrés dans les méthodes à vocation actionnelle.

De là, étant donné le rôle indispensable des tâches – en particulier dans celui des langues étrangères – et en tenant compte des principes fondamentaux de l'approche socioconstructiviste (voir 2.5.1), nous vérifierons par la suite, la présence de ces tâches dans la méthode adaptée *Le français pour la Libye/Pixel 1*, en comparaison avec ce qui se trouve dans la méthode originale *Le Nouveau Pixel 1*. Nous examinerons aussi la possibilité d'exécuter les tâches proposées dans le contexte libyen en tenant compte des matériels didactiques proposés pour ce faire et de la dimension sociale présent (soit l'interaction sociale et la culture libyenne).

2.6 Le connectivisme

Le connectivisme est une théorie de l'apprentissage qui explique en quoi les technologies et l'Internet ont créé de nouvelles possibilités pour les personnes, d'apprendre et de partager des informations entre elles via le Web. Ces technologies incluent les navigateurs Web, la messagerie électronique, les wikis, les forums de discussion en ligne, les réseaux sociaux, You Tube et tout autre outil ou dispositif permettant aux utilisateurs en situation d'apprentissage, de partager des informations avec d'autres personnes. Ce processus d'apprentissage peut être « programmé » au sein d'une institution d'enseignement ayant ses programmes, ses politiques et ses objectifs, ou « non programmé » (quand la personne ou l'individu désirent apprendre, s'inscrit

gratuitement à ces outils connectés pour satisfaire ses besoins personnels et combler ses lacunes).

L'approche connectiviste peut être très utile comme outil d'apprentissage du FLE en Libye, car l'enseignant, mais aussi les apprenants, peuvent en profiter pour combler les lacunes des programmes, des méthodes et des manuels utilisés dans l'enseignement/apprentissage du français. Cependant, la généralisation de l'application de cette approche reste toujours difficile, faute de moyens et d'outils technologiques nécessaires pour la mettre en pratique et faute de contrôle possible sur la justesse des informations diffusées sur le Web, dans le domaine du « non programmé ».

Compte tenu des principales caractéristiques du connectivisme, une grande partie de l'apprentissage peut s'effectuer en ligne. Selon cette approche, le rôle de l'enseignant est d'animer la séance et de guider les apprenants vers l'information. L'enseignant est également censé répondre aux questions clés selon les besoins des apprenants, afin de les aider à apprendre et à partager les connaissances par eux-mêmes. Ils sont également incités à rechercher eux-mêmes des informations en ligne et à présenter ce qu'ils ont trouvé. Il en résulte souvent une communauté connectée autour de cette information partagée.

En outre, il est fort intéressant, dans ce cadre, de mentionner le dispositif gouvernemental connecté intitulé « Cours ouvert en ligne et massif » ou MOOC. Le principe de ce dispositif est de créer un espace réunissant un grand public dans le cadre de cours massivement ouverts et diffusés et/ou publiés en ligne. Le MOOC connectiviste est donc ouvert à tous ceux qui souhaitent s'y inscrire.

Dans l'objectif de faciliter la connectivité, l'apprentissage et son partage, des logiciels et des systèmes ouverts sur le Web sont mis à disposition. Ce processus connectiviste se déroule principalement en ligne suivant un programme prévu et une période précise. Toutefois, la responsabilité des instructeurs du MOOC reste restreinte et se réduit à présenter des savoirs et des connaissances, alors que les participants sont en grande partie responsables de ce qu'ils ont appris et de la manière dont ils le partagent. En dépit de cet écueil, ce dispositif connecté aide à créer le contenu du cours (George Siemens : 2005) ; (Stephen Downes : 2010) et (Georges-Louis Baron : 2013).

2.7 L'influence des théories psychologiques les plus marquantes sur l'enseignement/apprentissage

Comme indiqué à maintes reprises dans les précédentes sections touchant les différentes théories psychologiques de l'enseignement/apprentissage, chaque approche psychologique est caractérisée par sa propre conception qui la distingue des autres approches, même si la plupart partagent différentes caractéristiques. Nous présenterons donc ci-après, chacun des courants et des approches psychologiques les plus marquants en mettant à plat leurs apports à l'EA.

2.7.1 Le behaviorisme

Avant toute chose, rappelons que l'essentiel du paradigme de la psychologie behavioriste ne prend en considération que les comportements observables au détriment des états mentaux pour comprendre l'être vivant en général, qu'il s'agisse d'hommes ou d'animaux. Ici, toutefois, nous nous limiterons à l'étude de ce qui, dans le behaviorisme, se rapporte à l'être humain, et plus précisément encore à la connaissance et à ses modes d'acquisition.

Le behaviorisme postule que le comportement est fiable et permet de découvrir les lois, les règles et les principes du comportement humain pour les conditionner ensuite, les contrôler et les façonner en se fondant sur le binôme (SR). De même, dans la conception behavioriste, l'enseignant ne prend conscience que de la performance de l'apprenant, étant donné que celle-ci est le seul critère fiable méritant d'être analysé, sans que soit évoquée l'essence des stratégies mobilisées pour agir sur ce comportement.

De là, les concepteurs des méthodes et des programmes d'enseignement/apprentissage (curricula) se réclamant du behaviorisme, ont veillé à ce que les étapes et les phases de l'enseignement et de l'apprentissage soient découpées en unités hiérarchisées, de façon à ce que le processus d'apprentissage se fasse progressivement, en partant des petites unités détaillées vers un apprentissage plus global. Par exemple, en lecture, l'apprenant est invité à comprendre les composantes de la phrase comme les lettres, les noms ainsi que les relations syntaxiques internes des éléments de la phrase ou des phrases constituant le texte. Et ce, avant même de procéder à la compréhension du thème dans sa globalité. De ce fait, nous reprochons à cette approche behavioriste, le fait que l'évaluation se fait de façon fréquente et ne porte que sur les performances et les produits d'activités, relatifs aux nouveaux comportements (connaissances) sans daigner accorder un minimum d'importance aux techniques et aux stratégies adoptées et adaptées au cours de l'apprentissage.

2.7.1.1 La conception behavioriste de l'enseignement

Selon l'approche behavioriste, l'enseignement est considéré comme un développement de comportements. Ceux-ci sont dépendants des conditions environnementales qui se résument en stimulus-réponse (SR). L'individu placé dans une situation d'enseignement/apprentissage est donc mis en face de stimuli extérieurs auxquels il doit réagir correctement, de façon à ce que cette réaction ou ce réflexe corresponde aux résultats attendus de l'enseignant ou de la personne qui s'occupe de ce processus. L'enseignement est donc axé sur différents facteurs principaux qui sont :

- Le binôme stimulus-réponse (SR) : selon cette approche, l'enseignement est axé essentiellement sur la combinaison d'un binôme indispensable, constitué de stimuli et de réponses, en créant un environnement favorisant le développement des comportements attendus, mais aussi en divisant le contenu enseigné et en l'organisant de façon progressive, en partant du plus facile pour aller vers le plus difficile ;
- L'enseignant : il est considéré comme l'un des facteurs essentiels de l'enseignement car il représente un environnement contraignant (examineur, correcteur, observateur, etc.) ;
- L'apprentissage : pour Frederic Skinner qui est le psychologue behavioriste dont le nom reste attaché à la conception behavioriste, découvrir les lois, les règles et les principes du comportement humain, permet ensuite de les conditionner, de les contrôler et de les façonner en se fondant sur le binôme (SR).

2.7.1.2 La conception behavioriste du rôle de l'enseignant

Frederic Skinner propose une conception très mécaniste de l'apprentissage. Dans cette dernière, il insiste sur la formation d'habitudes et se fait le champion de l'enseignement programmé. Selon lui, l'enseignement d'une matière se déroule selon plusieurs courtes étapes. Chaque étape communique une nouvelle information en conduisant l'élève à produire une réponse, avant que l'étape suivante n'indique à l'élève la réponse qu'il fallait fournir.

Cette vérification correspond au renforcement. Pour que ce dernier soit efficace, l'élève est orienté afin de fournir la bonne réponse. La progression est, de ce fait, particulièrement balisée mais aussi très lente. Par ailleurs, dans cette approche, l'enseignant est considéré comme un entraîneur, un animateur principal de l'enseignement, sans lequel le processus de

l'enseignement/apprentissage n'aurait pas lieu. C'est lui qui intervient très souvent pour diriger, corriger, motiver, récompenser, évaluer, etc.

Pourtant, aux yeux de Frederic Skinner, les machines à enseigner n'ont que des avantages : chaque élève progresse à son propre rythme, sans être perturbé par le professeur ou les autres apprenants. En outre, la machine est beaucoup plus patiente que l'enseignant car elle peut être sollicitée de nombreuses fois, proposer immuablement le même modèle, etc. À la lecture de cette théorie, l'on comprend que les exercices structuraux constituent un aspect fondamental de l'apprentissage d'une L2.

2.7.1.3 La conception behavioriste de l'évaluation

Comme susmentionné, l'évaluation est une pratique régulièrement mise en pratique. Elle porte notamment sur les comportements produits au détriment des stratégies et des processus internes de l'apprentissage. L'évaluation est le plus souvent formative, mais parfois sommative.

➤ En matière d'enseignement des langues : le behaviorisme fait preuve d'un rigorisme excessif dans la défense de sa doctrine. Son apport théorique et expérimental est considérable mais Frederic Skinner a développé la théorie du conditionnement en se référant, dans un premier temps, aux travaux de Thorndike pour qui un apprentissage dépend de deux éléments :

1. La loi de l'exercice qui permet de renforcer les connexions entre la situation et la réponse – la probabilité d'apparition de la réponse augmentant proportionnellement au nombre d'essais effectués ;

2. La loi de l'effet dû aux conséquences – une connexion est renforcée en cas de satisfaction mais en cas contraire, elle est affaiblie.

Pour Michel Billières (2015 : 1), « Skinner développe la théorie du *conditionnement opérant*, déterminé non pas tant par le stimulus qui le précède que par celui qui le suit. Il réinterprète ainsi le principe de l'apprentissage », en se fondant sur des essais, des erreurs et sur la loi de l'effet. « Il insiste sur le *renforcement* qui doit suivre immédiatement toute réponse. Pour Skinner, le renforcement s'effectue par la triade stimulus-réponse-corrigé » (*ibid.*).

Selon cette conception :

« L'ensemble des comportements acquis seront donc sous la double dépendance des stimulations (c'est-à-dire des circonstances de la production de tel comportement), et des renforcements (c'est-à-dire des conséquences environnementales du comportement) » (*ibid.*).

Le renforcement repose aussi sur les paroles d'encouragement du professeur. La satisfaction que ressent l'élève après une bonne réponse le conduit à adapter son comportement à d'autres réponses possibles dans des contextes différents. La privation de récompense (de félicitation) en cas de réponse erronée étant supposée convaincre l'apprenant de persévérer dans ses efforts pour être, ultérieurement, gratifié par des encouragements. L'on note ici que nous ne sommes pas très éloignés d'un comportement conditionné rappelant les expériences de Ivan Pavlov sur les chiens !

Frederic Skinner ne s'intéresse qu'à l'aspect extérieur du comportement verbal. En effet, il rejette délibérément toute référence à la signification ou à l'intention du sujet parlant et considère inutile de définir des unités linguistiques. Pour cet auteur, toute production verbale constitue une unité dès lors qu'elle est sous le contrôle d'une variable (une situation qui engendre son apparition) et que la manipulation de cette variable en modifie les caractéristiques. Il s'ensuit qu'une réponse possède une certaine probabilité d'apparition, variant en fonction de la situation et de la fréquence à laquelle cette réponse a été suivie d'événements ayant valeur de renforcement. Des réponses simples peuvent ainsi s'enchaîner en un tout unifié, formant une signification fonctionnelle grâce aux connexions établies entre cet ensemble complexe et un ensemble de variables de situation.

2.7.1.4 La conception behavioriste de l'apprenant

Dans le behaviorisme, l'apprenant joue un rôle très restreint, bien qu'il soit considéré comme réactif dans le processus d'apprentissage. En effet, il est toujours placé face à des stimuli extérieurs auxquels il doit réagir correctement. Sa motivation est contrôlée en fonction de sa réponse aux stimuli, et donc de son réflexe qui sera renforcé soit positivement par des encouragements quand sa réponse sera correcte, soit négativement quand sa réponse sera erronée ou indésirable. En cela, l'apprenant réussit dans son apprentissage grâce à la théorie des essais-erreurs.

2.7.2 L'enseignement/apprentissage selon le cognitivisme

Contrairement à l'approche behavioriste, la conception cognitiviste accorde beaucoup d'importance aux stratégies internes qui se produisent dans le cerveau de l'apprenant lors du processus d'apprentissage. Selon les cognitivistes, les stratégies mobilisées par le sujet apprenant, quand il est en situation d'apprentissage, méritent d'être étudiées et analysées car elles sont conçues comme des éléments essentiels de la réussite du processus d'apprentissage et de la performance du sujet apprenant. Cette conception exige donc que l'enseignant accorde de l'importance aussi bien aux stratégies qu'aux produits. Toutefois, dans plusieurs situations, l'enseignant se préoccupe davantage des stratégies cognitives et métacognitives que du produit final. D'ailleurs, l'évaluation est cohérente et souvent formative : elle porte sur les nouvelles acquisitions maîtrisées ainsi que sur les stratégies choisies et utilisées efficacement, mais aussi sur leur gestion lors de l'apprentissage de telle ou telle connaissance donnée.

Selon certains psychologues cognitivistes dont Thomas M. Duffy et Donald J. Cunningham (1996), mais aussi Camilo Charron (1990), le modèle de l'enseignement/apprentissage cognitiviste est considéré comme un ensemble d'activités et de processus favorisant la construction des connaissances et des savoirs, et non pas comme des activités de transmission de ceux-ci.

Camilo Charron (1990) confirme cette approche en insistant sur le fait qu'un enseignant se réclamant des modèles cognitivistes, doit impérativement procéder à l'organisation et à la structuration des connaissances et des savoirs, en les mettant à la disposition des apprenants de façon à ce qu'ils puissent eux-mêmes se les approprier en les mettant en rapport avec leurs connaissances antérieures (Denis Legros, Emmanuelle Maître de Pembroke et Assia Talbi : 2002).

Conclusion

Au sein de ce chapitre, nous avons présenté un aperçu historique des principales théories psychologiques de l'apprentissage, en l'occurrence le behaviorisme, le gestaltisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et le connectivisme. Ceci nous a permis d'appréhender les fondements théoriques et conceptuels de ces théories, ainsi que leurs impacts déterminants sur la conception et le développement des méthodologies et des manuels d'EA, notamment des langues étrangères.

Nous avons également abordé les différentes définitions de l'apprentissage données par ces courants psychologiques. Ce faisant, nous avons montré que chacun de ces modèles définit l'apprentissage, le rôle de l'enseignant ainsi que celui de l'apprenant, suivant des principes théoriques et des dogmes conceptuels qui lui sont propres.

L'aperçu historique de ces courants psychologiques nous a permis de comprendre ces modèles et leur conception de l'apprentissage. Ce qui, par la suite, nous permettra de mieux comprendre les différents choix pédagogiques et didactiques adoptés dans l'élaboration et la conception du programme et des manuels scolaires, qui seront examinés et analysés dans la deuxième partie de cette thèse.

Toutefois, avant d'entamer l'analyse des méthodes en question, nous souhaitons, dans le chapitre suivant, présenter au préalable l'état des travaux de recherche portant sur l'analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques. Et ce, afin de définir les différentes méthodologies d'analyse des MS/MD sur lesquelles nous nous fonderons lors de l'analyse des méthodes appliquées dans l'EA de FLE en cycle secondaire.

Troisième chapitre : Méthodologies d'analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques

3 Méthodologies d'analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques

Le présent chapitre a pour objectif de définir une méthodologie permettant la réalisation d'une analyse didactique et critique des manuels scolaires et des matériels didactiques, désormais MS/MD, utilisés dans l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles secondaires en Libye.

Par le biais de cette analyse critique, nous souhaitons examiner puis évaluer le contenu des manuels concernés mais aussi vérifier leur conformité au programme de l'enseignement/apprentissage du français, tout en observant leur niveau de respect de l'approche théorique ayant prévalu à leur élaboration.

Pour ce faire, nous présenterons un état des lieux des travaux de recherche concernant l'analyse des MS et des MD, afin d'établir un panorama historique des méthodologies, des principes et des fondements d'analyse des MS/MD, et de définir et/ou d'adapter des grilles d'analyse correspondant le mieux à notre corpus.

À travers la lecture des méthodologies d'analyse des MS/MD, nous avons pu dégager une vingtaine de grilles d'analyse s'étalant sur plusieurs périodes, depuis 1965 jusqu'à 2017. Ces dernières s'inscrivent dans différents courants méthodologiques, et sont marquées, voire caractérisées par les approches en question. Nous allons présenter ces grilles d'analyse selon un ordre plus ou moins chronologique et examiner leur structure interne et leurs indicateurs d'évaluation.

En premier lieu, seront abordés les travaux de thèse de Corinne Cordier-Gauthier (1999), qui portent exactement sur les quelques grilles d'analyse qui nous intéressent tout particulièrement pour l'analyse et l'évaluation systémique des MS utilisés dans l'enseignement du français dans les lycées libyens. L'auteure a réalisé un recensement des grilles d'analyse des MS et des MD, avant d'en repérer une trentaine dont elle n'a analysé que celles touchant exclusivement les manuels d'enseignement/apprentissage des langues et surtout du français langue seconde/étrangère.

De là, nous examinerons certaines grilles d'analyse des MS/MD que nous avons pu découvrir dans des travaux publiés juste après la publication de ceux de Corinne Cordier-Gauthier, à l'instar des grilles proposées par Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2009) et celles proposées par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017).

En deuxième lieu, nous aborderons les principes méthodologiques d'analyse des programmes d'enseignement-apprentissage, mais également ceux d'analyse et d'évaluation des

MS/MD. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'ouvrage de William F. Mackey (1972), intitulé *Principes de didactique analytique : analyse scientifique de l'enseignement des langues*¹⁶.

Dans un troisième temps, nous mettrons en relief une recherche portant sur l'analyse de deux MS français utilisés dans l'enseignement scolaire en France, mais qui ne sont pas utilisés spécifiquement dans l'enseignement du FLE. Néanmoins, selon les auteurs, Sandie Bernard, Pierre Clément et Graça Carvalho (2007), les grilles utilisées dans l'analyse de ces MS peuvent être adaptées à d'autres disciplines ayant les mêmes objectifs d'analyse, quels que soient leurs domaines.

Enfin, dans une quatrième étape, seront abordés différents travaux touchant l'analyse de certains manuels scolaires utilisés spécialement dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en focalisant notre attention sur certains modèles de grilles d'analyse ayant été utilisés dans l'élaboration de ces manuels. De telle sorte que nous pourrions, par la suite, choisir et /ou adapter/adopter le modèle qui conviendra le mieux à nos objectifs d'analyse.

En dernier lieu, nous aborderons différents travaux portant sur le français en Libye. Dans ce cadre, nous nous bornerons à étudier les objectifs mais aussi les résultats des études portant exclusivement sur l'enseignement du FLE dans le système lycéen, le but étant, par la suite, de nous positionner par rapport à ces recherches, et de nous fonder sur ces dernières pour établir l'état des lieux des MS /MD concernés avant d'entamer notre analyse.

Comme précédemment mentionné, il existe plusieurs travaux concernant l'analyse et l'évaluation des méthodes d'enseignement/apprentissage (EA) des langues secondes et étrangères. Selon Claude Germain, (1979 : 476), le fait de se focaliser sur l'importance et le besoin fort d'évaluer et d'examiner les MS/MD remonte aux années 1933-1934, et plus précisément, aux travaux de Malek, (1933) et de McElroy, (1933 et 1934). En effet, depuis lors, bon nombre de grilles d'analyse de MS/MD ont été élaborées telles que celles de Frère Léopold Taillon (1959-1965), du Belc (1964), du ministère de l'Éducation du Québec (1966-1967), de la Modern Language Association (1962), de William F. Mackey (1965), Allen Tucker (1968), Gilles Gagné (1968-1974) et Lorne Laforge, (1972).

Il convient de rappeler ici que tous ces travaux portent notamment sur l'examen et l'évaluation des méthodes, juste avant leur utilisation en classe, au sens où les méthodes doivent être

¹⁶ Cet ouvrage a été traduit par Lorne Laforge avec la collaboration de l'auteur.

soumises à l'examen et à l'analyse avant même de leur mise en application, dans l'objectif d'évaluer leur conformité et le degré de leur adéquation au contexte institutionnel, mais également au public destiné (Bernard Landriault, 1982, p. 75).

Il est à signaler que l'ouvrage de Lorne Laforge (1972) se fonde essentiellement sur les travaux de William F. Mackey (1965), qui relèvent d'une analyse purement scientifique. En effet, cet auteur a souhaité effectuer une analyse objective et quantitative de certaines méthodes de langues, en déterminant leur contenu puis en transformant celui-ci en données numériques. Et ce, en appliquant différents critères dits objectifs. Nous aborderons plus longuement cette question dans les pages qui suivent.

Gilles Gagné, pour sa part, a tenté d'établir des critères susceptibles d'analyser le degré de respect des méthodes soumises à l'évaluation, en appliquant dix principes de la linguistique appliquée. En précisant toutefois que, selon Bernard Landriault (1982 : 75), ces critères ne peuvent contribuer à l'analyse d'ensembles pédagogiques. Nous allons, ci-dessous, en présenter quelques-uns :

- Le but essentiel de l'enseignement de la langue 2 est de faire acquérir la maîtrise de la communication de la L2 ;
- Étant donné l'importance de l'acquisition de la compétence communicative en L2, la priorité est accordée à la langue parlée ;
- Enseigner la langue en tant que « systèmes des systèmes » ;
- Utilisation des techniques audio-visuelles, etc.

Comme mentionné dans l'introduction de ce chapitre, différentes grilles vont être présentées, touchant l'analyse des MS/MD de langues étrangères/secondes et surtout celles concernant le FLE, en reproduisant les grilles de lecture de Corinne Cordier-Gauthier (1999).

3.1 Grilles d'analyse de MS/MD

Compte tenu du volume important des grilles recensées et analysées par Corinne Cordier-Gauthier (1999), nous nous limiterons à la reproduction de quelques-unes seulement, en portant notre regard sur les MS/MD des langues étrangères en général et du français langue seconde/étrangère en particulier.

Plus précisément, nous nous intéressons exclusivement aux grilles d'analyse recensées dans le cadre du corpus de thèse de Corinne Cordier-Gauthier. En rappelant que celui-ci porte sur des MS utilisés dans l'enseignement du français langues seconde/étrangère au Canada.

Nous pouvons distinguer trois principales catégories de grilles qui peuvent différer légèrement les unes des autres, dans leur construction et leur mode d'organisation interne. Ces catégories sont :

1. Grilles d'analyse touchant le manuel scolaire en général telles que celles « d'Oppel (1976), Kastenbaum (1979) et des ministères de l'Éducation canadiens de l'Ontario et de la Colombie-Britannique » ;

2. Celles portant précisément sur le manuel de français et ses variantes : un manuel de langage en Afrique (Michel Verdelhan : 1993), un manuel de lecture de C.P. (Yvonne Bianco et al. : 1975) et une grammaire française (Jean-Pierre Cuq : 1993) ;

3. Le manuel de langue, qu'il ne précise pas la langue ou qu'il s'agisse des manuels de français langue seconde/étrangère, comme ceux de William F. Mackey, (1961) et de Allen Tucker, (1968).

3.1.1 Tableau récapitulatif des 15 grilles d'analyse de MS/MD

Comme susmentionné et dans l'objectif de visualiser clairement les 15 grilles d'analyse de MS/MD répertoriées par Corinne Cordier-Gauthier (1999), nous avons élaboré un tableau englobant et synthétisant les grilles en question.

Ce tableau contient donc quatre rubriques : 1) Auteur/s ; 2) Date de parution ; 3) Intitulé de la grille ; 4) Les MS et/ou les MD soumis à l'examen. D'après ce tableau, les 15 grilles s'étalent sur une période de 35 ans, depuis 1959 jusqu'à 1994.

Tableau 4 : Récapitulatif des 15 grilles d'analyse de MS/MD (1959 - 1994)

Auteur(s)	Parution	Intitulé de la grille	MS/MD analysé(s)
L. Taillon	1959-65	Criteria for objective evaluation of second-language Textbooks	Les manuels de français langue seconde
W. F. Mackey	1965-72	L'analyse quantitative	Toute méthode (ensemble du MD) pour l'enseignement des langues
BEL	1964	Fiche d'analyse de MS scolaires (enseignement des langues)	MS de langues : LM/LÉ (plusieurs niveaux) enseignement : collectif / individuel
Ministère de l'Éducation du Québec	1966-67	Projet de rapport d'évaluation de manuels	Les manuels de français, langue seconde
A. Tucker	1968	Grille d'évaluation	Les manuels d'enseignement des langues aux débutants.
G. Gagné	1973	Essai d'établissement de critères d'évaluation de méthodes d'enseignement du français, langue étrangère, à des débutants	Les méthodes de français langue étrangère pour débutants
C. Germain	1978	Grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues	N'importe quel type de méthode (traditionnelle, audio-orale, audio-visuelle, etc.), en particulier aux niveaux débutant et intermédiaire.
B. Landriault	1982-84	Fiche descriptive des méthodes	Les manuels de français langue seconde.
Bertoletti et Dalhet	1984	Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ébauche d'une grille d'analyse	Les manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE.
Ministère de l'éducation du Québec	1986	Grille d'analyse du MD, français, langue seconde, secondaire	Le matériel didactique pour le français, langue seconde.
A-M. Boucher	1988	À quoi reconnaît-on du matériel de nature communicative ?	Méthodes, cours modulaires, unités didactiques, cahiers d'activités, etc.
J.-M. Dochot	1988	Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère	Les méthodes de français langue étrangère.
F. Bourouba	1991	Grille d'analyse	Les méthodes de français langue étrangère.
Ministère de l'Éducation de l'Alberta	1993	Analyse d'une ressource pédagogique	Les ressources pédagogiques pour le français langue seconde.
C. Galtier	1994	Grille d'analyse des méthodes de langues étrangères	Les méthodes de langues étrangères

3.1.2 Fiches de lecture des grilles d'analyse de MS/MD

Dans le cadre de sa recherche de grilles compatibles avec son corpus, sur les 21 grilles recensées, Corrine Cordier-Gauthier a décidé d'en analyser 15. Pour l'essentiel, celles-ci concernent les manuels de langues en général et ceux de français langue seconde/étrangère en particulier.

Dans l'objectif de faciliter la lecture et la comparaison des grilles concernées, l'auteure a opté pour la création de fiches de lecture de ces dernières. Ces fiches de lecture ont été conçues à la lumière de celles proposées par C. Galtier, (1994), mais selon Cordier-Gauthier, les siennes diffèrent de celles de C. Galtier au niveau de leur structure interne et de leurs objectifs (Corinne Cordier-Gauthier, 1999, pp. 149-151).

En effet, nous avons sélectionné quelques-unes de ces fiches que nous avons jugées utiles pour l'analyse de notre propre corpus. Il convient de rappeler que les fiches sélectionnées seront présentées brièvement sous forme de tableaux récapitulatifs pour les rendre visibles et compréhensibles, étant donné que nous ne présentons en détail que celles que nous croyons utiles et intéressantes pour notre corpus. En d'autres termes, nous allons, nous-mêmes, élaborer de nouvelles fiches de lecture synthétisant les 15 fiches en question.

3.1.2.1 Structure des fiches de lecture de Cordier-Gauthier

Comme déjà mentionné, pour analyser les grilles inventoriées, Corrine Cordier-Gauthier a décidé d'élaborer des fiches de lecture. Ces fiches se composent de trois rubriques principales, à savoir : 1) Identification ; 2) Présentation ; 3) Contenu de la grille. S'y ajoute une quatrième rubrique qui contient les remarques, les critiques et les commentaires de l'auteure. Il s'agit ici d'identifier le titre, l'auteur, l'année de parution et le contexte pour lequel ont été conçues ces grilles d'analyse, en vue de répertorier les MS/MD qu'examine chacune de ces différentes grilles.

Nous présentons ci-après, un tableau synthétisant le contenu de ces fiches. Il convient ici de rappeler que la structure interne de celles-ci peut différer selon le contenu des MS/MD analysés

Tableau 5 : Fiches de lecture des grilles d'analyse de MS/MD

- Identification de la grille
- Intitulé de la grille
- Date de parution
- Auteur (s)
- Contexte de conception
- Type de matériel pédagogique analysé.
- Présentation de la grille
- Longueur, degré de précision
- Objectif annoncé (ou pas) de la grille
- Type de présentation des rubriques
- Liste de repérage
- Série de questions
- Liste à valeur prescriptive
- Évaluation chiffrée (notes, pourcentage)
- Contenu de la grille
- Organisation interne des rubriques
- Rubriques portant sur le contenu du matériel
- Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche
- Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants
- Rubriques portant sur le public ou la cadre institutionnel visé
- Rubriques portant sur l'identification du matériel
- Remarques sur la grille

3.1.3 Fiches signalétiques des 15 grilles de lecture

Étant donné l'ampleur des 15 fiches de lecture en question, nous avons opté pour l'élaboration de fiches signalétiques, présentées sous la forme de tableaux synthétisant chacune des 15 grilles recensées par Corinne Cordier-Gauthier. Par ailleurs, souhaitant donner une vue globale de celles-ci, nous avons également créé un tableau récapitulatif englobant succinctement les 15 grilles concernées (voir 3.1.1, tableau 4).

Il convient de mentionner ici, que les fiches signalétiques seront reproduites par ordre chronologique selon leur parution dans le temps. En revanche, toutes les grilles seront reproduites intégralement et intégrées dans l'annexe. Néanmoins, celles-ci seront quand même retouchées au niveau de la forme et la mise en page (voir annexe A).

Notre fiche de lecture comporte 5 rubriques essentielles qui consistent à identifier la grille comme suit : 1) intitulé, 2) la date de création/parution, 3) le/s concepteur/s (auteur/s), 4) le/s manuel/s, matériel/s pédagogique/s analysé/s, 5) nous y ajoutons également la rubrique des commentaires de l'auteur, parce que nous les avons considérablement appréciés du fait de leur clarté et de leur simplicité. De même, nous aussi, nous en examinerons quelques-unes en l'occurrence celles de Maria Cecilia Bertolotti et Patrick Dahlet (1984) et celles de William F. Mackey (1972). Donc, les rubriques de notre fiche de lecture seront présentées selon le modèle suivant :

Tableau 6 : modèle de fiche de lecture

Fiche de lecture n°.....	
Intitulé de la grille	
Auteur/s	
Date de parution	
MS/MD analysé/s	
Commentaires :	

Comme mentionné à maintes reprises, étant donné le volume copieux des grilles d'analyse en question, et le fait que celles-ci ont été examinées et analysées par Corinne Cordier-Gauthier, nous nous bornons, ci-dessous, à les présenter brièvement sous la forme de fiches signalétiques.

3.1.3.1 Fiche de lecture n° 1

Tableau 7 : Fiche de lecture n°1

Intitulé de la grille :	Criteria for objective evaluation of second-language Textbooks
Date de parution :	1959-65
Auteur :	L. Taillon
MS/MD analysés :	Les manuels de français langue seconde
Commentaire :	
<p>Cette grille a pour objectif d'évaluer les manuels selon leur adéquation aux principes de la linguistique structurale appliquée et de la psychologie behavioriste en vogue à l'époque. Elle s'inscrit d'emblée dans une perspective aussi arbitraire que défailante comme le souligne Laforge qui met en lumière le manque de précision, voire de fiabilité des statistiques présentées. Pourtant, ce chercheur a fait siennes des notions comme la progression et la sélection, louant leur intégration parmi les critères, dans la perspective de soutenir sa démarche pratique qui le distingue, par exemple, des approches de W.F. Mackey (lequel s'intéresse beaucoup plus à la recherche scientifique).</p>	

3.1.3.2 Fiche de lecture n° 2

Tableau 8 : Fiche de lecture n°2

Intitulé de la grille :	L'analyse quantitative
Date de parution :	1965-1972
Auteur :	W. F. Mackey
MS/MD analysés :	Toute méthode (ensemble du matériel didactique) pour l'enseignement des langues
Commentaire :	
<p>Cette grille peut être considérée comme un premier jalon dans une discipline scientifique autonome qui s'intéresse plus exclusivement à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. C'est le point de vue de Denis Girard (1972 : 154). Mais aux yeux de Claude Germain, la présente</p>	

grille pêche essentiellement par sa perspective quasi exclusivement quantitative, où ce qui relève de la qualité est négligé. Ce qui compromettrait le caractère scientifique de l'étude des langues. La scientificité de cette méthode consiste à utiliser presque uniquement des mesures de quantification surtout lors des procédures d'évaluation qui deviennent de plus en plus erronées. Par ailleurs, l'impact du structuralisme et du behaviorisme semblent évidents en tant que signes de l'ancrage du projet dans le climat culturel de l'époque.

3.1.3.3 Fiche de lecture n° 3

Tableau 9 : Fiche de lecture n° 3

Intitulé de la grille :	Fiche d'analyse de manuels scolaires (enseignement des langues)
Date de parution :	1964
Auteur :	BELC ¹⁷
MS/MD analysés :	Manuels de langues (maternelles/étrangères)
<p>Commentaire :</p> <p>Cette grille concerne les manuels de tout niveau et pour tout public. Toutefois, elle présente une hétérogénéité évaluative où le volet pédagogique est réduit au repérage des éléments pertinents à travers les illustrations contenues dans les divers manuels. L'effort même de l'analyse est réduit à ce repérage opéré de manière quasi anarchique sur les illustrations, de façon à ce que toute tentative de déceler la valeur pédagogique de tel ou tel critère devienne impossible.</p>	

3.1.3.4 Fiche de lecture n° 4

Tableau 10 : Fiche de lecture n° 4

Intitulé de la grille :	Projet de rapport d'évaluation de manuels
Date de parution :	1966-1967
Auteur :	Ministère de l'Éducation du Québec
MS/MP analysés :	Les manuels de français, langue seconde.

¹⁷ Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde.

Commentaire :

Cette grille comporte deux phases. Dans un premier temps, elle esquisse les contours de l'évaluation des manuels, dans une dimension purement pragmatique, voire utilitaire. L'approche est ouvertement quantitative et progresse lentement. Elle se présente avant tout comme la construction d'un abrégé révérenciel sans formuler ni de critères ni de valeurs chiffrés. Puis dans un deuxième temps, l'influence de William F. Mackey se repère, surtout avec la reprise des éléments méthodologiques : la sélection, la gradation, la présentation et la répétition. C'est donc un travail opérant des tris selon une démarche tantôt progressive tantôt itérative, déterminée selon le contexte socioculturel de l'apprenant.

3.1.3.5 Fiche de lecture n° 5

Tableau 11 : Fiche de lecture n° 5

Intitulé de la grille :	Grille d'évaluation
Date de parution :	1968
Auteur :	A. Tucker
MS/MD analysés :	Les manuels d'enseignement des langues aux débutants
Commentaire :	
<p>Le manuel en tant que méthode d'apprentissage est évalué en fonction de son degré de conformité à un idéal présumé. Cependant, les critères mobilisés paraissent incohérents et manquent de pertinence. Néanmoins, une reconsidération de l'ordre et de la valeur des éléments constitutifs des rubriques de ces manuels a rendu possible la mise du contenu et de la méthodologie en tête de la liste des critères suivis par d'autres manuels. Claude Germain estime que ce caractère spontané de la comparaison avec un idéal absent est un élément positif. Mais qu'inversement, certains critères comme la réputation de l'auteur ou le rapport qualité/prix sont complètement insensés. Aussi s'avère-t-il nécessaire de réorganiser et de reclasser les critères utilisés, en fonction de leur importance et de leur pertinence.</p>	

3.1.3.6 Fiche de lecture n° 6

Tableau 12 : Fiche de lecture n° 6

Intitulé de la grille :	Essai d'établissement de critères d'évaluation de méthodes d'enseignement du français, langue étrangère, à des débutants
Date de parution :	1973
Auteur :	G. Gagné
MS/MD analysés :	Les méthodes de français langue étrangère pour débutants
Commentaire :	
<p>Qu'elle soit inspirée de la linguistique appliquée confère à cette grille une grande cohérence interne, néanmoins remise en question par la présence des moyens audio-visuels. Une telle hétérogénéité a été critiquée par Claude Germain (1978) sans pour autant que cet auteur dénigre les aspects positifs de cette grille, comme l'organisation en rubriques séquences. D'autres reproches ont été formulés par Claude Germain, qui ne sont pas toujours conséquents : par exemple, la part de ce qui se rapporte au matériel est considérée comme supérieure par rapport à celle consacrée aux caractéristiques fondamentalement matérielles des manuels de l'élève et des bandes dessinées, qui ne dépassent guère 3%. Cependant, il ne serait pas inutile de déplorer, dans cette grille, la réduction du contenu morphologique aux temps verbaux dont certains seulement doivent être enseignés.</p>	

3.1.3.7 Fiche de lecture n° 7

Tableau 13 : Fiche de lecture n° 7

Intitulé de la grille :	Grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues
Date de parution :	1978
Auteurs :	C. Germain
MS/MD analysé/s :	N'importe quel type de méthode (traditionnelle, audio-orale, audio-visuelle, etc.), en particulier aux niveaux débutant et intermédiaire
Commentaire :	
<p>Cette grille se positionne aux antipodes des analyses quantificatives actuellement prédominantes, tout en se décalant de celles qui relèvent de la conception traditionnelle. L'auteur de cette grille prend ses distances vis-à-vis d'autres critiques didacticiens notamment (Mackey, Gagné et Tucker). En effet, cette grille privilégie la réalité concrète de l'apprenant, en partant d'une présélection de critères dans lesquels 15% du contenu est réservé à la composante socioculturelle.</p>	

Le but à atteindre consistant, ici, à évaluer l'adéquation entre le contexte et la méthode. Sur un autre plan et par les questions qu'elle formule, la grille s'éloigne du cadre prescriptif injonctif ; elle se veut opératoire et globale, pour rendre compte de tous les types de méthodes. Or, il convient de distinguer l'analyse et l'évaluation. La première, comme le signale Claude Germain, consiste à mettre au clair les parties constituant une réalité objective tandis que la seconde relève souvent de ce qui est personnel ou porteur d'un jugement de valeur. L'usager de cette grille serait obligé de compter sur ses critères personnels pour comprendre les besoins des apprenants et de l'institution qui surdéterminent tous les critères. Ces derniers sont classés selon une échelle graduée en fonction des chiffres exprimant des pourcentages. Ces derniers se veulent révélateurs des évaluations. Néanmoins, ils n'apparaissent pas de manière très claire, car ils sont placés à côté d'autres critères de nature différente. Il en résulte des contradictions que le point de vue admettant et partant d'une seule méthodologie n'admet pas. Claude Germain souligne que deux méthodes différentes pourraient débouchées sur des mêmes valeurs chiffrées et ajoute que, dans ce cas, ils devront insister sur le fait de choisir la méthode la plus exhaustive pour intégrer tous les points supposés importants.

3.1.3.8 Fiche de lecture n° 8

Tableau 14 : Fiche de lecture n° 8

Intitulé de la grille :	Fiche descriptive des méthodes
Date de parution :	1982-1984
Auteur :	B. Landriault
MS/MD analysés :	Les manuels de français langue seconde.
<p>Commentaire :</p> <p>Cette fiche décrit succinctement les différentes méthodes, en présente une synthèse et permet de les appréhender clairement. 15 méthodes sont ainsi comparées, et ce qui les unit ou les distingue est mis en exergue. Il n'en reste pas moins que pour pouvoir profiter du contenu de cette grille, le lecteur doit être muni d'un savoir didactique suffisant. Ajoutons que la question de l'évaluation est absente.</p>	

3.1.3.9 Fiche de lecture n° 9

Tableau 15 : Fiche de lecture n° 9

Intitulé de la grille :	Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ébauche d'une grille d'analyse
Date de parution :	1984
Auteurs :	M. C. Bertoletti et P. Dalhet
MS/MD analysés :	Les manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Cette grille étant bien connue et ayant été maintes fois commentée et critiquée, nous nous contentons d'en présenter les principaux aspects de façon concise
Commentaire : Cette grille se voulant exhaustive, sa portée est trop étendue pour être cernée. La question de l'évaluation porte essentiellement sur les notions d'adéquation et de qualité. Or, aucun critère n'est fourni à l'utilisateur pour pouvoir comparer et émettre un jugement partiel et global. On peut donc supposer que le critère de base est un certain idéal qu'entrevoit cet usager.	

3.1.3.10 Fiche de lecture n° 10

Tableau 16 : Fiche de lecture n° 10

Intitulé de la grille :	Grille d'analyse du matériel didactique, français, langue seconde, secondaire
Date de parution :	1986
Auteur :	Ministère de l'Éducation du Québec
MS/MD analysés :	Le matériel didactique pour le français, langue seconde.
Commentaire : Cette grille est fondamentalement prescriptive. Elle exige une connaissance parfaite du programme du ministère pour être appliquée. Elle se fixe comme objectif de décrire minutieusement et distinctement les critères intermédiaires.	

3.1.3.11 Fiche de lecture n° 11

Tableau 17 : Fiche de lecture n° 11

Intitulé de la grille :	À quoi reconnaît-on du matériel de nature communicative ?
Date de parution :	1988
Auteur :	A-M. Boucher
MS/MD analysés :	L'ensemble didactique (méthodes, cours modulaires), unités didactiques, cahiers d'activités, ouvrages visant l'acquisition/apprentissage d'une habileté langagière.
Commentaire : Il s'agit d'une grille à la fois évaluative et prescriptive. L'outil d'apprentissage est envisagé selon son adéquation avec l'approche adoptée. L'approche communicative est la perspective où tout élément didactique doit être évalué.	

3.1.3.12 Fiche de lecture n° 12

Tableau 18 : Fiche de lecture n° 12

Intitulé de la grille :	Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère
Date de parution :	1989
Auteur :	J-M. Dochot
MS/MD analysés :	Les méthodes de français langue étrangère
Commentaire : Cette grille qui ne renseigne pas suffisamment les enseignants sur la méthode proposée. J.-M. Dochot souligne que l'objectif de tout apprentissage de la langue ne serait que communicatif, que ce soit au niveau de l'écrit ou de l'oral. La dimension prescriptive est bien évidente. L'adéquation du manuel aux principes de l'approche communicative est le principal critère de jugement de l'utilisateur. Celui-ci est souvent obligé de revenir à l'introduction pour appréhender l'essentiel de la méthode, sans pouvoir pour autant juger objectivement cette dernière.	

3.1.3.13 Fiche de lecture n° 13

Tableau 19 : Fiche de lecture n° 13

Intitulé de la grille :	Grille d'analyse
Date de parution :	1991
Auteur :	F. Bourouba
MS/MD analysés :	Les méthodes de français langue étrangère
Commentaire : Cette grille revêt un caractère spécial car elle est destinée à un chercheur et non pas à un usager lambda. Une grande quantité de questions où la pertinence n'est pas toujours de mise, et dont certaines sont toujours sans réponse, portent sur l'analyse et l'évaluation. L'on note aussi une défaillance au niveau de la structure interne de la rubrique « Méthodologie », une hétérogénéité ainsi qu'un certain désordre du contenu. L'ambition de l'exhaustivité ainsi que la perspective dans laquelle elle s'inscrit font de cette grille, un outil de recherche académique plus qu'une grille pratique.	

3.1.3.14 Fiche de lecture n° 14

Tableau 20 : Fiche de lecture n° 14

Intitulé de la grille :	Analyse d'une ressource pédagogique
Date de parution :	1993
Auteur :	Ministère de l'Éducation de l'Alberta
MS/MD analysés :	Les ressources pédagogiques pour le français langue seconde
Commentaire : Cette grille a été conçue dans une dimension pratique. Élaborée par le ministère de l'Éducation, son caractère prescriptif implique l'évaluation du degré de conformité de l'outil analysé avec les instructions du ministère. Les contenus des programmes sont soumis à une analyse détaillée. Cependant, celui qui sera appelé à la remplir doit impérativement connaître le contexte scolaire et être suffisamment initié aux contenus et méthodes des divers manuels, pour pouvoir en faire l'analyse et la synthèse dans la perspective de les évaluer objectivement.	

3.1.3.15 Fiche de lecture n° 15

Tableau 21 : Fiche de lecture n° 15

Intitulé de la grille :	Grille d'analyse des méthodes de langues étrangères
Date de parution :	1994
Auteur :	C. Galtier
MS/MD analysés :	Les méthodes de langues étrangères
Commentaire :	
<p>Ici, les méthodologies sont cernées selon ce qui est censé avoir de la valeur en tant qu'indices révélateurs choisis parmi un grand nombre de « faits révélateurs » qui seraient parfois communs à plusieurs méthodes, listées et recensées indistinctement. Ce qui fait penser aux critiques adressées par Claude Germain aux grilles de William F. Mackey. La valeur de ces faits observables repose exclusivement sur leur liaison avec une compétence donnée, qu'ils servent à acquérir au cours du processus de l'apprentissage d'une langue. Une relation d'implication apparaît donc entre la quantité des points retenus et les différentes compétences ainsi que les différentes méthodologies.</p>	

3.2 Grilles d'analyse des MS/MD proposées par Bertoletti (1984)

Bien que ces grilles d'analyse de MS/MD aient fait l'objet de critiques (voir 3.2.1.6), nous les avons choisies du fait qu'elles ont constitué un tournant très important dans l'analyse des MS/MD. De plus, elles s'inscrivent dans la lignée des grilles précédentes, en ce qu'elles contiennent toutes les rubriques et les critères d'analyse et d'évaluation. Enfin, toutes les grilles qui leur ont succédé, ont été élaborées à la lumière de celles-ci.

Maria Cecilia Bertoletti (1984) affirme que l'insuffisance de travaux touchant l'analyse des méthodes de l'enseignement des langues étrangères, et même le manque de suggestions d'analyse systématique récente l'a amenée à élaborer ses propres grilles d'analyse, même si celles-ci s'inscrivent dans la lignée des grilles précédentes. Pour l'élaboration de ses grilles, l'auteure s'est inspirée de certains grands auteurs dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères de son époque, dont William F. Mackey (1965, 1972), Robert Galisson (1970, 1980), Sophie Moirand (1980).

D'après Christian Puren (2011), et comme cela vient d'être souligné, malgré les controverses et les polémiques qu'ont suscitées les grilles d'analyse proposées par Bertolletti, ces dernières ont eu beaucoup de succès en FLE, pendant les années quatre-vingt, où la méthodologie communicative était en plein essor, et même plusieurs années plus tard (Christian Puren, 2011, p. 1).

Étant donné que les grilles d'analyse proposées remontent à l'époque de l'approche communicative, et que les MS (*Oasis 1/2/3*) qui étaient utilisés dans les lycées libyens, d'après la préface du livre du professeur, ont été conçus en fonction de la méthodologie communicative (même si ces MS ont été élaborés lors de l'approche actionnelle), nous allons nous inspirer de ces grilles d'analyse, en y apportant d'éventuelles modifications et adaptations, dans le cadre de notre présentation et analyse-évaluation des MS/MD en question.

3.2.1 Caractéristiques des grilles d'analyse de Maria Cecilia Bertolletti (1984)

Selon l'auteure, une bonne grille d'analyse précise et minutieuse, doit impérativement respecter certains principes théoriques et pragmatiques fondamentaux. En outre, une grille doit reposer sur deux phases essentielles qui sont :

1. La description factuelle qui a pour but fondamental de repérer de critères de distinction entre les manuels (méthodes) ;
2. L'évaluation de leurs modalités de réalisation.

De plus, pour simplifier la tâche de l'analyse, les grilles proposées ont été divisées en cinq catégories partielles, qui seront abordées en détail dans les lignes qui suivent :

- A. Présentation matérielle ;
- B. Supports et documents d'apprentissage ;
- C. Contenus linguistiques ;
- D. Contenus notionnels/thématiques ;
- E. Test et évaluation.

Chaque grille contient deux colonnes essentielles : une première portant sur la description factuelle et l'autre sur l'évaluation et ce, pour chaque champ de référence. Autrement dit, les cinq catégories référentielles des grilles proposées ont été élaborées de telle sorte que chacune d'elles présente parallèlement deux catégories.

Selon l'auteure, la logique de l'ordre proposé dans les cinq catégories respecte une répartition graduelle qui va du global au spécifique ou, pour le dire autrement, qui va d'une configuration matérielle au niveau de la grille (A), vers une précision progressive et plus détaillée du contenu au niveau des quatre grilles suivantes.

En effet, d'après Bertoletti, cette grille d'analyse se veut une démarche fonctionnelle pour toute personne engagée dans la conception, l'évaluation, mais également l'analyse des MS. Cette étape d'analyse-évaluation, suivie du choix des MS et des outils pédagogiques à utiliser en classe de LE, est également considérée comme un processus indispensable pour un bon enseignant, parce qu'il est censé devoir/pouvoir choisir ses outils didactiques et pédagogiques (manuels et/ou matériels) en fonction non seulement des besoins du public destiné, mais aussi de ses propres conceptions et visées pédagogiques. Cette grille pourrait donc l'aider à bien exécuter sa mission.

À partir du contenu de la grille d'analyse (A), il convient de souligner que le fait de présenter matériellement le MS s'inscrit dans la phase de préanalyse, dans l'objectif d'analyser et d'évaluer progressivement le MS, en se fondant sur les grilles qui suivent (B, C, D, E), mais également à partir des paragraphes situés en dehors des grilles, tels que : « Progression, Notions et fonctions, Authentique, Sélection du vocabulaire, Grammaire/normes, Exercices » (Christian Puren, 2011, p. 7).

3.2.1.1 Grille d'analyse (A) : présentation matérielle

Cette grille d'analyse est constituée de deux colonnes principales, chacune d'elles contenant quatre catégories et sous-catégories présentées comme suit :

➤ Colonne de gauche (description factuelle) :

Cette rubrique contient quatre catégories de questionnements relatifs aux critères de l'analyse que nous numérotons ci-après. Ces catégories portent essentiellement sur le MS, les matériels didactiques utilisés, le public ciblé, etc. :

1. Fiche signalétique : avec une série de questions concernant principalement le titre du manuel, l'/les auteur(s), l'/les éditeur (s), la date de la 1^{ère} édition, le nombre de volumes, le nombre de pages, le prix, etc. ;

2. Matériels complémentaires : il s'agit ici de vérifier l'existence ou l'inexistence de matériels pédagogiques et didactiques qui accompagnent et/ou complètent les MS tels que le livre

du professeur/guide pédagogique, le livre de l'élève et le cahier d'exercices, mais aussi les autres outils et matériels technologiques et audiovisuels tels que les laboratoires des langues, les vidéos, les cassettes, etc. ;

3. Préface du manuel ou livre du professeur : pour obtenir des informations précises sur le public visé, son âge et son niveau linguistique, il faut préalablement consulter la préface du livre du professeur. De plus, on peut avoir des indications plus ou moins précises concernant la durée des cours, les objectifs généraux, mais aussi les objectifs linguistiques et socioculturels, etc. D'ailleurs, en lisant la préface du livre du professeur, l'on peut non seulement se renseigner sur la méthodologie réclamée par le/s auteur/s et ses/leurs stratégies pédagogiques, mais l'on peut obtenir aussi des informations fondamentales et intéressantes sur le programme officiel de l'enseignement de la langue en question ;

4. Structure du MS : cette sous-catégorie touchant le schéma structurel du MS, porte précisément sur la division de celui-ci, en chapitres/unités didactiques, sur le nombre de ces derniers mais également sur celui de chaque unité dans chaque ensemble. De même, connaît-on la durée consacrée à l'exploitation de chacune de ces unités didactiques. Ce point pose également la question de la présence de l'ensemble des outils multimédias, proposés comme auxiliaires indispensables pour le MS à choisir. En outre, d'autres questions sont posées, pour savoir s'il existe un index thématique, lexical, notionnel, fonctionnel, phonétique, mais aussi un glossaire, un tableau de grammaire, etc.

➤ Colonne de droite (évaluation) :

À l'instar de la précédente, cette rubrique contient, elle aussi, quatre catégories juxtaposées, parallèlement à celles de la colonne de gauche, au sens où chacune des catégories ou des sous-catégories de la colonne de droite évalue celles de l'autre colonne. Pour éclairer davantage ce phénomène, lesdites catégories sont abordées comme suit :

1. Présentation : ce point débute par l'examen et l'évaluation des rubriques de la fiche signalétique figurant juste à côté de la colonne de gauche, commençant par le titre et sa fonction pédagogique ou commerciale, le format du manuel, sa couleur, son graphisme, typographie, ses illustrations et iconographiques, son esthétique, sa mise en page, etc. ;

2. Appréciation d'ensemble : ici, est réalisée la vérification d'adaptabilité et d'adéquation des différents supports pédagogiques et didactiques tels que le livre de l'élève, le guide pédagogique du professeur et les autres auxiliaires complémentaires proposés. Est également vérifiée la conformité de ceux-ci aux objectifs et aux contraintes institutionnels. Ce point se fixe

également pour objectif de mesurer le degré de praticabilité et l'applicabilité du MS en fonction des curricula et des programmes officiels de l'enseignement et des conditions concrètes de l'enseignement/apprentissage en termes de périodicité des cours, du nombre d'apprenants, de disponibilité du MS et de son coût, etc. ;

3. Préface du livre du professeur : à partir de la préface du guide pédagogique du professeur, nous avons accès à toutes les informations concernant les consignes, les suggestions didactiques et pédagogiques, les explications nécessaires, les directives, etc. Par ailleurs, nous pouvons également mesurer le degré de concordance des principes méthodologiques énoncés dans cette partie, avec le contenu concret du MS en question ;

4. Structure : étant donné la diversité des méthodologies de l'EA des langues étrangères ainsi que de leur conception respective, chacune d'elles adopte des principes méthodologiques qui lui sont propres. De ce fait, les auteurs et les concepteurs des MS/MD se trouvent devant un éventail de choix multiples. D'où la nécessité, dans cette étape d'analyse-évaluation, d'examiner l'organisation structurelle du MS en question pour non seulement le situer par rapport aux différentes méthodologies éducatives et pédagogiques, mais aussi pour vérifier sa structure grammaticale/structurelle, notionnelle/fonctionnelle, thématique et situationnelle ou éclectique). De plus, il importe de savoir si le projet éducatif est concentré sur l'apprenant ou plutôt sur la méthode, et si la progression adaptée est linéaire, en échos, en boucles/en spirales, monolithique et contraignante, ou modulaire.

Tableau 22 : Grille d'analyse (A) : présentation matérielle

Présentation matérielle	
Description factuelle	Évaluation
<p>1. Fiche signalétique</p> <p>1.1. Titre</p> <p>1.2. Auteur (s)</p> <p>1.3. Éditeur (s)</p> <p>1.4. Date de la 1^{re} édition</p> <p>1.5. Nombre de volumes</p> <p>1.6. Nombre de pages</p> <p>1.7. Prix</p> <p>2. Matériel complémentaire</p> <p>Présence de</p> <p>2.1. Livret méthodologique</p> <p>2.2. Carnet/livre du professeur</p> <p>2.3. Matériel pour l'élève (livre de l'élève, cahier d'exercices d'images, de tests, etc.)</p>	<p>1. Présentation</p> <p>1.1. Accroche commerciale du (des) titre (s) connotations suggérées</p> <p>1.2. Qualité, degré de séduction de la façon --- format --- mise en page : graphisme ; typographie ; iconographie</p> <p>2. Appréciation d'ensemble</p> <p>2.1. Adéquation des divers supports</p> <p>a) Les uns aux autres</p> <p>b) Aux objectifs d'apprentissage préalablement posés</p> <p>2.2. Praticabilité, degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles (périodicité des cours, existence des équipements audiovisuels, effectifs des classes, programmes et examens officiels)</p>

<p>2.4. Matériel audiovisuel (bandes magnétiques, disques, cassettes, film fixes, diapos, tableau de feutre, tableaux muraux, transparent, cassettes vidéo, etc.)</p> <p>3. Préface du manuel ou livre du professeur indications sur</p> <p>3.1. Le public visé</p> <p>3.2. Son âge</p> <p>3.3. Son niveau de connaissance en LE</p> <p>3.4. La durée du cours et sa fréquence hebdomadaire</p> <p>3.5. Les objectifs</p> <p>a) Généraux</p> <p>b) Linguistiques</p> <p>c) Culturels</p> <p>3.6. Les prises de position méthodologiques</p> <p>3.7. La référence aux programmes officiels d'enseignement de LE là où il en existe.</p> <p>4. Structure du manuel</p> <p>4.1. Présence de :</p> <p>a) ensemble d'unités didactiques</p> <p>b) unités de révision (paliers)</p> <p>c) ensemble multimédias</p> <p>4.2.</p> <p>a) nombre des unités (ou chapitres) et des ensembles d'unités</p> <p>b) nombre d'unités dans chaque ensemble</p> <p>c) durée d'exploitation prévue pour chaque unité.</p> <p>4.3. Présence de</p> <p>a) index thématique / lexical, notionnel / fonctionnel, phonétique, autre</p> <p>b) glossaire</p> <p>c) tableau de grammaire</p> <p>d) tableaux de notions et fonctions</p>	<p>2.3. Maniabilité, facilité d'utilisation (ex. livre édité en fiches)</p> <p>2.4. Disponibilité : la méthode est-elle commercialisée, dès sa parution, avec tous les matériaux complémentaires annoncés ?</p> <p>3. Préface du manuel ou livre du professeur</p> <p>3.1. richesse</p> <p>3.2. opportunité</p> <p>3.3. clarté</p> <p>3.4. efficacité</p> <p>3.5. créativité</p> <p>3.6. correspondance entre les déclarations de principe (intentions affichées concernant le public, la méthodologie, etc. et le contenu effectif du matériel).</p> <p>4. Structure</p> <p>4.1. l'organisation est plutôt</p> <p>a) grammaticale / structurale</p> <p>b) notionnelle / fonctionnelle</p> <p>c) thématique</p> <p>d) situationnelle</p> <p>e) éclectique</p> <p>4.2. la progression est plutôt</p> <p>a) linéaire</p> <p>b) en échos, en boucles / en spirales</p> <p>c) monolithique et contraignante</p> <p>d) modulaire</p> <p>4.3. le projet éducatif est plutôt centré sur :</p> <p>a) la méthode</p> <p>b) l'apprenant</p>
---	--

3.2.1.2 Grille d'analyse (B) : supports et documents

Comme son appellation l'indique, cette grille (B) porte sur les supports et les documents didactiques et pédagogiques proposés pour compléter le MS. Nous constatons que cette grille diffère non seulement de la grille précédente, mais aussi de celles qui la suivent, au vu de sa structure et sa répartition interne.

L'on y trouve, en effet, sept colonnes classées, selon nous, d'une façon plus ou moins confuse, au sens où la lecture de cette grille (B) ne permet visiblement pas de visualiser les

limites entre les rubriques qui relèvent de la rubrique « Description factuelle » et celles relevant de la rubrique de « Évaluation ».

Dans le but de bien visualiser et de bien comprendre cette grille, nous allons aborder les sept colonnes séparément et voir les renseignements que contient chacune d'entre-elles.

➤ **Colonne 1 « Typologie »** : cette partie de la description factuelle consiste à repérer la nature et le type de supports et de documents didactiques utilisés en classe, comme outils auxiliaires ou complémentaires au MS à analyser-évaluer. Comme déjà mentionné à maintes reprises, chaque manuel scolaire est conçu en fonction de telle ou telle méthodologie d'EA ayant ses propres caractéristiques et ses propres principes méthodologiques. Celles-ci proposent des outils pédagogiques, auxiliaires en complément du MS, ce qui n'est pas le cas de tous les MS. Selon la grille (B), les supports/documents peuvent être sous forme de : a) bandes dessinées ; b) vignettes ; c) photos ; d) dessins ; e) montages photo/dessins ; f) images publicitaires ; g) autres. Les supports peuvent également être sous une forme dialoguée (interviews, conversations), ou non-dialoguée (récits, lettres, commentaires, descriptions), ou même sous forme de : a) textes littéraires « contes, romans, théâtre, poèmes » ; b) chansons ; c) articles de presse ; d) lettres ; e) messages publicitaires ; f) formulaires ; g) prospectus, etc. ;

➤ **Colonne 2 « Présentation »** : cette rubrique consiste à présenter les documents proposés, en fonction de leurs couleurs (noir et blanc, couleur grain, mat, brillant, etc.), de leurs dimensions (long, moyen : texte intégral/extraits). Mais également, en fonction de leur typologie. L'on pourra ainsi noter s'il s'agit d'un document oral (transcrit ou non transcrit), ou d'un document écrit (enregistré ou non enregistré) ;

➤ **Colonne 3 « Origine »** : l'objectif de cette rubrique est de définir l'origine des documents :

- A. Authentiques ;
- B. Remaniés/filtrés ;
- C. Fabriqués.

➤ **Colonne 4** : comme nous pouvons le constater, cette colonne est différente des autres colonnes, au sens où elle ne contient pas de titre et qu'elle est beaucoup plus serrée, de telle façon que les mots y sont écrits verticalement, sous forme de lettres superposées « iconique sonore écrit » ;

➤ **Colonne 5** : fonction de l'icône de l'image : nous proposons, ici, différents points définissant la fonction de l'image, mais aussi de l'icône, dans l'intention de vérifier ou plutôt d'évaluer, mais aussi de connaître la fonction des illustrations et des icônes proposées comme documents et supports dans le MS à examiner, en se fondant sur les rubriques précédentes touchant la présentation factuelle de ces derniers. Le contenu iconographique pourrait avoir les fonctions sémantiques suivantes :

- A. Sémantique (de transcodage) ;
- B. Situationnalisantes ;
- C. Ethnographique et culturelle ;
- D. Auxiliaire d'évaluation/d'auto-évaluation ;
- E. Décorative.

Par ailleurs, cette colonne traite également de la qualité de l'enregistrement en quelques points tels que : débit, prononciation, intonation, redondance, bruitage. De même, l'accent est-il mis sur la corrélation iconique entre l'oral et l'écrit comme suit :

- A. Étroite ;
- B. Irrégulière ;
- C. Lointaine artificielle ;
- D. Nulle.

➤ **Colonne 6 « Variété des codes »** : il s'agit des points suivants :

- A. Registre (formel, informel, argotique) ;
- B. Discours de référence (journalistique, politique, littéraire, religieux, scientifique, technique, commercial, épistolaire, autre) ;
- C. Aires géographiques de références et variations régionales.

➤ **Colonne 7** : cette colonne porte sur les éléments suivants :

- A. Importances relatives...
 - a) De l'humour ;
 - b) Du ludisme ;
 - c) De l'aventure du suspense ;
 - d) De l'insolite.

B. Adéquation des variétés de codes et de discours :

- a) Aux composantes de l'interaction communicative (rapports interpersonnels, caractérisation socioculturelle des actants et du contexte) ;
- b) Aux objectifs d'apprentissage.

Tableau 23 : Grille d'analyse (B), supports et documents

Description factuelle Évaluation					
<p>Typologie</p> <p>a) Bandes dessinées</p> <p>b) Vignettes</p> <p>c) Photos</p> <p>d) Dessins</p> <p>e) Montages photo/dessin</p> <p>f) Images publicitaires</p> <p>g) Autres</p> <p>- Dialogués :</p> <p>o Interviews</p> <p>o Conversations</p> <p>- Non dialogués :</p> <p>o Récits</p> <p>o Lettres</p> <p>o Commentaires</p> <p>o Descriptions</p> <p>a) Textes littéraires</p> <p>o Contes</p> <p>o Romans</p> <p>o Théâtre</p> <p>o Poèmes</p> <p>b) Chansons</p> <p>c) Articles de presse</p> <p>d) Lettres</p> <p>e) Messages publicitaires</p> <p>f) Formulaires</p> <p>g) Prospectus</p> <p>h) Autres</p>	<p>Présentation</p> <p>Chromatisme</p> <p>a) Noir et blanc</p> <p>b) Couleur Grain</p> <p>- Mat</p> <p>- Brillant</p> <p>Dimension</p> <p>a) Long</p> <p>b) Moyen</p> <p>c) Texte intégral</p> <p>d) Extraits</p> <p>Oral</p> <p>a) Transcrit</p> <p>b) Non transcrit</p> <p>Écrit</p> <p>c) Enregistré</p> <p>d) Non enregistré</p>	<p>Origine documents</p> <p>a) Authentiques</p> <p>b) Remaniés/ filtrés</p> <p>c) Fabriqués</p>	<p>i</p> <p>c</p> <p>o</p> <p>n</p> <p>i</p> <p>q</p> <p>u</p> <p>e</p> <p>s</p> <p>o</p> <p>n</p> <p>o</p> <p>r</p> <p>e</p> <p>é</p> <p>c</p> <p>r</p> <p>i</p> <p>t</p>	<p>Fonction de l'iconique, de l'image</p> <p>a) Sémantique (de transcodage)</p> <p>b) Situationnalisante</p> <p>c) Ethnographique et culturelle</p> <p>d) Auxiliaire d'évaluation/ auto-évaluation</p> <p>e) Décorative</p> <p>Qualité d'enregistrement</p> <p>a) Débit</p> <p>b) Prononciation</p> <p>c) Intonation</p> <p>d) Redondance</p> <p>e) Bruitage</p> <p>Corrélation iconique oral / écrit</p> <p>a) Étroite</p> <p>b) Irrégulière</p> <p>c) Lointaine/ artificielle</p> <p>d) Nulle</p>	<p>Variété des codes :</p> <p>a) Registre formel</p> <p>- informel</p> <p>- argotique</p> <p>b) Discours de référence</p> <p>- journalistique</p> <p>- politique</p> <p>- littéraire</p> <p>- religieux</p> <p>- scientifique</p> <p>- technique</p> <p>- commercial</p> <p>- épistolaire</p> <p>- autres</p> <p>c) Aires géographiques de références et variations régionales</p> <p>Importance relative de/du...</p> <p>a) L'humour</p> <p>b) Ludique</p> <p>c) L'aventure, le suspens</p> <p>d) L'insolite</p> <p>Adéquations des variétés de codes et de discours</p> <p>a) Aux composantes de l'interaction communicative (rapports interpersonnels, caractérisation socioculturelle des actants et du contexte)</p> <p>b) Aux objectifs d'apprentissage</p>

3.2.1.3 Grille d'analyse (C) : contenus linguistiques

Cette grille d'analyse porte sur les contenus linguistiques des MS, il convient ici de rappeler que cette grille contient deux colonnes voisines : celle de gauche ayant pour titre « Description factuelle », comporte cinq catégories et sous-catégories. Tandis que la colonne de droite intitulée « Évaluation », contient quatre catégories et sous-catégories.

➤ **Colonne de gauche « Description factuelle »** : cette rubrique se focalise sur cinq principaux points qui ont été abordés comme suit :

1. Lexique : vérification de nombre de nouveaux lexèmes introduits dans chaque unité, et du degré de répétition de ceux-ci dans l'ensemble des unités suivantes ;

2. Phonétique : étudier des phonèmes et des phénomènes prosodiques (intonation, accent, rythme), en contexte mais également isolés. De même, vérifier la présence d'explications, de transcriptions phonétiques, et si la présentation de la phonétique est intégrée ou non-intégrée à l'unité ;

3. La grammaire : examiner la façon dont la grammaire a été présentée, vérifier la présence des schémas, des tables de structures ou d'autres processus et procédés didactiques qui ont été pris en compte. De même, il faut se rendre compte de l'explication de la grammaire en fonction de la langue utilisée (la langue maternelle ou langue étrangère). Ce qui signifie qu'il importe de déterminer si l'explication du point de grammaire est donnée dans la langue d'origine ou dans la langue d'apprentissage des apprenants. En outre, il convient aussi de voir la façon dont la grammaire est présentée et expliquée : a) contrastive (langue maternelle/langue étrangère) ; b) inductive ; c) déductive ;

4. Exercices : il s'agit ici d'établir un relevé numérique et typologique des opérations pratiques requises lors du processus d'EA dont :

A. Phonétique

- a) Discrimination auditive (phonétique/intonative) ;
- b) Correction phonétique ;
- c) Correction rythmique et intonative.

B. Morphosyntaxique et sémantique

- a) Répétition /transcription (copie) ;
- b) Formulation réponses / questions ;
- c) Complétion ;
- d) Substitution ;
- e) Transformation ;
- f) Combinaison ;

- g) Intégration / connexion de phrases ;
- h) Transcription message oral (dictée) ;
- i) Transposition LM→ LE et LE→LM ;
- j) Contraction de texte ;
- k) Résumé.

C. Expression / communication :

- a) Expression dirigée / semi-dirigée / libre ;
- b) Jeu de rôles / simulation ;
- c) Traduction intralinguale (variation de registre) ;
- d) Compréhension globale détaillée ;
- e) Tâches à accomplir ;
- f) Relevé de données (prises de notes) ;
- g) Schématisation de données.

5. Encadrement pédagogique des exercices : Modalité dominante d'exécution (individuelle/ à deux (en tandems ou binômes), par groupes (plus ou moins importants) d'apprenants :

- A. Modalité de correction (le cas échéant) : collective par l'enseignant, individuelle par l'apprenant ou en groupe ;
- B. Présence de consignes : en langue étrangère ou en langue maternelle.

➤ **Colonne de droite « Évaluation »** : cette rubrique est proposée pour l'évaluation du contenu linguistique des MS. Son ordre d'évaluation est réalisé en fonction des données décrites dans la colonne de gauche (description factuelle) commençant par l'évaluation des critères de sélection du lexique. Ceux-ci ont été abordés comme suit :

1. Critères de sélection des lexèmes : pour établir une bonne évaluation des lexèmes choisis pour être intégrés dans le MS, une prise en compte de quelques paramètres est fortement recommandée tels que la fréquence, la répartition, la disponibilité, la rentabilité, la complexité contrastive et l'utilité fonctionnelle ;

2. Modalités de décodage des lexèmes : chaque MS propose des procédés pour expliquer les mots nouveaux. Pour les évaluer, il faut les repérer et les identifier comme suit :

- A. Traduction en langue maternelle ;
- B. Paraphrase en langue étrangère ;
- C. Recours à un support iconique ;
- D. Recours au contexte ;

E. Synonymie/paronymie ;

F. Catégorisations formelles (dérivation, suffixation, etc.)

3. Adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage : il s'agit ici d'évaluer le degré de la convenance des lexiques intégrés dans le MS, aux objectifs de l'EA ;

4. Phonétique : adéquation du contenu, mais également du type de présentation et de sa progression aux objectifs d'apprentissage ;

5. Grammaire : en fonction des objectifs d'apprentissage, sont mesurés les points suivants :

A. Le degré d'exhaustivité du répertoire des structures ;

C. La validité des modalités de présentation.

B. La validité des critères de choix de ce répertoire ;

6. Exercices : le type d'exercices sera évalué comme suit :

A. Dominante opératoire : automatisation/conditionnement, conceptualisation, latéralisation, élicitation, créativité ;

B. Modalités : les exercices sont aussi évalués en fonction de leur :

a) stimulus : contraignant, semi-contraignant, non contraignant ;

b) mise en œuvre : clarté et exhaustivité des consignes et des exemples.

7. Réalisation : mesurer le niveau de la difficulté/efficacité par rapport à la progression globale de l'apprentissage et ses objectifs implicites ou/et explicites.

De plus, sera pris en compte le niveau de difficulté bas/moyen par rapport aux quatre compétences : compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite. Il est également essentiel de mesurer la quantité et la longueur des exercices.

Tableau 24 : Grille d'analyse C : contenus linguistiques

Description Évaluation	Factuelle
<p>1. Lexique 1.1. Estimation du nombre de nouveaux lexèmes introduits dans chaque unité 1.2. Ce nombre est-il constant par ensemble d'unités ? 2. Phonétique 2.1. Étude de :</p> <p>a) Phonèmes { - isolés b) Phénomène { - prosodiques { - contextualisés 2.2. Présence { (Rythme, accent, intonation) a) D'explications b) De transcriptions phonétiques 2.3. Présentation a) Intégrée b) Non intégrée à l'unité didactique 3. Grammaire 3.1. Présence de : a) Schémas b) Tables de structures c) Autres procédés de présentation 3.2. Explications : a) En langue maternelle b) En langue étrangère 3.3. Type de présentation a) Contrastive (langue maternelle / langue étrangère) b) Inductive c) Déductive 4. Exercices Relevé numérique et typologique des opérations requises 4.1. Phonétiques a) Discrimination auditive : - Phonétique - Intonative b) Correction phonétique c) Correction rythmique et intonative 4.2. Morphosyntaxiques et sémantiques : a) Répétition /transcription (copie) b) Formulation réponses / questions c) Complétion d) Substitution e) Transformation f) Combinaison</p>	<p>1. Lexique 1.1. Critères de sélection des lexèmes : a) fréquence ; b) répartition c) disponibilité d) rentabilité e) complexité contrastive f) utilité fonctionnelle 1.2. Modalités de décodage des lexèmes a) Traduction en langue maternelle b) Paraphrase en langue étrangère c) Recours à un support iconique d) Recours au contexte e) Synonymie/paronymie f) Catégorisations formelles (dérivation, suffixation, etc.) 1.3. Adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage 2. Phonétique 2.1. Adéquation : a) Du contenu b) Du type de présentation { Objectifs d'apprentissage c) De la progression 3. Grammaire 3.1. Appréciation a) Du degré d'exhaustivité du répertoire des structures ; b) De la validité des critères de choix de ce répertoire ; c) Validité des modalités de présentation En fonction des objectifs d'apprentissage 4. Exercices 4.1. Dominante opératoire a) Automatisation / conditionnement b) Conceptualisation c) Latéralisation d) Élicitation e) Créativité 4.2. Modalités - Contraignantes - Semi-contraignantes - Non contraignantes a) Stimulus : - Clarté → des consignes, des exemples ; - Exhaustivité → des consignes, des exemples b) Mise en œuvre : c) Réalisation :</p>

<ul style="list-style-type: none"> g) Intégration / connexion de phrases h) Transcription message oral (dictée) i) Transposition LM→ LE et LE→LM j) Contraction de texte k) Résumé <p>4.3. Expression / communication</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Expression dirigée / semi-dirigée / libre b) Jeu de rôles / simulation c) Traduction intralinguale (variation de registre) d) Compréhension globale détaillée e) Tâches à accomplir f) Relevé de données (prises de notes) g) Schématisation de données <p>4.4. Autres</p> <p>5. EXERCICES : Encadrement pédagogique</p> <p>5.1. Modalité dominante d'exécution</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Individuel b) A deux (en tandems ou binômes) c) Par groupes (plus ou moins importants) d'apprenants <p>5.2. Modalité de correction (le cas échéant)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Collective par l'enseignant b) Individuelle par l'apprenant ou en groupe <p>5.3. Présence de consignes</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En langue étrangère b) En langue maternelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté/efficacité par rapport à la progression globale de l'apprentissage et à leur objectif déclaré ou implicite - Degré de difficulté (bas/moyen) élève pour l'apprenant, les exercices étant répartis en quatre classes, soit de : compréhension orale, de production orale, de compréhension écrite, de production écrite. - Quantité / longueur - Variété - Progression <div style="display: flex; align-items: center; margin-left: 20px;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">}</div> <div> <p>Unité ensemble</p> <p>d'unités</p> </div> </div>
---	--

3.2.1.4 Grille d'analyse (D) : contenus notionnels/thématiques

Comme les précédentes, cette grille d'analyse (D) se compose de deux colonnes, « Description factuelle » et « Évaluation ». La colonne de gauche fait l'objet d'un inventaire des matières à étudier dans le MS, qui seront traitées et évaluées dans le cadre de la colonne de droite. L'objectif, ici, étant d'examiner le contenu notionnel/thématique proposé dans un MS donné.

Pour ce faire, il est recommandé de réaliser un inventaire des thèmes, des notions et des activités langagières, si celui-ci n'a pas été effectué par les auteurs eux-mêmes. À noter que les contenus thématiques/notionnels seront décrits sous la forme d'un tableau récapitulatif avec, dans la colonne de gauche, la description factuelle, et dans la colonne de droite, leur évaluation respective, comme expliqué ci-dessous :

➤ Colonne de gauche (description factuelle) : Cette partie de la fiche (D) fait l'objet d'un recueil des thèmes et des activités proposés, qui seront abordés dans le MS ;

➤ Colonne de droite : Cette partie examine et évalue le contenu thématique/notionnel, décrit dans la colonne située sur le côté, comme suit :

1. Contenus socioculturels

- A. Statut : explicite (dans une section indépendante) / implicite (dans les unités) ;
- B. Représentation : actualisée/ révolue, stéréotypée/non stéréotypée.

2. Caractères des rapports :

A. Psychologiques :

- a) détendus / amicaux / bienveillants ;
- b) neutres ;
- c) tendus / conflictuels / hostiles.

B. Sociaux ; type de rapports :

- a) non hiérarchisés ;
- b) familiaux ;
- c) professionnels ;
- d) grégaires ;
- e) commerçants/civils.

3. Caractères socioculturels des actants :

- A. âge ;
- B. profession ;
- C. milieu social.

4. Caractérisation du contexte :

- A. spatial ;
- B. situationnel.

5. Adéquation :

- A. des thèmes choisis par rapport aux objectifs d'apprentissage ;
- B. du contenu notionnel/fonctionnel par rapport aux objectifs d'apprentissage.

Tableau 25 : Grille d'analyse D : contenus notionnels/thématiques

Description factuelle	Évaluation
<p>Faire le relevé des thèmes, notions et fonctions langagières étudiés, au cas où ils ne feraient pas l'objet d'un schéma récapitulatif proposé par l'auteur.</p>	<p>1. Contenus socioculturels</p> <p>1.1. Statut</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Explicite (dans une section indépendante) ; b) Implicite (implicite dans les unités) <p>1.2. Représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Actualisée/ révolues b) Stéréotypées/ non stéréotypées <p>2. Caractères des rapports interpersonnels</p> <p>2.1. Psychologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Détenus / amicaux / bienveillants b) Neutres c) Tendus / conflictuels / hostiles <p>2.2. Sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Type de rapports <ul style="list-style-type: none"> - non hiérarchisés - familiaux - professionnels - grégaires - commerçants / civils <p>3. Caractères socioculturels des actants :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) âge ; b) profession ; c) milieu social. <p>4. Caractérisation du contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> a) spatial ; b) situationnel. <p>5. Adéquation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des thèmes choisis - du contenu notionnel /fonctionnel <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 20px;"> <p>{ aux objectifs d'apprentissage</p> </div>

3.2.1.5 Grille d'analyse (E) : tests et évaluation

Cette grille poursuit deux objectifs : en premier lieu, elle vise à vérifier la présence des tests et leurs types respectifs, pour l'évaluation des compétences acquises, et ce, à travers les thèmes et les activités acquis et leur progression au cours du programme de l'EA suivi, en fonction des objectifs de l'apprentissage – que ces derniers aient été annoncés implicitement et/ou explicitement dans le MS. Mais cette grille vérifie également la présence des outils et des guides explicatifs de l'évaluation et son déroulement, en termes d'appréciation des résultats.

L'on constate qu'il existe différents types de tests dont : le test de niveau, le test de pronostic, le test de contrôle ou de progrès. Ces derniers seront traités comme suit :

➤ Colonne de gauche description factuelle :

1. Présence de tests et leurs types :

- A. Tests de niveau, tests de progrès, tests de contrôle et tests d'auto-évaluation ;
- B. Nature des tests : objectifs/ subjectifs.

2. Présence de schémas ou guides docimologiques.

➤ Colonne de droite (évaluation) :

Cette partie examine et évalue la validité des tests, leur fidélité, leur variété, leur fréquence et importance. De plus, cette partie évalue aussi l'utilité et la praticabilité des guides docimologiques proposés, ainsi que leur facilité d'utilisation au niveau de la correction, de la gestion et de la mise en œuvre.

Tableau 26 : E. Tests et évaluation

Description factuelle	Évaluation
1. Présence de tests 1.1. Type a) de niveau ; b) de progrès ; c) de contrôle ; d) d'auto-évaluation. 1.2. Nature a) Objectifs ; b) Subjectifs. 2. Présence de schémas ou guides docimologiques Outils pour la conduite des tests et l'appréciation des résultats.	L'évaluation porte sur les critères suivants : a) Validité ; b) Fidélité ; c) Variété ; d) Fréquence et importance ; e) Utilité pratique des schémas docimologiques proposés ; f) Facilité de - Correction ; - Gestion/mise en œuvre.

3.2.1.6 Critiques des grilles d'analyse de Bertolletti

Dans son article intitulé *De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80*, Christian Puren (2011a), comme l'annonce d'entrer de jeu le titre même de cet écrit, critique les grilles d'analyse en FLE proposées par Bertolletti. Il importe de souligner qu'en dépit du succès que ces dernières ont obtenu au cours des années quatre-vingt et bien des années plus tard, ces grilles ont essuyé diverses remarques et critiques en ce qui concerne, d'une part, la méthodologie adoptée dans leur présentation et, d'autre part, leur solidité, leur efficacité et leur applicabilité.

Parmi les critiques formulées, les plus pertinentes nous semblent être celles portant sur le socle méthodologique sur lequel reposent les grilles d'analyse de Bertolletti. Plus précisément, ces critiques touchent les points suivants :

➤ La méthodologie : La première remarque qu'a faite Christian Puren porte sur le fond, c'est-à-dire sur la méthodologie adoptée ou plutôt sur « les théories référentielles » (pour reprendre le terme de Christian Puren) utilisées par Bertolletti dans l'élaboration de ses grilles. Plus précisément, Christian Puren émet d'importantes réserves quant au fait que Bertolletti fasse appel à des compétences théoriques qu'elle considère et qualifie de très importantes, fondamentales, voire inévitables pour l'analyse des MS/MD, alors même que, de manière paradoxale, elle ne les a pas mobilisées - que ce soit sur le plan linguistique (linguistique générale, psycho et sociolinguistique...), ou sur le plan méthodologique (des théories pédagogiques sur la didactique des langues (LE)). Et d'ajouter que Maria Cecilia Bertolletti fait appel à une didactique des langues étrangères qu'elle n'a pas prise en compte lors de l'élaboration des dites grilles, puisque ces dernières reposent davantage sur d'autres théories pédagogiques, ainsi que le confirme l'auteur elle-même dans cette citation : « Des théories pédagogiques sur la didactique des langues (LE) » (Maria Cecilia Bertolletti, 1984, p. 55) ;

➤ L'enseignant : Celui-ci est considéré, selon Bertolletti, comme responsable du choix et de la conception des manuels, des matériels ainsi que des outils dont il aura besoin en classe.

Étant donné son importance, Christian Puren cite ce point intégralement de Maria Cecilia Bertolletti :

« [...] partant de l'inventaire des besoins des apprenants, il lui revient [à l'enseignant] d'insérer le choix d'un manuel à l'intérieur de ses propres conceptions pédagogiques et de le travailler, pour l'ajuster à ses visées par une série d'opérations successives : de la détermination des objectifs d'apprentissage à l'analyse pré-pédagogique des matériaux, à leur choix et graduation...pour aboutir aux activités concrètes de la classe de LE » (Christian Puren, 2011, p. 3).

Nous partageons le point de vue de Christian Puren car la mise en place de cette conception, surtout dans un contexte éducatif particulier comme celui de la Libye, n'est pas sans poser certains problèmes et contraintes majeurs que nous synthétisons en deux points essentiels, à savoir :

1. L'enseignant n'est pas censé pouvoir/savoir choisir son manuel scolaire et ses auxiliaires au sein d'une institution scolaire, puisque dans la plupart des cas, ces derniers lui sont imposés, en l'occurrence dans les systèmes scolaire publique libyen (au niveau élémentaire, préparatoire et secondaire). Dans d'autres cas, c'est le comité scientifique qui doit s'en charger, au sens où celui-ci se réunit en vue de prendre une décision collective pour choisir tel ou tel MS et ses compléments. En notant que ces derniers doivent convenir au public visé, à son âge, à ses attentes et à son niveau linguistique ;

2. Le choix des MS/MD doit se faire également en fonction des objectifs et des exigences institutionnels, et non pas seulement à partir des besoins et des attentes des apprenants que Christian Puren qualifie de « public captif », du fait que les apprenants n'ont peut-être pas encore suffisamment de maturité pour pouvoir définir leurs besoins langagiers concrets en fonction de leur niveau, de leur étape d'apprentissage, mais également et surtout en fonction des objectifs institutionnels.

➤ L'exhaustivité

Selon Maria Cecilia Bertolletti, les grilles d'analyse sont assez claires et complètes, de telle façon qu'elles permettent d'établir une analyse systématique précise et minutieuse des matériaux didactiques. L'auteure ajoute, toutefois, que ces grilles ne sont pas considérées comme « un tout achevé et fermé », au sens où « les rubriques peuvent constituer autant d'entrées séparées et autonomes, en fonction des besoins de chacun ; les sections factuelles peuvent être parcourues indépendamment des sections évaluatives » (Maria Cecilia Bertolletti, 1984, p. 55-56).

En revanche, Christian Puren confirme, d'après l'analyse de ces grilles d'analyse, que cette conception est contradictoire et loin d'être applicable, comme le souhaiterait Maria Cecilia Bertoletti, du fait que les rubriques proposées dans la section « Factuelle » ne peuvent pas être abordées séparément et indépendamment de celles étudiées dans la section « Évaluation ».

3.3 Méthodologies d'analyse des manuels scolaires

3.3.1 Principes d'analyse des programmes et des méthodes d'enseignement

Selon William F. Mackey (1972 : 441), l'on ne peut pas mesurer la conformité ni l'applicabilité de telle ou telle méthode d'enseignement, de ses techniques et de ses pratiques sans analyser et examiner les objectifs du programme conçu pour cet enseignement.

En effet, étant donné que tout programme d'enseignement/apprentissage se fonde, pour l'essentiel, sur des principes et des objectifs concrets qui doivent nécessairement correspondre à un contexte destinataire précis, et que tout manuel conçu et/ou choisi dans ce sens devrait véritablement répondre à auxdits objectifs, nous partageons le point de vue de William F. Mackey. En outre, nous insistons sur le fait que la prise en compte de certains points fondamentaux du programme curriculaire, est une nécessité prioritaire quand on évalue un manuel scolaire donné.

Ci-dessous, nous aborderons certains des points essentiels de tout programme d'enseignement dont il importe de tenir compte, et sur lesquels nous nous fonderons lors de l'analyse des MS/MD de français de notre corpus.

3.3.2 Analyse du programme

D'après William F. Mackey, (1972 : 442), il existe quatre principaux points dont il faut tenir compte lorsque l'on souhaite analyser un programme d'enseignement donné. Ces points touchent respectivement le contenu du programme, sa justification, sa spécificité et sa faisabilité par rapport aux apprenants, mais ils concernent aussi les conditions de l'enseignement/apprentissage (matériels pédagogiques et didactiques, etc.) Nous résumons ces points sous forme des questions suivantes :

1. Le contenu. Quel est le contenu ?
2. La spécification du contenu. Est-il spécifique ?

3. La justification du contenu. Pourquoi ce contenu ?
4. Faisabilité du contenu. Est-t-il réalisable par rapport :
 - A. Au public destiné ?
 - B. Au niveau de compétence des enseignants ?
 - C. Aux matériels didactiques proposés ?

3.3.2.1 Contenu du programme

Tout programme d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne peut se constituer qu'à partir des objectifs les plus courants ayant été listés par William F. Mackey comme suit :

« Comprendre, parler, lire, écrire, la grammaire la traduction, l'initiation à l'histoire, à la civilisation et à la littérature des peuples étrangers, une meilleure compréhension de la langue maternelle, une discipline mentale, une souplesse d'adaptation à la société et l'utilisation des découvertes faites à l'étranger » (William F. Mackey, 1972, p. 442).

Toutefois, le même auteur ajoute que cette liste, présentant l'essentiel des objectifs des programmes d'enseignement, confond le but à atteindre dans l'enseignement d'une langue seconde avec la raison qu'il peut y avoir d'enseigner celle-ci. Il ajoute que deux questions fondamentales doivent être posées dans l'examen du contenu d'un programme donné :

1. Quels sont les automatismes requis et recommandés ?
2. Jusqu'où faut-il pousser l'enseignement de chaque automatisme ?

3.3.2.2 Spécification du programme

Un programme d'enseignement/apprentissage doit être clair et précis. Cette précision répond à différents objectifs d'ordre culturel mais aussi aux instructions et aux exigences définies. En précisant que ces dernières sont détaillées de manière à assurer l'acquisition par les apprenants, des compétences que l'on souhaite travailler lors du processus d'enseignement (comme la lecture, la rédaction, la conversation, etc.).

Plus précisément, plusieurs questions clés doivent être posées, avant même de débiter l'analyse d'un programme concret. Ces interrogations touchent la précision et la rigueur de ce dernier, ainsi que son degré de spécification. Selon certains auteurs dont William F. Mackey (1972 : 442), un programme d'enseignement donné peut être à la fois défini et précis quant à

son contenu, alors qu'en ce qui concerne la compétence exigée, il peut être source d'une certaine confusion. Ainsi, les deux expressions « aisance à s'exprimer » et « capacité de comprendre un locuteur étranger » sont-elles vagues et indéterminées, ce qui ne permet pas d'établir une évaluation quantitative.

3.3.2.3 Justification du programme

Tout programme d'enseignement-apprentissage, quelle que soit la discipline, possède ses propres objectifs et spécificités. Ces derniers jouent un rôle crucial dans l'élaboration du programme de l'enseignement/apprentissage et de son contenu.

À leur tour, ces objectifs et spécificités reposent sur différentes recommandations et exigences définies. Ces dernières peuvent être d'ordre scientifique, pédagogique, social, politique, culturel, etc. D'où la nécessité de justifier la particularisation des objectifs et spécificités, afin que ces derniers puissent être approuvés.

3.3.2.4 Accessibilité du programme

Quelle que soit la discipline concernée, le fait d'examiner l'applicabilité de tel ou tel programme d'EA est une étape nécessaire et incontournable devant précéder sa conception. En effet et très concrètement, un programme doit convenir aux conditions de son application, que ce soit au niveau des matériels pédagogiques et didactiques qui seront utilisés pour réussir le processus de l'EA, ou au niveau du contexte et du public pour lequel le programme aura été conçu (Roger Seguin, 1989, p. 8).

Imaginons qu'un programme d'EA soit principalement fondé sur l'utilisation de certains matériels didactiques que l'enseignant ne pourra pas se procurer lors du processus d'EA en classe ; en ce cas, l'enseignant sera confronté à de grandes difficultés pour réussir sa mission, réaliser ses objectifs et ceux des apprenants.

Nous avons la conviction que la conception d'un programme d'EA doit se réaliser en fonction de la disponibilité des matériels pédagogiques et didactiques proposés lors du processus didactique, et ce, pour que l'EA se déroule dans des conditions pédagogiques raisonnables et logiques, et non pas dans des conditions inadéquates et irréalisables. Nous estimons que le fait de travailler dans des conditions claires et précises, même si ces conditions sont

problématiques, est beaucoup plus avantageux et plus fructueux que de travailler dans des circonstances confuses et incertaines.

3.3.2.5 Conformité et cohérence du programme

Une bonne méthode d'EA doit absolument être conçue en fonction des objectifs du programme proposé. Elle doit également correspondre au niveau linguistique des apprenants, à leurs attentes et à leurs besoins, mais aussi au niveau de compétence des enseignants qui l'utiliseront. Ci-dessous, nous aborderons tour à tour ces trois éléments pour en saisir toute l'importance.

3.3.2.6 Méthode et programme

L'élaboration d'un manuel scolaire n'est pas une entreprise simple et facile, il s'agit plutôt d'une mission complexe et de longue haleine, nécessitant un travail de qualité et une bonne planification des étapes à franchir. Une telle entreprise exige une collaboration très étroite entre les membres de la commission de conception du MS et les responsables du programme d'EA (Roger Seguin, 1989, p. 5).

De plus, comme cela a déjà été souligné, la méthode d'enseignement doit impérativement correspondre aux recommandations, mais aussi aux exigences prescrites dans le programme d'enseignement. En précisant que, selon nous, cette dernière condition citée nécessite, en amont, que le programme lui-même ait été correctement et clairement élaboré, de manière précise et détaillée.

Nous insistons également sur le fait de ne pas passer à côté des méthodologies proposées dans le programme, pour que la méthode soit à la fois « solide » et « conforme » au programme, afin de répondre aux objectifs de l'EA présentés dans ce dernier. En somme, selon Mackey, l'on ne peut mesurer le degré de conformité de la méthode si, de son côté, le programme manque de précision (William F. Mackey, 1972, p. 443).

3.3.2.7 Méthode et apprenants

La méthode doit également correspondre aux apprenants (leur âge, leur niveau d'apprentissage, leurs intérêts, mais aussi leurs objectifs). Qu'il s'agisse d'une langue étrangère ou de toute autre matière, l'on n'apprend absolument pas de la même façon à tous les âges.

En effet, l'âge est un facteur crucial que les auteurs des méthodes doivent prendre en considération. De plus, les intérêts et les objectifs institutionnels, mais aussi les attentes et les atouts personnels des apprenants, constituent un ensemble d'exigences cruciales à ne pas négliger. En effet, il importe de tenir compte de ces facteurs, en raison de leur importance et de leur influence positive/négative dans le processus d'EA.

Partant de là, en analysant le contenu linguistique de la méthode présentée, nous constatons la présence d'un bon niveau de conformité et de cohésion entre la méthode et l'âge des apprenants. Néanmoins, cela ne peut s'appliquer que lorsque le niveau de connaissance linguistique des apprenants est avancé. Par exemple, en ce qui concerne le degré de cohérence et de concordance, l'on peut affirmer que ce dernier est raisonnable et logique entre le contenu de la méthode et l'âge du public destinataire. Ainsi et concrètement, la façon dont on présente un texte de lecture ou une situation de communication à des adultes (lesquels apprécient davantage les textes soutenus et cohérents, ou les situations langagières correspondant à leur statut social) se distinguera forcément de la façon dont on présente un texte à des enfants (lesquels préfèrent des textes narratifs et descriptifs, ou des situations de communication correspondant à leur groupe d'âges).

Pourtant, contrairement à ce que l'on vient d'énoncer, il importe de souligner que lorsque le niveau des apprenants est à la fois élémentaire et basique, le facteur de l'âge n'influence pas réellement le contenu linguistique, du fait que certaines informations de type linguistique et même socioculturel soient fortement recommandées à tout apprenant débutant, quel que soit son âge.

Toutefois, selon que l'adresse à un public adulte ou à un public enfant, l'on ne peut présenter un seul et même contenu thématique expliquant certains aspects linguistiques ou socioculturels. En d'autres termes, les choix méthodologiques et les pratiques pédagogiques et didactiques devront changer selon la tranche d'âge concernée. En effet, l'âge des apprenants impacte non seulement le contenu linguistique et socioculturel, mais aussi les choix méthodologiques et les pratiques didactiques.

Par ailleurs, le nombre d'apprenants en classe de langue peut impacter le degré et la qualité de la méthode utilisée dans l'EA. Cela signifie que telle ou telle méthode pourra être utile pour une classe de 15 apprenants, mais qu'elle ne conviendra pas pour une classe plus nombreuse. Il est donc fortement recommandé, pour les enseignants, de choisir leur manuel scolaire en fonction du nombre d'élèves que contient leur classe.

De plus, le contexte socioculturel des apprenants peut influencer, positivement ou négativement, sur le degré de rendement des manuels scolaires. En d'autres termes, une méthode donnée ne peut pas convenir à tous les milieux socioculturels, au niveau de son contenu socioculturel, au sens où les thèmes abordés peuvent avoir un caractère spécifique, voire identitaire, qui ne sera pas forcément compréhensible par les apprenants issus d'autres cultures. Il faut donc faire en sorte que le contenu des MS soit adapté au public destinataire (William F. Mackey, 1972, p. 449).

3.3.2.8 Méthode et enseignant

« Une bonne méthode peut être inutile entre les mains d'un professeur qui ne sait pas s'en servir ; un bon professeur sera terne et inefficace avec une mauvaise méthode » (William F. Mackey, 1972, p. 449). Au vu de cette citation, nous pouvons comprendre que le rapport existant entre la méthode et l'enseignant est à la fois sensible, fragile et délicat. Chacune des deux composantes de l'enseignement peut exercer un effet positif/négatif sur l'autre, de telle sorte que cette influence pourra favoriser ou défavoriser le processus d'EA. L'on doit donc examiner la compétence de l'enseignant par rapport à la méthode proposée ou imposée (quand tel est le cas), ainsi que le degré de la conformité de la méthode à l'enseignant.

Un bon enseignant de langue est celui qui sait tirer profit de la méthode qu'il a entre les mains. Un processus qui dépendra de sa propre maîtrise de la langue à enseigner, de son savoir-faire et de ses connaissances, mais également de sa compétence en matière de gestion d'une classe de langue, passant par l'utilisation de techniques, de pratiques, mais aussi de méthodes pédagogiques et didactiques qui soient convenables et adéquates.

Pour un enseignant de langue étrangère, la seule maîtrise de ladite langue ne suffit assurément pas pour faire de lui un bon professeur car ce qui compte avant tout, c'est son expérience professionnelle, son savoir-faire et son savoir-être.

Nous pouvons donc synthétiser les caractéristiques d'un bon enseignant comme suit :

➤ **Connaissances linguistiques** : enseigner une langue étrangère n'est pas une mission facile. Cette tâche nécessite une bonne connaissance linguistique de la langue à enseigner, mais aussi une bonne qualification méthodologique, pédagogique mais aussi psychologique, ce qui permettra à l'enseignant d'utiliser efficacement et utilement la méthode conçue pour l'enseignement qu'il dispense ;

➤ Le savoir-faire professionnel : le professeur doit avoir une bonne connaissance des principes pédagogiques et psychologiques, mais aussi des méthodologies de l'EA et des techniques nécessaires dont il aura besoin lors de l'utilisation de la méthode de l'EA. Il devra en outre, être capable de mettre en place les adaptations pouvant s'avérer nécessaires pour l'utilisation du manuel scolaire. Il doit également pouvoir s'adapter aux différentes situations qui pourraient s'imposer au sein de la classe, mais également en dehors de la classe ;

➤ Préparation des leçons : préparer une leçon nécessite une bonne connaissance de la matière à enseigner, ainsi qu'une très bonne connaissance des stratégies pédagogiques, éducatives, méthodologiques, méthodiques. Au-delà, cela nécessite bien d'autres compétences professionnelles pouvant surtout s'acquérir au fil des expériences. De nos jours, l'on peut facilement estimer le temps que mettra un enseignant pour préparer la fiche pédagogique d'un cours donné, ce qui nécessite, de la part de l'enseignant, de connaître les objectifs de son cours et les pratiques concrètes pour les réaliser. Chaque méthode possède ses propres caractéristiques et ses propres exigences. Certaines méthodes ont été élaborées de façon à ce que l'enseignant accorde beaucoup de temps à la préparation de ses leçons et de ses outils complémentaires, et ce, dans le but de mener le processus didactique avec efficacité. Tandis que d'autres méthodes, prêtes à utiliser, sont conçues et préparées de telle façon que les étapes du cours sont expliquées pas à pas, sans que l'enseignant soit obligé de passer des heures à préparer ses leçons. Nous pouvons donc en conclure que les méthodes d'EA diffèrent les unes des autres, et que la préparation de stratégies visant à faire acquérir des compétences précises à atteindre par les apprenants, lors d'un cours, dépendra de la méthode en usage, mais également de l'enseignant qui s'engage à l'utiliser, de ses compétences, de sa qualification et de son expérience professionnelle ;

➤ Installation technique : l'installation technique et l'utilisation de matériels didactiques sont un facteur décisif et constituent l'un des aspects cruciaux dont on doit tenir compte lors du choix de la méthode à utiliser en classe. Plus précisément, il importe de prendre en considération ces éléments par rapport à l'enseignant qui devra utiliser certains dispositifs techniques pour réussir sa leçon. Auquel cas, l'on devra se poser la question suivante : Est-ce que tous les outils didactiques proposés dans la méthode en usage sont à la disposition de l'enseignant ? En cas de réponse positive, il conviendra alors de se demander : L'enseignant est-il vraiment apte et compétent pour les utiliser et s'en servir utilement ?

Comme déjà mentionné, les méthodes d'EA diffèrent les unes aux autres. Or, chaque méthode nécessite l'utilisation de certains accessoires complémentaires au MS utilisé lors du

processus éducatif et didactique. Ces accessoires peuvent, bien évidemment, impacter la façon dont sera appliquée la méthode choisie, de même que son résultat, surtout si les matériels proposés ne sont pas fournis par l'institution.

En somme, le rôle de l'enseignant reste dépendant de l'existence ou non d'outils dont il doit se servir pour mener à bien sa mission. Partant de là, nous estimons que le MS à utiliser doit être choisi en fonction des moyens et des matériels didactiques disponibles, afin que l'enseignant soit en mesure d'appliquer le MS le plus aisément et le plus efficacement possible, et réaliser ainsi les objectifs attendus.

3.3.3 Analyse des MS

L'élaboration de manuels scolaires exige un travail considérable et de longue haleine. Raison pour laquelle les auteurs des MS sont invités à tenir compte de certains aspects fondamentaux lors de l'élaboration des MS, afin que ces derniers répondent suffisamment aux objectifs de l'EA, mais aussi à ceux des enseignants, des apprenants et de leurs parents.

Au vu du rôle fondamental et crucial que peut jouer le MS dans l'enseignement en général, et dans celui des langues étrangères en particulier, nous avons jugé utile d'entreprendre cette recherche en nous focalisant sur les MS utilisés dans l'enseignement du français dans les lycées libyens. La raison de ce choix tenant, comme nous l'avons déjà mentionné, dans ce que l'enseignement de cette langue a rencontré et rencontre encore d'importantes difficultés au point d'être mis en échec. Or, comme l'affirment certains courants méthodologiques, « la méthode est cause du succès ou de l'échec en enseignement des langues » (William F. Mackey, 1972 , p. 193).

Cependant, Mackey ajoute que pour d'autres auteurs, les méthodes n'ont pas d'importance et que la réussite de l'enseignement d'une langue étrangère ne dépend absolument pas de ces dernières, mais uniquement de la qualité du sujet apprenant, de sa motivation, de son aptitude, mais aussi de sa volonté d'apprendre une langue étrangère.

Toujours d'après le même auteur, un autre point de vue a vu le jour, négligeant le rôle des méthodes considérées comme des instruments et des outils qui « ne valent que ce que valent les maîtres » et d'ajouter que seule la « débrouillardise » de l'enseignant en classe est importante. Partant de cette remarque, les tenants de cette conception invitent les enseignants à se débarrasser des manuels et des outils traditionnels pour leur préférer des méthodes plus récentes (*ibid.*).

Nous ne partageons pas ces points de vue mais nous considérons que les trois composantes de l'enseignement que sont l'enseignant, la méthode (MS /MD) et l'apprenant, constituent les trois piliers fondamentaux de l'enseignement – en particulier de l'enseignement des langues étrangères. En effet, ces piliers constituant « un tout » inséparable, reposant sur une co-interrelation réciproque, indissociable et complémentaire.

Néanmoins, nous sommes convaincus qu'au quotidien de l'activité enseignante, la réussite du processus didactique dépend de la qualité de chacune des composantes de cette opération à la fois didactique et pédagogique. Ainsi, et par exemple, un bon manuel demeurera un outil insuffisant entre les mains d'un enseignant incompetent, de même qu'un mauvais manuel pourra aboutir à de bons résultats en présence d'un bon enseignant et d'un public d'apprenants motivés. En ajoutant qu'un manuel médiocre peut impacter négativement la motivation d'un bon apprenant et ainsi de suite. De ce fait, les MS et leurs contenus respectifs doivent être soumis à une révision périodique et à une revalorisation fréquente, en fonction des nouvelles recherches et des nouvelles exigences.

En effet, l'un des objectifs de l'analyse des MS est d'étudier les différences existant entre les méthodologies d'EA. Un processus qui permet aussi de situer chacun des MS par rapport à l'époque à laquelle il a été conçu, et de vérifier si tel ou tel MS pourrait correspondre aux exigences et aux objectifs de l'EA ainsi qu'au public destiné, à son âge, à ses attentes, etc.

Après avoir consulté certaines thèses touchant l'enseignement du français dans le cycle secondaire en Libye, nous avons remarqué que les manuels scolaires, dans leur élaboration et leur utilisation étaient peut-être constitutifs de l'un des obstacles s'opposant à un bon apprentissage de cette langue. Ce constat justifie le choix de notre sujet et légitime la remise en cause des manuels en question, que nous souhaitons examiner pour en vérifier la fiabilité et l'applicabilité en classe mais aussi en dehors de la classe. En effet, il convient de rappeler que ces derniers sont considérés comme des outils d'appui et des sources très importantes d'informations et de savoirs, auxquelles les apprenants ont recours chez eux (voir 3.4).

Le fait de choisir un bon manuel scolaire convenant à un public destiné, dans un contexte scolaire donné, en particulier dans le cadre du FLE, est un processus complexe. En effet, il existe un choix très important de manuels, consécutif à la grande concurrence méthodologique et éditoriale existant sur ce marché. De plus, une telle tâche exige d'établir une analyse complexe et minutieuse, en vue d'examiner l'applicabilité et la crédibilité du manuel en question.

Ce qui nécessite des connaissances variées en matière de linguistique générale, de psychologie, de sociolinguistique, de méthodologie et de didactique (Maria Cecilia Bertolotti, 1984, p. 55).

3.3.4 Méthodologie pour une analyse didactique des MS

Comme mentionné en introduction de ce chapitre, afin de définir une méthodologie didactique pour l'analyse des MS conçus pour l'EA du français en cycle secondaire en Libye, nous analyserons, dans cette partie, plusieurs travaux portant sur l'analyse des MS utilisés dans l'EA en France, mais dans un autre domaine que celui du FLE. En soulignant que, comme l'avaient signalé les auteurs de ces travaux : « [...] le cadre théorique et méthodologique que nous proposons ici peut être adapté à toute discipline scolaire, et plus précisément à tout thème enseigné » (Sandie Bernard, Pierre Clément et Graça Carvalho, 2007, p. 1).

Avant toute chose, il convient de rappeler que cette analyse s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche européen (HRSE)¹⁸ Biohead-Citizen (Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship) (*ibid.*). La méthodologie proposée dans ce cadre est purement didactique, au sens où l'analyse et les outils portent spécifiquement sur des contenus et des objectifs bien précis concernant une discipline concrète, voire des thèmes précis au sein de celle-ci. Selon les mêmes auteurs (2007), cette méthodologie d'analyse didactique est inédite et son originalité didactique réside dans l'élaboration de grilles d'analyse, variant en fonction des contenus analysés et des objectifs précis, visés par ce travail d'analyse. Il convient donc de rappeler que ces grilles ne peuvent en aucun cas être applicables à un autre contenu didactique, ni même à un contenu ou à un thème similaire mais ayant des objectifs distincts. Allant dans ce sens, les auteurs desdites grilles affirment qu' « une grille ainsi élaborée n'est donc pas utilisable telle quelle pour un autre contenu, ni pour le même contenu analysé avec d'autres objectifs. C'est la démarche de l'ensemble de cette méthodologie qui est généralisable » (*ibid.*, p. 2).

Nous allons donc présenter, dans les lignes qui suivent, les principes méthodologiques et didactiques sur lesquels se fonde cette étude, en les abordant en détail dans l'objectif d'en tirer des idées et des réflexions qui nous serviront d'instruments d'analyse sur lesquels nous nous appuierons lorsque nous analyserons notre corpus.

¹⁸ Human Reproduction and Sex Education (reproduction humaine et éducation à la sexualité)

3.3.4.1 Contexte théorique et perspectives

Cette recherche porte sur des manuels français pour l'enseignement des sciences de la biologie, de la santé et de l'environnement. Il s'agit plus précisément de deux manuels scolaires des années 1959, conçus pour l'EA de la science et destinés à un public français de 11-12 ans, dans une école rurale. Les deux manuels en question portent le même titre *Sciences appliquées*, mais l'un est destiné à un public féminin et l'autre à un public masculin.

Les auteurs ont adopté une approche historique pour l'analyse de ces deux manuels, tout en respectant le cadre et le thème du projet HRSE (*Human Reproduction and Sex Education, ou Reproduction humaine et éducation à la sexualité*) (*ibid.*, p. 10).

3.3.4.2 Instruments d'analyse et résultats

Comme mentionné ci-dessus, les auteurs ont adopté une approche historique pour l'analyse de leur corpus. Cette approche porte principalement sur les contenus textuels et iconographiques. Il convient de rappeler que le cadre de cette analyse critique se limite au thème de la HRSE (*reproduction humaine et éducation à la sexualité*).

Ajoutons que nous nous limiterons à présenter, à titre d'exemple, la première partie de la grille d'analyse utilisée, sous la forme d'un tableau, pour relever les principaux indicateurs de cette analyse critique. Plus précisément, il s'agit d'une grille d'analyse se composant de neuf sous-parties (C-0 à C-8) (voir le tableau ci-après).

Tableau 27 : La première partie de la grille (C-0 à C-8)

Numéro	Titre de la sous-partie
C-0	Informations générales sur le manuel scolaire
C-1	Nombre de pages concernant la HRSE
C-2	Proportion des textes et des images concernant la HRSE
C-3	Style pédagogique concernant la HRSE
C-4	Déterminisme causal linéaire simple, rétroaction(s), représentations cycliques ou systémiques concernant la HRSE
C-5	Question de genre concernant la HRSE
C-6	Approche ethnique, dimensions culturelles, socioéconomiques et éthiques concernant la HRSE
C-7	Approche historique concernant la HRSE
C-8	Conformité entre le programme officiel et le manuel concernant la HRSE

Dans le tableau précédent, chaque sous-partie se focalise sur un point précis que nous résumons ainsi :

➤ C-0 : dans cette partie, quelques informations sont données, touchant le MS qui doivent être relevées comme : type de MS, son organisation, son titre, l'édition/collection, l'année de l'édition, le public visé et son niveau, etc. ;

➤ C-1 : il s'agit d'indiquer le nombre de pages portant sur le thème à analyser et sa place dans le MS (début, milieu ou à la fin) ;

➤ C-2 : relation textes-iconographies, quelle place réservée à l'image par rapport au texte ? Fonction des images : décorative ? Illustrative ou autre ? etc. ;

➤ C-3 : identifier le style pédagogique utilisé. Autrement dit, est-ce que le MS se fonde essentiellement sur le fait de communiquer les connaissances recommandées sans pousser l'apprenant à participer au processus de l'apprentissage ? Ou propose-t-il d'autres possibilités d'apprentissage (processus d'activités, d'exercices), ou d'autres moyens de réflexions en vue de motiver l'apprenant et le faire participer positivement ? ;

➤ C-4 : repérer le type de schématisation privilégié par les éditeurs ;

➤ C-5 : cet indicateur porte sur le genre. Cela signifie qu'il sert à vérifier si les images utilisées dans le MS, représentent vraiment et concrètement la réalité des interactions et les différenciations entre les hommes et les femmes au sein de la société à laquelle ils appartiennent, mais aussi selon le contexte et l'époque dans lesquels ils vivent ;

➤ C-6 : approche ethnique : il s'agit d'examiner le niveau de reconnaissance des différents types ethniques de la société, par leur présence/absence dans les images. Il s'agit aussi de vérifier si les dimensions socioculturelle et socio-économique sont prises en compte (religion, coutumes, morale, tabous, etc.) ;

➤ C-7 : ce point se focalise essentiellement sur la part consacrée à l'histoire des concepts scientifiques dans les manuels en question. Autrement dit, il s'agit de vérifier si les contenus des MS prennent en compte l'évolution des concepts scientifiques et leur développement en fonction de la découverte scientifique et les changements dans les théories et pratiques ;

➤ C-8 : ici, il est question de vérifier si le programme officiel est indiqué. De plus, il faut examiner le degré de la conformité du contenu du MS au programme officiel. Il convient également, dans ce point, de vérifier s'il y a un rappel des connaissances pré-acquises au début des

MS, et s'il y a un résumé des connaissances. Enfin, il faut déterminer s'il existe des lacunes par rapport aux instructions officielles.

D'après la comparaison des tables de matières des deux MS, les auteurs soulignent une importante différence dans les contenus didactiques proposés pour les jeunes filles et pour les garçons, ce qui s'explique par le fait que l'éducation nationale et la pratique sociale à l'époque, jouaient un rôle crucial dans la conception des MS. Par exemple, les sciences enseignées aux garçons n'étaient pas les mêmes que celles enseignées aux filles. Ceci trouvant sa justification dans le fait qu'à cette époque, les deux publics exerçaient des activités complètement différentes, par contrainte « biologique » mais aussi et surtout, par contraintes sociales. La photo ci-après montre clairement la différence entre les deux MS et les différents types d'activités proposées à chaque public.

FIGURE 1
Extraits de deux manuels *Sciences appliquées*, Classiques Hachette, Paris, 1959.
Niveau classe de fin d'études.



Figure 4 : image prise de (Bernard, Clément et Carvalho, 2019)

3.3.5 Éléments pour créer sa propre grille d'analyse

« Il faut en conséquence créer ses propres outils d'analyser et les adapter à la méthodologie ou aux théories véhiculées par la méthode soumise à l'examen. Tous les outils d'observation reflètent les préoccupations de l'époque de leur conception : il est donc légitime que certaines rubriques soient plus développées que d'autres » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2017, p. 291).

Pour que l'analyse et l'évaluation d'un MS donné aboutissent à des résultats minutieux et concrets, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017), insistent sur le fait de créer ses propres grilles d'analyse. Ces dernières devant être compatibles avec les indicateurs, les paramètres et les critères d'examen. Or, cela n'est possible qu'à condition de les adapter à la méthodologie réclamée dans le MS à examiner, au sens où toutes les rubriques et les indicateurs des grilles d'analyse peuvent représenter ou plutôt incarner les principes méthodologiques sur lesquels est fondée la conception même du MS soumis à l'analyse/évaluation. Ainsi, et à titre d'exemple, les mêmes auteurs rajoutent qu'une grille d'analyse d'un MS s'inscrivant dans la méthodologie communicative n'est absolument pas compatible avec l'analyse d'un MS se réclamant de la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV), et ainsi de suite.

Au-delà, les auteurs susmentionnés proposent certains points et différentes pistes d'orientation dont l'analyste, quel que soit son statut (enseignant, chercheur, institution, etc.), devra tenir compte pour élaborer sa propre grille d'analyse. Concrètement, les auteurs proposent 12 rubriques qui contiennent les critères et les paramètres d'analyse, et 6 sous-rubriques qui relèvent toutes de la 8^e rubrique (*ibid.*).

Les mêmes auteurs ajoutent que toutes ces rubriques peuvent être complétées par d'autres paramètres en envisageant les relations existant entre, d'une part, les rubriques elles-mêmes et, d'autre part, d'autres points et critères comme par exemple, le type de langue privilégié, le rôle de la traduction, etc. Ces critères, paramètres et orientations sont les suivants :

- Fiche signalétique et présentation générale : l'objectif de cette rubrique est de présenter matériellement le MS soumis à l'examen : intitulé, auteur/s, date de parution, maison d'édition, le nombre de volumes, niveau destiné, le nombre de pages, le prix, etc. ;
- Choix du public et identification de ses besoins : présence ou absence d'objectifs explicites. Cette rubrique consiste à identifier le public destiné, ses besoins et les objectifs (implicites ou explicites) du MS ;

➤ Déclaration méthodologique et/ou théorique de référence : il faut préciser la méthodologie ou l'approche réclamée par l'/les auteur/s, mentionnée en avant-propos, dans le livre du professeur ou dans celui de l'apprenant. Normalement, les auteurs sont censés déclarer la référence méthodologique sur laquelle ils se fondent lors de l'élaboration de leur MS ;

➤ Place donnée à la compétence linguistique (lexique, phonétique, grammaire) : dans ce point, il s'agit de vérifier le nombre de lexèmes et leur fréquence dans les leçons tout au long de MS, mais aussi la façon d'aborder la phonétique et la prononciation des phonèmes nouveaux, comment la grammaire est traitée et expliquée (schémas, tables de structures, etc.), et le type de sa présentation (contrastive, inductive, déductive, etc.) ;

➤ Place donnée à la compétence de communication (acte de parole) : il faut voir comment la compétence communicative est travaillée, quelles sont les procédures et les démarches méthodologiques prises en considération pour faire progresser cet automatisme qui est le centre de l'intérêt de la majorité des méthodologies récentes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ;

➤ Prise en compte des composantes de la situation de communication (aspects sociologiques et aspects psychologiques) : il existe certaines exigences d'ordre sociologique et psychologique dont on doit tenir compte et qu'il importe de mettre en œuvre lors d'une situation de communication. Ces exigences doivent être dégagées et examinées lors de l'analyse d'un MS donné ;

➤ Organisation générale et composition d'une unité pédagogique : selon la méthodologie réclamée, la structure du MS peut avoir plusieurs types d'organisation (dossiers, unités, leçons, etc.). On doit donc examiner la structure et la répartition du MS et la façon dont les unités pédagogiques sont présentées et traitées ;

➤ Place accordée : à l'oral, à l'écrit, à la médiation, à la lecture, à la civilisation, aux tests d'évaluation ou à l'auto-évaluation. Ce dernier point consiste à repérer la place accordée à chacun des automatismes et des compétences susmentionnés, et le degré de leur présence par rapport aux autres ;

➤ Rôle de l'image : étant donné qu'il s'agit de l'un des supports didactiques majeurs, l'iconographie peut jouer un rôle crucial dans l'explication et la compréhension des leçons. D'où la nécessité de vérifier sa présence, sa place, son rôle, sa fonction et sa typologie dans le MS à analyser ;

➤ Typologie des textes et des discours¹⁹ : chaque méthodologie privilégie un genre de texte et de discours donné. Il s'agit de repérer le type de discours constitutif du MS (dialogues, extraits littéraires - contes, romans, etc., interview, etc.) ;

➤ Progression : ce point vise à repérer le type de progression choisi dans le MS. Cela signifie qu'il faut examiner la façon dont les leçons sont présentées et expliquées. En d'autres termes, il est question de déterminer si le processus d'enseignement/apprentissage aborde les enseignements de façon générale sans donner de détails au départ ou si ces derniers ne sont abordés que plus tard, une fois les unités acquises. Le MS va-t-il donc du global au plus précis (de plus simple au plus difficile), ou passe-t-il directement par des explications détaillées ? ;

➤ Inventaire des types d'exercices, activités, tâches et définition des compétences visées : compréhension, production, interaction.

3.4 État des lieux des travaux sur les MS/MD utilisés dans les lycées libyens

Nous avons repéré bon nombre de travaux de thèse portant sur l'enseignement/apprentissage du français en général en Libye. Toutefois, nous nous bornerons à mentionner que celles portant sur l'EA du FLE en cycle secondaire. Ce faisant, nous avons sélectionné deux thèses qui portent exclusivement sur le programme d'EA du FLE dans les lycées, qui est le sujet principal et le noyau dur de notre thèse. Il s'agit des :

➤ Thèse soutenue par Abdelgiawad Bengaïel, à l'Université de Besançon en 1986, intitulée *L'Enseignement du français en Libye : situation actuelle et perspectives pour l'avenir*. Il convient de souligner que cette thèse a été soutenue à l'époque où l'enseignement du français a été annulé dans tous les lycées libyens, ce que l'auteur n'a pas mentionné dans son travail ;

➤ Thèse soutenue par Abir Mehrez en 2012 à l'Université de Paris 10, dans le cadre de l'École doctorale Connaissance, langage et modélisation (Nanterre). Intitulée *L'influence des facteurs sociaux sur les méthodes d'enseignement-apprentissage du français en Libye dans les écoles secondaires*, cette thèse porte également sur l'enseignement du français au lycée.

Il est à signaler que les travaux de Abdelgiawad Bengaïel ont été réalisés dans les années quatre-vingt, lorsque l'enseignement du français était obligatoire dans tous les lycées libyens

¹⁹ Nous mentionnons que notre thèse s'inscrit dans une spécialité didactique du FLE mais aussi orientée vers « Pratiques des textes et des discours ».

(soit comme langue de spécialité, soit comme langue d'option (module général) dans toutes les autres spécialités), et que ceux de Abir Mehrez ont été effectués quatre ans après la reprise de l'enseignement du français dans le système secondaire. Cela nous permettra de retracer le parcours de l'enseignement du français dans les lycées avant et après sa suspension, la raison de son échec et/ou de sa réussite. Et surtout, de connaître et de faire connaître le programme et les manuels utilisés depuis les années soixante-dix jusqu'à nos jours.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de faire l'état des travaux portant sur les différentes méthodologies d'analyse des MS/MD et sur les grilles d'analyse de ces derniers en précisant que les grilles ayant été présentées, ont été élaborées entre 1965 et 2017.

Au cours de ce chapitre, nous avons présenté différents travaux, dont ceux de Corinne Cordier-Gauthier (1999), dans lesquels nous avons repéré une vingtaine de grilles d'analyse des MS/MD. Pour la mise à plat, la compréhension et l'examen des dites grilles, nous avons élaboré des fiches de lecture qui montrent clairement la structure interne, les indicateurs d'évaluation de chacune des grilles étudiées. La bonne compréhension des dites grilles constitue le socle méthodologique sur lequel nous allons désormais nous fonder, pour effectuer l'examen et l'analyse de notre corpus (les méthodes d'EA du FLE au secondaire).

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 291), l'on doit élaborer ses propres grilles d'analyse, ses critères et ses indicateurs d'évaluation en fonction des objectifs d'analyse fixés, mais aussi et surtout en fonction de la méthodologie réclamée dans le manuel scolaire à analyser/examiner/évaluer.

Répondant à cette approche, nous élaborerons/adapterons des fiches signalétiques et des grilles d'analyse correspondant aux méthodes de FLE en question, à la méthodologie réclamée dans leur conception, mais aussi aux objectifs du programme d'EA en précisant que les fiches signalétiques et les grilles d'analyse seront créées/adaptées dans la deuxième partie de la présente thèse (chapitres 4, 5).

Deuxième partie : le cadre pratique

Chapitre quatre : contexte général de l'EA du FLE en Libye : État des lieux et présentation des MS/MD utilisés au lycée

4 Panorama historique et contexte général de l'apprentissage du FLE en Libye

Les contextes historiques et géographiques constituent deux données complexes en interaction, qui s'additionnent et permettent de mieux comprendre le cadre dynamique au sein duquel peuvent être observés des phénomènes et des faits culturels, sociaux, politiques ou économiques. Concernant la prise en compte de l'espace et du temps, Élisée Reclus affirme que « l'histoire n'est que la géographie dans le temps, comme la géographie n'est que l'histoire dans l'espace » (Élisée Reclus et al., 2015, p. 42).

De fait, l'histoire et la géographie fournissent tous les deux les éléments de base de la connaissance d'un pays donné. Elles permettent également d'envisager en partie la nature des problèmes rencontrés dans le pays en question, et de tenter ainsi d'y trouver des solutions. Concernant le sujet qui nous intéresse, c'est en prenant en considération l'histoire et la géographie de la Libye, que l'on peut esquisser une contextualisation de notre problématique et de sa structuration, dans une dimension relevant tout à la fois des sciences dures et des sciences humaines. Un tel travail ayant pour visée d'aboutir à la mise en lumière d'une identité nationale, linguistique et culturelle complexe et dynamique, que l'on pourra comprendre en la comparant à celles des autres pays du Maghreb.

4.1 Contexte général de l'apprentissage du FLE en Libye

Le contexte peut déterminer ou expliquer les faits de manière directe et/ou indirecte. Partant de là, avant d'aborder le contexte sociolinguistique libyen, il importe d'évoquer la géographie de ce pays, en interaction avec son histoire. En notant toutefois que cette démarche ne peut qu'aboutir au constat du gâchis pédagogique et culturel, engendré par une conception erronée ayant prévalu au cours des quarante dernières années (1969/2011) et qui a souvent assimilé la langue et la culture à la politique des régimes en place aux pays occidentaux et aux États-Unis.

La Libye dispose d'une longue façade méditerranéenne occupant une position centrale en Afrique du Nord, mais aussi d'une zone de pénétration dans les terres africaines plus accentuée que celle que l'on trouve dans les autres pays du Maghreb. En effet, la Libye possède des frontières avec quatre pays arabes (l'Égypte à l'est, l'Algérie à l'ouest et la Tunisie au nord-ouest ainsi que le Soudan au sud-est), et des frontières avec deux pays africains (le Tchad et le Niger au sud). S'étalant sur une superficie de 1 759 540 km², la population, d'après les derniers chiffres du recensement de 2020, est estimée à 6.871.292 habitants.

La Libye partage également ses frontières (nord-ouest, ouest, sud-ouest et sud) avec quatre pays francophones (Tunisie, Algérie, Niger, Tchad). Ce pays africain s'étend sur un large désert qui débouche sur la Méditerranée : « La plate-forme saharienne pénètre directement dans la zone méditerranéenne » (Pierre Marthelot, 1975, p. 53).

Ce qui singularise la Libye par rapport aux pays africains et aux autres États du Maghreb, considérés comme des pays méditerranéens ayant une « profondeur africaine », est sa bande côtière où les précipitations sont généralement suffisantes pour rendre possible des activités agricoles et arboricoles, enrichies par un pastoralisme nomade transhumant qui intéresse beaucoup la zone de Tripoli, portée sur les activités commerciales. En témoigne, par exemple, la plaine de Barce qui est une terre fertile, dotée d'un climat humide propice à une importante céréaliculture. L'arrière-pays étant, quant à lui, typiquement saharien, avec seulement quelques oasis permettant des activités vivrières.

Le relief inhospitalier a influencé l'évolution démographique et les traditions culturelles de la Libye, demeurées longtemps imperméables aux influences extérieures. Ainsi, la population libyenne est-elle ancienne et peu dense, formée au cours de l'histoire autour des berbères appelés aussi les *amazighs* ou hommes libres. Ces derniers sont à la fois des méditerranéens et des sahariens, auxquels se sont ajoutées certaines ethnies porteuses de cultures et de croyances diverses comme les Punique, les Phéniciens, les Grecs, les Romains, les Byzantins, les Arabes, les Turcs, etc., (Yolande Martin, 1975, p. 11).

Les temps modernes ont donné le jour à d'autres conquêtes de la part des voisins de la rive nord de la Méditerranée, mais aussi à des mouvements de commerce, d'émigration et de mouvements ouvertement colonisateurs (normands, vénitiens, espagnols et français, puis après 1913, italiens). De ce fait, plusieurs langues étrangères étaient parlées dans la région tripolitaine dont « l'anglais au sein des classes dirigeantes, l'italien dans le peuple » (Pierre Lafrance, 1968, p. 39).

Ce phénomène trouve son explication dans la citation suivante :

« la vocation commerciale de cette région d’Afrique dont les villes côtières sont à faible distance des carrefours caravaniers. Aux relations anciennes de la Libye avec les républiques marchandes et aux grands ports italiens, s’ajoutait au temps de la Reine Victoria, l’intérêt qu’elle inspirait aux négociants anglais, dont l’accès au Sahel saharien, à son ivoire, à ses acheteurs d’armes était encore malaisé en cette période de création de l’Empire britannique d’Afrique » (*ibid.*).

En contrepartie, la langue française n’a pas connu d’expansion, notamment pour des raisons politiques. Les Libyens considéraient alors l’introduction de la langue française comme un signe annonciateur d’une colonisation imminente. Tout mouvement visant à introduire le français engendrant un sentiment de crainte, puisque la population s’attendait à ce que la France envahisse la Libye et l’incluse aux autres pays du Maghreb :

« La France, quant à elle, éveillait en Libye la méfiance : toutes ses tentatives de pénétration, fussent-elles limitées aux missions religieuses, voire à de simples expéditions géographiques ou archéologiques, étaient considérées comme autant de préludes à des entreprises coloniales. N’étendait-elle pas son emprise aux principaux pays voisins de la Libye Égypte exceptée ? » (*ibid.*).

La Libye a été colonisée par l’Italie de 1911 à 1943. En 1952, Le Royaume de Libye fut proclamé puis renversé en 1969, lors d’un coup d’État mené par Mouammar Kadhafi. Ce dernier a ensuite exercé un pouvoir absolu, sans société civile ni institutions politiques, jusqu’en 2011, où une révolte armée est venue pour mettre fin à son régime (Khadija Fshika, 2020, p. 25).

Depuis lors, le pays est en quête d’une stabilité qui tarde à venir ; une guerre est en cours depuis 2014, qui ravage le pays, à cause du mouvement intitulé « La révolution de dignité » (Alkaramah), orchestré par Khalifa Haftar²⁰, un ancien militaire s’étant élevé contre le gouvernement libyen reconnu par l’ONU et par les principaux États occidentaux (Frédéric Bobin: 2019²¹).

Des conférences internationales sont tenues ici et là pour permettre à la Libye de retrouver et la Paix et l’unité, au lieu de servir de champ de bataille aux rivalités internationales, par forces

²⁰ Ancien militaire, capturé par les forces tchadiennes lors de la guerre de la Libye contre le Tchad dans les années quatre-vingt, réfugié aux États-Unis, et revenu à l’Est de Libye lors de la révolution libyenne de 14 février 2011.

²¹ [En ligne], URL : https://www.lemonde.fr/afrique/article/2019/11/22/la-libye-nouveau-theatre-d-intervention-des-russes_6020074_3212.html

militaires libyennes interposées. Jusqu'à maintenant, les grandes puissances mondiales se sont montrées concernées directement par le conflit. Mais elles ont tenté de se mettre d'accord pour cesser d'interférer sur les affaires intérieures libyennes. Pourtant, de fortes menaces planent sur l'avenir du pays, du fait d'interventions incessantes, par tous les moyens, menées par certains pays arabes voisins et lointains, mais aussi par des pays occidentaux qui animent les conflits militaires et l'instabilité du pays.

Cette situation d'insécurité et d'instabilité du pays excite des groupes fondamentalistes djihadistes qui prêchent avant tout une idéologie intégriste et xénophobe, bien pire que celle de Mouammar Kadhafi. L'on s'attend incessamment à ce qu'un accord parrainé par les Nations unies permette de réinstaurer la paix dans ce pays qui risque de sombrer dans une guerre civile dévastatrice. Mais dernièrement, Khalifa Haftar a surpris la société internationale par ses décisions de guerre. Dix jours avant la tenue du congrès national de Ghadamès²² qui aurait dû avoir lieu le 14 avril 2019, Il a voulu prendre le contrôle de la capitale en débutant son offensive le 4 avril 2019, contre les forces du Gouvernement d'union nationale (GNA) dirigé par Fayeze El-Sarraj. Cette offensive ravageuse qui a duré 14 mois, c'est-à-dire jusqu'en juin 2020, a fini sur la défaite des forces d'Alkaramah et le retrait de celles-ci jusque dans la ville de Syrte, en raison de la défense exceptionnelle menée par les forces du GNA.

Il est normal qu'une telle conjoncture, marquée par les événements qui se sont succédé et qui se déroulent encore de nos jours, influe beaucoup sur les conditions de vie des Libyens qui cherchent la survie. Au-delà, c'est son identité que le peuple libyen doit sauver d'abord, en dépit des violences et des souffrances imposées. En cela, l'apprentissage de langues étrangères permet aux Libyens d'éviter de réduire leur identité à leur religion ou à leur arabité, sous peine qu'ils n'en demeurent prisonniers à jamais, et qu'ils ne se retrouvent jamais, au ban des nations.

Il importe de noter aussi que, dans l'Histoire libyenne, les contacts avec les étrangers ont été fréquents mais le plus souvent éphémères, compte tenu de la violence de ces relations : « L'homme est ici solidement implanté dans le désert, cela est dû à ce qu'il possède de précieuses facultés d'adaptation, dont la principale est le nomadisme pastoral » (Yolande Martin, 1975, p. 2).

²² Ghadamès est une ville libyenne saharienne se situant à l'ouest de Libye, qui partage ses frontières avec la Tunisie et l'Algérie. Elle est inscrite sur la liste du patrimoine mondial de l'Unesco depuis 1986. Elle est également connue sous le nom de « Perle du désert ».

Aujourd'hui, les Libyens redeviennent des « bédouins », s'enfonçant dans le désert qui leur a toujours servi de refuge identitaire. En témoigne le mode de résistance et d'interaction mis en place lors de la colonisation italienne.

4.1.1 Les enjeux politiques inhérents à l'EA des langues étrangères

Cette réalité générale, historique et géographique, présuppose l'existence de contacts culturels et linguistiques entre la Libye et les autres nations, dont nous avons tracé une esquisse. Toutefois, si la diversité linguistique, culturelle et ethnique paraît indéniable, elle est restée superficielle, reflétant ainsi le peu d'ampleur, de profondeur et de complexité des contacts que les autochtones ont entretenus avec les communautés étrangères.

Néanmoins, en dépit de ce qui précède, il est normal qu'en dehors des guerres et du chaos qu'elles entraînent, les peuples entretiennent volontairement des relations d'échanges mais aussi des liens commerciaux et socioculturels. C'est ce qui explique l'introduction de l'apprentissage des langues étrangères en Libye.

Les historiens affirment que l'enseignement des langues étrangères en Libye date du début du XVIII^e siècle, avec l'installation des premiers comptoirs commerciaux européens qui exigeaient, de leurs propriétaires, une présence permanente en vue de mener à bien leurs activités. Les opérateurs commerciaux devaient faire venir leurs familles et assurer que leurs enfants aient accès au savoir et à l'éducation. La construction des écoles était donc une nécessité absolue. Pierre Rossi rappelle en ces termes cet événement extraordinaire sur le sol libyen : « Des écoles françaises, anglaises et italiennes furent ouvertes à Tripoli afin d'accélérer le processus d'occidentalisation » (Pierre Rossi, 1979, p. 66).

Cependant, ce sont les juifs libyens qui, en 1804, fondèrent la première école libyenne. Cette dernière étant destinée, plus particulièrement, à leurs propres enfants, l'on y enseignait l'hébreu et le français. Elle est restée ouverte presque un siècle, de 1811 à 1911, date à laquelle l'on introduit également l'enseignement de l'italien. Ahmed Salama affirme qu'en « 1876, des religieuses françaises qui dirigeaient une école à Tripoli, enseignaient dans cette langue » (Abdelgawad Bengail, 1986, p. 35).

Sous la colonisation italienne, ces écoles se sont multipliées. La langue française était toujours apprise en tant que langue de religion et de culture indispensable à la formation des élites coloniales. Toutefois, les populations libyennes sont alors entrées en contact avec la langue française dans des circonstances particulières. En effet, après la Deuxième Guerre

mondiale et la défaite de l'Italie, la Libye fut placée sous la protection des Alliés, entre les années 1943 et 1951. La France qui s'occupait notamment de la région de Fezzan, introduisit l'apprentissage de la langue française en conformité avec ce qu'elle pratiquait en Algérie et en Tunisie. À ce propos, Pierre Lafrance témoigne que :

« Notre présence au Fezzan fut cependant, de 1945 à 1952, l'occasion d'introduire dans cette région saharienne notre culture et notre langue. Trois ou quatre écoles primaires y furent ouvertes, qui permirent d'enseigner le français à environ cinq cents jeunes Fezzanais » (Pierre Lafrance, 1968, p. 39).

Or, la tentative n'a pas eu de succès du fait des conditions et du mode de vie nomade des populations visées, mais aussi du manque de moyens humains et matériels. Mais ce qui a porté un coup fatal à l'enseignement du français en Libye vint plus tard, en lien avec la découverte de pétrole dans les sols libyens, et l'installation de grandes firmes pétrolières américaines qui devinrent les pivots de toutes les activités économiques. De ce fait, l'apprentissage de l'anglais devint aussitôt, une nécessité absolue. Une situation de fait qu'une loi adoptée en 1968 allait bientôt institutionnaliser.

Dès lors, la question de l'apprentissage des langues étrangères prit une importance majeure au niveau de la politique nationale. Un projet de loi fut voté au parlement, imposant l'apprentissage de l'anglais en premier cycle et celui du français en cycle préparatoire. Sauf que dans la réalité, si l'enseignement du français fut maintenu à partir du secondaire, il ne fut poursuivi que durant 2 ou 3 ans en cycle préparatoire.

Cette loi continua de soutenir l'apprentissage des langues jusqu'au milieu des années quatre-vingt (1986), où le régime de Mouammar Kadhafi décida de bannir l'apprentissage des langues étrangères, par suite de malentendus politiques avec les puissances de l'Occident. En effet, les Usa avaient décidé de bombarder Tripoli. En conséquence de quoi, Mouammar Kadhafi riposta par le bannissement pur et simple des langues étrangères des « colonisateurs » et l'organisation de cérémonies d'autodafés, visant à brûler les ouvrages occidentaux.

En 1986, l'enseignement des langues étrangères comme l'anglais et le français disparut donc totalement des programmes des établissements scolaires libyens. De là, d'autres matières les remplacèrent comme « la conscience politique » où il était question d'« enseigner les idées excentriques de Kadhafi sur la politique, telles qu'elles étaient exposées dans le *Livre vert*. Autrement dit, cette prétendue matière essentielle n'était rien d'autre que la fausse idéologie propagée par Kadhafi ! » (Hussain Kreiba : 2012).

En 2005, une nouvelle réforme du système scolaire posa les bases des lycées spécialisés en sections anglaise ou française. Mais le régime de Mouammar Kadhafi eut recours à d'autres moyens pour interdire l'accès du peuple aux langues étrangères et nul effort ne fut fourni pour améliorer les conditions d'apprentissage. C'était une : « source de frustration tant pour les étudiants que pour les enseignants. Non seulement le matériel éducatif était d'une qualité médiocre, mais les établissements d'enseignement ne disposaient ni de supports ni de méthodes pédagogiques » (*ibid.*).

Cette négligence absolue des conditions, des moyens et des méthodes d'enseignement des langues étrangères provoqua une indifférence et une déception générale vis-à-vis de l'apprentissage de celles-ci. Toutefois, et dans le but de réconcilier ses relations très tendues avec la France²³, mais aussi pour regagner sa place mondiale, la Libye lança une batterie de réformes générales touchant tous les niveaux. Dans le cadre du présent mémoire, nous nous limiterons à décrire les réformes touchant directement le sujet de notre recherche, à savoir l'enseignement/apprentissage du FLE en cycle secondaire.

4.1.1.1 Reprise de l'EA du FLE au cycle secondaire

En 2007, après deux décennies de rupture (1986-2007), la décision fut prise de réintroduire l'enseignement de la langue française en cycle secondaire. Mais cette fois-ci, compte tenu du manque d'enseignants du français et de la longue période au cours de laquelle le français n'avait plus été enseigné, l'enseignement du français fut réintroduit comme langue de spécialité, dans seulement dix écoles secondaires dites (pilotes), réparties dans les grandes villes. Le tableau ci-après, que nous empruntons à Abir Mehrez (2012 : 62), et auquel nous avons apporté quelques modifications, montre les noms et le nombre d'écoles, mais aussi les villes concernées.

²³ Les relations étaient très tendues entre la France et la Libye depuis 1978, en raison du conflit tchado-libyen (1978-1987), et de la responsabilité du régime de Kadhafi dans l'attentat contre un avion de la compagnie française UTA en 1989.

Tableau 28 : Les 10 lycées pilotes d'enseignement de français (2007)

Ville	Nombre d'écoles	Nom de l'école
Tripoli	2	Al-Raya Al-Khadra et Bashir Al-Ousta
Gharyan	1	7 avril
Zwara	1	L'école de Zwara
Misratah	1	Shehada Al-Ramela
Benghazi	1	Al-Ouihda Al-Afrikya
Darnah	1	Al-Manar
Murgub	1	23 octobre
Toubreq	1	Al-Saker Al-Wahid
Ghat	1	Al-Tahadi

Pour l'année scolaire 2013/2014, cette réforme fut abandonnée au profit d'un baccalauréat général où la langue française fut réintroduite en tant que module optionnel.

Actuellement, la situation générale de l'enseignement a établi l'arabe comme langue officielle et l'anglais comme première langue étrangère. Quant à la langue française, elle subsiste toujours en tant que département autonome, au sein de l'université. En notant que la valeur de ce département dépend du nombre d'étudiants qui y sont inscrits. En conséquent, seuls quelques quinquagénaires connaissent les langues étrangères comme l'italien, l'anglais et parfois le français. Ce qui représente un inconvénient de taille pour le développement du pays et sa relation avec les pays étrangers.

Néanmoins, en dépit de tous les obstacles rencontrés et du contexte sécuritaire particulièrement difficile que traverse la Libye depuis 2014²⁴, en 2019, à la suite de l'initiative de l'ambassade de France à Tripoli, de multiples réunions, conférences et concertations furent organisées entre cette dernière et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement libyen, dans le but de réintroduire l'enseignement du français dans les écoles secondaires. De là, dans le cadre de la préparation de l'année scolaire 2019/2020, une formation des formateurs de FLE a été mise

²⁴ Conflits militaires et guerre civile.

en place, au mois de juillet 2019, au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLA). Cette formation étant destinée à des enseignants universitaires de FLE, mais également à des inspecteurs et à des enseignants de langue française en cycle secondaire. Par la suite, en août 2019, une autre décision fut prise allant dans le même sens : celle de proposer une formation assurée par des formateurs libyens ayant suivi la formation du CLA de Besançon, au profit de l'ensemble des enseignants chargés de l'enseignement du français, et ce, à partir de septembre 2020.

Dans la même ligne, un nouvel ensemble didactique (*Le Nouveau/Pixel 1* de CLE International) fut choisi et adapté par un comité de professeurs des universités libyennes. En notant qu'il n'y a pas eu de grands changements, d'après une professeure de FLE faisant partie de la commission d'adaptation que nous avons interviewée. Cette professeure nous a également affirmé que les adaptations avaient porté uniquement sur l'aspect socioculturel. Les manuels furent rapidement placés en phase d'impression en Italie, pour pouvoir être utilisés dès la rentrée suivante, en septembre 2019/2020. Cependant, en raison de la pandémie mondiale de Covid-19, les choses n'ont pas abouti comme prévu et comme on le souhaitait. L'Italie étant l'un des pays européens les plus touchés par l'épidémie, l'enseignement du français en cycle secondaire a été reporté à une date à définir. À ce jour, (au 31 /01/2022), les manuels adaptés sont toujours en phase d'impression.

Cette méconnaissance des langues étrangères est très préjudiciable à la construction d'une économie moderne dont le secteur des services occupe, de nos jours, une place de choix. L'exigence d'apprendre les langues étrangères relève donc d'une nécessité urgente.

Or, les étudiants, les universitaires, mais aussi les employés de bureau, les techniciens et les hommes d'affaires ont pris nettement conscience de l'exigence de parler des langues étrangères. Raison pour laquelle, ils affluent massivement vers les centres de langues étrangères. Bien entendu, l'anglais est prioritaire, mais les autres langues comme le français ne sont pas du tout négligées.

4.1.2 Francophonie : limites et choix des langues étrangères

Depuis le renversement du régime de Mouammar Kadhafi, le peuple libyen se sent libre et confiant dans l'avenir. Le libéralisme s'esquisse comme un horizon incontournable ouvrant grand sur une révolution informatique, génératrice d'une surinformation utile mais exigeante en matière de maîtrise des langues étrangères. Comme partout dans le monde, les Libyens

désirent en profiter pour devenir des citoyens universels, en mesure de recevoir et de donner. C'est donc une double prise de conscience qui s'opère : profiter des bienfaits de la mondialisation et partager les modes de vie imposés par la globalisation. Mais rien n'est possible sans la maîtrise de l'outil linguistique, susceptible de permettre l'acquisition et la divulgation de l'information. Cette maîtrise a dorénavant une valeur économique car elle représente l'une des portes d'entrée possibles sur le monde économique.

Autrement dit, la maîtrise des langues étrangères est au centre des processus de la mondialisation ; elle est l'élément fondamental dans la compétence des opérateurs économiques qu'ils soient hommes d'affaires, investisseurs industriels, managers ou autres.

Même si la Libye a connu et connaît encore à ce jour, des conditions de vie difficiles, à cause des belligérants ayant créé une instabilité dans le pays, l'impression qui règne est teintée d'optimisme. Les Libyens s'attendent incessamment à ce qu'un accord d'entente soit signé pour retrouver la paix et garder l'unité du pays. Parallèlement, l'apprentissage des langues étrangères va bon train, tout le monde ayant la certitude qu'il s'agit là d'un jalon essentiel dans l'ascension sociale. C'est aussi l'expression de la volonté de briser les miroirs et d'aller vers l'autre.

Il est évident que la Libye veut redynamiser sa vocation méditerranéenne. Il est donc normal que ses préférences aillent vers les pays de la rive nord de cette mer commune. L'interaction humaine, dans ses dimensions politique et économique, ne peut négliger les rapports culturels et surtout linguistiques existant entre les peuples. Connaître la langue de l'autre, c'est connaître sa culture, mais aussi sa vision du monde et son mode de pensée. Compte tenu du net accroissement de la demande concernant l'apprentissage des langues étrangères, les responsables politiques libyens ont mis en œuvre une politique de rapprochement d'avec les pays européens.

Concernant le français, la demande augmente également car la langue française occupe une place importante en Libye, fondée sur le respect dont jouissent la culture et l'histoire de ce pays. Un respect, une confiance et une admiration qui se traduisent par le chiffre éloquent de 2814 doctorants, dont nous faisons partie, menant leurs recherches au sein des instituts et universités français.

Une telle réalité est à l'origine de la consolidation de l'apprentissage du FLE en Libye et de l'ouverture de larges perspectives de coopération et de partenariat entre les différentes

instances des deux pays. Dans ce cadre, des conventions ont été signées entre des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français et libyens²⁵ (Tamim Elmahjoub, 2016, p. 75).

Par ailleurs, l'on peut affirmer que les politiciens français souhaitent, par leur diplomatie, se démarquer de celle des USA et se montrer plus compréhensives vis-à-vis des aspirations arabes.

Sur un autre registre, l'élite libyenne ne pourrait envisager l'apprentissage de langues étrangères en dehors d'une offre de formation portant sur une diversité des langues. Pour le dire autrement, venant à peine de se défaire des jugs d'une dictature qui l'a isolée et l'a immobilisée pendant longtemps (1969-2011), la Libye ne souhaite pas revivre la même expérience en adoptant une et une seule langue étrangère. De ce fait, une réelle ouverture sur le monde ne peut en aucun cas être synonyme de l'adoption totale de la seule langue anglaise et des seules valeurs culturelles anglo-saxons américaines. En outre, l'économie et la culture sont des secteurs qui se croisent à travers des secteurs professionnels divers, comme les affaires mais aussi le tourisme qui n'existerait pas sans diversité linguistique. Enfin, concernant l'accès à la langue française, il va de soi que l'apport du savoir émanant de la France ne servirait à rien aux Libyens, si ces derniers n'accédaient pas, simultanément, à une maîtrise de la langue française.

À présent, pour mieux présenter l'état des lieux de la francophonie en Libye et les perspectives de l'apprentissage du français qui la soutient, nous allons étudier cette francophonie respectivement au sein du secteur public et du secteur privé.

4.1.2.1 État des lieux de la francophonie en Libye

En premier lieu, il apparaît que le français s'enseigne dans presque toutes les universités libyennes publiques, au sein des départements d'anglais en tant que matière générale obligatoire ou optionnelle (le choix dépendant des universités), mais aussi au sein des départements de tourisme en tant que langue d'usage ou plutôt de travail, pour ceux qui exerceront la profession de guide touristique.

De même, le français s'enseigne également au sein des départements de français en tant que langue de spécialité dont les diplômés peuvent exercer plusieurs professions à commencer

²⁵ Plusieurs établissements français ont des partenariats directs avec des homologues libyens : Sciences-Po Paris, les universités Pierre Mendès France de Grenoble, Toulouse-le-Mirail, Strasbourg ou Poitiers, l'Institut national polytechnique de Grenoble, l'IREMAM d'Aix-en-Provence et leurs homologues locaux.

par celle d'enseignants de français en lycée, guides touristiques, fonctionnaires dans les ambassades et les consulats des pays francophones, traducteurs, etc.

De plus, il est également possible de préparer le diplôme de Master 2 en français (didactique du FLE, littérature française, littérature comparée, linguistique, etc.) au sein de l'Académie des Hautes études de Tripoli, et ses antennes à Benghazi et à Misurata. L'enseignement dans cette Académie et ses antennes est assuré par de grands professeurs libyens ayant effectué leurs études (Master I/II et/ou doctorat) en France, et ayant une longue expérience dans l'enseignement du FLE dans les universités libyennes.

En ce qui concerne le secteur privé et non institutionnel, les centres d'apprentissage des langues étrangères en général et ceux du français en particulier sont, plus ou moins, nombreux. Le plus souvent, ils sont un relais obligatoire pour les étudiants libyens désirant se rendre en France pour poursuivre des études universitaires.

Mais c'est surtout au sein de l'Institut culturel français à Tripoli (désormais ICFT), que s'épanouit l'apprentissage du FLE avec la préparation des sessions d'examen DELF/DALF et TCF. Cet établissement se distingue par ses équipements relativement meilleurs que ceux existant ailleurs (salle de lecture, bibliothèque, salle audio-visuelle, laboratoire, etc.) L'ICFT joue le rôle de « locomotive » de la francophonie en Libye : il forme, enseigne, prend l'initiative de rassembler les francophones, d'organiser des colloques, des séminaires, etc.

Il importe, à ce stade, d'ouvrir une parenthèse sur l'expérience menée par l'école de la Communauté française de Tripoli qui accueille quelques 400 élèves issus de trente nationalités différentes, dont un quart d'enfants libyens. Cette école assure des cours qui vont de la maternelle à la classe de Seconde. Une trentaine de fonctionnaires y assurent la tâche consistant à encadrer les apprenants, à la fois administrativement et pédagogiquement.

En dernier lieu, nous tenons à souligner que l'enjeu de l'apprentissage du français comme langue étrangère ne consiste pas seulement à mener une réflexion ouverte sur l'avenir, mais aussi à mettre en valeur les relations réciproques prenant forme entre les langues, du fait de leur diversité.

En Libye, la francophonie n'a jamais atteint une profondeur susceptible d'offrir une base pour une éventuelle relance. Une réalité aggravée par le choix prioritaire accordé à l'anglais. Mais la Libye est un pays muni de ressources naturelles. C'est donc à la France d'améliorer ses offres pour s'assurer d'une place de choix dans l'espace de ce pays en quête d'épanouissement après la normalisation de sa situation politique, idéologique et diplomatique.

Bien entendu, l'on doit partir de ce qui existe déjà pour réaliser l'expansion et le renforcement qui s'imposent. En ce sens, nous pensons que le premier pas à faire consiste à assister les responsables libyens en cours d'élaboration des curricula, pour les convaincre de la valeur de la langue française et faire en sorte qu'elle soit réintroduite comme deuxième langue étrangère dans les écoles secondaires libyennes. Or, pour ce faire, il faut faire preuve de réalisme et présenter des arguments plausibles et irréfutables.

Les étudiants et stagiaires libyens ayant eu des contacts directs avec la France sont le relais essentiel de ce processus. On doit les aider à s'organiser au sein d'associations de formateurs et d'enseignants, réunissant des professionnels mais aussi des passionnés de l'art de vivre à la française et de la culture française. De son côté, le gouvernement français doit encourager, par des bourses ou des stages de formation, les étudiants et les professionnels opérant dans des domaines susceptibles d'offrir plus de visibilité à la langue française. Il faut réfléchir à développer de tels projets en prenant en considération la régionalisation s'opérant actuellement en Libye. La France doit contribuer aux efforts de reconstruction de la nouvelle Libye en s'associant aux projets de formation professionnelle, par exemple, dans le domaine de l'hôtellerie, du tourisme, mais également du cinéma ou même de la décoration, il faut mobiliser le FOS (Français sur objectifs spécifiques) pour transmettre le savoir et le savoir-faire français.

Cependant, pour parvenir à de tels résultats, un accord équitable et réaliste d'échange et de coopération culturel et scientifique doit être trouvé, qui servira de pierre angulaire à toute entreprise de coopération économique fructueuse. Les actions économiques doivent être le vecteur des valeurs culturelles d'une francophonie susceptible de permettre à une bonne partie des habitants africains et européens d'entrer en contact les uns avec les autres. Cet objectif est d'autant plus important que, de nos jours, la culture anglo-saxonne envahit le monde, imposant une uniformisation et une homogénéisation hégémonique.

Soulignons également que pour mettre en œuvre des actions efficaces, l'approche quantitative importe mais aussi l'approche qualitative qui doit prévaloir chaque fois que l'on entreprend de réaliser ou même seulement de planifier la mise en œuvre de projets concernant des structures d'accueil (comme les bibliothèques, cinémas, ateliers, etc.) ou des activités productives (pièce de théâtre, agence de presse, service interculturel...) C'est dire qu'il faut avoir la conviction que c'est avant tout un savoir-faire qu'il importe de transmettre via la langue française.

Bien entendu, beaucoup d'initiatives sont allées dans ce sens au cours de la dernière décennie, mais le bilan global laisse à désirer. Ne serait-ce qu'en ce qui concerne les manuels d'apprentissage destinés à l'enseignement du FLE. En effet, il est regrettable de constater un paradoxe concernant les livres de FLE, à savoir que ces derniers sont utilisés dans les établissements secondaires officiels libyens, alors même qu'ils n'ont pas été élaborés sur des bases scientifiques s'inspirant des dernières théories didactiques en FLE. Or, un bon manuel doit être élaboré sur des bases scientifiques en conformité avec les derniers acquis de la didactique des langues. En précisant que cette discipline a beaucoup évolué, dernièrement, avec l'avènement de la révolution informatique et des exigences de la mondialisation.

Le manuel est le pivot de l'enseignement/apprentissage, mais il doit en même temps véhiculer un contenu culturel et civilisationnel qui permette aux apprenants, de s'ouvrir à la culture française sans pour autant renier leur identité, dans un esprit d'échanges et d'interactions interculturels.

Partant de ces constats, nous estimons qu'il importe de contribuer à créer une ambiance favorable qui permette de mobiliser chez les apprenants, leurs aptitudes à exercer leur liberté et à évaluer objectivement l'apport de l'autre et de sa langue. Cela est susceptible d'éveiller chez les élèves, une sympathie et une affection pour le français. À ce sujet, Jane Arnold affirme que : « Le succès [dans l'apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe » (Jane Arnold, 2006, p. 408).

C'est dire que les deux axes fondamentaux de l'apprentissage reposent sur la conviction et la conscience des apprenants, ainsi que sur la relation entre les enseignants et les apprenants. Une relation déterminante mais qui est elle-même déterminée par l'outil et le support didactique. L'enseignant doit mener les apprenants à surmonter leurs difficultés mais aussi à comprendre la diversité culturelle tout en respectant l'altérité. Une diversité qui doit être conçue non pas comme une agression à l'égard de sa propre identité et culture, mais plutôt comme un horizon, un échange, une créativité, un enrichissement, etc.

4.2 Les manuels scolaires de FLE en usage dans le cycle secondaire

Avant d'aborder les manuels en question, nous avons décidé, dans un premier temps, de mettre l'accent sur le rôle prépondérant que peut jouer le manuel scolaire dans l'EA en général et surtout dans celui des langues étrangères en particulier. Et plus précisément dans le contexte

libyen, du fait du manque de matériels didactiques et d'outils technologiques qui pourraient faciliter la tâche de l'enseignant que ce soit en classe ou en dehors de la classe.

Puis, dans un deuxième temps, nous effectuerons un état des lieux des manuels utilisés dans l'EA de français du cycle secondaire, afin de retracer leur évolution tout au long de l'histoire de l'EA de FLE, dans le cadre de cette étape du cursus scolaire.

Enfin, dans un troisième temps, nous ferons une présentation détaillée de l'ensemble didactique de chacun des trois niveaux des manuels utilisés récemment (2007/2014).

4.2.1 Le MS et sa place dans l'EA du français en Libye

Ces dernières années, en dépit du développement incessant des méthodologies et des stratégies de l'EA, en lien avec l'évolution rapide et continue des technologies de l'informatique et du multimédias, il apparaît que le manuel scolaire, sous sa forme classique de « livre », reste toujours l'outil didactique le plus utilisé et le plus efficace dans toutes les institutions scolaires libyennes. De fait, l'on ne pourrait imaginer qu'un enseignant ou qu'un formateur de n'importe quelle spécialité (surtout s'il s'agit de langue étrangère), puisse animer sa classe sans s'appuyer sur un manuel scolaire.

En effet, le manuel schématise le processus didactique et la progression logique et raisonnée des unités à enseigner. Il est également censé englober la totalité ou la quasi-totalité des savoirs, des savoir-faire et des informations que l'enseignant doit partager avec les apprenants, à chaque étape d'EA. Enfin, un bon manuel scolaire indique également les horaires et la répartition logique des séances suivant le calendrier scolaire.

Nous pouvons donc confirmer que le manuel scolaire est considéré comme la base de tout enseignement et apprentissage, sans quoi le processus de l'EA deviendrait trop difficile, voire quasi impossible à réaliser, surtout dans le domaine de l'EA des langues étrangères. Tout simplement parce que le manuel scolaire possède, depuis toujours, une place privilégiée dans le processus didactique et qu'il est considéré comme la pierre angulaire de tout enseignement. Autrement dit, il est la feuille de route indispensable à toute action éducative et didactique.

Dans l'introduction de son ouvrage *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*, François-Marie Gérard (2009) affirme que : « Le manuel scolaire reste encore le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace » (François-Marie Gérard et Xavier Roegiers, 2009, p. 7).

D'ailleurs, en Libye, cet outil didactique jouit d'une grande valeur, à tel point que nous pouvons le considérer comme une charte ou un contrat de travail qui dessine le programme et indique le processus de l'EA ainsi que les stratégies et les méthodologies à suivre dans le processus éducatif et didactique. Allant dans ce sens, nous affirmons que :

« Le manuel scolaire constitue une base d'accord entre d'un côté, l'enseignant et l'institution (soit le ministère de l'Éducation), et de l'autre, entre l'enseignant et les apprenants. Selon cet accord, l'enseignant s'engage à transmettre, en un temps limité, des connaissances, des informations, des savoirs et des savoir-faire selon un ordre logique et suivant des étapes pédagogiques pensées pour être efficaces. Autrement dit, l'enseignant se trouve engagé à respecter un certain nombre de recommandations pédagogiques et méthodologiques pour garantir le succès de ce processus d'enseignement » (Hussain Bilhaj, 2016, p. 47).

4.2.2 Qu'est-ce qu'un MS ?

Le terme manuel (livre) possède de multiples définitions qui dépendent de l'usage que l'on fait dudit manuel, de sa spécialité, de son domaine, etc. Pour un enseignant, par exemple, un manuel est un outil didactique et pédagogique parmi d'autres, dont il se sert en classe, mais aussi en dehors de la classe pour préparer les leçons, les activités et les tâches, etc. Pour un homme de politique, un manuel peut désigner un vecteur d'idéologies, et ainsi de suite.

Dans ce contexte, compte tenu de leur rôle crucial et primordial dans le processus didactique, nous nous bornerons à n'aborder que les manuels scolaires de l'EA des langues étrangères. À ce propos, Alain Choppin affirme que :

« À quelque génération que l'on appartient, quand on entend manuel scolaire, on sait immédiatement de quoi il est question. Pourtant, contrairement à ce que sa familiarité pourrait laisser supposer, le manuel n'est pas un objet facile à définir : ses aspects sont divers, ses fonctions multiples et son statut ambigu » (Alain Choppin, 1992, p. 5).

Toutefois, d'après la lecture de différents dictionnaires et d'ouvrages touchant le manuel scolaire, nous avons pu relever plusieurs définitions pertinentes et utiles que nous présentons ci-après, tout en reproduisant un passage d'un article que nous avons publié²⁶ en décembre 2016, dans la revue *Norsud*²⁷ ; celui-ci est intitulé *Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye* :

²⁶ Article en ligne, URL : <https://www.docdroid.net/LsIMbem/5-pdf> (consulté le 7/11/2020).

²⁷ Revue semestrielle bilingue (français-arabe), éditée par le département de français de la Faculté des Lettres-Université de Misurata, Libye. Première parution : août 2007.

➤ Le *Petit Robert* (2003) définit le manuel comme : « Un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires. » ;

➤ Selon François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (2009), le manuel scolaire est : « Un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité. » ;

➤ Selon le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Jean-Pierre Robert (2002), le terme manuel provient du mot latin *manualis*, qui est l'adjectif du mot *manus* qui signifie en français main. Le mot manuel désigne « tout ce que l'on peut tenir dans la main pour s'en servir dans le processus éducatif ».

Dans le domaine de la pédagogie, un manuel désigne :

« Tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études » (Jean-Pierre Robert, 2002, p. 104) ;

➤ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca s'accordent, en quelque sorte, avec Jean-Pierre Robert (2002), en définissant le MS comme étant un ouvrage didactique accompagné d'autres supports et auxiliaires audio ou vidéo, notamment quand il s'agit de l'enseignement des langues étrangères. Mais, ils ajoutent que l'ensemble des manuels scolaires (le livre de l'élève, le guide du professeur, le cahier d'exercices, etc.) pourrait être appelé « méthode », ainsi que tous les outils accompagnateurs (audio et vidéo). Le terme méthode a été reconnu depuis la parution de la méthodologie audiovisuelle (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2003, p. 161) ;

➤ Le dictionnaire *le Petit Larousse illustré* (1979) définit le MS comme un « assemblage de feuilles imprimées formant un volume... relatif aux écoles ». Mais d'après Alain Choppin, cette définition ne peut couvrir qu'une seule partie de l'ensemble des matériels pédagogiques. De ce fait, le MS ne peut être efficace que s'il est utilisé conjointement avec d'autres outils et instruments didactiques pour que l'enseignant puisse exercer efficacement sa mission éducative. Sa définition rejoint donc celle de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003), en insistant sur le fait que le MS tout seul ne peut absolument pas être utile et efficace, puisque son efficacité et son rendement résident dans l'utilisation parallèle des autres outils et accessoires qui l'accompagnent ;

➤ Nous présentons dans ce dernier point, la définition légale du MS que le ministère français de la Culture et de la Communication avait publié dans le *Journal officiel de la République française* en septembre 2004 :

« Sont considérés comme livres scolaires, au sens de l’alinéa 4 de l’article 3 de la loi du 10 août 1981 susvisée, les manuels et leur mode d’emploi, ainsi que les cahiers d’exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s’y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l’enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés. » (Ministère de la Culture et de la Communication, 2004, p. 36)

D’après les définitions précédentes, nous pouvons constater que le MS joue un rôle prépondérant dans le processus d’EA, que ce soit pour l’enseignant dont il facilite la tâche de préparer des cours et lui permet une progression logique et raisonnée de ceux-ci, ou pour les apprenants en constituant un *feed-back*. En outre, le manuel représente une source d’informations très importantes surtout en dehors de la classe. Enfin, le manuel est également important pour les parents en poursuivant l’avancement et la progression de leurs enfants.

Toutefois, le manuel tout seul ne peut être efficace qu’à condition d’être accompagné d’autres outils et matériels didactiques qui le complètent, surtout quand il s’agit d’EA des langues étrangères. Nous pouvons donc affirmer que le MS et les outils didactiques qui l’accompagnent, constituent ce que l’on appelle « l’ensemble didactique ». D’après ce que nous avons vu, mais aussi selon notre expérience dans l’enseignement du FLE, nous allons essayer, dans la section suivante, de donner une définition au terme « manuel scolaire ».

4.2.3 Essai de définition du MS

D’après ce qui précède, nous pouvons définir le MS comme étant un livre ou un ouvrage contenant les savoirs, les savoir-faire et les connaissances à enseigner-apprendre ou plutôt à partager avec les apprenants. Ce livre est conçu suivant certains critères et approches méthodologiques et didactiques, mais aussi suivant des recommandations institutionnelles²⁸, étant donné que certaines institutions scolaires exigent l’utilisation de certains manuels scolaires suivant leurs recommandations et leurs choix.

²⁸ En Libye, toutes les institutions scolaires publiques et certaines institutions privées exigent un manuel scolaire précis, ce qui signifie que c’est au bureau du curriculum, de préciser quel manuel utiliser à chaque étape scolaire.

Le MS est destiné à un public précis. Son contenu est convenablement élaboré, organisé et structuré suivant le calendrier scolaire et de façon à correspondre au public visé, à son niveau, à son âge, etc. De plus, cet ouvrage est souvent accompagné d'autres auxiliaires didactiques tels que cahier d'exercices/corrigé d'exercices, livre du professeur, CD (sonore ou vidéo), etc.

4.2.4 Typologies des MS

L'élaboration d'un MS doit répondre à des critères exigeants que les concepteurs de manuels ont l'obligation de respecter strictement pour que le MS soit parfaitement adéquat au public cible. Par conséquent, il existe de multiples types de MS dans le domaine de l'EA en général. Ici, toutefois, nous ne citerons que ceux de l'EA de français qui constituent le socle de notre recherche.

Nous pouvons décompter trois catégories de MS de français. Ces dernières se divisent selon le public, son statut, sa spécialité, ses besoins, ses attentes, son domaine, sa future carrière professionnelle, etc.

➤ Les manuels de FLM (ou français langue maternelle) : Cette catégorie de manuels scolaires est destinée à un public francophone dont la langue maternelle ou la langue principale est la langue française. Cela signifie que le type de langages, les champs lexicaux, mais aussi le contenu (le choix des connaissances et des informations, etc.) et le nombre d'heures, diffèrent complètement suivant le public cible. Ce qui exige donc la conception et l'utilisation d'une catégorie de manuels scolaires précis ;

➤ Les manuels de FLS (ou français langue seconde) : Comme mentionné ci-dessus, et comme leur nom l'indique, cette catégorie de manuels scolaires est destinée à un public francophone dont la langue maternelle est autre que le français qui est une langue seconde ;

➤ Les manuels de FLE (ou français langue étrangère) : Cette catégorie de manuels scolaires est élaborée et conçue pour correspondre à un public pour qui le français est une langue étrangère. Nous accorderons plus d'importance à cette catégorie qui correspond à celle de notre corpus de manuels à analyser. Il est à signaler également que ce type de manuels se divise encore en deux sous-catégories, à savoir :

1. Les manuels d'enseignement du français général : cette sous-catégorie est conçue pour l'enseignement/apprentissage du français général, sans s'inscrire dans un domaine spécifique. Il est donc question, ici, d'enseigner-apprendre le français parlé dans tout le monde francophone ;

2. Les manuels d'enseignement de FOS (ou français sur objectifs spécifiques) : comme son nom l'indique, cette sous-catégorie s'adresse à un public voulant se spécialiser dans un domaine précis, au sens où l'enseignement de cette langue, contrairement à la sous-catégorie précédente, est spécialisé dans l'apprentissage du vocabulaire et des expressions propres à un secteur professionnel spécifique, comme le tourisme, le commerce, l'hôtellerie, etc.

4.2.5 Importance et rendement du manuel scolaire

En nous fondant sur ce que nous avons déjà expliqué à propos de l'importance et de l'efficacité des manuels scolaires dans le processus de l'EA en Libye, et plus particulièrement dans celui des langues étrangères comme le français, nous allons analyser l'utilité des manuels scolaires pour les enseignants, les apprenants, mais également pour les parents.

Le manuel scolaire est censé contenir tous les savoirs, le savoir-faire et les connaissances à transmettre, offrir une représentation précise et nette du programme de l'EA, et assister l'enseignant - de même que l'apprenant - à s'ordonner par rapport au processus de l'EA dans la mesure où l'enseignant sait quoi enseigner et comment enseigner tandis que, pour sa part, l'apprenant pourra se référer à une leçon précise. Partant de là, l'on peut affirmer que le manuel constitue une banque de documents, d'exemples, d'exercices et d'activités qui enrichissent l'interaction en classe entre l'enseignant et les apprenants mais également entre les apprenants eux-mêmes (Hussain Bilhaj, 2016, p. 51).

4.2.5.1 L'importance du MS pour l'enseignant

Les manuels destinés aux enseignants se divisent en deux catégories de livres dont l'usage est strictement réservé aux enseignants :

➤ Les livres du professeur ou livres du maître : ces derniers se combinent exactement à celui de l'élève. On y trouve les réponses aux questions, les corrigés des exercices proposés dans le manuel de l'élève, etc. Ces livres peuvent également proposer d'autres documents ou pistes didactiques complémentaires ;

➤ La deuxième catégorie de livres relève des domaines pédagogique (conduite et gestion de classe, etc.), et didactique (méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage, etc.) (Alain Choppin, 2008, p. 41-42).

Nous pouvons donc souligner que les manuels scolaires (celui de l'élève et ceux du professeur) sont également en lien direct avec les autres outils didactiques, et constituent un socle solide sur lequel se fonde l'enseignant pour concevoir et animer ses leçons.

Les points essentiels qui résument l'importance des MS pour l'enseignant sont les suivants :

➤ Gain de temps en termes d'élaboration/préparation des cours : En effet, étant donné que la plupart des MS sont élaborés, organisés et conçus de manière à ce que les cours soient déjà préparés et prêts à travailler, l'enseignant peut s'en servir directement en se fondant sur le MS de l'élève et sur celui du professeur, pour effectuer sa mission sans perdre son temps dans la préparation des cours. Ainsi, le MS facilite-t-il la tâche de préparation de l'enseignement, mais aussi la gestion des cours ;

➤ Garant de cohérence et de progression logique du programme et du contenu : Du fait que le MS soit conçu, préparé et organisé dans le respect des recommandations méthodologiques et didactiques, il assure la progression et la continuité logique des unités, des connaissances et des savoirs et savoir-faire à travailler en classe tout au long de l'année scolaire ;

➤ Médiateur de communication, d'interaction et d'échange : Étant donné que tous les apprenants possèdent leurs MS, ceux-ci peuvent faciliter la communication et l'interaction en classe ou même en dehors de la classe, entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Mais les MS peuvent aussi jouer le rôle de médiateur entre l'enseignant et les parents et les parents et les apprenants ;

➤ Dispositif d'autoformation : À force d'utiliser les MS et le guide du professeur, l'enseignant peut s'autoformer en linguistique, en didactique, en méthodologie, etc.

4.2.5.2 L'importance du MS pour l'apprenant

Le manuel scolaire dans sa forme classique (livre scolaire), constitue une banque de données très intéressante pour l'apprenant qui y trouve tous les savoirs et toutes les connaissances qu'il est supposé devoir maîtriser, à chacune des étapes scolaires. Ces informations et renseignements sont présentés suivant une logique méthodologique, didactique et progressive bien réfléchi et bien soutenue. En cela, le manuel qui accompagnera l'apprenant, tout au long de son parcours scolaire en classe, mais aussi en dehors de la classe, constitue donc une composante très importante pour l'apprenant.

Nous allons tenter de résumer en quelques points, l'importance et l'intérêt du manuel scolaire pour l'apprenant :

➤ Transmetteur de connaissances et de culture et facilitateur d'acquisition : pour un apprenant, le MS peut faciliter l'acquisition et la transmission des connaissances linguistiques et culturelles, car il est élaboré suivant certaines méthodologies et approches didactiques en vue de véhiculer des connaissances, des savoirs et des savoir-faire indispensables dont l'apprenant a besoin dans son parcours d'apprentissage, suivant un rythme progressif précis. De ce fait, l'apprenant peut s'en servir comme source d'informations et de savoirs, mais il peut aussi s'entraîner en effectuant des exercices et des activités tout seul, en respectant les consignes données. De même, en tant que véhicule de la culture et de la littérature du peuple dont on apprend la langue, le MS garantit-il aux apprenants, une bonne compréhension des autres lors d'un échange communicationnel. En outre, il les aide à éviter toute sorte de choc culturel et les malentendus ;

➤ Calendrier et plan d'apprentissage : le MS est organisé de manière à ce que l'apprenant se repère par rapport à ce qu'il apprend, et à ce qu'il devra apprendre. Par conséquent, il pourra être autonome en matière de préparation et de révision de ses leçons. De même pourra-t-il faire des exercices proposés dans le MS, soit tout seul à la maison, soit avec ses collègues en classe ;

➤ Un support documentaire commun : le MS constitue une banque documentaire indispensable pour chacun des apprenants inscrits dans la même classe scolaire. Il permet ainsi aux apprenants de travailler, individuellement ou collectivement, en équipe, sur des exercices, des activités, des tâches, des textes, etc. (Alain Choppin, 1992, p. 120) ;

➤ Le MS est l'ami fidèle de l'apprenant : grâce au MS, l'apprenant profite d'un accès libre et gratuit au contenu des cours. Il peut y revenir quand il veut/peut, pour réviser ses cours ou revoir ce qu'il n'a pas retenu en classe, ou pour apprendre une leçon s'il était absent. De ce fait, nous pouvons estimer que le MS constitue une banque de données, d'informations, de savoirs et de connaissances essentielles que l'apprenant doit acquérir à chaque étape scolaire.

4.3 État des lieux des MS utilisés dans l'EA du français au lycée

Depuis longtemps, le système scolaire libyen s'est inspiré du système égyptien, en matière de choix des programmes et des méthodes utilisées dans l'enseignement au sein de presque toutes les disciplines au niveau de tous les cycles scolaires. De plus, la grande majorité des enseignants qui assuraient l'enseignement dans les écoles et universités libyennes était

égyptienne. De ce fait, la première méthode de français ayant été utilisée dans les écoles secondaires libyennes était calquée sur une méthode traditionnelle égyptienne qui s'appelait *Mon livre*²⁹. Cette dernière s'inscrivait dans la méthodologie traditionnelle d'enseignement.

Utilisée de 1961 jusqu'à 1973, *Mon livre* était une méthode composée de trois livres ou plutôt de trois niveaux 1/2/3. Par la suite, en raison des réformes générales ayant été imposées en conséquence du coup d'État mené par Mouammar Kadhafi en 1969, et des bouleversements radicaux qui ont touché tous les domaines, les responsables de l'enseignement du français en Libye ont pensé changer la méthode utilisée à l'époque. En précisant qu'ils souhaitaient déjà le faire au préalable, du fait que, selon eux, cette méthode était importée et imposée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement et qu'elle n'était ni conforme ni adéquate au contexte libyen. Et, en dépit du fait qu'elle était destinée, en principe, à un public arabo-musulman. Toutefois toujours selon ces responsables, chaque peuple possède sa nature et ses spécificités socioculturelles, ce qui nécessite d'avoir des méthodes adaptées à ces dernières.

Ce n'est qu'en 1974 que le bureau pédagogique, créé en 1970, confia à un comité exclusivement libyen, composé d'un ensemble de professeurs et d'inspecteurs de langue française, la mission d'élaborer la première méthode libyenne intitulée *Vers l'expression*. Celle-ci a vu le jour en 1974, en remplacement de la méthode égyptienne *Mon livre*.

Depuis, *Vers l'expression* fut utilisée dans toutes les écoles secondaires libyennes jusqu'en 1986 : une date à partir de laquelle les choses ont complètement changé et évolué, suite à une décision particulièrement impactante stipulant l'annulation de l'enseignement des langues étrangères dans toutes les institutions scolaires libyennes (voir section 4.1.1).

En 2006, une décision ministérielle décréta la réintroduction de l'enseignement du français dans une dizaine d'écoles secondaires réparties dans dix grandes villes libyennes que nous avons déjà mentionnées dans le tableau « 10 lycées d'enseignement du français comme spécialité (2007) » (voir section, 4.1.1.1).

De ce fait, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement mit sur pied un comité composé de professeurs d'université et d'inspecteurs de français pour concevoir et/ou sélectionner une méthode (MS). Ces derniers avaient l'embarras du choix entre une méthode française de FLE général, élaborée en France pour un public étranger sans tenir compte d'aucun contexte spécifique, et l'ancienne méthode *Vers l'expression*, conçue spécifiquement pour un public

²⁹ Al Goud, P. ; Buret, E. ; Castel, A. ; Fichter, J.R., *Mon livre*, éd. Dar Al-Maaref, le Caire, 1954.

libyen arabo-musulman, et qui était utilisée dans les années soixante-dix/quatre-vingt (1974-1986). En notant, toutefois que cette dernière faisait l'objet de nombreuses critiques et polémiques pour n'avoir pas donné de bons résultats surtout au niveau communicationnel, etc.

En fin de compte, le comité a opté pour l'élaboration d'une nouvelle méthode spécifiquement libyenne, c'est-à-dire élaborée en Libye par des professeurs libyens. Le but était ainsi, de respecter le contexte dans lequel cette méthode serait appliquée. Cette nouvelle méthode intitulée *Oasis 1/2/3* est calquée sur la base et les principes de l'ancienne méthode *Vers l'expression*. En d'autres termes, ce sont les mêmes auteurs qui ont conçu les deux méthodes, en adoptant toujours la même méthodologie préconisée, en dépit des décennies s'étant écoulées.

Néanmoins, les concepteurs ont tout de même veillé à modifier et/ou actualiser la façon dont ils allaient exposer les leçons, les dialogues, les thèmes abordés, la répartition des unités, etc. De là, c'est au début de l'année scolaire 2006-2007, que la nouvelle méthode *Oasis 1/2/3* a été mise en application pour les classes du secondaire.

Finalement, c'est la méthode française *Pixel*, éditée en 2016 par Clé international, qui a été choisie, après avoir été adaptée au contexte libyen et mise en impression, pour être utilisée dans tous les lycées à partir de septembre 2020.

Nous présentons ci-après un tableau récapitulatif montrant clairement les méthodes et les époques auxquelles ces dernières ont été appliquées.

Tableau 29 : Méthodes appliquées dans le secondaire

Titre	Éditeur, lieu et date de la 1 ^{ère} édition	Auteurs	Période d'application
Mon livre (1/2/3)	Dar Al Maaref, le Caire, 1954	Al Goud, P.; Buret, E., Castel, A.; Fichter, J.R.	1961-1973
Vers l'expression : 1, 2, 3	Ministère de l'éducation (Centre des programmes et des recherches pédagogiques), Tripoli : 1974	Bouvier Liliane, Ismail, M. ; Kouini, M. ; Soussi, R.	1974-1986
Oasis : A1/B1, 2, 3	Ministère de l'Education (Centre des programmes et des recherches pédagogiques), Tripoli, 2006	Mohamed, I. ; Elarbad, A. ; Abuhadra, H. R. ; Suleimane, F. ; Grimida, A. ; Sassi A.	2007-2014
Le français pour la Libye/Pixel 1	CLE International, Paris : 2016	Favret, C. et al.	2021

4.4 L'ensemble didactique d'*Oasis* : présentation, programme et horaires

Comme indiqué dans l'introduction du livre du professeur *Oasis 1*, *Oasis* est une méthode d'enseignement du français destinée à un public spécifiquement libyen non francophone. Cette méthode contient trois niveaux : deux volumes (manuels) pour la première année, un manuel pour la deuxième année et un manuel pour la troisième année. Ces derniers seront présentés en détails dans les pages qui suivent.

L'année scolaire commence le 16 septembre et finit à la mi-mai. Le nombre de séances sur l'année scolaire varie de 30 à 34 séances hebdomadaires, en fonction de l'année scolaire. Chaque séance dure 45 minutes. Soit un total des heures d'enseignement de 22,5 heures à 25,5 heures. Le programme suivi et la méthode utilisée dans l'enseignement du français dans ce cycle scolaire, comme les cycles élémentaires et préparatoires, sont imposés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement.

Nous présenterons, ci-dessous, les trois niveaux d'*Oasis* sous la forme de fiches signalétiques. Puis, nous décrirons le contenu de chacun des manuels en question, en appliquant la trame de Anne-Marie Thierry (1997), mais en y apportant quelques modifications, afin que cette trame puisse répondre à nos interrogations, et apporter des éléments pertinents à l'ensemble de nos préoccupations et de nos réflexions.

Comme mentionné précédemment, nous réaliserons une fiche signalétique pour chacun des manuels indiqués, dans le but de rendre plus facile leur lecture et leur analyse. De là, nous en présenterons le contenu même si nous avons décidé d'analyser plus profondément, une seule méthode ou plutôt l'ensemble didactique associé à une seule année scolaire (la troisième année). Cet ensemble en question correspondant au manuel scolaire et aux documents annexes (livre de l'élève, livre du professeur et cahier d'exercices), en le comparant à la méthode française Pixel qui va être utilisée prochainement dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire en Libye.

4.4.1 Présentation d'*Oasis 1 (A/B)*

Il s'agit d'une méthode de français destinée à la première année secondaire. Cette méthode se compose de deux volumes (1 et 2 ou A et B), selon l'édition. Le volume A contient sept leçons et le deuxième volume contient huit leçons.

Tableau 30 : Fiche signalétique d’*Oasis 1 (A/B)*

Intitulé du manuel	Oasis 1 (A/B), première année
Auteurs	Elarbad, A. ; Ismaïl, M. ; Abouhadra H. R. ; Sassi, A., Suleimane, F. ; Grimida, A.
Éditeurs(s)	Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement
Date d’édition	2007/2008 ; 2008/2009 ; 2009/2010 ; 2013/2014
Nombre de volumes	2 (A et B) ou (1 et 2) selon l’édition
Nombre de pages	Volume 1 : 116 pages Volume 2 : 128 pages
Prix ³⁰	Livre de l’élève : 7 dinars Cahier d’exercices : 2 dinars
Langue visée	Français
Registre de langue	Standard et français parlé (familier), mais la langue reste soignée.
Public visé	Élèves de l’école secondaire, inscrits en section « Langue française », en première année (adolescents débutants (semestres : 1 et 2))
Support matériel	Livre de l’élève (2 volumes) ; Livre du professeur (contenant corrigé des activités) ; Cahier d’exercices
Critères de sélection	Français fondamental 1 ^{er} degré (voir page 7 livre du professeur)
Typologie des textes	Dialogues, textes, poèmes, histoires drôles
Procédure de révision	Exercices
Typologie d’exercices	Exercices : écrits, oraux
Personnages	Libyens (adultes /adolescents), et quelques personnages français

³⁰ Pris de Mehrez (2012 : 99)

Sachant que la première année est divisée en deux semestres 1 et 2, en lisant la fiche signalétique d'*Oasis 1 (A/B)*, nous constatons que l'ensemble didactique de cette année scolaire est réparti sur deux livres d'élèves : le manuel 1 ou A, selon l'édition, est destiné au premier semestre de la première année, tandis que le deuxième manuel (*Oasis 2* ou B) est destiné au deuxième semestre de la même année.

Par la suite, nous allons présenter les points essentiels de cette méthode : fiche signalétique, descriptif du matériel didactique, publique visé, etc.

1. Fiche signalétique

- Titre : *Oasis 1* (première année)
- Auteurs : Abdelhakim Elarbad ; Mohamed Ismaïl ; Hamed R. Abouhadra ; Abdallah Sassi ; Fawzia Suleimane ; Ali Grimida.
- Éditions : 2007/2008 ; 2008 /2009 ; 2012 ;
- Éditeur : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement ;
- Nombre de volumes : 2 (A et B) ou 1 et 2 selon l'édition.

2. Descriptif du matériel didactique (*Oasis 1*)

Oasis 1 est une méthode de l'enseignement/apprentissage du FLE est conçue pour un public spécifiquement libyen inscrit en première année de Secondaire, section de français, mais également, d'après les auteurs, pour toute personne arabophone débutante désirant apprendre le français en tant que langue étrangère. Toujours d'après les auteurs, cette méthode est le fruit d'un travail de collaboration ayant nécessité d'importantes concertations entre plusieurs professeurs libyens ayant une longue expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Libye, que ce soit à l'université ou au lycée. Il s'agit plus précisément de professeurs d'université et d'inspecteurs de français en enseignement secondaire.

Oasis 1, en tant qu'ensemble didactique complet, se compose des outils didactiques suivants :

- Un livre de l'élève n°1 qui comprend 116 pages, 8 leçons pour le 1er semestre ;
- Un livre de l'élève n° 2 qui comprend 128 pages, et 7 leçons faisant suite aux 8 premières leçons d'*Oasis 1*. Cela signifie que le contenu de la première année propose 15 leçons dont 8 pour le 1er semestre, et 7 pour le 2e semestre ;
- Un cahier d'exercices de 109 pages ;
- Un livre du professeur contenant le corrigé des activités de 250 pages ;

- Un bilan faisant le point sur les acquisitions linguistiques déjà apprises qui se trouve à la fin de chaque livre.

3. Le public visé

Cette méthode est conçue pour de jeunes adolescents débutants. Précisément, elle est destinée aux élèves de l'enseignement secondaire de section Lettres et langues. Ils sont avant tout arabophones et n'ont aucune connaissance préalable du français. Elle est destinée également à toute personne se trouvant dans les mêmes conditions et désirant apprendre le français en tant que langue étrangère.

4. Type de langue privilégié

Cette méthode propose un français standard, et un français parlé mais plutôt soigné à travers des dialogues portant sur des thèmes variés de la vie quotidienne ;

5. Finalité

Parler/lire et comprendre le français standard et le français parlé (courant/familier). D'après l'avant-propos du livre du professeur *Oasis 1*, cette méthode se donne pour objectif de travailler l'oral et l'écrit sans privilégier l'un ou l'autre. Cela signifie que les quatre compétences langagières de base, savoir écouter (compréhension orale), lire (compréhension écrite), parler (expression orale), écrire (expression écrite), sont prises en compte dans le processus d'enseignement/apprentissage de cette langue ;

6. Type de méthode

Comme déjà mentionné dans le point précédent, les concepteurs de cette méthode ont adopté l'approche communicative en affirmant vouloir donner autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit ;

7. Structure de méthode

Comme indiqué ci-dessus, *Oasis 1* est devisée en deux volumes : le volume 1/A qui comporte les 8 premières leçons et le volume 1/B qui constitue la suite au volet *Oasis 1/A*. *Oasis 1/B* se compose donc de 7 leçons, allant de la leçon 9 jusqu'à la leçon 15 ;

8. La répartition des leçons et horaires

La répartition des leçons sur les deux volumes, est effectuée en fonction du temps envisagé. Chaque finalisation de partie est suivie d'un bilan qui doit s'étaler sur une semaine environ.

La répartition des leçons est donc élaborée de la façon suivante :

A. Premier semestre : du 16 septembre au 10 janvier

- Du 16 septembre au 31 octobre : les leçons : 1-2- 3 ;
- Du 1er novembre au 30 novembre : les leçons : 4 - 5- 6 ;
- Du 1er décembre au 31 décembre. Les leçons : 7-8 ;
- Du 1er janvier au 10 janvier : bilan et examen.

B. Deuxième semestre : du 27 janvier au 15 mai

- Du 27 janvier au 29 février : les leçons : 9- 10 – 11 ;
- Du 1er mars au 31 mars : les leçons : 12 – 13 ;
- Du 1er avril au 30 avril : les leçons : 14 – 15 ;
- Du 1er mai au 15 mai : bilan général et examen final.

C. Organisation d'une leçon dans le livre du professeur : chaque leçon est présentée dans le livre du professeur de la manière suivante :

- a) Progression grammaticale, lexicale et structurale ;
- b) Dialogue ;
- c) Grammaire – vocabulaire – conjugaison ;
- d) Activités :
 - Corrigé des exercices de la leçon ;
 - Phonétique.
- e) Récitation et lecture ;
- f) Corrigé de l'orthographe de la leçon ;
- g) Dialogue : selon les auteurs de cette méthode, « l'objectif principal du dialogue est de motiver les élèves en leur présentant un dialogue ayant trait à une histoire réelle comportant une intrigue » (Abdelhakim Elarbad et *al.*, 2012, p. 4).

Selon la conception et le raisonnement des auteurs, *Oasis 1* présente l'histoire suivie d'une famille libyenne de classe moyenne. Ce contexte permettant aux élèves de se familiariser avec les différents personnages qui en forment la trame, créant ainsi chez eux l'envie de poursuivre les différentes péripéties de l'histoire. Cette dernière met en scène des personnages d'âge varié, et pour respecter le milieu socioculturel, les auteurs ont choisi une famille traditionnelle arabo-

musulmane. Le dialogue occupe la première page de chaque leçon. Ce qui permet une présentation vivante et authentique de la langue.

La famille autour de laquelle se déroule l'histoire, est la famille Salim. Elle se présente de la façon suivante :

A. M. Ali Salim est directeur de banque. Il a 55 ans ;

B. Mme. Amina Salim est femme au foyer. Elle a 45 ans ;

C. Les enfants :

- a) Walid, l'aîné, est ingénieur ;
- b) Sami fait des études en France, à Paris ;
- c) Asma est étudiante en français à l'université ;
- d) Nadia est élève dans le Secondaire.

9. Démarche à suivre dans l'exécution d'une leçon

Pour travailler une leçon ou exécuter une tâche, l'enseignant doit respecter certaines démarches qui sont les suivantes :

A. Lecture

Une première lecture se fait comme une conversation naturelle (avec l'enchaînement des répliques), le but essentiel étant d'habituer l'élève à saisir le rythme de la langue française. Une deuxième lecture est conseillée au cours de laquelle le professeur relit plus lentement. La lecture est entrecoupée de brefs silences permettant à l'élève d'assimiler. Avant d'entamer l'explication, les auteurs conseillent au professeur de présenter les personnages en question. Il les présente donc en les nommant, afin que les élèves puissent repérer le rôle attribué à chacun d'eux, dans le déroulement des événements ;

B. L'explication

C'est la partie principale de la leçon. Après avoir présenté les personnages, une explication progressive doit avoir lieu. Cette explication doit se faire réplique par réplique, lorsque des signes de difficulté de compréhension apparaissent ;

C. La mémorisation

Pour cette étape de travail, la mémorisation se fait graduellement, avec beaucoup d'attention portée. On conseille de procéder réplique par réplique, comme dans la phase d'explication. On reprend la première idée à mémoriser, avant d'enchaîner sur la suivante. Une fois la

première séquence finie, l'on passe à la deuxième et ainsi de suite, jusqu'à la reconstitution totale du dialogue.

Au début, la répétition doit être individuelle puis se faire par groupe, chaque élève devant interpréter tour à tour, l'ensemble des rôles. Bien évidemment, l'enseignant est toujours présent pour corriger les moindres fautes de rythme, d'intonation ou de prononciation. Rien ne doit lui échapper. Une bonne vigilance est recommandée. En aucun cas, l'élève ne doit retenir de sons inexacts. Aussi la correction immédiate est-elle de rigueur.

Une fois la mémorisation achevée, l'on fait jouer le dialogue par les élèves. Chaque élève joue le rôle d'un personnage du dialogue. Le ton doit être adéquat et le rythme normal, semblable à celui d'une conversation naturelle.

4.4.2 Présentation d'*Oasis 2*

Tableau 31 : Fiche signalétique d'*Oasis 2*

Intitulé du manuel	<i>Oasis 2</i> (deuxième année)
Auteurs	Elarbad, A. ; Ismaïl, M. ; Abouhadra H. R. ; Sassi, A., Suleimane, F. ; Grimida, A.
Éditeurs(s)	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement
Date d'édition	2007/2008 ; 2008/2009 ; 2009/2010 ; 2013/2014
Nombre de volumes	1
Nombre de pages	145 pages
Prix	Non renseigné
Langue visée	Français
Registre de langue	Standard et familier (français parlé mais soigné à travers des dialogues)
Public visé	Élèves de l'école secondaire, inscrits en section « Langue française », en deuxième année (adolescents/débutants)
Support matériel	-Livre de l'élève (1) volume, 145 pages ; -Livre du professeur (contenant corrigé du cahier d'exercices, du bilan et des activités), 107 pages ; -Cahier d'exercices, 102 pages
Critères de sélection	Non renseignés comme le manuel de la première année (selon l'édition de 2008/2009)
Typologie des textes	Dialogues, textes, poèmes, histoires drôles
Procédure de révision	Exercices
Typologie des exercices	Exercices : écrits, oraux (sans support audio)
Personnages	Libyens (adultes /adolescents), et quelques personnages français.

En nous fondant sur la fiche signalétique d'*Oasis 2*, nous allons étudier l'ensemble didactique pour élèves de deuxième année que représente ce manuel, en respectant la même trame, la même logique et le même ordre de la présentation que ceux utilisés dans *Oasis 1*, et ce, dans le but de faciliter la relecture et la compréhension de chacun des ensembles didactiques. Ce faisant, nous verrons que cette trame donne une vision globale bien structurée permettant au lecteur de comparer aisément chacun des deux manuels.

1. Fiche signalétique

- Titre : *Oasis 2* (deuxième année)
- Auteurs : Abdelhakim Elarbad ; Mohamed Ismaïl ; Hamed R. Abouhadra ; Abdallah Sassi ; Fawzia Suleimane ; Ali Grimida.
- Éditions : 2007/2008, 2008 /2009, 2012.
- Éditeur : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement ;
- Nombre de volumes : 1

2. Description du matériel didactique (*Oasis 2*)

Oasis 2 est une méthode d'enseignement/apprentissage du français, conçue pour un public arabophone libyen inscrit en deuxième année de Secondaire. *Oasis 2*, en tant qu'ensemble didactique complet, se compose des outils didactiques suivants :

- Un livre de l'élève de 145 pages ;
- Un cahier d'exercices de 102 pages ;
- Un livre du professeur contenant le corrigé des activités, de 107 pages.

3. Public visé

Cette méthode est conçue pour un public de jeunes adolescents. Plus précisément, elle est destinée aux élèves inscrits en deuxième année de Secondaire, en section « Lettres/langue française » ;

4. Typologie de langue privilégié

Cette méthode propose un français standard, mais aussi un français parlé, plutôt soigné à travers des dialogues fondés sur des thèmes variés de la vie quotidienne.

5. Finalités

Parler/lire et comprendre le français standard et le français parlé (familier). D'après l'avant-propos du livre du professeur, cette méthode accorde autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit ;

6. Type de méthode

Dans l'introduction du livre du professeur de la première année, édité en 2012, les auteurs déclarent avoir adopté une approche communicative accordant autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit ;

7. Structure de la méthode

Le livre de l'élève *Oasis 2*, est élaboré en un seul volume contenant 145 pages. Il est réparti en 10 unités parallèles. Il contient également deux bilans : l'un apparaît juste à la moitié du livre (après la 5^{ème} unité) et le deuxième vient juste après l'unité 10. Ce second bilan est suivi d'un précis grammatical. Chaque unité comprend 9 rubriques qui sont présentées de la façon suivante :

- Dialogues (A, B) ;
- Vocabulaire (une page) ;
- Grammaire (3 pages) ;
- Communication - situation 1, situation 2, situation 3 (3 pages) ;
- Activités (2,5 pages) : questions écrites - discours rapporté, conjugaison des verbes au passé (composé, imparfait), substitution des mots soulignés par des pronoms de compléments), mise en ordre d'un texte en désordre), raconter des histoires (situation imaginaire) ;
- Lecture (1,5 page) ;
- Récitation (2 sous-rubriques : A/B).

8. La répartition des leçons et des horaires

Après avoir lu et relu plusieurs fois le livre du professeur de deuxième année, ainsi que ceux de l'élève (livre de l'élève et cahier d'exercices), nous n'avons pas trouvé de partie montrant la répartition des leçons suivant un calendrier précis, comme c'est le cas pour *Oasis 1 A/B*. Cette absence est l'un des arguments de critique, ayant été formulés à l'encontre de cette méthode ;

9. Organisation d'une leçon et démarches à suivre pour la travailler selon le livre du professeur

Le livre du professeur *Oasis 2* ne contient aucune partie abordant les démarches et les consignes à suivre lors du processus d'EA en classe. De ce fait, nous avons fusionné les deux derniers points (Organisation d'une leçon dans le livre du professeur/Démarche à suivre dans l'exécution d'une leçon) en un seul point (Organisation d'une leçon et démarches à suivre pour la travailler selon le livre du professeur).

Le livre du professeur a été conçu et structuré en fonction de celui de l'élève. Les leçons sont donc logiquement abordées suivant le même ordre que celui suivi dans le livre de l'élève. Il existe, en tout, 10 unités. Chaque unité contient 9 rubriques que nous avons mentionnées précédemment. Nous présentons ci-après, à titre d'exemple, l'organisation de l'unité 1 et les démarches de son exécution d'après notre examen du livre du professeur.

A. Dialogue A

a) Le professeur commence la leçon par une présentation générale du dialogue en expliquant les mots clés, en se servant des photos, des images et de tous les outils didactiques disponibles. Il pourra également recourir à la langue maternelle des élèves (l'arabe), puisqu'il s'agit d'un public arabophone ;

b) Le professeur demande aux élèves de garder leurs livres fermés, et lit le dialogue deux fois. Puis, il leur demande s'ils ont compris quelque chose sans entrer dans les détails. Puis, le professeur demande aux élèves de relire le dialogue (une ou deux fois). Mais cette fois, livres ouverts. Puis, il demande aux élèves de lire silencieusement le dialogue. Encore une fois, le professeur relit le dialogue, puis il désigne deux élèves qui seront chargés de lire ou plutôt de jouer le dialogue, en corrigeant leur prononciation au fur et à mesure. Il continue aussi à expliquer les nouveaux mots de lexique. Des questions relatives au dialogue sont posées afin que le professeur s'assure de la bonne compréhension du dialogue étudié.

B. Dialogue B : pour travailler le dialogue B, le professeur procède de la même façon qu'avec le dialogue A :

a) Grammaire : expliquer en langue maternelle la notion grammaticale à travailler. Dramatiser des situations imaginées, dans lesquelles les élèves essaieront de réutiliser la tournure grammaticale expliquée par le professeur. Ce dernier pose ensuite une série de questions relatives à ce qu'il vient d'expliquer, en donnant des exemples clairs comme modèles à suivre par les élèves ;

b) Activités / corrigé : cette rubrique présente les corrigés des activités figurant dans la rubrique « Activités » dans le livre de l'élève ;

c) Lecture : cette rubrique comprend les réponses des questions relatives aux textes de lecture qui existent dans les rubriques « Lecture » dans le livre de l'élève ;

d) Corrigé du cahier d'exercices : cette rubrique est abordée de la façon suivante : vocabulaire, compréhension écrite, orthographe, expression orale, expression écrite, divers (des proverbes à commenter en classe).

4.4.3 Présentation d'*Oasis 3*

Il convient de souligner ici qu'à ce stade de notre analyse, nous nous limiterons à une simple présentation du matériel didactique utilisé dans *Oasis 3* en conservant le même rythme suivi dans la présentation d'*Oasis 1* et 2.

Tableau 32 : Fiche signalétique d'*Oasis 3*

Intitulé du manuel	<i>Oasis 3</i> (troisième année)
Auteurs	Elarbad, A. ; Ismaïl, M. ; Abouhadra H. R. ; Sassi, A., Suleimane, F. ; Grimida, A.
Éditeurs(s)	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement
Date d'édition	2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2013/2014
Nombre de volumes	1
Nombre de pages	247
Prix	Non renseigné
Langue visée	Français
Registre de langue	Standard
Public visé	Élèves de l'école secondaire, section « Langue française », inscrits en troisième année (adolescents/ non débutants)
Support matériel	-Livre de l'élève (247 p) -Livre du professeur (153 p) (contenant corrigé du cahier d'exercices, du bilan et des activités) -Cahier d'exercices (155 p)
Critères de sélection	Cette information n'est pas renseignée, comme c'était le cas dans le manuel de la première année (selon l'édition de 2008/2009)
Typologie des textes	Textes, poèmes, contes, proverbes.
Procédure de révision	Exercices
Typologie des exercices	Exercices : écrits, oraux (sans support audio)
Personnages	Libyens/français (adultes /adolescents)

1. Fiche signalétique

- Titre : *Oasis 3* (troisième année) ;
- Auteurs : Abdelhakim Elarbad ; Mohamed Ismaïl ; Hamed R. Abouhadra ; Abdallah Sassi ; Fawzia Suleimane ; Ali Grimida ;
- Éditions : 2007, 2009, 2010, 2012 ;
- Éditeur : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement ;
- Nombre de volumes : 1

2. Description du matériel didactique (*Oasis 3*)

En lisant la fiche signalétique d'*Oasis 3*, nous constatons d'entrée que l'ensemble didactique de la troisième année se compose de trois manuels scolaires différents, ou plutôt des 3 outils didactiques complémentaires, à savoir : un livre de l'élève contenant 247 pages ; un livre du professeur contenant 153 pages ; et un cahier d'exercices de 155 pages.

Par ailleurs, d'après l'avant-propos du livre de l'élève de première année, nous remarquons également que les supports sonores sont absents, ce qui constitue l'un des défauts de cette méthode dite communicative ;

3. Public visé

Jeunes adolescents libyens inscrits en troisième année. Il s'agit d'élèves non-débutants du fait qu'ils ont déjà suivi deux années scolaires consécutives (première et deuxième années) ;

4. Typologie de langue privilégié

Langue standard et langue familière, soignée ou plutôt langue courante ;

5. Finalité

Parler/lire et comprendre le français standard et le français parlé (familier). Cette méthode accorde autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit (voir annexe : avant-propos Livre du professeur 1) ;

6. Type de méthode

La méthode utilisée est communicative ;

7. Structure de la méthode

Dans le but de donner une idée suffisamment claire de la structure et de l'organisation de ce manuel (*Oasis 3*), il convient de noter que chaque unité est composée de 8 rubriques. Elles sont présentées de la façon suivante :

Tableau 33 : structure de l'unité

1	Texte I	5	Activités
2	Texte II	6	Coin de l'historien
3	Vocabulaire	7	Entrez sur le forum !
4	Grammaire	8	Variétés

8. Plan d'ensemble

Oasis 3 comprend 12 unités et chaque unité contient 8 rubriques. Ci-dessous sera présentée une seule unité, à titre d'exemple. En l'occurrence l'unité 1.

A. Texte I :

- L'arrivée des parents
- Questions sur le texte I

B. Texte II :

- Frère et sœur
- Questions sur le texte II

C. Vocabulaire :

- La famille et les liens de parenté

D. Grammaire :

- Conjugaison des verbes au mode indicatif ;
- Les pronoms personnels compléments ;
- Place des pronoms compléments.

E. Activités :

- Vocabulaire (exercices)
- Grammaire (exercices)

F. Coin de l'historien :

- Texte : Tripoli ;
- Exercices : vrai ou faux.

G. Entrez sur le forum ! :

D'après ce qui est indiqué dans l'introduction du livre du professeur *Oasis 3*, cette rubrique permet aux élèves d'échanger entre eux en ce qui concerne le thème étudié. Cette activité leur permet ainsi d'enrichir la manière de construire leurs avis personnels, leurs points de vue mais également la façon de les exprimer. Les auteurs affirment que :

« C'est là où s'entremêlent des avis très différents concernant le thème principal de la leçon. Cette rubrique permet aux élèves de communiquer entre eux par le biais de l'Internet ce qui entraîne un enrichissement de la langue et une création de nouvelles activités » (Abdelhakim Elarbad et al., 2012, p. 4).

H. Variétés :

Dans le but de divertir les élèves, mais aussi de les motiver et leur faire aimer la langue française, les auteurs proposent des poèmes, des histoires drôles, et des proverbes.

Voici, à titre d'exemple, le contenu de la première unité :

- Poème : « Ce n'est pas un fardeau, c'est mon frère ! » ;
- Histoires drôles : « Le père d'un garçon dit un jour à son fils : « J'ai toujours été premier de classe ! » Le fils répond alors « Toi papa ? Ça m'étonne ! », « Oui, oui, dit le père, je te dis ! Tous les matins, à 8 heures, j'étais là ! » ;
- Proverbes : « Tel père, tel fils », « Les petits ruisseaux font les grandes rivières », « Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait » ;

9. Durée et rythme d'apprentissage

Une année scolaire débute généralement le 16 septembre et finit le 15 mai environ, à raison de 20/25 heures par semaine ;

10. Contenu linguistique

- Types de langue : étant donné les avant-propos et les introductions des manuels en question, les auteurs optent pour une langue standard, mais aussi pour une langue familiale ou « langue courante » qui se veut plus proche de la communication naturelle ;
- Lexique : selon les critères de sélection des lexiques qui se fondent principalement sur FF1 et FF2, mais aussi, du fait que ces manuels ont été conçus pour être destinés à un public libyen et que de multiples thèmes abordent le contexte social libyen, d'autres listes de lexiques ont été détectées, comme les noms des lieux (Sabrata, Essaraya El-Hamra, etc.), les prénoms (Farida,

Mahmud, Rima, Mouna, etc.) Nous verrons plus loin, en détail, ces lexiques employés, lors de l'analyse en profondeur d'*Oasis 3* ;

- Rapport oral / écrit : cette méthode accorde autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit. Mais au début de l'apprentissage, elle offre tout de même la priorité à l'oral ;

- Typologie d'exercices et d'activités : questions systématiques portant sur les textes étudiés. Celles-ci peuvent être orales et écrites, et se présentent de la manière suivante :

a) Questions orales : En se fondant sur les thèmes étudiés l'apprenant est invité à répondre oralement à des questions. Par exemple : « Présentez votre famille. De combien de personnes se compose-t-elle ? Que font-ils ? Après avoir étudié le thème texte I : L'arrivée des parents, l'apprenant est censé pouvoir présenter sa famille oralement. De même, est-il demandé à l'enseignant d'animer sa classe et d'amener les apprenants à réutiliser les lexiques et les expressions appris, au travers d'activités et d'exercices variés, liés aux thèmes étudiés, en posant des questions oralement, dans le but de pousser les apprenants à réemployer les mêmes vocabulaires dans d'autres situations langagières de nature similaire ;

b) Questions écrites : Des questions directes sont posées, incitant les apprenants à rédiger un texte facile, en communiquant des informations relatives au texte étudié, par exemple, dresser le portrait d'un personnage du texte, compléter un texte, y faire des substitutions-transformations ou recopier un texte déjà travaillé en transformant le temps dans lequel il a été écrit, et ainsi de suite ;

- Grammaire : selon les auteurs, la grammaire est enseignée explicitement, en proposant de multiples exercices et activités grammaticales, dans le but de rendre les apprenants capables de différencier les noms, les verbes, les compléments, etc. Et ce, afin qu'ils puissent comprendre le fonctionnement correct des règles grammaticales de la langue ;

- Récapitulatifs :

a) Conjugaison des verbes (livre de l'élève) ;

b) Vocabulaire (livre de l'élève) ;

c) Exercices et activité (livre de l'élève/cahier d'exercices) ; Corrigé de cahier d'exercices (livre du professeur).

11. Phonétique

D'après les introductions générales des deux ensembles didactiques des deux premières années scolaires, mais aussi d'après l'introduction d'*Oasis 3*, la phonétique est enseignée implicitement au niveau de la première et deuxième année, l'enseignant corrigeant la prononciation des apprenants au fur et à mesure sans pour autant faire de la phonétique en tant que matière à part entière. De ce fait, en troisième année, il n'existe aucune recommandation nécessitant de travailler la phonétique dans le contenu du programme. Il n'existe même pas de rubrique comme la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, etc. ;

12. Appareil de contrôle

Il s'agit d'activités et d'exercices structuraux, fondés sur le thème et les structures grammaticales traités en classe. Ces activités et exercices existent dans le livre de l'élève, mais aussi dans le cahier d'exercices. Ces outils de contrôle portent sur la grammaire, l'expression écrite, l'expression orale, etc. (voir section précédente contenu linguistique, typologie d'activités et d'exercices) ;

13. Contenu iconographique

A. Le type d'image :

a) Livre de l'élève : les images sont quasiment absentes du livre de l'élève. Il n'existe que deux types d'images, représentées 12 fois. Ces images se trouvent dans la rubrique « Variétés » de chaque unité. Le premier type d'image est un dessin de visage souriant, se trouvant dans la partie « Un conte ». Il importe de souligner que ce même type de visage figure sur toutes les rubriques « Un conte ». Le deuxième type d'image est celle d'une bande dessinée représentant une personne assise à table, tenant un stylo ou un crayon-papier (vu la mauvaise qualité de l'image, il est difficile de distinguer), ayant aussi une feuille blanche devant elle, et réfléchissant avec sa boisson chaude posée sur la table (voir les extraits d'images d'*Oasis 3* présentés ci-après dans la section suivante) ;

b) Cahier d'exercices : absence totale d'image.

B. Le rôle de l'image :

Étant donné le nombre modeste ou plutôt quasi-inexistant d'images dans *Oasis 3*, alors que dans les deux premiers niveaux *Oasis 1* et *Oasis 2*, les images sont limitées mais néanmoins présentes, nous pouvons affirmer que les auteurs n'ont pas donné assez d'importance au rôle considérable et crucial que peuvent jouer les images dans la compréhension mais surtout dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

14. Contenu socioculturel

D'après l'introduction du livre du professeur *Oasis 3*, et d'après notre examen de ladite méthode, les auteurs ont tendance à accorder de l'importance au contenu socioculturel du pays d'origine des apprenants (la Libye). Cela apparaît clairement à travers la rubrique 4 « Le coin d'historien ». Toutefois, une place est aussi donnée au contenu socioculturel du pays dont on apprend la langue (la France), et cela apparaît dans la rubrique 6 « Variétés » avec la présence de poèmes, de contes et de proverbes d'origine française.

Il importe de signaler que les auteurs estiment que le fait de travailler la rubrique 6 aidera l'élève à découvrir la beauté de la langue française et les motivera à l'admirer. Ils ajoutent que, du fait que la méthodologie soit supposée connue, les apprenants accorderont plus d'importance à la grammaire et au vocabulaire.

Néanmoins, au vu des thèmes proposés dans les unités d'*Oasis 3*, l'on note que le contenu socioculturel a peu d'équivalence entre le pays d'origine et le pays de la langue cible (voir les extraits ci-après qui représentent le contenu socioculturel).

4.4.3.1 Plan de l'unité

Comme indiqué précédemment, chaque unité se compose de huit rubriques ou sections. Chaque section aborde un thème précis. Nous allons voir à présent, les parties constitutives de la première unité, dans le but de donner une idée générale du déroulement du cours de français en classe de Secondaire, en fonction des pistes pédagogiques et didactiques données par les auteurs des manuels *Oasis*. Ci-après, seront présentés le plan mais aussi le contenu de la première unité.

Tableau 34 : Plan et contenu de la première unité

Unité 1 : Thème : la famille	
• Texte I :	
- l'arrivée des parents	6
- Questions sur le texte	8
• Texte II :	
- Frères et sœurs	10
- Questions sur le texte II	11
• Vocabulaire :	
- la famille et les liens de parenté	12
• Grammaire :	
- conjugaison des verbes	14
- les pronoms personnels compléments	14
- place des pronoms compléments	15
• Activités :	
- vocabulaire (exercices).....	17
- grammaire (exercices)	18
• Coin de l'historien :	
- Texte : Tripoli	20
- (exercices- vrai ou faux)	21
• Entrez sur le forum !	22
• Variétés :	
- poème : ce n'est pas un fardeau, c'est mon frère.....	24
- Histoires drôles et proverbes	25

4.4.3.2 L'unité proprement dite

D'après les recommandations délivrées dans le livre du professeur et surtout dans la partie « *Introduction à la méthode* », l'unité didactique se divise en plusieurs rubriques.

➤ La présentation de deux textes :

Les auteurs conseillent d'aborder la lecture des deux textes séparément. De même, invitent-ils les enseignants à travailler sur la rubrique « vocabulaire » avant même d'aborder les textes en question, et ce, dans le but de connaître les notions clés du texte ou du thème à aborder. La raison étant que, selon eux, cela aidera les élèves à bien comprendre le texte qui leur est nouveau. Les textes portent généralement sur des thèmes variés qui touchent la vie de tous les jours, mais aussi des thèmes généraux. Ils portent également sur des acquisitions lexicales, grammaticales et civilisatrices visées dans cette méthode.

Nous avons également remarqué que les auteurs avaient veillé à ce que les deux textes, qui occupaient les premières pages de chaque unité, portent sur le même thème, si bien qu'ils se complètent et s'enchaînent. Cela signifie que le deuxième texte ne peut être que l'expansion du premier, afin que les élèves puissent comprendre le deuxième texte en se fondant sur le premier et ainsi, maîtriser le premier en étudiant le deuxième. Les textes peuvent être descriptifs et caractériser une personne, un objet ou un lieu (paysage), etc.

Il convient de souligner aussi que ces deux textes remplacent les dialogues qui se trouvaient dans *Oasis 1* et *Oasis 2*, et constituent le squelette ou noyau principal de l'unité. De plus, toutes les rubriques qui suivent lesdits textes se fondent sur ces derniers. Selon les auteurs, les questions qui suivent les textes peuvent déclencher un débat et aidera les élèves à participer oralement au cours, en répondant aux questions relatives aux textes étudiés.

De la sorte, le professeur pose une/des question/s en demandant à un apprenant d'y répondre oralement, de façon individuelle. De même, la question posée peut servir de point de départ ou de déclencheur à un débat entre les apprenants ou entre ces derniers et le professeur. Ainsi, les apprenants peuvent-ils acquérir d'autres notions grammaticales et lexicales de la langue française, grâce à l'intervention du professeur qui corrigera les fautes commises.

➤ Vocabulaire et grammaire :

1. Vocabulaire : les concepteurs de cette méthode privilégient le vocabulaire et lui offrent une place très importante. En effet, les auteurs insistent sur le fait que l'enseignant doit accentuer son apprentissage sur le lexique. Ici, il ne s'agit pas d'apprendre par cœur une liste de mots, mais plutôt de savoir réutiliser des mots nouveaux, que les élèves auront déjà vus dans les textes étudiés, dans des contextes et des situations convenables ;

2. La grammaire : Les auteurs de cette méthode accordent beaucoup d'importance à la grammaire, mais aussi au vocabulaire, en considérant ces deux matières comme deux instruments essentiels de mémorisation, mais également comme des réservoirs linguistiques. Il s'agit ici de comprendre le fonctionnement d'une langue, de s'approprier des règles simples et claires et de les réutiliser dans des situations similaires.

➤ Les activités :

Dans le but d'animer les rubriques « vocabulaire » et « grammaire », différentes activités sont proposées, sous la forme de questions-réponses portant sur les thèmes précédemment abordés. L'enseignant pouvant expliquer ou tout simplement traduire en langue maternelle, certains termes lexicaux qui ne sont pas clairs pour les élèves. La rubrique « Activités » est donc la

partie productive et innovante de chaque unité. Une grande variété d'exercices est mise à la disposition des élèves ;

➤ Le coin de l'historien :

Cette partie de l'unité permet à l'élève de jeter un œil sur le passé de son pays, en étudiant l'origine de certains sites, de monuments historiques et touristiques célèbres existant sur le sol libyen. Cette rubrique met l'accent sur la composante historico-culturelle propre à la Libye, et non pas à la France car, selon la conception des auteurs, le fait de comprendre son propre pays et donc se comprendre soi-même aide les apprenants à se faire comprendre des autres ;

➤ Entrez sur le forum !

Selon les concepteurs de la méthode, cette rubrique offre un espace productif et enrichissant entre les apprenants, qui peuvent échanger entre eux sur le thème proposé en se connectant sur le forum. De la sorte, des avis et des points de vue variés se profilent, en lien avec le thème principal de la leçon. Cette rubrique permet donc aux élèves de communiquer entre eux et d'échanger de façon libre mais surveillée par le professeur, ce qui entraîne un enrichissement de la langue et une création de nouvelles activités ;

➤ Variétés :

Le fait d'apprendre ou plutôt de comprendre la culture et la littérature du peuple dont on apprend la langue, peut faciliter l'apprentissage et la maîtrise de la langue cible. Mais cela peut aussi permettre d'éviter les chocs culturels ou les malentendus. De ce fait, les auteurs proposent cette rubrique qui présente des poèmes, des contes et des proverbes français, dans le but de sensibiliser les apprenants à admirer la culture et la beauté de la langue française, mais aussi à la comprendre pour en tenir compte de ses subtilités lors d'une situation de communication et d'échange avec des natifs.

Conclusion

Avant d'entamer l'analyse et l'examen des MS/MD de FLE utilisés dans le cycle secondaire en Libye, et dans le but de contextualiser le champ d'étude de cette thèse et les conditions de l'EA du FLE en Libye, nous avons souhaité présenter un panorama historique de la francophonie en Libye. Ce dernier portant également sur les enjeux politiques, historico-géographiques et socioculturels inhérents à l'EA de cette langue, à travers l'histoire. En effet, nous estimons que tous ces aspects susmentionnés affectent d'une façon ou d'une autre le statut de la francophonie dans le pays et les conditions de l'EA de cette langue.

De même, avons-nous décidé de mettre l'accent sur l'importance des MS/MD dans l'EA en Libye et sur leur utilité à la fois pour l'enseignant dans la préparation des séquences didactiques, et pour les apprenants en tant que support de référence (en classe ou en dehors de celle-ci), mais aussi pour les parents en tant que trait d'union entre l'école et ces derniers.

De là, nous avons pu faire l'état des méthodes de FLE utilisées dans les écoles secondaires depuis les années 1960 jusqu'à 2019. Par la suite, nous avons adapté la trame d'analyse de Anne-Marie Thierry (1997) pour présenter et analyser l'ensemble didactique de la méthode *Oasis 1, 2, 3*, le programme d'EA et les horaires d'enseignement. Ce faisant, nous avons établi des fiches signalétiques correspondant à nos objectifs d'analyse, puis nous avons présenté les méthodes susmentionnées.

Ce chapitre constitue un pont principal qui met en lien les deux volets de cette thèse, mais aussi un noyau principal sur lequel s'appuient l'analyse et la comparaison de la méthode *Le Nouveau Pixel 1* et la méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1*.

Cinquième chapitre : Analyse comparative des MS/MD (*Le nouveau pixel 1 et le français pour la Libye/pixel 1*)

Analyse comparative des MS/MD : *Pixel 1* (version originale) et *Le français pour la Libye* (version adaptée)

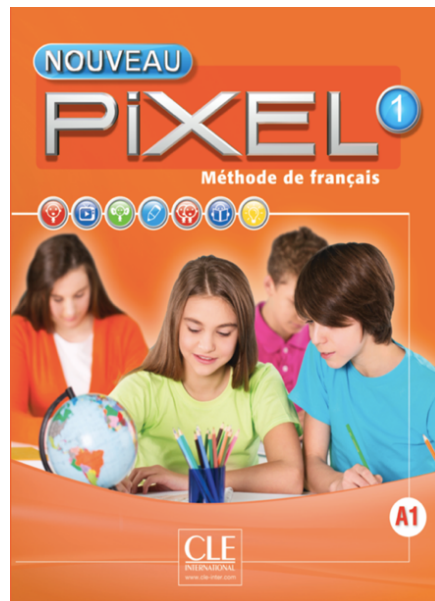


Figure 5 : *Le Nouveau Pixel 1*



Figure 6 : *Le français pour la Libye/Pixel 1*

5 Analyse comparative des MS/MD *Le nouveau Pixel 1* (version originale) et *Le français pour la Libye/Pixel 1* (version adaptée)

Comme déjà mentionné, nous allons examiner l'ensemble didactique qui sera prochainement utilisé dans l'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire en Libye. L'objectif premier de cette analyse est de vérifier la compatibilité et la conformité de cet ensemble didactique au contexte libyen et au public destinataire en examinant la méthode adaptée nommée *Le français pour la Libye/Pixel 1* et en la comparant à la méthode originale *Le nouveau pixel 1*, afin d'analyser les aspects et les éléments ayant été adaptés et leur niveau d'adaptation, mais de vérifier aussi leur pertinence.

En tenant compte du fait que la méthode *Le nouveau Pixel 1* a été élaborée suivant le CECRL, et que ce dernier a notamment été conçu pour fournir une base transparente et cohérente à l'élaboration des curricula et de programmes de l'EA des langues, nous allons prendre appui sur ses principes et ses lignes directrices dans l'évaluation et la comparaison desdites méthodes. Allant dans ce sens, Dominique Macaire affirme que :

« Selon le site du Conseil de l'Europe, le CECRL, paru en 2000 ou 2001 selon les traductions, « a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères » » (Dominique Macaire : 2018).

Nous nous fondons également sur les travaux issus du colloque international que nous avons organisé les 28 et 29 septembre 2017, intitulé *L'enseignement-apprentissage du FLE dans la perspective du CECRL en contextes non européens*. Comme son nom l'indique, ce colloque remet en question de l'adaptation/adoption du Cadre dans des pays non européens.

Nous nous fondons aussi sur les travaux de Guy Achard-Bayle (2018) ; Claire Bourguignon (2016, 2007, 2008) ; Christian Ollivier (2014) ; et Paul Ricœur (1986). Il convient de signaler que tous ces travaux portent sur l'approche actionnelle et son intégration dans les pratiques d'EA des langues étrangères en général et de celui du FLE en particulier.

Cette analyse contrastive permet de soulever les points forts et les points faibles de cette méthode, de proposer des pistes et des suggestions didactico-pédagogiques pour combler les lacunes, afin de surmonter les difficultés et les obstacles pouvant influencer l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles secondaires.

Des grilles d'analyse seront élaborées en fonction des critères et des paramètres inspirés des grilles analysées tout au long du troisième chapitre, mais aussi en fonction de nos objectifs d'analyse et de ceux du ministère libyen de l'Éducation (exposés au long du quatrième chapitre).

Après examen des deux méthodes et des résultats préliminaires obtenus, nous réaliserons une présentation détaillée de la méthode *Le nouveau pixel 1*. Puis, dans un deuxième temps, nous analyserons les aspects ayant fait l'objet d'un travail d'adaptation. Enfin, dans un troisième temps, nous reformulerons notre avis et nos réflexions sur la méthode en question, en tenant compte des conditions de l'enseignement en Libye et de la disponibilité des matériels didactiques nécessaires pour appliquer cette méthode et en tirer profit.

5.1 Élaboration des grilles d'analyse des MS/MD

Selon certains auteurs dont Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 291), Maria Cecilia Bertoletti et Patrick Dahlet (1984 : 55-63), Sandie Bernard, Pierre Clément et Graça Carvalho (2007 : 2), la création d'une grille d'analyse adaptée, correspondant aux objectifs d'analyse visés, à ses critères et à ses paramètres d'examen, est une nécessité absolue afin d'obtenir des résultats en lien avec le corpus à examiner. Cela ne peut se faire qu'en élaborant les indicateurs, les critères et les paramètres d'analyse suivant la méthodologie préconisée dans les MS à analyser/évaluer. Pour justifier leur conception, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 291) donnent un exemple en confirmant que la grille d'analyse d'un manuel conçu suivant telle ou telle méthodologie, n'est absolument pas applicable à un autre manuel conçu suivant une autre méthodologie, par exemple, la grille d'analyse d'un manuel élaboré suivant la méthodologie SGAV n'est absolument pas compatible avec un autre manuel conçu suivant la méthodologie communicative (Voir 3.3.5).

De ce fait, comme déjà mentionné dans la section (3.3.5), Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017) ont proposé nombre de critères et pistes d'orientation dont on doit tenir compte lors de l'élaboration de notre propre grille d'analyse. Il s'agit de 12 rubriques fondamentales contenant les indicateurs et les critères de l'analyse/examen et de 6 sous-rubriques auxquelles nous pouvons ajouter d'autres critères et paramètres d'examen choisis en fonction des objectifs suivis et des besoins.

Dans le but de créer notre propre grille d'analyse, nous représentons brièvement, dans un premier temps, les critères et les indicateurs proposés par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca.

Puis, nous les adapterons à notre corpus d'analyse en fonction de nos objectifs et de la/des méthodologie/s réclamé/e/es par les auteurs des manuels scolaires en question.

Chaque fois que cela sera possible/nécessaire, nous nous référerons aussi à la grille de Maria Cecilia Bertolotti et Patrick Dahlet (1984) et à tous les travaux abordés dans le troisième chapitre.

De même, nous nous inspirerons de l'ouvrage de William F. Mackey (1972) intitulé *Principes de didactique analytique : analyse scientifique de l'enseignement des langues*, dans cet ouvrage l'auteur accorde une attention particulière à l'analyse des programmes et des méthodes d'enseignement et il insiste sur le fait de bien tenir compte des objectifs concrets du programme d'enseignement et de prise en compte du contexte dans lequel l'objet à analyser/examiner/évaluer est utilisé.

Ces principes se fondent essentiellement sur quatre points principaux qui sont : le contenu ; sa spécificité ; sa justification ; sa faisabilité (voir 3.3.2.).

5.1.1 Critères et paramètres de notre grille d'analyse

Nous nous appuyerons sur plusieurs modèles en les adaptant en fonction de notre instrument d'analyse (les critères et les paramètres constitutifs de notre grille d'analyse).

De prime abord, pour élaborer la trame principale de notre grille d'analyse, nous prendrons pour base les critères formulés par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 291). Puis, nous les adapterons en fonction des objectifs généraux de l'enseignement de la langue française en Libye, mais aussi suivant les objectifs concrets de notre analyse. Enfin, nous analyserons les méthodes en question en comparant la méthode adaptée à la méthode originale pour connaître et examiner les aspects et les notions adaptés, mais aussi pour vérifier à quel point ceux-ci ont été contextualisés et le degré de leur conformité au contexte libyen.

5.1.2 Objectifs du programme de l'enseignement du français en Libye

Les objectifs de l'enseignement de telle ou telle langue étrangère varient selon les pays et leurs besoins, mais aussi selon les relations politiques, économiques et culturelles qu'entretient un pays avec le pays dont il enseigne la langue. De plus, nous pouvons également confirmer que les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère diffèrent selon le statut et le rayonnement mondial de celle-ci, etc.

Le ministère libyen de l'Éducation et de l'Enseignement a fixé les objectifs principaux de l'enseignement de la langue française. Ceux-ci sont d'ordre politique, économique mais aussi culturel. Ils peuvent être résumés ainsi :

- Établir de bonnes relations politiques, économiques et culturelles avec la France, mais aussi avec les pays francophones ;
- Étant un pays africain, membre de l'Union africaine, la Libye a certainement besoin d'un instrument de communication et d'échanges pour maintenir un bon contact avec les pays africains francophones ;
- Étant un pays en voie de développement, la Libye doit s'ouvrir sur le monde en assurant un accès au progrès technique et scientifique à travers l'enseignement des langues étrangères, surtout la langue française ;
- Établir des échanges économiques avec la France, surtout dans le domaine de l'industrie pétrolière. Depuis la découverte du pétrole en Libye, de nombreuses compagnies françaises se sont installées sur place. De ce fait, un besoin urgent et impérieux a pris naissance, de former un personnel libyen parlant français et pouvant occuper différents postes de travail dans ces compagnies ;
- Établir des échanges culturels avec les pays francophones et, plus particulièrement, avec la France : une meilleure connaissance des autres pays étrangers favorisant une fraternité internationale ;
- Former un cadre national pour travailler à l'étranger dans les ambassades, les consulats, mais aussi à l'intérieur du pays dans les domaines suivants : l'enseignement en tant qu'enseignant de français, les médias, le tourisme et les agences de voyage, l'hôtellerie, etc.

Il convient de citer également les objectifs des méthodes utilisées dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire. Ces objectifs visent généralement les quatre compétences principales sur lesquelles se fonde tout enseignement des langues étrangères qui sont, bien sûr, l'expression orale et écrite, mais aussi la compréhension orale et écrite. De ce fait, selon le programme officiel du ministère de l'Éducation de Tripoli (1972), une méthode de FLE libyenne doit viser les objectifs suivants :

1. Comprendre un message simple en français courant, qu'il soit oral ou écrit ;
2. Pouvoir s'exprimer oralement d'une manière simple et avec une prononciation correcte ;
3. Pouvoir participer spontanément à une conversation simple de la vie courante ;

4. Pouvoir s'exprimer à l'écrit en produisant des phrases simples déjà apprises (dictée, exercices, etc.). À la fin du cycle d'enseignement de la langue cible, l'élève devrait être capable de rédiger une lettre, un paragraphe de façon correcte et sans trop de fautes d'orthographe (Abdelgiawad Bengaïel, 1986, p. 38).

5.1.3 Objectifs de l'analyse des MS/MD

Dans le but de contribuer à l'amélioration de l'EA du FLE dans le cycle secondaire en Libye, nous avons décidé d'examiner le programme et les MS/MD d'enseignement utilisés dans cette étape cruciale et fondamentale. Comme déjà dit dans le quatrième chapitre et plus précisément dans la section 4.3., les manuels de français utilisés dans ce cycle secondaire ne sont pas nombreux. Nous avons repéré quatre manuels qui se sont succédé depuis les années soixante. Ceux-ci sont : *Mon livre, Vers l'expression, Oasis* et *Le français pour la Libye/Pixel 1* (Le Nouveau Pixel 1 adapté).

Les trois premiers manuels étaient déjà utilisés au cours de la période allant de 1961 jusqu'à 2015. Quant au dernier, il a été choisi pour être utilisé à partir de la rentrée scolaire 2019-2020. En principe, il s'agit de la méthode *Le Nouveau Pixel 1* : c'est une méthode de FLE universaliste, conçue suivant le CECRL, élaborée et publiée en France en 2016. Cette méthode a été adaptée au contexte libyen « sous le contrôle d'une commission libyenne compétente chargée par le Centre des curricula et de la recherche pédagogique du ministère de l'Éducation » (Catherine Favret, 2019, p. 2).

À noter que la présente analyse ne portera que sur la dernière méthode, *Le français pour la Libye/Pixel 1* (version adaptée), qui sera très prochainement utilisée dans le cycle secondaire, par le biais de sa mise en comparaison avec la méthode *Le Nouveau Pixel 1* (version originale).

Cette analyse contrastive a pour visée de vérifier les aspects et les notions qui ont été contextualisés, et de déterminer à quel niveau et à quel point cette version a été adaptée au contexte libyen. De ce fait, nous pouvons formuler nos objectifs d'analyse/comparaison sous la forme des questions suivantes :

- Quels sont les aspects qui ont été adaptés ?
- Jusqu'à quel point cette méthode adaptée convient au public libyen ?

- Concernant le contenu linguistique/sociolinguistique et son adaptabilité : quel est le contenu ? Et correspond-il aux objectifs de l'enseignement du français établis par le ministère de l'Éducation mais aussi au public visé et à son âge ?
- Concernant le programme et les horaires d'enseignement : le nombre d'heures envisagé dans cette méthode correspond-il au calendrier scolaire exigé par le ministère libyen de l'Éducation ?
- La méthodologie (approche/perspective) correspond-elle à celle réclamée par les auteurs et/ou par la commission de l'adaptation ?
- Concernant les matériels didactiques : quels sont-ils et sont-ils accessibles, manipulables ?
- Concernant les directives du guide pédagogique : les explications sont-elles suffisantes pour comprendre les démarches et les procédures à suivre afin de travailler les leçons ?
- Concernant les supports iconographiques/images : quels types d'iconographies sont utilisés et quelles sont les fonctions (sont-elles illustratives ? esthétiques ? commerciales ? autres ?)
- Objectifs et sous-objectifs à réaliser (objectifs globaux/séquentiels) sont-ils énoncés ? Et le sont-ils de manière implicite ou explicite ?

5.1.4 Trame principale de notre grille d'analyse

Tout d'abord, comme dans la plupart des grilles d'analyse que nous avons déjà brièvement étudiées tout au long du troisième chapitre, nous commencerons cette nouvelle étape par une description factuelle des manuels à analyser/comparer.

Dans un premier temps, nous allons élaborer une fiche signalétique portant sur la présentation matérielle et générale de chacun des MS/MD en question. Cette fiche contient les informations suivantes : intitulé, auteur/s, date de parution, maison d'édition, nombre de volumes, matériels complémentaires, format, poids, nombre de pages, public visé, niveau destiné, prix, etc.

Puis, dans un deuxième temps, en lisant l'avant-propos du livre du professeur ou de celui de l'élève, nous aborderons la/les méthodologie/s, perspective/s et approche/s revendiquée/s par les auteurs des manuels scolaires en question, ainsi que les objectifs déclarés (qu'ils soient implicites et/ou explicites). La raison étant que, comme souligné à maintes reprises, le fait de

définir la méthodologie/l'approche/la perspective revendiquée dans la conception de tel ou tel MS/MD, de même que la prise en compte des objectifs de l'enseignement, sont une nécessité absolue pour élaborer une grille d'analyse compatible et efficace garantissant le bon déroulement des analyses et permettre d'obtenir des résultats satisfaisants et homogènes.

Par la suite, nous aborderons l'organisation générale du MS/MD, sa répartition (unités, dossiers, leçons, etc.), la composition d'une unité pédagogique, les procédures et les démarches méthodologiques pour l'exécuter. Cela exigera d'aborder le contenu linguistique, les aspects socioculturels, etc.

5.1.5 Structure de la fiche d'analyse de la méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1*

Nous pouvons donc présenter la structure de notre fiche d'analyse de la façon suivante :

- Présentation matérielle : Fiche signalétique (description factuelle) ;
- Méthodologique, perspective et approche réclamées ;
- Organisation générale et composition d'une unité pédagogique ;
- Supports et matériels didactiques : iconographies/images (présence, rôle et typologie) ;
- Contenu linguistique et socioculturel : conformité aux objectifs et au programme institutionnel ? Faisabilité du contenu ? Par rapport au public destiné, au niveau de compétence des enseignants et aux matériels didactiques proposés ;
- Inventaire des types d'exercices, des activités et des tâches proposés : Adaptabilité et faisabilité ?
- Évaluation : sa place dans le manuel ? Typologie : diagnostique, sommative, ou formative ?

Après avoir esquissé la trame principale et la structure de notre grille d'analyse, nous pouvons donc présenter la fiche signalétique de la façon suivante :

Tableau 35 : Fiche signalétique

Intitulé du manuel	Nouveau Pixel 1 (livre de l'élève)
Auteur/s :	Catherine Favret, Sylvie Schmit et al.
Éditeurs(s)	CLE international
Date d'édition	2016

Nombre de volumes	1+ DVD
Nombre d'unités	Unité 0 + 6 unités
Nombre de pages :	88
Format	Grand format (28.6 x 22.2 x 0,08)
Poids	300 g
Prix	16,20 €
Langue visée	Français
Registre de langue	Français courant
Public et niveau visé	Jeunes adolescents 11-15 ans, niveau A1
Supports/matériels didactiques	<p>Pour l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un livre de l'élève avec DVD-Rom inclus (audio et vidéo) ; - Un cahier d'activités ; - Un livret de grammaire avec leçon et exercices ; - Un portfolio ; - Des fiches interdisciplinaires. <p>Pour l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un guide pédagogique détaillé qui contient : <ul style="list-style-type: none"> o Fichier d'évaluations inclus ; o De très nombreuses activités de renforcement par unité ; o 3 entraînements au DELF Junior A1 et A2 par niveau ; o Les fiches d'exploitation de la vidéo ; o Une version numérique complète pour vidéo projection.
Méthodologie réclamée	Approche actionnelle renforcée, avec un projet dans chaque unité
Critères de sélection	CECRL
Typologie des textes	Situations de communication et actes de paroles
Typologie d'iconographies	Images, photos, pictogrammes, icônes, etc.
Évaluation	Fiches d'évaluation continue avec des bilans systématiques (évaluation initiale, finale et pour chaque unité)
Procédure de révision	Des activités nombreuses et variées pour faire agir et réagir les élèves + des exercices
Typologie d'activités	Activités variées en lien direct avec les leçons du livre de l'élève
Personnages	Français et autres

5.1.6 Présentation du *Nouveau Pixel 1* (version originale)

Comme déjà indiqué dans la fiche signalétique au-dessus, *Le nouveau pixel 1*, le livre de l'élève appartient à la collection *Nouveau Pixel* ; il s'agit d'une méthode de FLE qui se compose de quatre niveaux. Le niveau A1 s'adresse à un public Jeune, d'adolescents âgés de 11-15 ans.

5.1.6.1 Présentation matérielle

5.1.6.1.1 Matériels pour l'élève

L'ensemble de matériels de l'élève se compose de 3 manuels : le livre de l'élève, le cahier d'activités et le livret de grammaire. Ceux-ci se présentent ainsi :



Figure 7 : Le livre de l'élève, Le cahier d'activités, Le livret de grammaire

1. Le livre de l'élève avec DVD-Rom inclus (audio et vidéo) :

Il s'agit d'un livre de l'élève niveau 1. Selon les auteurs, ce manuel est destiné aux jeunes adolescents (11-15 ans). En tenant compte des besoins concrets des élèves et de leurs centres d'intérêt, cette méthode est fondée sur des situations de communication motivantes adaptées aux conditions d'apprentissage. Elle se caractérise également par la prise en compte de la diversité des niveaux des élèves, mais aussi par sa structure claire et précise. Tout cela en fait un ouvrage facile à travailler aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant.


Le contenu de ladite méthode se présente comme suit :

A. Contenu du livre de l'élève


- a) Une unité 0 contenant 5 pages pour la mise en route de l'enseignement/apprentissage ;
- b) Six unités de trois leçons chacune ;
- c) Chaque unité contient 2 pages sur la Civilisation, 2 pages Bilan et une page projet ;
- d) Des annexes grammaticales et de conjugaison ;
- e) Une carte de France et une carte du monde de la francophonie.

De même, pour motiver les élèves et les faire agir/réagir, cette méthode contient de nombreuses activités variées et des leçons de grammaire simples et accessibles. Elle est conçue suivant une approche civilisationnelle qui met en évidence le mode et les manières de vivre des adolescents français (Haydée Silva, 2016, p. 12).


Ci-après seront présentées, à titre d'exemple, les 5 pages de l'unité 0 intitulée « *Destination français* »





Unité 0 Destination français !



Des mots dans la ville

 Regarde les photos et les étiquettes. Quels mots tu comprends ?







oui

non


bus




pain




rock



collège





chocolat






camembert


baquette


 Écoute la prononciation.  Quels autres mots tu connais ?

On embarque


 Écoute et lève la main quand tu entends le français.


 Écoute les sons R [r], U [y], OU [u] et OI [wa].




rrrrr




U [y]





OU [u]



OI [wa]

 Répète.

 quatre

 cinq

Ils parlent tous français !

1 Écoute et associe les photos aux phrases.

	1. Je m'appelle Moustou Koro Diop. J'habite à Dakar, au Sénégal.	
	2. Je m'appelle Zacharie Magloire. J'habite à Québec, au Canada.	
	3. Elle s'appelle Anissa Moussou. Elle habite à Alger, en Algérie.	
	4. Il s'appelle Albert. Il habite à Bruxelles, en Belgique.	

C'est Gustave. Il habite en Suisse. Il parle français.

2 Cherche les pays sur la carte de la Francophonie.

L'alphabet du voyageur

1 Lettres et sons.

a. Lis et écoute.

b. Répète l'alphabet.



- A comme Alger
- B comme Bruxelles
- C comme Casablanca
- D comme Dakar
- E comme Edimbourg
- F comme Francfort
- G comme Genève
- H comme Hanoi
- I comme Islamabad
- J comme Johannesburg
- K comme Kigali
- L comme Lyon
- M comme Montréal
- N comme New York
- O comme Ouagadougou
- P comme Paris
- Q comme Québec
- R comme Roum
- S comme Saïgon
- T comme Tunis
- U comme Ushuaïa
- V comme Vannes
- W comme Waterloo
- X comme Xibès
- Y comme Yaoundé
- Z comme Zurich



2 Un peu de francophonie.

Cherche cinq pays non francophones sur la carte de la Francophonie.

Bonjour, tout le monde

1 Regarde les photos et écoute les salutations.

Solut, ça va ?

Ça va !

Bon, au revoir, monsieur !

Au revoir ! À bientôt !

Bonjour Jérôme.

Bonjour mademoiselle.

Un pain au chocolat, s'il vous plaît !

Des mots pour...

Saluer

- Salut ou ça va ?
- Bonjour (madame/monsieur/mademoiselle)
- Au revoir ! ou Au revoir (madame/monsieur/mademoiselle)
- À bientôt !

2 On dit salut à un camarade ou à un inconnu ?

3 Dans la classe, salue un(e) camarade et le professeur.

Présentations

4 Écoute et relie les dessins aux situations.

1. Bonjour tout le monde, je me présente : Hugues.
2. Bonjour madame, je suis Renaud Polensac, le directeur commercial de Picrasov.
 - Enchantée, je suis Valérie Durand, directrice de Apfel.
 - Enchanté !
3. Comment tu t'appelles ?
 - Aminata. Et toi ?
 - Je m'appelle Aurélie.



5 Présente-toi à un(e) camarade.

Figure 8 - Les 5 pages de l'unité 0

B. Contenu du DVD-ROM

- a) L'audio du livre de l'élève (hors bilans) ;
- b) L'audio complet du cahier d'activités ;
- c) Le lexique oralisé ;
- d) La vidéo en deux versions : sous-titrée et non sous-titrée.

2. Le cahier d'activités

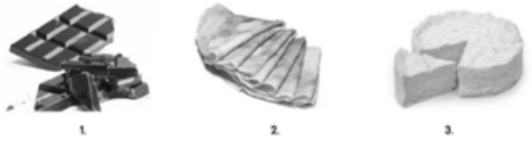
Ce matériel est l'un des outils didactiques qui accompagnent et complètent le livre de l'élève. S'appuyant sur celui-ci, le cahier d'activités contient 6 unités qui correspondent parfaitement à celles du livre de l'élève. Chaque unité propose des activités et des exercices variés. Ceux-ci sont suivis d'une annexe contenant : lexique et communication, alphabet et phonétique et corrigés des tests.

À titre d'exemple, seront présentés, ci-dessous, les activités et les exercices de l'unité 0 *Destination français*. Puis, seront présentées les 4 pages des activités et exercices concernés.

Nous résumons les activités et les exercices de l'unité 0 dans les quelques points suivants, à savoir :

- Associer des mots aux photos.
- Écoute et lis les prénoms des élèves du Collège international Colbert. Quels noms sont français ?
- Écoute les phrases. L'une est en français.
- Coche la bonne réponse.
- Écoute et chante.
- Écoute et répète.
- Écoute et coche. [y] ou [u] ?
- Le son [wa]. Écoute et répète.
- Écoute et coche. [u] ou [wa] ?
- Relie pour faire des phrases.
- Complète les phrases.
- Lis et chante l'alphabet.
- Écoute et écris les lettres.
- On dit salut ou bonjour ? Choisis.
- Coche les bonnes réponses.
- Complète le dialogue.

1 Quels mots tu connais ? Associe les mots aux photos.



- a. camembert
- b. métro
- c. bus
- d. taxi
- e. chocolat
- f. steak
- g. rock
- h. crêpes
- i. collège

10 Complète les phrases.

Je _____ James, Elle _____ Lucie.
 _____ habite à _____, elle _____ à _____

Il _____ Mario, _____ habite à _____

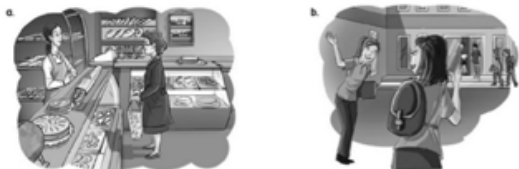
11 Lis et chante l'alphabet.



12 Écoute et écris les lettres.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.

13 On dit salut ou bonjour ? Choisis.



2 Écoute et lis les prénoms des élèves du Collège international Colbert. Quels prénoms sont français ?

- a. Française
- b. Zohia
- c. Medhi
- d. Igor
- e. Pietro
- f. Pierre
- g. Betty
- h. Sylvie
- i. Miqro
- j. Hans
- k. Noriko
- l. Jean

3 Écoute les phrases. Une est en français. Coche la bonne réponse.

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 Écoute et chante.

Où il ou deux il ?
 Où il dans mer.
 Deux il dans terre.
 Où il dans rond.
 Deux il dans carré.
 Où il dans écritre.
 Deux il dans corrigier.

5 Écoute et répète.

- a. pui → [y]
- b. poule → [u]
- c. tuile → [y]
- d. toule → [u]

6 Écoute et coche. [y] ou [u] ?

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[y]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[u]	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 Le son [wa]. Écoute et répète.

- a. roi
- b. moi
- c. toi
- d. soi

8 Écoute et coche. [u] ou [wa] ?

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[u]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[wa]	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 Relie pour faire des phrases.

- Je • • s' • • appelle • • Anissa.
- Tu • • r' • • appelles • • Albert.
- Elle • • m' • •

14 Coche les bonnes réponses.

Je dis à...	salut	bonjour	au revoir	à bientôt
...un(e) camarade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...madame / monsieur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...un(e) camarade / madame / monsieur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15 Complète le dialogue.

a. _____, ça va ?
 _____ !

b. _____
 madame Sergent ! Valentin !

c. _____
 madame Sergent ! Valentin !

Figure 9 : Les 4 pages des activités et exercices de l'unité 0 de Destination français

3. Le livret de grammaire

Ce livret contient des leçons et des exercices complémentaires. Ceux-ci sont présentés comme suit :

- a) Un rappel des points de grammaire étudiés dans le livre de l'élève ;
- b) Des activités de grammaire complémentaires.

5.1.6.1.2 Présentation du matériel du professeur

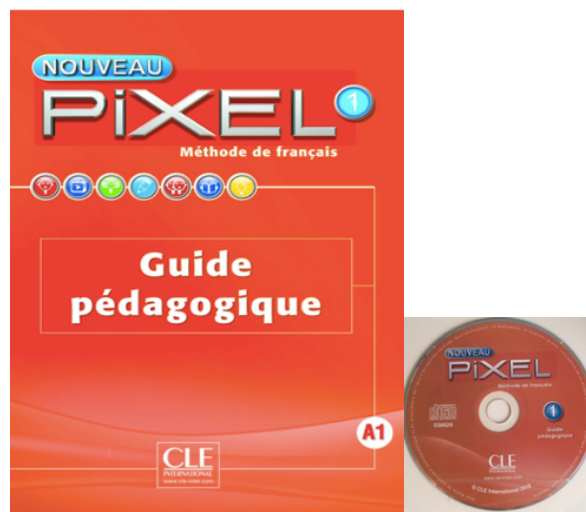


Figure 10 - *Pixel 1 guide pédagogique*

1. Le guide pédagogique

Pour bien orienter le déroulement de la séquence didactique, mais aussi pour faciliter la tâche au professeur, la collection *Nouveau Pixel* met à la disposition de ce dernier un guide pédagogique bien détaillé avec des fichiers d'évaluation pour l'accompagner tout au long du cours.

En effet, ce guide pédagogique inclut de nombreuses activités de renforcement proposés par unité, soit : 3 entraînements au DELF (Junior A1 et A2 par niveau), des fichiers d'exploitation de la vidéo et une version numérique complète pour vidéoprojection. Après examen dudit guide pédagogique, nous constatons que ce dernier propose :

- a) Une présentation des contenus et des objectifs didactiques et linguistiques de chaque unité ;
- b) « Des activités de sensibilisation, conceptualisation, systématisation et de réinvestissement pour chaque leçon reprise sous forme de miniature au centre des doubles pages du guide » ;
- c) « Des Points culturels/civilisation avec notes culturelles et liens Internet » ;

d) « Les transcriptions et corrigés de toutes les activités du livre de l'élève et du cahier d'activités » ;

e) « Les transcriptions et corrigés des activités de renforcement, des vidéos, des évaluations et des entraînements au DELF » (Haydée Silva, 2016, p. 14).

2. Contenu du CD-ROM

Cet outil inclut des activités de renforcement approfondies qui complètent les activités proposées dans le livre de l'élève et le cahier d'activités. Le professeur pourra s'en servir selon ses besoins et ceux des élèves. De plus, il contient des propositions d'explication des contenus du livre, afin de garder une progression harmonisée, appropriée et adéquate de ceux-ci.

Le CD-ROM contient donc l'audio de toutes les activités mais aussi les fichiers suivants :

- a) Des activités de renforcement pour chaque unité ;
- b) Des fiches d'exploitation pour les 6 vidéos ;
- c) Des fiches d'évaluation initiale, finale et pour chaque unité ;
- d) Des entraînements au DELF ;
- e) Des fiches interdisciplinaires.

5.1.6.2 Nouveau Pixel 1 version numérique

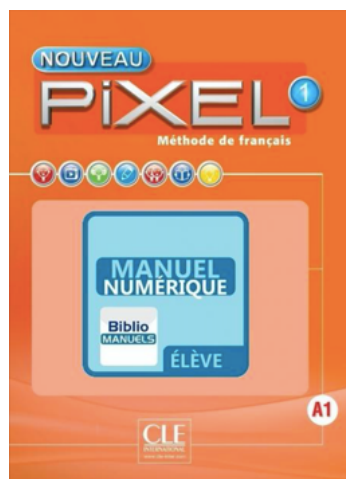


Figure 11- version numérique

1. Matériel pour l'élève

Cet outil numérique destiné aux élèves contient : le livre de l'élève enrichi de multiples ressources accessibles en ligne en un simple clic. Il comporte aussi de nombreuses activités interactives sous la forme d'ebook. De plus, il inclut toutes les vidéos en version sous-titrée et non sous-titrée, ainsi que tout l'audio ;

2. Matériel pour le professeur

Il s'agit de la version numérique compatible avec le tableau blanc interactif et la vidéo-projection (clé USB et en format ebook).

5.1.6.3 Méthodologie, perspective et approche réclamées

Selon les auteurs, la collection *Le nouveau Pixel*, étant une méthode conçue suivant les principes et les recommandations du CECRL, cette dernière adopte la perspective actionnelle comme approche méthodologique « renforcée, avec un projet dans chaque unité », telle qu'elle est reformulée et adoptée par le Cadre (voir 1.3.3.)

Selon l'approche actionnelle, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus centré uniquement sur la langue en soi, mais aussi comme un instrument intermédiaire de communication et d'information pour accomplir, comme le préconise l'approche communicative, des tâches langagières et non langagières dans un contexte scolaire ou non scolaire, exécuter des projets ou même résoudre des problèmes en tant qu'usager de la langue, mais aussi pour faire de l'apprenant un acteur social et non pas seulement un joueur de rôle (comme c'est le cas dans l'approche communicative).

En effet, selon la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme apprenant mais aussi comme usager de la langue. Il est donc amené à apprendre en utilisant la langue dans des situations réelles et en exécutant des projets et des tâches dans la société ainsi que dans l'environnement dans lequel il évolue.

Cette méthode s'appuie sur des actes de communication réels qui amènent les élèves à réaliser des tâches de communication dans différentes situations variées, inspirées de la vie quotidienne réelle. De même, étant fondé sur les technologies les plus récentes (TIC) de l'EA des langues étrangères, cet outil didactique permet aux élèves de travailler et de développer leurs compétences générales et langagières de communication. Et cela, au travers des textes et des faits proches de leurs centres d'intérêt, mais aussi au travers des exercices et des activités accessibles en ligne en un simple clic à condition, toutefois, que la classe soit équipée et connectée (Haydée Silva, 2016, p. 4).

Partant de là, pour adopter cette approche actionnelle, les auteurs ont élaboré cette méthode en tenant compte de certains éléments dont les principaux sont les suivants :

➤ L'autonomie : en tenant compte de tous les matériels mis à la disposition de l'élève (tels que : portfolio, entraînement au DELF, exploitation de la vidéo, exercices interactifs, etc.), les

auteurs œuvrent à ce que l'élève soit autonome dans son parcours d'apprentissage et l'amènent à réfléchir au fonctionnement de la langue ;

- L'approche déductive : selon cette approche, les élèves sont censés pouvoir observer, par eux-mêmes, le sens et les règles de fonctionnement ;
- La prise en compte du contexte : il s'agit ici du contexte d'action et de communication ;
- Les outils numériques : étant une méthode fondée sur le TIC (ou méthode connectée comme nous la renommons), les outils numériques occupent une grande place en tant que supports d'apprentissage, de communication et d'action ;
- La prise en compte de l'interculturel : la dimension interculturelle est favorisée de manière constante à travers la rubrique *Civilisation* qui s'étale sur deux pages à la fin de chaque unité.

En outre, les auteurs de cet ensemble didactique assurent l'applicabilité de celui-ci à différentes institutions et son adaptabilité aux établissements scolaires, car *Le Nouveau Pixel* est une méthode qui « se veut un outil souple, susceptible de mieux répondre à la particularité de chaque situation d'enseignement-apprentissage » (*ibid.*, p. 5).

5.1.6.3.1 Organisation générale et composition d'une unité pédagogique

Après l'examen de la table des matières, mais aussi du livre de l'élève, nous constatons que *Le Nouveau Pixel 1* se compose de 7 unités (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6) s'étalant chacune sur 12 pages : la première page de chaque unité se présente comme une page de garde résumant le contenu et les objectifs de l'unité. De ce fait, chaque unité aborde un thème précis. Chaque thème contient 3 leçons³¹ traitant de la même thématique, mais en se focalisant sur un aspect différent (voir figure 14).

Juste après les 3 leçons de chaque unité, apparaît la rubrique *Civilisation*, qui met l'accent sur les aspects et les notions à caractère culturel tels que les rites et le mode de vie, etc. Cette rubrique est suivie du *Bilan* de l'unité comportant 5 rubriques : *grammaire, vocabulaire, phonétique et communication*.

³¹ Voir figure 14 : Les 12 pages de l'unité 1 intitulée « Au collègue »

Enfin, après le *bilan*, est proposé un projet à exécuter selon le thème de l'unité, qui conclut chaque unité. À titre d'exemple, nous présenterons dans les pages qui suivent la table des matières du *Nouveau Pixel 1* et les 12 pages de l'unité 1 intitulée « *Au collège* ».

Notons qu'au vu de son objectif fondamental qui est d'initier et de motiver les élèves pour déclencher l'EA de la langue française, cette unité est originale. Sa spécificité se retrouve dans sa composition puisque l'unité 0 est organisée et présentée différemment par rapport aux autres unités. En effet, l'unité 0 contient 5 leçons présentées sur 5 pages. De plus, cette unité ne contient pas la rubrique *Civilisation* ni le bilan ni le projet. Néanmoins, les 5 leçons traitent des aspects de nature culturelle/interculturelle. Par exemple, on y apprend que l'on se dit *salut* entre amis, camarades, etc., mais que l'on dit *bonjour* à quelqu'un que l'on ne connaît pas, à son professeur, etc. (voir section 5.2.1.1. : 1 (A)).

		Contenus					
		Grammaire	Conjugaison	Phonétique	Thème-lexique	Objectifs de communication	Civilisation
UNITÉ 0 : Destination français 1							
UNITÉ 1 : Au collège pp. 10-11 : Leçon 1 : <i>La rentrée</i> pp. 12-13 : Leçon 2 : <i>Les classes</i> pp. 14-15 : Leçon 3 : <i>Des matières à lire</i> pp. 16-17 : Conclusion pp. 18-19 : Bilan p. 20 : Projet		<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce ? C'est / l'élève et Les articles indéfinis et définis Le genre et le nombre L'intonation 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms personnels sujets Les verbes être et avoir, aller, descendre... 	<ul style="list-style-type: none"> [l] / [li] [u] / [u] [i] / [i] [y] / [y] [œ] / [œ] [ø] / [ø] [ɔ̃] / [ɔ̃] 	<ul style="list-style-type: none"> L'abécédaire Les noms de pays européens et francophones Les situations 	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître le français Savoir Se présenter 	<ul style="list-style-type: none"> Le collège en France
UNITÉ 2 : Joyeux anniversaire pp. 22-23 : Leçon 1 : <i>Allez, allez !</i> pp. 24-25 : Leçon 2 : <i>Je t'aime...</i> pp. 26-27 : Leçon 3 : <i>Le jour J</i> pp. 28-29 : Conclusion pp. 30-31 : Bilan p. 32 : Projet		<ul style="list-style-type: none"> L'interrogation avec <i>est-ce que...</i> La négation (<i>ne... pas</i>) Les articles contractés avec <i>à</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Le verbe avoir (<i>tu vas, il vient</i>) Le verbe aller Le verbe être 	<ul style="list-style-type: none"> [ʁ] / [ʁ] [œ] / [œ] [ɛ] / [ɛ] [ɔ̃] / [ɔ̃] 	<ul style="list-style-type: none"> Les mois de l'année Les nombres de 50 à 100 L'heure et le numéro de téléphone La calculatrice 2 	<ul style="list-style-type: none"> Téléphoner Dire la date Mettre quelqu'un en vacances Accepter ou refuser une invitation Décrire quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> Comment on lit le livre en France ?
UNITÉ 3 : Fêtes de famille pp. 34-35 : Leçon 1 : <i>Projet de famille</i> pp. 36-37 : Leçon 2 : <i>Neuf et compagnie</i> pp. 38-39 : Leçon 3 : <i>Bien coupé de cadeaux !</i> pp. 40-41 : Conclusion pp. 42-43 : Bilan p. 44 : Projet		<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms toniques Les mots interrogatifs : <i>qui, où, quand, combien</i> Les adjectifs possessifs (<i>le, ses, possessifs</i>) La quantité : <i>peu de, beaucoup, trop de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Le leur proche Le verbe vouloir 	<ul style="list-style-type: none"> [ʃ] / [ʃ] [ɔ̃] / [ɔ̃] [œ] / [œ] [œ] / [œ] [œ] / [œ] [œ] / [œ] 	<ul style="list-style-type: none"> La famille Les cadeaux Les vêtements et les couleurs (rouge, vert, bleu, blanc, noir...) Quelques formes et matières (papier, carton, plastique, verre...) 	<ul style="list-style-type: none"> Présenter sa famille Poser des questions sur quelqu'un, quelque chose Payer des projets Décrire un objet 	<ul style="list-style-type: none"> Les fêtes de fin d'année
UNITÉ 4 : L'adulte jeunes pp. 46-47 : Leçon 1 : <i>Qu'est-ce que tu fais ?</i> pp. 48-49 : Leçon 2 : <i>Comment on fait ?</i> pp. 50-51 : Leçon 3 : <i>J'ai aimé !</i> pp. 52-53 : Conclusion pp. 54-55 : Bilan p. 56 : Projet		<ul style="list-style-type: none"> Les articles contractés avec <i>de</i> Le mot interrogatif : <i>Comment</i> La locution : <i>à la fois... et...</i> Le verbe <i>aimer</i> (aimer, n'aimer pas, etc.) Le verbe <i>avoir</i> (avoir, n'avoir pas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Le verbe aller + <i>gérer</i> Le verbe aller + <i>gérer</i> Le verbe aller + <i>gérer</i> Le verbe aller + <i>gérer</i> 	<ul style="list-style-type: none"> [ʁ] / [ʁ] [œ] / [œ] [œ] / [œ] [œ] / [œ] [œ] / [œ] 	<ul style="list-style-type: none"> Les activités sportives et culturelles Quelques villes de mouvement (Paris, Lyon, Bordeaux...) Le corps humain Le mot <i>à</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Payer de ses activités extrascolaires Donner des ordres, instructions, conseils Savoir dans l'équipe 1 Payer des mouvements Exprimer ses sensations 	<ul style="list-style-type: none"> Les sports à la mode
UNITÉ 5 : La ville pp. 58-59 : Leçon 1 : <i>Une autre ville</i> pp. 60-61 : Leçon 2 : <i>Orientation</i> pp. 62-63 : Leçon 3 : <i>Orientation et transports</i> pp. 64-65 : Conclusion pp. 66-67 : Bilan p. 68 : Projet		<ul style="list-style-type: none"> La locution <i>à l'enquête</i> Les pronoms <i>à</i> et <i>en</i> + transports 	<ul style="list-style-type: none"> Le verbe prendre 	<ul style="list-style-type: none"> [œ] / [œ] [œ] / [œ] [œ] / [œ] [œ] / [œ] 	<ul style="list-style-type: none"> La ville Les moyens de transports 	<ul style="list-style-type: none"> Demander et donner l'heure Demander son emploi du temps Payer des salons et de la météo Payer d'un pays Payer des nationalités des productions 	<ul style="list-style-type: none"> Le site d'orientation
UNITÉ 6 : Une heure dans le monde pp. 70-71 : Leçon 1 : <i>Quelle heure est-il ?</i> pp. 72-73 : Leçon 2 : <i>Quel temps fait-il ?</i> pp. 74-75 : Leçon 3 : <i>Pendant ce temps-là...</i> pp. 76-77 : Conclusion pp. 78-79 : Bilan p. 80 : Projet		<ul style="list-style-type: none"> Les noms de pays avec les propositions <i>à</i> / <i>en</i> / <i>de</i> Les nationalités Le thème des productions 	<ul style="list-style-type: none"> Les verbes impersonnels <i>il fait, il est, il pleut, il neige...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> [œ] / [œ] [œ] / [œ] [œ] / [œ] [œ] / [œ] 	<ul style="list-style-type: none"> L'heure / (heure / heure) Les saisons et la météo Les nationalités Les productions 	<ul style="list-style-type: none"> Demander et donner l'heure Demander son emploi du temps Payer des salons et de la météo Payer d'un pays Payer des nationalités des productions 	<ul style="list-style-type: none"> Le site d'orientation

Figure 12 : table des matières du Nouveau Pixel 1

Unité 1 Au collège

Qu'est-ce que tu vois sur les photos ?

Projet Créez la page Web d'un collège « pas comme les autres ».

Leçon 1

- Tu parles du collège.
- Tu présentes et tu décris quelqu'un.

Leçon 2

- Tu parles du matériel scolaire.
- Tu parles en français dans la classe.

Leçon 3

- Tu fais ton emploi du temps en français.
- Tu exprimes tes goûts.

neuf 9

Leçon 1 La rentrée

Dans la cour du collège...

1 Ecoute et lis. Qui parle ?

Dialogue 1

- Qui c'est, le brun ?
- Quel brun ?
- Le monsieur, avec la barbe !
- Ah, lui ? C'est le prof de maths, Berzat.
- Il est sympa ?
- Oui... ça va.

Dialogue 2

- Qui c'est la fille blonde, là ? Elle est dans quelle classe ?
- Ce n'est pas une élève !
- C'est la surveillante, Julie !
- Elle est jeune !
- Oui, elle a 19 ans !
- Elle est jolie !... Elle est sympa ?
- Oui, elle est très sympa.

2 Réponds aux questions dans ton cahier.

- Comment s'appelle le prof de maths ?
Il s'appelle (...)
- Comment s'appelle la surveillante ?
Elle s'appelle (...)
- Quel âge elle a ? 12 ans. 14 ans. 19 ans.

dix 10

Unité 1

3 Qui c'est ? Associe les personnages de l'illustration à la description.

- C'est Pauline, c'est une élève du collège Voltaire. Elle est brune. Elle a 12 ans.
- C'est Madame Dubosc, la directrice du collège Voltaire. Elle est blonde. Elle a 52 ans.
- C'est Lucas, c'est un élève du collège Voltaire. Il est blond. Il a 14 ans.

4 Observe les deux tableaux et réponds aux questions.

- Quel est le masculin de blonde ?
- Quel est le féminin de jeune ?
- Et dans ta classe, qui est brun ? qui est blonde ?

Les nombres

5 a. En cours d'éducation physique, écoute la prof et répète.
b. Seulement 10 ? Continue avec elle jusqu'à 20.

1	2	3	4	5
un	deux	trois	quatre	cinq
6	7	8	9	10
six	sept	huit	neuf	dix
11	12	13	14	15
onze	douze	treize	quatorze	quinze
16	17	18	19	20
seize	dix-sept	dix-huit	dix-neuf	vingt

Comment ça marche ?

	Les articles		Les adjectifs
	indéfinis	définis	
masculin	un garçon	le garçon / l'élève	brun
féminin	une fille	la fille / l'élève	brune

Qui c'est ? C'est (+ article) + nom

6 Présente un(e) camarade comme dans l'exemple.

C'est Alex, c'est un élève, il a 12 ans.

C'est Olive, c'est une élève, elle a 12 ans.

Des mots pour...

Décrive (adjectifs)

sympa / sympa
jeune / jeune
grand / grande
petit / petite
blond / blonde
brun / brune
joli / jolie
gros / grosse

Parler du collège

un(e) élève
un(e) professeur
un(e) surveillant(e)
une classe
la cour
le directeur / la directrice

onze 11

Leçon 2 En classe

Dans la classe

1 Écoute le nom des objets et répète.



2 Cherche les objets précédents sur la photo.



3 Observe le tableau. Pour former le pluriel, qu'est-ce qu'on ajoute ?

Comment ça marche ?	Le pluriel	
	singulier	pluriel
articles indéfinis	un, une	des
articles définis	le, la, l'	les
noms	livre	livres
adjectifs	blond	blonds

4 Écris dans ton cahier le nom de cinq objets de ta classe.

5 sacs à dos, 8 stylos bleus...

Les profs

5 Écoute le professeur et retrouve la situation.

- Le professeur est...
 - un homme.
 - une femme.
- La situation est...
 - au début du cours.
 - à la fin du cours.
- Qui est absent ?
 - Jonathan.
 - Pauline.
- Qui est en retard ?
 - David.
 - Aurélié.

6 Et toi ? Cite les objets de ta trousse.

12 douze

Unité 1

Les nombres

7 Écoute le professeur et répète.

8 Continue avec lui... 28, 29, 30, 31, 32...

9 Continue jusqu'à 69.

En français, s'il vous plaît !

10 Lis les questions et consignes de classe et réponds.

- Que dit le professeur ?
Que disent les élèves ?
- Écoute et vérifie.

Le [s] de absent et le [z] de présent

11 Écoute et lève la main quand tu entends le son [z] puis vérifie.

- Lisez !
- la classe
- Taisez-vous !
- S'il vous plaît !
- quatorze
- français
- trente-sept

12 Écoute : tu entends le son [z] ? Ce sont des liaisons.

- les élèves
- les enfants
- des éléphants



13 treize

Leçon 3 Des matières à faire

Dans la classe

1 Regarde l'emploi du temps de Pauline et réponds dans ton cahier.

- À ton avis, SVT, c'est (...)
• Salsa, valse et tango ?
• Sciences de la vie et de la Terre ?
• Spécial vampire terrible ?
- ET EPS, c'est (...)
• Éducation physique et sportive ?
• Élève pas sympa ?
• Enseignement pas sérieux ?

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI
8h-8h55		histoire géo		anglais	EPS (à 8h30)
9h-9h55	français	arts plastiques	français	maths	
10h-10h30			RÉCRÉ !		
10h30-11h25	anglais	SVT	histoire géo	physique-chimie	maths
11h25-12h20			CANTINE		
14h-14h55	maths	EPS (jusqu'à 15h30)		musique	anglais
15h-15h55	éducation civique		français	français (jusqu'à 16h30)	
16h-17h					

2 Retrouve la terminaison de géo., techno., math. :

- -ématiques
- -graphie
- -logie

3 Compare avec ton emploi du temps : tu as combien d'heures de maths ? Et de langues étrangères ?

4 Écris ton emploi du temps en français dans ton cahier.

Profs adorés...

5 Écoute Pauline (de 5') et Antoine (de 3') parler des professeurs. Complète les phrases dans ton cahier.



6 Réponds.

- Comment est la prof de français ?
- Et le/la prof de SVT de ta classe ?
Il/Elle est (...)/Elle a (...)

14 quatorze

Unité 1

La rentrée entre ados

7 Lis les commentaires des ados. Qui aime quoi ? Qui déteste quoi ?

Tchat rentrée

Paulinou 98
Les maths, c'est super. J'adore ! Le prof est mignon... J'aime bien les SVT, mais je déteste la prof. Mes copains Sarah et Julien aiment bien la prof, mais moi... NOOON !

Marine 125
Les maths, oui, c'est bien. Moi, j'adore la physique et j'aime bien la français. Ma matière préférée, c'est la musique ! Vous aimez ?

Paulinou 98
La musique ? Quelle horreur ! C'est nul ! je déteste !

Lyokoguerrier 5
Moi, j'aime bien, mais je déteste les cours de fièvre. J'aime les arts plastiques, on regarde des BD.

8 Retrouve dans le texte les verbes : adorer, détester, préférer, aimer. À quelle personne correspond chaque verbe ? Vérifie avec le tableau.

Comment ça marche ?	Les verbes en -er
Je	déteste
Tu	détestes
il/Elle	déteste
Nous	détestons
Vous	détestez
Ils/Elles	détestent

L'élision
Je déteste J'aime / J'adore

9 Et toi, quelles matières tu aimes bien ?

Le [e] de les et le [ə] de le

10 Écoute et répète en rythme.



11 Observe et répète à nouveau.

JE ME LE BE LE		[ə]
GE ME LE BE LE		[e]

15 quinze

Collège, école ou lycée ?

1 Regarde ce tableau : en France, les jeunes de ton âge vont à l'école, au collège ou au lycée ?

ÂGE	CYCLE	CLASSE	ÉTABLISSEMENT
6-7 ans	PRIMAIRE	CP	école primaire
7-8 ans		CE1	
8-9 ans		CE2	
9-10 ans		CM1	
10-11 ans		CM2	
11-12 ans	1 ^{er} CYCLE SECONDAIRE	sixième (6 ^e)	collège
12-13 ans		cinquième (5 ^e)	
13-14 ans		quatrième (4 ^e)	
14-15 ans		troisième (3 ^e)	
15-16 ans		seconde (2 nd)	
16-17 ans	2 ^e CYCLE SECONDAIRE	première (1 ^{re})	lycée
17-18 ans		terminale	

2 Écoute ces élèves se présenter.

Note leur âge et dis où ils vont : école, collège, ou lycée ?



« Vive les vacances ! »

En France, la rentrée, c'est la première semaine de septembre ! Mais il y a beaucoup de vacances pendant l'année scolaire :

- les vacances de la Toussaint (octobre),
- les vacances de Noël (décembre),
- les vacances d'hiver (février),
- les vacances de Pâques (avril),
- les vacances d'été (juillet, août).



3 C'est la même chose dans ton pays ? Tu as les mêmes vacances ?

Un collège pas comme les autres

1 Lis ce publi-reportage et réponds aux questions.

- a. Ce collège est pour les élèves :
 - bons en sport.
 - à problèmes.
 - bons en SVT.
- b. La matière principale du collège, c'est :
 - la piscine.
 - les maths.
 - le ski.
- c. Où se situe le Vercors ?
 - Cherche sur la carte de France.
- d. Cite un collège « pas comme les autres » dans ton pays.

REPORTAGE
Bienvenue au collège Sport Nature de la Chapelle en Vercors !

Le collège de la Chapelle en Vercors est situé dans les montagnes du Vercors, à une altitude de 950 m, au centre du Parc Naturel Régional. Le collège a 230 élèves. Dans leur emploi du temps, ils ont 3 heures d'activités physiques en pleine nature et 3 heures d'EPS.



En hiver, le ski est une matière aussi importante que les français ou les maths !

« Si vous êtes sportif, si vous aimez le ski et les sports d'hiver, le collège de la Chapelle en Vercors est pour vous ! »



On a 4 heures de ski de pistes et 4 heures de ski de fond par semaine. C'est super !



2 Imagine : tu vas dans un collège « pas comme les autres ». Quelle est la matière principale ?

le ski ? le football ? le théâtre ? le cinéma ? la musique ? l'équitation ? le tennis ?

Discute avec ton voisin/ta voisine des matières de ton collège « pas comme les autres ».

3 Cherche sur internet la chanson Bye Bye Collège de Ilona Mitrocy. Écoute et chante.

GRAMMAIRE

Les articles définis

1 Associe les noms à l'article correct.

- a. directeur
- b. cour
- c. élève
- d. directrice
- e. surveillant(e)
- f. maths
- g. sac à dos
- h. trousse

- 1. le
- 2. la
- 3. l'
- 4. les

Les verbes en -er

2 Complète les phrases avec les verbes conjugués. Écris sur ton cahier.

aimes - déteste - adore - aime - préfère - adorens

- a. Pauline (...) les maths : c'est super !
- b. - Tu (...) la musique ?
- Je (...) ! C'est nul !
- c. - Sarah et Julien, vous (...) l'anglais ?
- Oui, génial ! Nous (...) ! Et toi ?
- Moi, je (...) le français.

Le féminin des adjectifs

3 Transforme les phrases au féminin. Écris sur ton cahier.

- a. C'est un élève de 6^e. Il est petit et gros.
- b. C'est le directeur. Il est blond et grand.
- c. C'est un surveillant. Il est jeune et sympa.
- d. C'est le prof de sport. Il est brun, petit et jeune.
- e. Qui c'est le garçon blond, là ?

VOCABULAIRE

Les jours de la semaine

1 Complète les phrases avec le bon jour de la semaine.

- a. (...), c'est le premier jour de la semaine.
- b. Je finis les cours au collège le (...).
- c. Le week-end, c'est le (...) et le (...).



Les matières

2 Associe la matière à la bonne phrase.

- a. les maths
 - b. la musique
 - c. l'EPS
 - d. les arts plastiques
 - e. le français
- 1. Je lis.
 - 2. Je fais du foot.
 - 3. Je fais de la flûte.
 - 4. Je compte.
 - 5. Je regarde des BD.

PHONÉTIQUE

Les sons [s] et [z]

1 Recopie le tableau. Écoute et coche le son.

	a.	b.	c.	d.	e.
[s]					
[z]					

COMMUNICATION

Compter de 1 à 50

1 Lance une gomme à un(e) camarade et dis un nombre. Il/Elle prend la gomme et dit le nombre suivant.

Décrire quelqu'un

2 Jeu : Pense à quelqu'un. Tout le monde dans ta classe connaît cette personne. Donne des indices, un à un. Le premier qui trouve, gagne !

Élève 1

- Il a les cheveux gris.

Élève 2

- C'est un professeur ?

Élève 1

- Oui et il a des lunettes rouges.

Élève 2

- Monsieur Ducroc !

Poser des questions sur quelqu'un

1 Regarde ces images et écoute l'enregistrement.



Qui c'est ? Comment s'appelle-t-il/elle est dans quelle classe ? Quel âge il/elle a ?

2 Pose des questions à ton voisin.

Mémoriser le vocabulaire des leçons

1 Retrouve des mots connus comme dans l'exemple.

- Élève 1
- A ?
- Élève 2
- A comme arts plastiques. B ?
- Élève 3
- B comme BD. C ?
- Élève 4
- C comme cahier. D ?
- Élève 5
- D comme détester...

Pense aux matières et matières de classe.

Communiquer en classe

1 Imagine : tu es le professeur. Donne des ordres à toute la classe ! Réponds aux questions des élèves.

- Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?
- Je ne comprends pas.
- Comment on dit « ... » ?
- Qu'est-ce que ça veut dire « ... » ?





Figure 13 : les 12 pages de l'unité 1 intitulée « Au collège »

5.1.6.3.2 Les étapes à réaliser pour travailler une leçon selon *Le nouveau Pixel 1*

Selon le guide pédagogique Pixel, afin de travailler une leçon, l'enseignant doit suivre 4 étapes. Nous présentons, à titre d'exemple, le déroulement des séquences didactiques de l'unité 1 selon les étapes annoncées dans le guide pédagogique en question. Ces étapes s'inscrivent dans 4 dimensions et notions clés dont on doit tenir compte lors de l'exécution d'une leçon (Haydée Silva, 2016, p. 24-25), (voir 5.7.1).

➤ Unité 1 : Décrire physiquement quelqu'un

1. Sensibilisation (activités 1, 2, 3)

Cette étape se déroule en 4 temps :

A. Écouter (1) : écouter le dialogue 1 en regardant les images sans pour autant regarder le texte. Il est demandé aux élèves de faire des hypothèses concernant les personnes et le thème dont ils parlent ;

B. Écouter (2) : réécouter mais cette fois-ci, en ayant le texte sous les yeux. Cela permet aux élèves d'évaluer leurs hypothèses. Le professeur demande à ses élèves de reformuler des hypothèses sur le dialogue 2 à partir des images : Qui parle ? De quoi ? etc. ;

C. Écouter le dialogue 2 : dans cette étape les élèves doivent répondre, par écrit, individuellement ou par équipe, aux questions de l'activité 2 ;

D. Lire : lire les descriptions de l'activité 3 et demander aux élèves, par groupe de deux, d'associer les personnages aux descriptions. Expliquer en groupe, les éléments qui ont facilité l'identification.

2. Conceptualisation (activité 4)

Caractériser quelqu'un. Lire, parler, réfléchir au fonctionnement de la langue.

A. Demander aux élèves de relever, dans les phrases de l'activité 3, les mots indiquant la couleur des cheveux. Observez et commentez l'encadré « Comment ça marche ? », puis explicitiez la règle de féminin en -e des articles définis et indéfinis et des objectifs ;

B. Répondez en grand groupe aux questions de l'activité 4. Lisez des exemples de l'encadré « Des mots pour... » (grand, petit, blond, brun) pour vérifier si la règle est bien comprise. Précisez qu'il s'agit de la règle générale mais que d'autres adjectifs doublent la consonne avant le -e : par exemple, *gros/ grosse, gentil/ gentille* ;

C. Les élèves explicitent la différence entre c'est et il/elle est... puis formulent avec leurs propres mots la règle : « c'est + nom propre », « c'est + article + nom » et « il/elle est + adjectif ». Ils donnent des exemples à partir des personnes du collègue.

3. Systématisation (activité 5)

Maîtriser les nombres de 1 à 20. (Écouter/parler).

A. Réalisez collectivement l'activité 5 ;

B. Pensez à un nombre de 1 à 20 et demandez aux élèves d'essayer, à tour de rôle, de le deviner (ne répondez que par plus ou moins). L'élève ayant trouvé la bonne réponse gagne le droit d'animer le jeu et fait deviner au reste de la classe, un nombre compris entre 1 et 20. L'activité se répète 2 ou 3 fois.

4. Réinvestissement (activité 6)

Caractériser quelqu'un. (Parler) :

A. Réécoutez les dialogues 1 et 2 et répondez aux doutes éventuels sur la prononciation. Demandez aux élèves de préparer des jeux de rôles selon le canevas suivants :

- a) A demande à B qui est C en donnant une caractéristique physique de C ;
- b) B demande confirmation (sur le modèle « quel/quelle + adjectif ? ») ;

- c) A apporte un élément d'information supplémentaire ;
- d) B répond en disant comment s'appelle C, que c'est un/une élève, et l'âge qu'il/elle a, etc.

B. Tirez au sort trois ou quatre équipes qui représenteront leur dialogue, sans lire le texte et en prêtant attention à l'intonation, aux regards et aux gestes.

5.1.6.4 Supports et matériels didactiques, iconographies/images

Depuis plusieurs décennies, compte tenu de la révolution technologique et numérique du multimédia, les images et les iconographies de toutes leurs types jouent un rôle primordial dans l'EA en général et dans celui des langues étrangères en particulier. L'on ne peut imaginer un manuel de langue sans la présence d'images et d'illustrations iconographiques. Celles-ci font partie intégrante de la méthode et leur contenu est considéré comme un support mais aussi comme un auxiliaire didactique indispensable à l'enseignement des langues étrangères. Elles sont donc des outils et supports didactiques incontournables, sans quoi l'EA ne pourrait absolument pas se dérouler facilement et utilement, que ce soit du côté de l'enseignant, ou de celui des apprenants.

De ce fait, depuis la création des premières méthodologies de l'EA des langues étrangères, les concepteurs des méthodes de langues ont adopté les iconographies et les images comme matériels didactiques indispensables. Hormis, bien sûr, en ce qui concerne la méthodologie classique (grammaire-traduction) car celle-ci, comme son nom l'indique, permet l'utilisation de la langue des apprenants sans recours nécessaire à d'autres supports didactiques pour expliquer le sens d'un mot ou la nature d'une règle grammaticale (voir 1.2.1).

De là, la méthodologie directe fut la première à avoir adopté les images comme support didactique, en se fondant sur son principe fondamental qui stipule d'enseigner la langue cible sans traduction (en langue maternelle des apprenants ou en langue tierce). Mais, plutôt que de privilégier l'utilisation de tous les autres supports didactiques tels que les images (fixes/animées), les gestes, les mimiques, etc. Il convient de souligner que c'est l'utilisation de l'image qui est privilégiée, en notant toutefois, que les différentes images utilisées dans les méthodes d'EA des langues ont des fonctions différentes. De ce fait, selon leur typologie, les images peuvent être décoratives, illustratives, situationnalisantes, sémantiques, culturelles et civilisationnelles, etc.

Au vu de l'analyse de la méthode *Le Nouveau Pixel 1*, nous pouvons noter que celle-ci est enrichie d'iconographies et d'images depuis la couverture du livre de l'élève jusqu'à la

dernière page de la couverture. En feuilletant le livre de l'élève, l'on constate facilement l'omniprésence des images. Celles-ci peuvent être de type décoratif, civilisationnel /culturel, etc.

Comme déjà signalé, du fait que l'image soit considérée comme un outil et un support didactique très important dont se sert l'enseignant lors de l'explication de sa leçon en classe. D'ailleurs, presque tous les textes proposés dans *Nouveau Pixel 1* sont accompagnés d'une/des image/s illustrative/s sur laquelle/ lesquelles reposent son explication et sa compréhension.

Selon le guide pédagogique, les auteurs recommandent à l'enseignant de faire écouter le dialogue en cachant le texte (dialogue), mais en regardant l'image. Puis, l'enseignant demande aux élèves d'émettre des hypothèses concernant le texte à étudier (sur les personnages et le thème du dialogue). Ensuite, une deuxième écoute est proposée, mais cette fois en regardant le texte afin de faire le point ensemble et de voir si les hypothèses formulées sont proches du texte concerné.

Quelles que soient les hypothèses, l'essentiel ici, dans cette étape, est de comprendre l'idée générale du thème abordé. Nous pouvons donc confirmer que les auteurs considèrent les images comme le premier outil didactique à utiliser, mais à condition qu'elles soient accompagnées de l'enregistrement du texte concerné.

Il est à souligner que les images utilisées dans *Pixel 1* sont de différents types, à savoir : images fixes et animées (selon le support), photographies authentiques ou inauthentiques avec ou sans ballon de texte (personnages, monuments, villes, objets, gastronomie, plans et itinéraires, cartes, etc.), dessins (personnages en situation, fêtes, activités sportives, etc.), tableaux explicatifs (de grammaire, de phonétique...), etc.

Au vu de ce qui précède, nous pouvons confirmer que les auteurs de la méthode en question ont adopté les iconographies et les images accompagnant les textes, comme outils indispensables et fondamentaux du processus d'EA. Ci-après, sont présentés quelques extraits d'images tirées du livre de l'élève, afin de montrer les iconographies et les images utilisées dans *Nouveau Pixel 1*.

Joyeux Noël !

Vous passez Noël en famille ?
Vous passez Noël en famille ?
Vous passez Noël en famille ?

... au village du club Nid Les Colibris en Guadeloupe

Le village du club Nid Les Colibris en Guadeloupe est un lieu idéal pour passer Noël en famille. Vous y trouverez tout ce qu'il faut pour une fête réussie : un grand sapin, des décorations, des plats typiques, et surtout, une ambiance chaleureuse. Les membres du club vous accueillent avec plaisir et vous aidez à organiser votre soirée. C'est l'occasion de partager de bons moments avec vos proches dans un cadre agréable.

Le village du club Nid Les Colibris en Guadeloupe est un lieu idéal pour passer Noël en famille. Vous y trouverez tout ce qu'il faut pour une fête réussie : un grand sapin, des décorations, des plats typiques, et surtout, une ambiance chaleureuse. Les membres du club vous accueillent avec plaisir et vous aidez à organiser votre soirée. C'est l'occasion de partager de bons moments avec vos proches dans un cadre agréable.

Réponds aux questions.

1. Le village du club Nid Les Colibris en Guadeloupe est-il idéal pour passer Noël en famille ?

2. Pourquoi ?

3. Où se trouve le village du club Nid Les Colibris en Guadeloupe ?

4. Quelles sont les activités proposées ?

5. Comment se passe Noël en famille ?

6. Pourquoi est-ce un lieu idéal pour passer Noël en famille ?

Joyeux Noël !

Retourne les photos de Noël et lis les informations.

1. Noël en famille

2. Noël en famille

3. Noël en famille

4. Noël en famille

5. Noël en famille

6. Noël en famille

7. Noël en famille

8. Noël en famille

9. Noël en famille

10. Noël en famille

Bonne année !

1. Bonne année !

2. Bonne année !

3. Bonne année !

4. Bonne année !

5. Bonne année !

6. Bonne année !

7. Bonne année !

8. Bonne année !

9. Bonne année !

10. Bonne année !

Unité 3 Le jour J

Il y a de l'ambiance !

1. Regarde le dessin et trouve :

a. Les frères Thomas - ce sont des jumeaux.

b. Gaëlle - c'est une fille musicienne aux yeux verts, avec de grandes dents. Elle est contente !

c. Manon - c'est une fille avec des cheveux bruns et bouclés et un collier. Elle est allongée.

d. Bastien - il a un chapeau.

e. Thomas - il est assis, il a le nez rouge, il est triste.

f. Lucie - c'est une fille blonde avec des cheveux raides et longs. Elle est debout.

g. C'est un garçon.
C'est une fille.
Ce sont des jumeaux.



Unité 2

2. Un verbe pour décrire : être.

a. Cherche dans les leçons et complète le conjugaison du verbe être.

Comment ça marche ?		Être	
Je / ... / ...	Je suis	Tu es	Tu es
Il / Elle / On / ...	Il / Elle / On est	Vous êtes	Vous êtes
Elle / ... / ...	Elle est	Ils / Elles / ...	Ils / Elles / ...

b. Écoute et vérifie.

3. Écoute les deux dialogues.

a. Observe le dessin et trouve les personnes qui parlent.

b. Réponds.

- Deux filles parlent de ... Valentin, Bastien, Thomas.
- Elles trouvent le garçon ... Manon, Lucie, Agathe.
- Le garçon et la fille ... ne se connaissent pas.
- Le garçon est ... au collège Prévert.

Les potins de la fête

4. Décris les garçons et les filles de la fête (Thomas, Léa, Agathe, etc.).

1. Thomas - il est assis, il a le nez rouge, il est triste.

2. Léa - c'est une fille blonde avec des cheveux raides et longs. Elle est debout.

3. Agathe - elle est assise, elle a des cheveux bruns et bouclés.

4. Manon - c'est une fille avec des cheveux bruns et bouclés et un collier.

5. Bastien - il a un chapeau.

6. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

7. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

8. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

9. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

10. Bastien - il a un chapeau.

11. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

12. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

13. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

14. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

15. Bastien - il a un chapeau.

16. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

17. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

18. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

19. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

20. Bastien - il a un chapeau.

21. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

22. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

23. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

24. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

25. Bastien - il a un chapeau.

26. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

27. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

28. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

29. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

30. Bastien - il a un chapeau.

31. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

32. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

33. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

34. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

35. Bastien - il a un chapeau.

36. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

37. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

38. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

39. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

40. Bastien - il a un chapeau.

41. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

42. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

43. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

44. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

45. Bastien - il a un chapeau.

46. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

47. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

48. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

49. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

50. Bastien - il a un chapeau.

51. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

52. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

53. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

54. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

55. Bastien - il a un chapeau.

56. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

57. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

58. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

59. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

60. Bastien - il a un chapeau.

61. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

62. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

63. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

64. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

65. Bastien - il a un chapeau.

66. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

67. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

68. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

69. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

70. Bastien - il a un chapeau.

71. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

72. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

73. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

74. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

75. Bastien - il a un chapeau.

76. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

77. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

78. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

79. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

80. Bastien - il a un chapeau.

81. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

82. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

83. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

84. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

85. Bastien - il a un chapeau.

86. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

87. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

88. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

89. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

90. Bastien - il a un chapeau.

91. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

92. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

93. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

94. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

95. Bastien - il a un chapeau.

96. Gaëlle - elle est assise, elle a des yeux verts et de grandes dents.

97. Valentin - il est assis, il a des cheveux bruns et bouclés.

98. Lucie - elle est debout, elle a des cheveux bruns et bouclés.

99. Manon - elle est allongée, elle a des cheveux bruns et bouclés et un collier.

100. Bastien - il a un chapeau.

Leçon 1 Allô allô ?

Qui appelle qui ?

1 Écoute et associe les situations aux personnages.



Situation 1

- Allô Lila, bonjour, c'est Marine.
- Bonjour, ça va ?
- Oui, ça va. Tu vas à la fête ?
- Comment ?
- Est-ce que tu vas à la fête ?
- Quelle fête ?
- L'anniversaire de Valentin.
- Ah, oui ? Je suis invitée. C'est samedi 22 octobre, à 5 heures.
- Super ! À samedi, alors ?
- OK, à samedi. Salut.

Situation 2

Le 20 octobre, à 7 heures du matin.

- Allô... allô... Valentin ?
- Oui, allô ?
- Valentin, c'est Marie... Bon anniversaire, mon chéri !
- Ah, merci Marie... mais ce n'est pas aujourd'hui !
- Ah non ?!!!!
- C'est demain, Marie ! Mon anniversaire, c'est le 20 octobre.
- Mince... quel jour on est aujourd'hui ?
- Aujourd'hui, on est le 20 octobre...
- Ah, débiles... J'ai l'appelle demain.

Situation 3

Le 20 octobre, à 7 heures du matin.

- Allô... allô... Valentin ?
- Oui, allô ?
- Valentin, c'est Marie... Bon anniversaire, mon chéri !
- Ah, merci Marie... mais ce n'est pas aujourd'hui !
- Ah non ?!!!!
- C'est demain, Marie ! Mon anniversaire, c'est le 20 octobre.
- Mince... quel jour on est aujourd'hui ?
- Aujourd'hui, on est le 20 octobre...
- Ah, débiles... J'ai l'appelle demain.

2 Réponds aux questions.

Situation 1

- La fête d'anniversaire de Valentin est...
 - le 21 octobre.
 - le 22 octobre.
- Lila...
 - va à la fête de Valentin.
 - ne va pas à la fête de Valentin.

Situation 2

- Qui téléphone à Valentin ?
 - Marine.
 - Marie.
- L'anniversaire de Valentin est le...
 - 20 octobre.
 - 21 octobre.

Leçon 2

Questions et réponses

3 Ils ont quel âge ? Associe les dessins aux phrases.



4 Écoute le verbe avoir. Où sont les liaisons ?

Comment ça marche ?	Avoir
J'ai	Nous avons
Tu es	Vous avez
Il/Elle/On a	Ils/Elles ont

5 Cherche deux camarades qui ont 12 ans et un(e) camarade qui a 11 ans.

6 Écoute les deux situations et réponds.

Situation 1

- Aujourd'hui, c'est ton anniversaire ?
- Oui !
- Tu es quel âge ?
- J'ai 12 ans.
Le verbe avoir se prononce [a] à quelles personnes ?

Situation 2

- Alors à 11 ans, et vous, vous avez quel âge ?
- Oh, moi j'ai 100 ans !

7 Aide Valentin à préparer un quiz sur le cinéma pour sa fête. Pose des questions avec le verbe avoir.

Quiz Cinéma

- Dans Le Hobbit, qui a le trésor de la Montagne solitaire ?
- Dans Astérix et le domaine des dieux, Astérix et Obélix ont quel problème ?

8 Écoute et réfléchis.

9 Les deux questions ont le même sens ?
10 Quelles sont les deux réponses possibles ?

On compte !

9 Écoute les dizaines puis répète !

10 Écoute et répète les numéros de téléphone de Valentin.

11 Donne ton numéro de téléphone à un(e) camarade.

Quel jour on est ?

12 Associe les dates aux mois de l'année.

a. 25/12/2011	1. janvier
b. 01/01/2012	2. avril
c. 24/04/2013	3. décembre
d. 25/05/2015	4. juillet
e. 27/07/2009	5. août
f. 28/08/2009	6. mai

Projet

Imaginez un Noël « pas comme les autres ».

Choix d'une destination

1 Regarde les photos et choisis quatre destinations exotiques.



Recherche d'informations

2 Divise la classe en quatre groupes, selon les destinations. Chaque groupe cherche des informations sur le lieu choisi.

3 Chaque groupe présente son projet à la classe.

4 Chaque groupe choisit quel(s) membre(s) de sa famille va(vont) participer au voyage.

5 Chaque groupe choisit les activités que va faire chaque membre de la famille.

Des mots pour...

Parler de la famille

- les parents - le père et la mère
- les grands-parents - le grand-père et la grand-mère
- le frère, la sœur
- l'oncle et la tante
- les cousins - le cousin et la cousine

Parler d'activités sportives

- sports nautiques - surf, plongée, kitesurf, snorkeling
- randonnée
- sports d'hiver - ski de piste, ski de fond, raquettes, snowboard, etc.

Unité 4 Loisirs jeunes

Qu'est-ce que tu vois sur les photos ?



Projet Faites le blog de votre activité préférée.

Leçon 1

- Tu parles de tes loisirs.

Leçon 2

- Tu donnes et tu reçois des instructions.
- Tu parles de ton corps.

Leçon 3

- Tu exprimes des sensations.
- Tu donnes des conseils.

Figure 14 - Extraits des images utilisées dans le livre de l'élève *Pixel 1*

5.1.6.5 Contenu linguistique et socioculturel

Le contenu de la méthode *Nouveau Pixel 1* est conçu suivant les objectifs des unités et des thématiques proposées. De ce fait, à chaque unité est fixée une série d'objectifs et de sous-objectifs à réaliser en abordant certains thèmes spécifiques. Ces objectifs ont été déterminés suivant les besoins et les attentes des élèves, mais aussi en fonction du contexte et des exigences institutionnelles, parce que, comme déjà mentionné, cette méthode se voulait souple et adaptable selon le contexte dans lequel elle est/sera utilisée. Au vu des activités proposées dans cette collection *Nouveau Pixel*, Haydée Silva souligne que :

« Dans le but de s'adapter aux besoins, aux intérêts et aux goûts des apprenants, *Nouveau Pixel* propose des activités concrètes, inspirées de situations réelles de communication propres à l'âge des élèves (le collège, les fêtes, les loisirs, les amis, la famille, le voisinage, au cours d'échanges présentiels et virtuels) » (Haydée Silva, 2016, p. 4).

Cette même auteure ajoute plus loin que :

« cette collection propose de placer l'apprenant au cœur de son apprentissage et fournit aux professeurs une combinaison de ressources pédagogiques riches et variées, modulables et adaptables aux différents contextes d'enseignement » (*ibid.*, p. 6).

En référence aux citations venant d'être présentées, il apparaît que le contenu linguistique et socioculturel est donc fondé sur 4 axes fondamentaux qui sont subdivisés en 4 parties. Chacune d'elles vise à réaliser certains objectifs et sous-objectifs spécifiques dans un contexte communicatif précis.

Dans un premier temps, nous présenterons intégralement les objectifs des 4 parties en question, tels qu'ils ont été définis par les auteurs dans le guide pédagogique. Puis, dans un deuxième temps, nous présenterons et examinerons le contenu des unités pour les comparer, par la suite, à celles de la méthode adaptée *Le français pour la Libye*, afin de dégager les éléments et les aspects qui ont été sujets d'adaptation.

5.1.6.5.1 Objectifs des 4 parties du contenu

Comme susmentionné, le contenu du *Nouveau Pixel 1* est fondé sur 4 parties représentant autant d'axes fondamentaux. Chaque partie est conçue suivant certains objectifs spécifiques se présentant ainsi :

➤ Partie 1 : écouter, parler et discuter

- Écoute et compréhension de messages travaillés en classe. Ces messages portent sur des faits et des situations quotidiennes ;
- Obtention d'informations générales et spécifiques touchant la vie quotidienne, provenant des supports audios accompagnés des éléments verbaux et non verbaux ;
- Identification des mots clés et compréhension des messages oraux en utilisant les connaissances préalables, mais aussi le contexte verbal et non verbal ;
- Production de textes courts et cohérents (sur des thèmes d'intérêt personnel), et prononciation correcte de ces textes ;
- Participation aux conversations et simulations en classe avec une prononciation et une intonation correctes ;
- Interagir correctement en formulant des réponses adéquates face à des situations de communication en classe ;
- Développer les stratégies de communication afin de contrôler les difficultés perturbant la communication (interruptions, hésitation, etc.) rencontrées lors d'échanges communicatifs ;

➤ Partie 2 : lire et écrire

- Anticipation du contenu des textes avant et pendant la lecture de ces derniers ;
- Compréhension des informations générales et spécifiques dans différents textes touchant des thèmes familiers (authentiques et adaptés), sur différents supports (papier, numérique) ;
- Initiative visant à lire de manière autonome des textes d'une certaine longueur ;
- Usage de stratégies de compréhension à la lecture : identification du thème d'un texte, avec l'aide des éléments textuels et non textuels ; usage des connaissances préalables sur ce thème ; déduction de significations grâce au contexte, à des éléments visuels, à la comparaison de mots ou phrases similaires dans la langue connue ;
- Identification et initiation à l'usage de certaines formules qui différencient le langage formel et informel dans les communications écrites ;
- Composition de différents textes à l'aide de modèles, en ayant recours à des éléments basiques de cohésion et en utilisant des stratégies élémentaires dans le processus de composition écrite (planification, textualisation et révision) ;
- Communication personnelle avec des personnes parlant la langue étrangère grâce à une correspondance par courrier ou en utilisant les moyens informatiques ;
- Usage de règles de base d'orthographe et de ponctuation et reconnaissance de leur importance dans les communications écrites ;

- Intérêt porté à la présentation du texte écrit sur papier et support numérique.
- Partie 3 : connaissance de la langue (Connaissances linguistiques) :
 - Identification des éléments morphologiques habituels dans l'usage de la langue : substantif, verbe, adjectif, adverbe, préposition, etc. ;
 - Usage d'expressions communes, de phrases toutes faites et d'un lexique relatif à des contextes concrets et quotidiens ;
 - Usage des structures et des fonctions les plus courantes ;
 - Identification et production de modèles rythmiques de base, d'intonation et d'accentuation de mots et de phrases ;
 - Réflexion sur l'apprentissage ;
 - Application de stratégies pour organiser, acquérir, mémoriser et utiliser le lexique ;
 - Usage de ressources pour l'apprentissage, comme les dictionnaires, les livres à consulter, les bibliothèques (y compris les bibliothèques virtuelles) et les technologies de l'information et de la communication ;
 - Réflexion sur l'usage et la signification des formes grammaticales adaptées aux différentes intentions communicatives ;
 - Participation aux activités d'évaluation du groupe, à l'évaluation de l'apprentissage proprement dit et à l'usage de stratégies d'autocorrection ;
 - Organisation du travail personnel comme stratégie pour progresser dans l'apprentissage ;
 - Intérêt pour profiter des opportunités d'apprentissage créées à l'intérieur et à l'extérieur de la classe ;
 - Participation active aux activités et travaux du groupe ;
 - Confiance et initiatives pour s'exprimer en public et par écrit.
- Partie 4 : aspects sociaux et connaissance interculturelle
 - Reconnaissance et mise en valeur de la langue étrangère comme instrument de communication international ;
 - Identification et respect envers les habitudes et les aspects de la vie quotidienne propres aux pays et cultures où l'on parle cette langue étrangère ;
 - Usage des différentes formules de politesse appropriées dans le cadre des échanges sociaux ;
 - Connaissance de divers événements culturels de nature historique, géographique ou littéraire en obtenant l'information par différents moyens, entre autres Internet et les autres technologies de l'information et de la communication ;

- Intérêt et initiative pour la réalisation d'échanges communicatifs avec des personnes parlant ou étudiant la langue étrangère étudiée, en utilisant les supports papier ou numérique ;
- Mise en valeur de l'enrichissement personnel que suppose la relation avec des personnes d'autres cultures.

5.1.6.6 Contenu et objectifs des unités

Nous reproduisons, ci-dessous, la table des matières du *Nouveau Pixel 1* (version originale), afin d'observer, mais aussi de découvrir le contenu des 7 unités et les thèmes abordés dans chaque unité. Cela nous permettra, ensuite, de comparer ces derniers et ceux abordés dans la version adaptée. Nous pourrons ainsi repérer et dégager les aspects adaptés dans la VA (*Le français pour la Libye/Pixel 1*).

Tableau 36- Table des matières du *Nouveau Pixel 1*

Unités et intitulés	Contenu (leçons, contenu culturel et projet)
Unité 0 , destination français !	<ul style="list-style-type: none"> - Des mots dans la ville ; - On embarque ; - Ils parlent tous français ; - L'alphabet des voyageurs ; - Bonjour tout le monde.
Unité 1 : au collègue	<ul style="list-style-type: none"> - Leçon 1 : La rentrée - Leçon 2 : En classe - Leçon 3 : Des matières à faire - Civilisation - Bilan - Projet
Unité 2 : Joyeux anniversaire	<ul style="list-style-type: none"> - Leçon 1 : Allô, allô ? - Leçon 2 : Je t'invite... - Leçon 3 : Le jour J - Civilisation - Bilan - Projet
Unité 3 : Fêtes de famille	<ul style="list-style-type: none"> - Leçon 1 : Photos de famille - Leçon 2 : Noël et compagnie - Leçon 3 : Beaucoup de cadeaux ! - Civilisation - Bilan - Projet

Unité 4 : Loisirs jeunes	<ul style="list-style-type: none"> - Leçon 1 : Qu'est-ce qu'on fait ? - Leçon 2 : Comment on fait ? - Leçon 3 : J'ai mal ! - Civilisation - Bilan - Projet
Unité 5 : La ville	<ul style="list-style-type: none"> - Leçon 1 : Une autre ville - Leçon 2 : Itinéraires - Leçon 3 : Orientation et transports - Civilisation - Bilan - Projet
Unité 6 : Une heure dans le monde	<ul style="list-style-type: none"> - Leçon 1 : Quelle heure est-il ? - Leçon 2 : Quel temps fait-il ? - Leçon 3 : Pendant ce temps-là... - Civilisation - Bilan - Projet

En examinant la table des matières mais aussi le contenu des unités proposées, nous constatons que cette méthode se compose de 7 unités qui sont réparties et numérotées de 0 à 6. Chaque unité aborde un thème spécifique de la vie quotidienne dans un contexte communicatif enrichi des dialogues et des activités fondés sur des images fixes et animées, mais également sur d'autres supports et outils didactiques numérisés (de type audio et vidéo).

Les différentes unités et les thèmes abordés sont répartis et présentés ainsi :

➤ Unité 0, Destination français

Constituant l'unité d'initiation à la langue française, son but fondamental est de motiver et d'inciter les élèves à apprécier et à privilégier la langue française. Dans cette unité les auteurs fixent certains objectifs à réaliser qui sont :

- Reconnaître des mots français à l'oral et à l'écrit et se rendre compte des similitudes entre la langue française et la langue maternelle ;
- Prendre conscience de ses connaissances de la langue française ;
- Découvrir l'importance de la présence du français à travers le monde en repérant quelques pays francophones sur la carte de la francophonie ;
- Réfléchir aux singularités phonologiques de la langue française ;
- Se familiariser avec l'alphabet français et être capable d'épeler des mots en français ;

- Identifier et prononcer correctement les phonèmes [r], [u], [y] et [wa] ;
- Apprendre à saluer, à dire au revoir et se présenter avec des formules simples en français ;
- Montrer de l'intérêt à comprendre et à communiquer en classe en français.

Pour réaliser ces objectifs susmentionnés, les auteurs proposent les thèmes suivants :

- Des mots dans la ville ;
- On embarque ;
- Ils parlent tous français ;
- L'alphabet des voyageurs ;
- Bonjour tout le monde.

Il convient de souligner que l'unité 0 se distingue des autres unités au niveau de son organisation et de sa structure. Après l'examen et la comparaison des unités didactiques, nous observons que cette unité contient 5 thèmes ou leçons d'initiation à la langue française mais qu'elle ne contient ni rubrique *Civilisation*, ni projet à l'instar des autres unités, bien qu'elle traite des faits culturels et interculturels dans la leçon 5.

En outre, le guide pédagogique propose des documents de renforcement et des liens supplémentaires traitant de la francophonie et d'autres thèmes ayant une connotation civilisationnelle, à l'occurrence *saluer et prendre congé*, etc.

➤ Unité 1 : *Au collège*

Comme déjà mentionné, chaque unité traite d'un thème spécifique de la vie quotidienne. Chaque thème est subdivisé en 3 sous-thèmes ou leçons inter complémentaires. En d'autres termes, lesdites leçons s'inscrivent, toutes, dans la lignée du sujet principal de l'unité. De ce fait, les thèmes de l'unité 1 se présentent ainsi : 1- *La rentrée* ; 2- *En classe* ; 3- *Des matières à faire*. De plus, dans l'intention de renforcer les thèmes et les leçons à étudier, les auteurs proposent trois rubriques supplémentaires qui sont les suivantes : *civilisation, bilan et projet*. Ces rubriques s'inscrivent dans la lignée des thèmes et leçons abordés et étudiés.

Comme déjà mentionné, chaque unité se fixe différents objectifs précis à réaliser à travers de thèmes spécifiquement choisis. Nous présentons ci-après les objectifs de l'unité 1 intitulée *Au collège* :

- Apprendre à présenter et à décrire quelqu'un en utilisant des adjectifs ;
- Poser des questions sur quelqu'un (son âge et description physique) ;
- Utiliser correctement c'est et il/elle est ;
- Connaître les articles définis et indéfinis au singulier et au pluriel ;
- Compter de 1 à 69 ;
- Apprendre à former le genre et le nombre des adjectifs et des noms ;
- Parler des objets de la classe ;

- Montrer de l'intérêt à comprendre et à communiquer en classe en français ;
- Connaître les jours de la semaine ;
- Identifier et prononcer correctement les phonèmes [s], [z], et [e], [ə];
- Identifier et utiliser la liaison entre les articles au pluriel et les noms commençant par une voyelle ;
- Découvrir les matières scolaires et parler de son emploi du temps ;
- Exprimer les goûts et les préférences ;
- Réaliser un projet collectif en coopérant et en échangeant en français avec les camarades (Haydée Silva, 2016, p. 23).

- Conjuguer les verbes en -er au présent de l'indicatif comme *aimer, adorer, détester* ;
- Utiliser les pronoms personnels sujet et l'élision ;
- Réfléchir et connaître la diversité des réalités scolaires en France ;
- Participer et des échanges communicatifs avec les camarades en parlant des matières d'un collège « pas comme les autres » ;
- Développer des stratégies pour comprendre un texte écrit en français ;

Chaque leçon est présentée sur une double page, comme le montre l'extrait de la première leçon présenté ci-dessous.

Figure 15 : leçons (double page)

➤ Unité 2 : Joyeux anniversaire

Tout comme la précédente, cette unité contient 6 rubriques dont les 3 premières abordent des leçons ayant rapport direct avec le sujet principal de l'unité (*Joyeux anniversaire*).

Les 6 rubriques sont présentées ainsi :

1- Allô, allô ? ; 2- Je t'invite... ; 3- Le jour J ; 4- Civilisation ; 5- Bilan ; 6- Projet.

L'unité 2 vise à réaliser les objectifs suivants :

- Tenir une conversation téléphonique simple ;
- Inviter, accepter ou refuser une invitation ;
- Dire la date, l'adresse et le numéro de téléphone de quelqu'un ;
- Poser des questions simples à l'oral et à l'écrit avec *est-ce que, qui, quel/quelle* ;
- Conjuguer les verbes *avoir, être et aller* (et *tu peux, tu viens*) au présent de l'indicatif ;
- Utiliser le pronom *on* ;
- Connaître la préposition *chez* ;
- Employer les articles contractés avec *à* ;
- Exprimer la négation avec *ne...pas* ;
- Utiliser les structures *c'est* et *ce sont* ;
- Identifier et prononcer correctement les phonèmes *[e]* et *[ɛ]* ;
- Connaître les jours de la semaine et les mois de l'année ;
- Utiliser les adjectifs et les accessoires pour décrire une personne ;
- Découvrir comment on fait la fête en France ;
- Réviser les articles définis et indéfinis ;
- Comptez de 50 à 100 ;
- Développer des stratégies pour apprendre à mémoriser les mots pour poser des questions et décrire une personne ;
- Réaliser en coopérant un carton d'invitation ou une carte d'anniversaire en échangeant en français avec les camarades (*ibid.*, p. 35).

Nous constatons que les auteurs proposent également une temporalisation détaillée que l'enseignant devra consacrer pour développer et réaliser tous les objectifs de l'unité. Par exemple, 8 sessions de cours doivent être consacrées pour travailler l'unité 2 qui sont réparties ainsi : une session par leçon, une session pour travailler la « civilisation », une session pour le bilan, 2 sessions pour le projet et une dernière session pour faire le point et la mise en commun du groupe mais aussi pour l'évaluation de l'unité.

Ils ajoutent que l'enseignant pourra adapter son programme et ses sessions en fonction des besoins des élèves, de leur rythme de travailler en classe, de leur nombre, etc. En outre, il existe des activités de renforcement et d'approfondissement qui peuvent servir d'alternative

et/ou de complément d'activités. Cette temporalisation est applicable et est conseillée pour toutes les unités de la méthode *Le nouveau Pixel 1 (ibid.)*

➤ Unité 3 : Fêtes de famille

Comme les précédentes, cette unité garde la même structure, la même organisation et la même stratégie quant aux perspectives. Les thèmes abordés dans cette unité sont : *Photos de famille, Noël et compagne, Beaucoup de cadeaux*. Ces thèmes sont toujours suivis par les rubriques : *Civilisation, Bilan et Projet*. Les objectifs didactiques à réaliser dans cette unité, à travers les thèmes susmentionnés, sont :

- Développer des stratégies pour comprendre un texte écrit ou une audition en français parlant de la famille, des cadeaux et des projets pour Noël et des fêtes de fin d'année ;
- Apprendre à présenter oralement et par écrit sa famille, à parler de ses projets pour Noël, à poser des questions et d'écrire un objet ;
- Poser des questions simples à l'oral et à l'écrit avec les mots interrogatifs qui, où, quand, combien, sur quelqu'un ou quelque chose ;
- Identifier et utiliser correctement les pronoms toniques ;
- Connaître et employer les adjectifs possessifs (1 seul processeur) ;
- Indiquer la quantité avec *peu de, beaucoup de, trop de* ;
- Conjuguer le verbe *vouloir* au présent ;
- Réfléchir sur le futur proche et apprendre à participer et des échanges communicatifs en parlant des projets pour Noël ;
- Identifier et prononcer correctement les phonèmes [s] et [z] ;
- Utiliser correctement le lexique de la famille ;
- Apprendre le lexique des couleurs, des formes et des matières pour décrire les objets et les vêtements ;
- Étudier les vêtements que l'on peut utiliser ou offrir à Noël ;
- Découvrir comment on passe les fêtes de Noël en France ;
- Comparer les traditions de Noël et du nouvel an en France avec celle de son pays ;
- Montrer de l'intérêt pour communiquer en classe en français ;
- Développer des stratégies pour apprendre à mémoriser les mots nouveaux ;
- Participer à des échanges communicatifs avec les camarades en imaginant un Noël « pas comme les autres » avec sa famille (*ibid.*, p. 47).

➤ Unité 4 : Loisirs jeunes

Les thèmes abordés dans cette unité sont : *Qu'est-ce qu'on fait ? ; Comment on fait ? ; J'ai mal !* Comme toutes les unités précédentes, cette unité 4 fixe certains objectifs didactiques à réaliser, à savoir :

- Parler des activités sportives et extrascolaires ;
- Donner des ordres, des conseils et des instructions à suivre ;
- Situer dans l'espace ;
- Parler des mouvements du corps humain et des sensations ;
- Connaître le vocabulaire des activités sportives et extrascolaires ;
- Utiliser les articles contractés avec de ;
- Poser des questions simples à l'oral et à l'écrit avec le mot interrogatif *comment* ;
- Indiquer la localisation avec *devant, sur, sous, etc.* ;
- Connaître et exprimer la cause avec *pourquoi ?* et *parce que* ;
- Conjuguer les verbes *faire + de, jouer + à/de* au présent avec une activité sportive ou extrascolaire ;
- Réfléchir sur la construction de l'impératif et savoir conjuguer les verbes pour donner et recevoir des instructions et des ordres ;
- Travailler l'expression *il faut + infinitif* pour apprendre à donner et recevoir des conseils ;
- Identifier et prononcer correctement les phonèmes nasals [ɔ̃] et [ɑ̃] ;
- Découvrir et apprendre le lexique des verbes de mouvements des parties du corps humain et utiliser l'expression *j'ai mal à* ;
- Développer des stratégies pour apprendre à mémoriser les mots nouveaux ;
- Participer à des échanges communicatifs avec les camarades en parlant des « sports à la mode » ;
- Réaliser un blog sur une activité extrascolaire préférée en coopérant et en échangeant en français avec les camarades (*ibid.*, p. 59).

➤ Unité 5 : *La ville*

Une autre ville ; Itinéraires ; Orientations et transports sont les thèmes de cette unité, à travers lesquels elle vise à réaliser et à concrétiser les objectifs didactiques suivants :

- Parler des lieux de la ville et localiser dans l'espace ;
- Indiquer un itinéraire à suivre et demander son chemin ;
- Parler des moyens de transport ;
- Employer la négation *il n'y a pas de/d'* ;
- Indiquer la localisation avec *dans, à côté de, à gauche...* ;
- Conjuguer le verbe *prendre* et utiliser d'autres verbes indiquant un itinéraire ;
- Identifier et prononcer correctement les phonèmes [b] et [v] ;
- Employer les prépositions *à, au, en* avec les moyens de transport ;
- Identifier le « e » muet et les lettres qu'on écrit mais qu'on ne prononce pas ;
- Utiliser les ordinaux (premiers à cinquième) ;
- Utiliser correctement le lexique de la ville et les moyens de transport ;
- Montrer de l'intérêt pour comprendre communiquer en classe en français ;
- Développer des stratégies pour apprendre s'orienter dans une ville en français ;
- Découvrir la diversité des villes francophones ;
- Participer à des échanges communicatifs avec les camarades en parlant de la ville préférée ;
- Parler de sa ville sur un blog en coopérant et en échangeant en français avec les camarades (*ibid.*, p. 71).

➤ Unité 6 : Une heure dans le monde

L'intitulé de cette unité est suivi de 3 thèmes qui sont :

- Quelle heure est-il ?
- Quel temps fait-il ?
- Pendant ce temps-là...

À travers ces thèmes, l'enseignant devra exécuter les objectifs didactiques suivants :

- Demander et donner l'heure ;
 - Donner son emploi du temps ;
 - Parler des saisons et de la météo ;
 - Utiliser les prépositions à (au/aux) et en devant les noms de pays ;
 - Découvrir les nationalités ;
 - Connaître des féminins des professions et des nationalités ;
 - Travailler les formes impersonnelles simples : il pleut, il fait chaud, il fait beau pour parler de la météo ;
 - Identifier et prononcer correctement les phonèmes [œ] et [ø] ;
 - Réaliser une présentation d'un pays en coopérant et en échangeant en français avec les camarades (*ibid.*, p. 83).
- Découvrir et apprendre le lexique de l'heure, des points cardinaux, des saisons, de la météo, des nationalités et des professions ;
 - Développer des stratégies pour apprendre à mémoriser les pays, les nationalités et les professions ;
 - Participer à des échanges communicatifs avec les camarades en parlant de la vie des artistes en général et plus particulièrement des artistes du cirque ;

5.1.6.7 Contenu grammatical, conjugaison et phonétique

Au vu de la table des matières que nous avons reproduite ci-après, et en tenant compte des objectifs didactiques et linguistiques de chaque unité tels qu'abordés ci-dessus, il apparaît que cette table des matières offre un aperçu panoramique plus ou moins exhaustif des notions de grammaire, conjugaison et phonétique abordées dans chaque unité.

Cette table des matières est donc élaborée en 3 colonnes principales dont chacune présente, en quelques points principaux, le contenu de chacune des notions en question (voir le tableau ci-après).

Tableau 37 : Relevé du contenu de la grammaire, de la conjugaison et de la phonétique

Unité	Grammaire	Conjugaison	Phonétique
Unité 0	Rien n'est explicitement signalé dans cette unité 0,	- Je m'appelle - J'habite	- [R] - [y] = u - [u] = ou - [wa] = oi
Unité 1	- Qui c'est ? – C'est / il (elle) - Les articles indéfinis et définis - Le genre et le nombre - L'éélision	- Les pronoms personnels sujets - Les verbes en -er comme aimer, adorer, détester...	- [s] / [z] (absent / présent) - La liaison et l'éélision - [e] / [ə] (les / le)
Unité 2	- L'interrogation avec est-ce que... - La négation (ne... pas) - Les articles contractés avec à	- Le verbe avoir (tu peux, tu viens) - Le verbe aller - Le verbe être	- [e] / [ɛ] (chez / fête)
Unité 3	- Les pronoms toniques - Les mots interrogatifs : qui, où, quand, combien - Les adjectifs possessifs (1 seul possesseur) - La quantité : peu de, beaucoup de, trop de	- Le futur proche - Le verbe vouloir	- [ʃ] / [ʒ] (acheter / manger)
Unité 4	- Les articles contractés avec de - Le mot interrogatif : Comment - La localisation 1 (devant, sur, sous, etc.) - Pourquoi ? – Parce que	- Le verbe faire + de + activité - L'impératif - Il faut + infinitif	- Les nasales : [ã] / [ɔ̃] (dent / front)
Unité 5	- La localisation 2 - Les ordinaux (premier à cinquième) - Les prépositions à / en + transports	- Le verbe prendre	- [b] / [v] (bison / vison) - Le «e» muet et les lettres qu'on écrit mais qu'on ne prononce pas
Unité 6	- Les noms de pays avec les prépositions à (au / aux) et en - Les nationalités - Le féminin des professions	- Les formes impersonnelles simples : il pleut, il fait chaud, il fait beau, il neige...	- [œ] / [ø] (serveur / serveuse)

D'après la table des matières présentée ci-dessus, l'on constate que la grammaire est enseignée de façon progressive et en spirale. Compte tenu des objectifs didactiques et linguistiques de cette méthode, chaque unité, voire chaque leçon vise à travailler des compétences précises et concrètes suivant l'étape de l'enseignement et en fonction des objectifs et des besoins des élèves, mais aussi de ceux de l'enseignant et de l'établissement scolaire accueillant cette formation linguistique.

Toujours au vu de cette table des matières, il s'avère clairement que l'unité 0 ne contient pas de notions grammaticales à travailler explicitement. Néanmoins, il existe des concepts grammaticaux que l'apprenant devra retenir par intuition, en l'occurrence les prépositions de lieu telles que *à, en* devant les noms des pays et des villes. Par exemple, au niveau de la leçon 3, exercice 1 : *Écoute et associe les photos aux phrases*. L'enseignant doit faire prendre conscience de l'utilisation des articles contractés (*à + le = au*), ex : *J'habite à Dakar, au Sénégal, à Québec, au Canada*. Elle habite à Alger, en Algérie, etc.

Les auteurs ont œuvré à ce que la première unité ne soit pas surchargée et que la dimension de la grammaire ne soit travaillée qu'à partir de l'unité 1. Cependant, les deux autres dimensions - en l'occurrence la conjugaison et la phonétique - sont intégrées et travaillées dès l'unité 0 (voir tableau 37).

5.1.6.8 Thèmes-lexiques, objectifs de communication et civilisation

Comme déjà indiqué à maintes reprises, cette méthode offre une série de thèmes concrets et variés. Ceux-ci, inspirés de situations réelles, sont fondés sur les besoins et les intérêts personnels des élèves. Autrement dit, les thèmes proposés correspondent parfaitement à l'âge des élèves et à leurs intérêts personnels.

Communiquer en langue étrangère, ce n'est pas seulement connaître le fonctionnement linguistique et les règles de grammaire de celle-ci. Mais comme le souligne Fettah Bourouba, c'est « une connaissance des règles sociales, psychologiques, culturelles qui en régissent l'emploi » (Fettah Bourouba, 1991, p. 3). En effet, il s'agit là d'un facteur indispensable pour savoir comment utiliser cette langue et comment interagir et réagir dans la société en tenant en compte de l'identité et de la culture de son interlocuteur quelle que soit sa culture et son origine. Parce que connaître la culture des autres permet de connaître la façon dont ils agissent et réagissent dans telle ou telle situation de communication. Par conséquent, l'on pourra aisément maintenir une communication correcte sans malentendu ou mauvaise interprétation.

La table des matières montre différents thèmes proposés, mais aussi des objectifs de communication à réaliser et des notions socioculturelles à prendre en considération. Comme susmentionné, les thèmes proposés ont été choisis suivant l'âge et les intérêts des élèves concernés dans cette étape de l'EA (adolescents). Les thèmes proposés sont donc : le collège, les fêtes, les loisirs, les amis, la famille, le voisinage, etc. Chacun de ces thèmes contient une série de sujets et de situations d'échanges inspirés du réel et présentés en activités diversifiées.

L'on peut souligner que chaque situation de communication vise à réaliser des objectifs concrets selon les compétences linguistiques et les compétences de base (compétence sociale et citoyenne, compétence culturelle et artistique, etc.) à travailler. Le tableau suivant montre clairement les objectifs de communication visés selon chaque unité, voire selon chaque leçon. Compte tenu de la perspective actionnelle et des principes méthodologiques sur lesquels s'appuie cette méthode, l'aspect social et l'aspect interculturel sont clairement pris en compte comme le montrent les notions culturelles et civilisationnelles proposées (voir tableau 38).

Tableau 38: Relevé de thèmes et de lexiques contenant les notions de civilisation/culture et des objectifs de communication visés

Unités	Thème-lexiques	Objectifs de communication	Civilisation
Unité 0	<ul style="list-style-type: none"> - L'abécédaire - Les noms de pays européens et francophones - Les salutations 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître le français - Saluer - Se présenter 	- Francophonie : Ils parlent tous français !
Unité 1	<ul style="list-style-type: none"> - Le collège - Les objets de la classe - L'âge - La caractérisation 1 : (grand, petit, etc.) - Les nombres de 1 à 50 - Les matières scolaires - Les jours de la semaine 	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer ses goûts - Parler du collège - Présenter et décrire Quelqu'un - Communiquer en classe - Parler de son emploi du temps 	- Le collège en France
Unité 2	<ul style="list-style-type: none"> - Les mois de l'année - Les nombres de 50 à 100 - L'adresse et le numéro de téléphone - La caractérisation 2 	<ul style="list-style-type: none"> - Téléphoner - Dire la date - Inviter quelqu'un - Accepter ou refuser une invitation - Décrire quelqu'un 	- Comment on fait la fête en France ?

Unité 3	<ul style="list-style-type: none"> - La famille - Les cadeaux - Les vêtements et les couleurs - Quelques formes et matières (rond, carré, plastique, métal...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter sa famille - Poser des questions sur quelqu'un, quelque chose - Parler des projets - Décrire un objet 	<ul style="list-style-type: none"> - Les fêtes de fin d'année
Unité 4	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités sportives et extrascolaires - Quelques verbes de mouvement (courir, sauter, lancer...) - Le corps humain - J'ai mal à... 	<ul style="list-style-type: none"> - Parler de ses activités extrascolaires - Donner des ordres, instructions, conseils - Situer dans l'espace 1 - Parler des mouvements - Exprimer ses sensations 	<ul style="list-style-type: none"> - Des sports à la mode
Unité 5	<ul style="list-style-type: none"> - La ville - Les moyens de transport 	<ul style="list-style-type: none"> - Parler des lieux de la ville - Situer dans l'espace 2 - Indiquer un chemin, une direction - Demander un chemin - Parler des moyens de transport 	<ul style="list-style-type: none"> - Forum : J'adore ma ville ! (Montréal, Bruxelles, Dakar)
Unité 6	<ul style="list-style-type: none"> - L'heure - Les points cardinaux - Les saisons et la météo - Les nationalités - Les professions 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander et donner l'heure - Donner son emploi du temps - Parler des saisons et de la météo - Parler d'un pays - Parler des nationalités, des professions 	<ul style="list-style-type: none"> - La vie d'artiste

5.1.6.9 Inventaire d'exercices, d'activités et de tâches proposés

Étant donné l'approche adoptée dans la conception de cette méthode, à savoir la perspective actionnelle, *Le Nouveau Pixel 1* offre un nombre très important et diversifié d'activités/de tâches/d'exercices. L'ensemble de ces derniers ont un lien direct avec les leçons et les projets proposés dans le livre de l'élève et, bien évidemment, dans le cahier d'activités et les autres documents de renforcement accompagnant le manuel de l'élève tel que le livret de grammaire, les activités interactives de la version numérique de cette méthode, etc.

L'adoption d'exercices et d'activités aussi divers s'appuie essentiellement sur une pédagogie différenciée visant à tenir compte de tous les niveaux du public visé quelles que soient les différences de niveaux de ce dernier. En d'autres termes, à travers cette diversité d'exercices

et d'activités, l'enseignant pourra travailler avec des groupes homogènes d'élèves débutants, mais également avec des groupes hétérogènes d'élèves ayant des niveaux différents. L'enseignant est donc invité à adapter le contenu du cours, des exercices et des activités aux différents niveaux d'élèves se trouvant en face de lui en classe.

De ce fait, dans le but de bien évaluer les différents niveaux des groupes d'élèves d'une même classe, deux niveaux d'exercices sont systématiquement proposés dans le cahier d'activités, à savoir : un niveau d'activités simples ou « plus simples » par rapport au deuxième niveau, et un niveau d'activités moins faciles. Haydée Silva (2016), souligne dans la citation suivante que :

« [...] Outre l'accent mis sur la diversité des dispositifs de travail (travail individuel, par petits groupes et grand groupe), Nouveau Pixel parie fortement sur la possibilité de varier les niveaux de difficultés des activités proposées, afin qu'il soit possible de travailler aussi bien avec des groupes homogènes d'élèves débutants qu'avec des groupes homogènes de faux débutants, voire avec des groupes hétérogènes constitués d'élèves dont le niveau est sensiblement différent. [...], deux niveaux de difficultés sont systématiquement proposés : ★ pour les activités les plus simples, ★★ pour celles un peu moins faciles » (Haydée Silva, 2016, p. 4).

Par la suite, le processus de l'EA et les séquences didactico-pédagogiques de chaque unité, voire de chaque leçon s'appuient principalement sur des activités et des exercices appropriés qui correspondent au contexte, au public, etc. Ceux-ci ont pour objectif de faire agir et réagir les élèves dans la classe ou en dehors de celle-ci et de les inciter à mener à bien les tâches à exécuter. En cela, les exercices et les activités proposés constituent des outils de renforcement sur lesquels s'appuie l'enseignant pour bien animer, manipuler et gérer sa classe.

Ici, il est important de noter que la quasi-totalité des activités et des exercices adoptés dans cette méthode s'appuient sur des images, des dessins, des supports sonores et visuels, etc. En cela, nous constatons clairement, dès la première activité de la première leçon, que les séquences didactico-pédagogiques s'appuient effectivement sur des outils iconographiques et sonores. Nous allons donc présenter, ci-dessous, quelques exemples non exhaustifs de types d'activités, de tâches et d'exercices intégrés dans le manuel en question.

5.1.6.10 Types d'exercices, d'activités et de tâches proposés

Étant donné que l'ensemble didactique *Le nouveau/Pixel 1* (2016) est conçu suivant le CECRL en adoptant la perspective actionnelle, l'intégration de multiples exercices, activités, tâches et projets à exécuter est une dimension cruciale dans son processus didactique. De ce

fait, les auteurs de cette méthode ont donné beaucoup d'importance à ces outils didactiques indispensables (exercices, activités, tâches, projets, etc.) en les adaptant au niveau du public concerné, à son âge et aux objectifs généraux du programme de l'enseignement.

Ainsi que cela a été mentionné plus en amont, cette collection de nouveaux livres *Pixel* offre de multiples exercices, activités, tâches et projets diversifiés afin de correspondre à tous les niveaux et à toutes les étapes de l'EA. Par ailleurs, cette collection offre également de nombreux documents et outils supplémentaires pour combler les lacunes, s'il y en existe, en offrant notamment d'autres pistes et d'autres possibilités d'EA.

Nous présentons ci-dessous, à titre d'exemple, quelques extraits d'exercices et d'activités adoptés et intégrés dans le manuel en question. Partant de la première page de l'unité 0, les exercices présentés s'appuient sur une série de photos et d'étiquettes sur lesquelles des mots, inscrits en français, s'accompagnent de la question suivante : *Regarde les photos et les étiquettes. Quels mots tu comprends ?*

Comme nous n'avons pas manqué de le mentionner ci-dessus, chaque exercice vise à travailler une compétence concrète à la faveur d'un objectif précis à réaliser. Nous constatons que l'objectif de cet exercice est non seulement de reconnaître des mots français à l'oral comme à l'écrit, mais également d'identifier les similitudes apparentes entre la langue française et celle des élèves (voir la figure suivante).

The figure displays two pages from a French language textbook, Unité 0. The left page, titled "Destination français!", contains an exercise "Des mots dans la ville" (Words in the city). It includes a menu with items like "Sandwichs de thon au Roquefort" and "Salade de tomates", a taxi sign, a bus, a metro sign, and various food items like "chocolat", "camembert", "baguette", "pain", "bus", "rock", and "collège". The right page, titled "On embarque" (We board), includes an exercise "On embarque" (We board) with an airport departure board and a photo of airplanes. Below this is a phonetic exercise "Écoute les sons R [ʀ], U [y], OU [u] et OI [wa]" (Listen to the sounds R [ʀ], U [y], OU [u] and OI [wa]), featuring a dog, a ballerina, a Christmas ornament, and a pear.

Figure 16 : exercices de l'unité 0

Selon le guide pédagogique (2016 : 4), les activités proposées dans cette méthode sont élaborées suivant les objectifs visés dans chaque unité, voire dans chaque rubrique, suivant le type de travail demandé et, surtout, suivant leur place et leur fonction dans le processus didactique à travailler. De ce fait, les activités et les exercices se fondent sur 4 dimensions essentielles à savoir :

➤ Sensibilisation : ce type d'activités consiste à mobiliser les pré-acquis, le vécu et les connaissances antérieures des élèves et à les inviter à les utiliser pour apprendre de nouvelles connaissances en cours. En d'autres termes, il s'agit, ici, de partir de ce que l'on sait déjà pour appréhender de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences à travailler.

➤ Conceptualisation : en s'appuyant sur l'ensemble de ses pré-acquis et sur ses connaissances antérieures, l'élève est censé pouvoir observer et ainsi élaborer des hypothèses et des connaissances, par lui-même, face à une activité précise ayant ses objectifs concrets et sa propre nature. Cela dépend du type de l'activité, de sa fonction et du support utilisé/accompagné (texte oral/écrit, image fixe/animée, audio, etc.) ;

➤ Systématisation : dans cette étape, l'élève, en tant qu'acteur/utilisateur autonome de la langue doit apprendre, contextualiser et fixer ses connaissances suivant une pratique guidée ;

➤ Réinvestissement : comme nous l'avons déjà mentionné, chaque séquence didactique propose un type d'activités adéquates correspondant à ses propres objectifs et à ses propres visées didactiques. De ce fait et comme son nom l'indique, ce type d'activités consiste d'abord à engager l'élève à réexploiter ses acquis, ses connaissances antérieures et ses compétences linguistiques et ses compétences de base (Savoir-faire, savoir-être, etc.) dans des situations d'échanges communicatifs réels (Haydée Silva, 2016, p. 4).

En analysant le manuel en question, nous pouvons repérer certains types d'exercices et d'activités. Ceux-ci sont construits de façon progressive et en spirale suivant le niveau des élèves et leurs intérêts personnels, mais aussi suivant les objectifs des unités à réaliser et ceux de l'enseignant et de l'établissement d'enseignement.

Nous pouvons donc dégager de multiples activités et exercices de compréhension écrite et orale et de production écrite et orale fondés sur des images, des étiquettes et d'autres supports audiovisuels (audio et/ou vidéos).

Si nous revenons sur les exercices de l'unité 0 dont nous avons précédemment présenté un extrait, nous pouvons remarquer que les trois exercices en tête (1, 2 et 3) de la première leçon, intitulée *Des mots dans la ville*, se fondent sur les mêmes images et étiquettes que celles

de l'exercice 1. Bien qu'ici, chaque exercice vise à travailler une compétence précise même si d'autres compétences peuvent être abordées en même temps. Autrement dit, le premier exercice sert à travailler la compétence de compréhension écrite, le second sert à travailler la phonétique ou plus précisément la compréhension orale.

En revanche, le troisième exercice est plus ouvert et son objectif est de savoir si les élèves connaissent d'autres mots en français hormis ceux présentés dans les exercices précédents. Le but principal de ces trois exercices est donc de sensibiliser les élèves et de les inciter à apprendre de nouvelles connaissances en mobilisant leur feed-back. Les exercices en question sont présentés ainsi :

1. Regarde les photos et les étiquettes. Quels mots tu comprends ?
2. Écoute la prononciation.
3. Quels autres mots tu connais ?

Dans l'exercice 2 de la deuxième leçon, nous pouvons également dégager des exercices de phonétique, il s'agit d'écouter les sons : R [r], U [y], OU [u] et OI [wa] (voir figure 17). Cet exercice fondé sur des images est présenté ainsi :

2- Écoute les sons R [r], U [y], OU [u] et OI [wa] (voir figure 13 exercices de l'unité 0).

D'autres types d'exercices et d'activités ont été repérés, il s'agit d'associer des phrases aux photos, des dessins aux situations, etc. Nous présentons deux exemples de l'unité 0, pages 6 et 8. Ceux-ci sont présentés ainsi :

- Exercice 1, page 6 : écoute et associe les phrases aux photos.
- Exercice 4, page 8 : écoute et relie les dessins aux situations.

Il s'agit d'écouter un dialogue ou un scénario et d'associer les dialogues aux dessins qui les accompagnent (voir figures 17 et 18).

Unité 0

Ils parlent tous français !

1 Écoute et associe les photos aux phrases.

	1. Je m'appelle Moussou Koro Diop. J'habite à Dakar, au Sénégal.	
	2. Je m'appelle Zacharie Magloire. J'habite à Québec, au Canada.	
	3. Elle s'appelle Anissa Missoum. Elle habite à Alger, en Algérie.	
	4. Il s'appelle Albert. Il habite à Bruxelles, en Belgique.	

C'est Gustave. Il habite en Suisse. Il parle français.

2 Cherche les pays sur la carte de la Francophonie.

6 six

Figure 17 : unité 0, exercice 1

Unité 0

Bonjour, tout le monde

1 Regarde les photos et écoute les salutations.

Salut, ça va ?
Ça va !

Bon, au revoir, monsieur !
Au revoir ! À bientôt !

Bonjour mademoiselle.
Bonjour Jérôme.

Un pain au chocolat, s'il vous plaît !

Des mots pour...

Saluer

- Salut ou ça va ?
- Bonjour (madame/monsieur/mademoiselle)
- Au revoir / au Au revoir (madame/monsieur/mademoiselle)
- À bientôt !

2 On dit salut à un camarade ou à un inconnu ?

3 Dans la classe, salue un(e) camarade et le professeur.

Présentations

4 Écoute et relie les dessins aux situations.

- Bonjour tout le monde, je me présente : Hugues.
- Bonjour madame, je suis Renaud Polinsac, le directeur commercial de Picrossac.
- Enchantée, je suis Valérie Durand, directrice de Apfel.
- Enchanté !
- Comment tu t'appelles ?
- Aminata. Et toi ?
- Je m'appelle Aurélie.

5 Présente-toi à un(e) camarade.

8 huit

Figure 18 : unité 0, exercice 4

En réalité, du fait de l'ampleur volumineuse des exercices et des activités proposés dans cette méthode, nous ne sommes pas en mesure de les aborder, chacun et chacune, de façon exhaustive. Néanmoins, nous présentons les axes et les dimensions sur lesquels se fondent les outils didactiques en présentant les bilans des unités.

Force est de constater que tous les bilans des unités se fondent sur 4 axes ou dimensions essentiels. Ceux-ci constituent le squelette des exercices et activités proposés dans *Le Nouveau Pixel 1*. Chacun des axes aborde des compétences précises suivant l'unité et ses objectifs à savoir : Grammaire ; vocabulaire ; phonétique ; communication.

Chaque notion ou dimension traite des sujets et des thèmes précis en fonction du niveau et des compétences à travailler, mais aussi en fonction des étapes de l'EA. Étant donné l'ampleur des exercices adoptés dans les bilans des unités, nous nous bornons à présenter, à titre d'exemple, ceux de l'unité 1. Néanmoins, nous présentons ci-après des extraits intégraux des autres bilans tels qu'ils étaient présentés dans le manuel de l'élève.

5.1.6.10.1 Le bilan de l'unité 1

Le bilan de l'unité 1 porte sur 4 notions principales (grammaire, vocabulaire, phonétique et communication), elles sont présentées de la façon suivante :

➤ Grammaire :

- Les articles définis : associe les noms à l'article correct ;
- Les verbes en -er : Complète les phrases avec les verbes conjugués. Écris sur ton cahier ;
- Le féminin des adjectifs : Transforme les phrases au féminin.

➤ Vocabulaire :

- Les jours de la semaine : Complète les phrases avec le bon jour de la semaine ;
- Les matières : Associe les matières à la bonne phrase.

➤ Phonétique : Les sons [s] et [z] : Recopie le tableau. Écoute et coche le son ;

➤ Communication :

- Compter de 1 à 50 : Lance une gomme à un(e) camarade et dis un nombre. Il/Elle prend la gomme et dit le nombre suivant.
 - Décrire quelqu'un (jeu) : Pense à quelqu'un. Tout le monde, dans ta classe, connaît cette personne. Donne des indices, un à un. Le premier qui trouve, gagne ! (voir la figure suivante) ;
 - Communiquer en classe : imagine : tu es le professeur. Donne des ordres à toute la classe ! Réponds aux questions des élèves ;
 - Poser des questions sur quelqu'un : (a) regarde ces images et écoute l'enregistrement. (b) Pose des questions à ton voisin ;
- Mémoriser le vocabulaire des leçons : retrouvez des mots connus comme dans l'exemple.

À partir des exercices et des activités de l'unité 1, nous constatons que ceux-ci correspondent parfaitement au contenu de cette unité et de ses objectifs. Nous confirmons également que tous les bilans de toutes les unités correspondent au contenu des unités et proposent des exercices adéquats aux différents niveaux visés et convenables pour réaliser les objectifs de chaque unité.

De plus, il est à souligner que chaque bilan est suivi d'un/des projet/s qui s'inscri/t/vent dans la même ligné que les exercices travaillés dans les leçons et les bilans des unités. Par conséquent, les élèves sont amenés à réexploiter leurs compétences linguistiques et extralinguistiques et à enrichir leurs connaissances en réalisant des projets et des tâches réels en rapport avec ce qui a été déjà travaillé dans les séquences didactiques.

Bilan

GRAMMAIRE

Les articles définis

Associe les noms à l'article correct.

a. directeur
b. cour
c. élève
d. directrice
e. surveillante
f. maths
g. sac à dos
h. trousse

1. le
2. la
3. l'
4. les

Les verbes en -er

Complète les phrases avec les verbes conjugués. Écris sur ton cahier.

oies - oïste - oïre - oïme - oïfre - oïsons

Pauline (...) les maths : c'est super !
- Tu (...) la musique ?
- Je (...) C'est nul !
- Sarah et Julien, vous (...) l'anglais ?
- Ouf, génial ! Nous (...) l'Est-oi ?
- Moi, je (...) le français.

Le féminin des adjectifs

Transforme les phrases au féminin. Écris sur ton cahier.

a. C'est un élève de 6^e. Il est petit et gros.
b. C'est le directeur. Il est blond et grand.
c. C'est un surveillant. Il est jeune et sympa.
d. C'est le prof de sport. Il est brun, petit et jeune.
e. Qui c'est le garçon blond, là ?

VOCABULAIRE

Les jours de la semaine

Complète les phrases avec le bon jour de la semaine.

a. (...), c'est le premier jour de la semaine.
b. Je finis les cours au collège le (...).
c. Le week-end, c'est le (...) et le (...).

Les matières

Associe la matière à la bonne phrase.

a. les maths
b. la musique
c. l'EPS
d. les arts plastiques
e. le français

1. Je lis.
2. Je fais du foot.
3. Je fais de la Rite.
4. Je compte.
5. Je regarde des BD.

PHONÉTIQUE

Les sons [s] et [z]

Écoute le tableau. Écoute et coche le son.

[s]	a.	b.	c.	d.	e.
[z]					

COMMUNICATION

Compter de 1 à 30

Lance une gomme à un(e) camarade et dis un nombre. Il/Elle prend la gomme et dit le nombre suivant.

Poser des questions sur quelqu'un

Regarde ces images et écoute l'enregistrement.

Qu'est-ce ?
Comment Gabriel est-il ?
Est-ce dans quelle classe ?
Où est-ce ?

a. Pose des questions à ton voisin.

Jeux

Jeux 1
- Je lis
- Je fais du foot
- Je fais de la Rite
- Je compte
- Je regarde des BD

Jeux 2
- C'est un professeur ?
- Qui est l'élève ?
- Monsieur Ducrocq ?

Communiquer en classe

Imagine : tu es le professeur. Donne des ordres à toute la classe ! Réponds aux questions des élèves.

Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?
Je ne comprends pas.
Comment on dit «... » ?
Qu'est-ce que ça veut dire «... » ?

18 dix-huit

19 dix-neuf

Figure 19 : bilan unité 1

Bilan

GRAMMAIRE

Les conjonctions

Recopie le texte dans ton cahier et écris la bonne conjonction.

C'est / en / au samedi. D'abord, Valentin va / va / aller à la piscine, ensuite il prépare / prépare / prépare la fête de l'après-midi. Tous les copains ont / vont / êtes à la fête ! On sonne / sonnent / sonnez à la porte. Valentin a / va / aller ouvrir. Tous les copains ont / sont / allons là ! Ah, vous aller / êtes / êtes là ! dit Valentin, content !

Les articles

Recopie le texte dans ton cahier et trouve le bon article.

Le / La monsieur avec le / la casquette, c'est un / la professeur. C'est le / un professeur de mathématiques des 5^e. C'est un / une / le bon professeur - il aime bien son / ses élèves. Il donne des / des / ses exercices intéressants.

Le féminin, le masculin et le pluriel

Transforme les phrases au féminin. Écris sur ton cahier.

a. Transforme les phrases au pluriel. Écris sur ton cahier.

a. Il est petit et blond.
b. Il est vieux et roux.
c. Il est mince, brun, jeune et beau.

La négation

Complète les phrases avec la négation. Écris sur ton cahier.

a. Il (...) petit et brun, il est grand et blond !
b. Ce (...) un professeur, c'est un élève.
c. Il (...) dame (...), il court.

VOCABULAIRE

L'invitation

Complète la carte d'invitation avec les bons mots. Écris sur ton cahier.

Salut ! Je t'invite à mon (...) samedi. On va faire la (...) toute la journée ! Tu veux venir ? Tu peux répondre à cette (...) avant mercredi !

Bien
Chéri

PHONÉTIQUE

Les sons [e] et [ɛ]

Écoute et écris sur ton cahier le mot en rouge quand tu entends le son [e] et en vert quand tu entends [ɛ].

COMMUNICATION

Les nombres de 0 à 100

Écoute et écris dans ton cahier les numéros des départements français.

Donne ton numéro de téléphone portable comme dans l'exemple : 666 06 73 12

Dire la date

Voici la date de naissance de quelques célébrités...

a. Dis la date de naissance à voix haute !

Marc André Grondin, acteur, né à Montréal (Québec), le 19/02/1944
Carole Balmé, nageuse née à la Trinité (France), le 20/04/87
Samuel Eto'o, footballeur né à Noun (Cameroun), le 10/03/81
David Guetta, DJ, né à Paris (France), le 02/07/68
E-Many, chanteur, né à Reynolds (Suban), le 20/09/80

b. Écoute la correction.

Inviter quelqu'un - Accepter/Refuser une invitation

Tire au sort le nom d'un(e) camarade de classe. Téléphone à ton/ta camarade. Propose une sortie. Il/Elle accepte. Il/Elle refuse.

Ah ! Ça va ?
C'est moi.
D'accord. Ça va ?
Dis-moi, je ne peux pas, s'il te plaît !

Se présenter - Présenter quelqu'un - Poser des questions

Invente une identité, puis présente-toi à tes camarades.

Un camarade vient se présenter avec une autre identité.

20 vingt

21 vingt et un

Figure 20 : bilan unité 2

Bilan

Unité 3

GRAMMAIRE

Les pronoms toniques

1. Complète sur ton cahier le texte avec des pronoms toniques.
 Regarde (...), c'est mon père et (...) c'est ma mère. (...) ce sont mes frères. Et (...), tu as une grande famille ?

Le futur proche

2. Mets le verbe entre parenthèses au futur proche.
 a. Tu (aller) chez tes grands-parents pour les vacances ?
 b. Mes copains (venir) pour ma fête d'anniversaire.
 c. À Noël, je (faire) du ski.
 d. Nous (dîner) au restaurant pour le nouvel an.

Le verbe vouloir

3. Complète les phrases avec le verbe vouloir à la forme correcte. Écris sur ton cahier.
 a. - Qu'est-ce que tu (...) pour Noël ?
 - Je (...) le dernier album de Pharrell Williams.
 b. Mes enfants (...) aller à Disneyland pour les fêtes.

La quantité

4. Complète sur ton cahier la phrase avec pas de, peu de et beaucoup de.
 Zoé a (...) pantalons, (...) tee-shirts et (...) robes.

Les adjectifs possessifs

5. Écris le bon adjectif possessif sur ton cahier.
 a. Tu aimes ? / ton / ta école ?
 b. J'adore mes / mon / ma parents.
 c. C'est mon / ma / mes chien Nino.
 d. C'est ma / mon / mes amie. Elle s'appelle Anne.

VOCABULAIRE

Les couleurs

6. Associe la couleur avec le bon mot.
 a. rouge 1. le sapin de Noël
 b. vert 2. la neige
 c. blanc 3. l'habit du père Noël
 d. jaune 4. le soleil

7. Complète la phrase avec les mots suivants : cadeaux, bûche, champagne, sapin, dinde. Écris sur ton cahier.
 En France, à Noël, on boit du (...) et on mange de la (...) aux marrons. Au dessert, on mange la (...) de Noël. On met les (...) sous le (...).

PHONÉTIQUE

Les sons [j] et [ʃ]

8. Recopie le tableau. Écoute et coche le son.

	a.	b.	c.	d.	e.
[j]					
[ʃ]					

COMMUNICATION

Présenter sa famille

9. Écoute le dialogue et regarde l'image. De qui parlent Yasmine et Lola ?

10. Présente et décris la famille.

Demander un cadeau

11. Écris la liste de cadeaux sur ton cahier.
 Je veux des bonnets.
 12. À qui tu vas demander les cadeaux ? Joue la scène avec un(e) camarade.
 Qu'est-ce que tu veux comme cadeau ?
 Je voudrais, je veux...

VOCABULAIRE

Descrivre un objet

13. Regarde les 4 personnages. Pense à un cadeau pour eux. Tes camarades devinent.
 C'est grand, petit, rond, carré ?
 C'est rouge, jaune, etc. ?
 C'est en métal, en tissu, en plastique ?

Parler de ses projets

14. Qu'est-ce que tu vas faire après Noël ? Échange avec un(e) camarade.
 Utilise le futur proche : aller + infinitif.

42 quarante-deux

Figure 21 : bilan unité 3

Bilan

Unité 4

GRAMMAIRE

Les articles contractés

1. Recopie les phrases sur ton cahier et complète avec les articles de la liste : du - de la - des - au - aux

Je fais (...) vélo et je joue (...) handball. Mon frère, lui, il fait (...) gymnastique et (...) saxophone. Ma sœur fait (...) claquettes et (...).
 Quand elle revient (...), elle a mal (...) pieds et quand elle joue (...) clarinette, nous, on a mal (...) oreilles !

Les verbes faire

2. Recopie et complète avec les verbes de la liste : faisons - il fait - vais - allez - va

Demain je (...) au cours d'aérobic. On (...) apprendre à faire un saut avant (...).
 Je (...) beaucoup de progrès avec ce cours ! Vous (...) vous amuser ?

VOCABULAIRE

3. Où ils ont mal ? Écris les réponses sur ton cahier.
 a. Elle a mal à ...
 b. Il danse toute la nuit.
 c. Elle mange trop.
 d. Elle écoute la musique très fort.
 e. Elle marche 25 km par jour.

4. Dans ton cahier, associe les types d'activités aux activités.
 a. sport de combat 1. piano
 b. musique 2. voile
 c. sport d'équipe 3. karaté
 d. sport nautique 4. handball

5. Lis les phrases et écris la bonne réponse dans ton cahier.
 a. On écrit avec la main / jambe.
 b. On regarde avec les oreilles / yeux.
 c. On écoute avec les oreilles / bras.
 d. On marche avec les pieds et les jambes / bras et les mains.

PHONÉTIQUE

Les sons [ʃ] et [d]

6. Recopie le tableau. Écoute et coche le son.

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
[ʃ]							
[d]							

COMMUNICATION

Parler de ses loisirs

7. Regarde les images de ces 3 personnages et imagine leurs loisirs.

8. Donne trois conseils pour bien apprendre ta leçon de français ou des instructions pour faire un avion en papier.

Donner des conseils, des instructions

9. Écoute ces instructions du salto et écris-les dans l'ordre dans ton cahier.
 Cherchez le sol.
 Baissez la tête et levez les bras.
 Attendez sur un pied.
 Sauter et commencer la rotation.

Exprimer des sensations

10. Réagis à ces situations avec une phrase.
 a. Tu manges une énorme glace à la fin d'un gros repas et après tu dis ...
 b. Tu cours pendant 3 heures et après tu dis ...
 c. Tu commences un cours de gym et tu dis ...
 Je me sens bien/mal.
 Je suis en forme.
 J'ai mal à ...

44 cinquante-quatre

Figure 22 : bilan unité 4

Bilan

Unité 5

GRAMMAIRE

Les prépositions à et en

1. Complète les phrases avec les prépositions à ou en dans ton cahier.

- Je vais à l'école (...) mètres.
- Alex va à la piscine (...) pied.
- Les parents de Pauline vont au travail (...) voiture ou (...) bus.
- Tu viens au gymnase (...) vélo ?

Le verbe prendre

2. Conjugue le verbe prendre à la bonne personne. Écris sur ton cahier.

- Tu (prendre) le tram ou le bus ?
- Tes copains (prendre) le train pour aller au collège ?
- Je (prendre) mon vélo samedi après-midi ?
- Vous (prendre) la voiture pour partir en vacances ?

Il y a... il n'y a pas...

3. Mets les phrases à la forme négative. Écris sur ton cahier.

Dans ma ville, il y a des magasins et des boulangeries. Il y a aussi un cinéma, une bibliothèque et des écoles.

4. Mets les phrases dans l'ordre. Écris sur ton cahier.

- des / Dans / ville / il / cinémas, / ma / a / y
- son / pas / Dans / il / quartier / y / n' / a / pharmacie, / de

La localisation

5. Transforme les mots en gras pour dire le contraire. Écris sur ton cahier.

- Le téléphone est **sur** la table.
- C'est la première rue à **gauche**.

6. La bibliothèque est **devant** l'école.

7. L'appartement de Léa est **au-dessus** de l'appartement de Baptiste.

VOCABULAIRE

Les lieux de la ville

8. Associe les mots des deux colonnes dans ton cahier.

a. la boulangerie	1. un film
b. la librairie	2. un bus
c. le cinéma	3. un élève
d. l'arrêt	4. un croissant
e. l'école	5. un livre

9. Trouve le moyen de transport. Écris les mots sur ton cahier.

a. ... R ... A Y c. ... O ... J ... T T ...
b. ... X ... d. ... A ... N

PHONÉTIQUE

Les sons [b] et [v]

10. Recopie le tableau. Écoute et coche le son.

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.
[b]									
[v]									

11. Écoute et entoure dans ton cahier les lettres qu'on n'entend pas.


piéd - boulangerie - sous - croissant - prends - rue

COMMUNICATION

Situer dans l'espace

12. Regarde la photo de groupe et situe les personnages.

Judith est entre Paul et Lætitia à côté de à gauche / droite de...




Suivre un itinéraire - Expliquer un chemin

13. Tu es à l'office de tourisme (O). Choisis un endroit du plan. Ton/Ta camarade t'explique comment aller à cet endroit.

14. Indique un chemin à ton/ta camarade, il/Elle trouve où tu vas.

Tourne à gauche/droite. Continue tout droit. Prends la première rue à gauche...



66 soixante-six

soixante-sept 67

Figure 23 : bilan unité 5

Bilan

Unité 6

GRAMMAIRE

L'interrogation

1. Retrouve les mots qui manquent dans ces questions.

- (...) se trouve (Atomium) ?
- Il se trouve à Bruxelles, en Belgique.
- (...) s'appellent les habitants de la Belgique ?
- Les Belges.
- (...) langues on parle en Belgique ?
- Le français, le néerlandais, l'allemand.
- (...) de temps il faut pour aller de Paris à Bruxelles ?
- 1 heure et quart.
- (...) est-ce que part le premier train pour Paris ?
- À 6 heures 25.

Conjugaison

2. Recopie le texte dans ton cahier et conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Adèle et son frère se (lever) à 7 h 30. Pendant qu'Adèle (prendre) sa douche et se (peigner), son frère (prendre) son petit-déjeuner. À 8 h, ils (prendre) le bus à côté de chez eux.

La localisation

3. Regarde le dessin. Où se trouve le collier ?



VOCABULAIRE

Les nationalités et les professions

4. Transforme au féminin et écris dans ton cahier.

- C'est un informaticien iranien.
- C'est un serveur suisse.

5. Transforme au masculin et écris dans ton cahier.

- C'est une artiste sénégalaise.
- C'est une actrice chinoise.

PHONÉTIQUE

6. Recopie le tableau. Écoute et coche le son.

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.
[œ]									
[ø]									

COMMUNICATION

Demander et donner l'heure

7. Prends un papier dans la boîte des heures et un papier dans la boîte des minutes.

8. Promène-toi dans la classe, un(e) camarade te demande l'heure, tu réponds.

9. Tu demandes l'heure à un(e) autre camarade. Quelle heure est-il ? Il est (...) h et quart, moins le quart, et demi.

Parler d'un pays

10. Écoute Bengina parler de son pays d'origine et réponds.

- Quelle heure est-il dans ce pays quand il est 8 h à Paris ?
- Quel est le nom de la capitale de ce pays ?
- Quel temps fait-il, là-bas ?

11. Présente un pays à tes camarades, dis :

- son nom, le nom de sa capitale.
- sur quel continent il se trouve.
- le temps qu'il fait à cette période de l'année.

Quel temps fait-il ? Il fait beau, chaud, froid. Il y a du soleil...

Donner son emploi du temps

12. Choisis un jour de la semaine sans le dire. Tes camarades posent des questions pour deviner quel jour c'est.

À quelle heure tu te lèves ? À quelle heure tu vas au lit ? À (...) h, de (...) à (...) h.

Parler d'une profession

13. Le jeu du pendu. Cherche les lettres pour compléter ces deux professions au féminin ! Attention, tu peux être pendu(e) !

V _ _ _ _ E P H _ _ _ _ _ E

Maintenant, parle de ces professions.




71 soixante-dix-huit

soixante-dix-neuf 71

Figure 24 : bilan unité 6

5.1.6.11 Les consignes

Après l'examen des activités et des exercices adoptés dans le manuel en question, l'on peut constater que les consignes sont formulées de façon simple et compréhensible et qu'elles correspondent véritablement au niveau des élèves concernés. De plus, celles-ci sont toujours accompagnées d'icônes et de pictogrammes. Ces derniers sont, par ailleurs, associés à chacun des exercices et des activités proposés. Par conséquent, les consignes sont claires, faciles et compréhensibles par les élèves (voir figure 18).

À partir de la couverture et de la page de garde du livre de l'élève, mais aussi de celui du professeur (guide pédagogique), des icônes et des pictogrammes représentent chacun des types d'activités et d'exercices proposés dans le livre de l'élève ou dans le cahier d'activités. Puis, à partir de la première activité de l'unité 0, ces pictogrammes accompagnent les élèves jusqu'au bout (voir figure 21).



Figure 25 : couverture livre de l'élève (Pixel 1)

5.1.6.12 Évaluation, typologie (diagnostique, sommative, ou formative ? Et sa place ?

« Une large place a été consacrée à l'évaluation dans ses différentes modalités (évaluation par le professeur, évaluation par les pairs, auto-évaluation), avec un accent sur l'évaluation formative ainsi qu'à l'hétérogénéité des niveaux. [...] Les évaluations sont composées d'une évaluation initiale, d'une évaluation finale, d'évaluations grammaticales et lexicales par unité, d'évaluations de la compréhension et de la production orales et écrites toutes les deux unités » (Haydée Silva, 2016, p. 9-10).


Cette méthode adopte un ensemble d'exercices et de tests d'évaluation progressive et continue avec des bilans systématiques des unités. Ces exercices s'appuient fondamentalement sur 8 critères d'évaluation qui permettent d'évaluer les 4 compétences linguistiques de communication (compréhension orale/écrite et expression orale/écrite), mais aussi d'évaluer les compétences non linguistiques telles que la compétence sociale et citoyenne, la compétence culturelle et artistique, l'autonomie et initiative personnelle, etc.)

En réalité, il s'agit d'un document de type PDF contenant une batterie d'exercices diversifiés et de tests variés d'évaluation. Étant donné le principe méthodologique de cette méthode, elle admet l'hétérogénéité et les différents niveaux des élèves. De ce fait, deux niveaux d'évaluation sont donc proposés pour chaque partie d'évaluation : un niveau simple ★ et un niveau qui l'est un peu moins★★ (voir figure 22).

Unité 1 Évaluation – Grammaire ★

1 Regarde les images. Entoure l'option correcte. /1,5

a. Tu es /êtes /suis mignon, mon bébé !
 b. Je /Elle /ils suis en retard !
 c. Madame, elle /vous /tu pouvez répéter, s'il vous plaît ?



2 Relie les questions aux réponses. /2

1. Comment elle est ?
 2. Il est gentil ?
 3. Je cherche monsieur Blanchet. Il est comment ?
 4. Qui c'est ?

1. Bof... Il est normal.
 2. C'est Marion, une élève de 5^e C.
 3. Elle est super !
 4. Il est grand, mince, et il porte des lunettes.

3 Mets les mots soulignés au pluriel. /1,5

a. L'élève est en retard.
 b. La surveillante est jeune.
 c. Un prof surveille la cour.

4 Souligne puis corrige l'erreur dans chaque phrase (il y a une seule erreur par phrase). /2

a. La trousse de Sarah est joli.
 b. Mon sac à dos est grande mais le cahier d'arts plastiques est énorme.
 c. Tu me prêtes ton stylo noir ? Et une petit gomme aussi, s'il te plaît !
 d. Marine pense que Nicolas, le brune de 5^e A, est très mignon.

5 Complète. /3

a. Valentin ador..... les maths.
 b. Chloé et Maxime détest..... la natation.
 c. J'aim..... les langues vivantes.
 d. Tu préférer..... la musique ou les arts plastiques ?
 e. Nous parl..... en français avec mademoiselle Chambon.
 f. La prof répète..... le prénom de chaque élève.


Évaluation - Grammaire Unité 1

Évaluation – Grammaire ★★

Unité 1

1 Regarde les images. Complète avec les verbes entre parenthèses. /1,5

a. Tu (être)..... mignon, mon bébé !
 Je t' (adorer)..... !
 b. Oh la la ! Je (être)..... en retard !
 Et le prof (détester)..... ça !
 c. Madame, vous (pouvoir).....
 répéter, s'il vous plaît ?



2 Relie chaque question à sa réponse et complète les phrases avec C'est, Il est, Elle est. /2,5

a. Comment elle est ?
 b. Il est gentil, ton prof d'EPS ?
 c. Je cherche monsieur Blanchet. Il est comment ?
 d. Qui c'est ?
 e. Qui est cette dame ?

1..... normal, ce prof.
 2..... madame Wolf, la prof d'anglais.
 3..... Marion, une élève de 5^e C.
 4..... super, cette fille !
 5..... grand, mince, et il porte des lunettes.

3 Mets au pluriel les mots soulignés. /2,5

a. L'élève est en retard.
 b. La surveillante est très jeune.
 c. Une prof surveille la cour.
 d. La classe de 5^e participe au concours.
 e. Tu me passes un crayon, s'il te plaît ?

4 Complète avec les verbes entre parenthèses. /3,5

a. Valentin (adorer)..... les maths.
 b. Chloé et Maxime (détester)..... la natation.
 c. J' (aimer)..... les langues vivantes.
 d. Tu (pratiquer)..... la musique ou les arts plastiques ?
 e. Nous (parler)..... en français avec mademoiselle Chambon.
 f. La prof (appeler)..... chaque élève par son prénom.
 g. En France, au collège, les cours (commencer)..... en septembre.
 h. Vous (expliquer)..... bien !

Évaluation - Grammaire Unité 1

Figure 26 : évaluation unité 1

En principe, l'évaluation vise chaque unité, ce qui signifie qu'à chaque fin d'unité l'enseignant pourra tester et évaluer les connaissances et les compétences de ses élèves en utilisant le document PDF mis à sa disposition. En outre, pour chaque paire d'unités, il existe une évaluation globale, par exemple, évaluation unités 1 et 2 et ainsi de suite. Enfin, un test d'évaluation globale de toutes les unités est proposé à l'issue de toutes ces étapes (voir tableau 39).

Tableau 39 : Tableau 5 : Table des matières des évaluations

Évaluation initiale	p. 40
Unité 1	p. 44
Unité 2	p. 48
Unités 1 et 2	p. 52
Unité 3	p. 56
Unité 4	p. 60
Unités 3 et 4	p. 64
Unité 5	p. 68
Unité 6	p. 72
Unités 5 et 6	p. 76
Évaluation finale	p. 80

Selon la table des matières des évaluations, et d'après l'examen des questions et des activités et exercices proposés dans ce document, l'on peut constater que les évaluations sont diagnostiques et formatives, mais aussi sommatives quand il s'agit de la passation d'une étape scolaire à l'autre ou d'un niveau à l'autre. Partant de l'évaluation initiale, ce document met à la disposition de l'enseignant une batterie de tests (questions, activités, exercices, etc.), afin d'examiner et d'évaluer les compétences et les connaissances des élèves. Ce test va de pair avec les leçons étudiées dans le livre de l'élève unité par unité.

5.1.6.13 Critères d'évaluation

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'évaluation s'appuie sur 8 critères qui vont de pair avec les niveaux de compétences à travailler suivant les unités et les objectifs à réaliser. Il est à souligner également que les critères d'évaluation ont été élaborés suivant l'échelle d'évaluation de compétences linguistiques des apprenants en formation linguistique publiées par le CECRL.

Ainsi que nous l'avons souligné en amont, l'évaluation touche non seulement les 4 compétences linguistiques susmentionnées, mais aussi d'autres aspects non linguistiques qui seront pris en compte lors de l'évaluation, parce que communiquer en langue étrangère ne se réduit qu'à la simple maîtrise des règles grammaticales et morphosyntaxiques. Mais, d'autres codes sociaux et culturels doivent également être mis en œuvre pour une parfaite maîtrise de la langue étrangère.

Les 8 critères pris en considération lors de l'évaluation sont :

1. Compréhension orale

L'objectif de ce critère est d'évaluer la compétence de la compréhension orale de l'idée générale de textes oraux (standard), autrement dit, vérifier le niveau de compréhension de textes oraux et des informations spécifiques les concernant. Ces textes peuvent être produits directement par un interlocuteur ou enregistrés sur des supports et des dispositifs technologiques (moyens de communication) ;

2. Expression orale

Autonomie et participation interactive dans une communication. Ce critère permet de mesurer la compétence et la capacité de l'élève en participant à des conversations touchant l'expérience personnelle, en utilisant des formules et des structures simples avec une prononciation correcte ;

3. Compréhension écrite

Évaluer la capacité des élèves à comprendre des informations générales et spécifiques des textes écrits à caractère interpersonnel, qu'il s'agisse de textes adaptés ou authentiques correspondant à leurs âges et à leurs niveaux (des annonces, des brochures, des articles de presse ou de magazines, etc.). Par ailleurs, le but de ce critère est d'évaluer la capacité des élèves à lire des textes écrits en papier ou sur supports numériques. Il est à souligner que les élèves peuvent

se référer au dictionnaire pour chercher la définition des mots-clés si nécessaire pour une bonne compréhension globale ;

4. Expression écrite

Ce critère permet d'évaluer la production écrite des élèves en rédigeant, de façon guidée, des textes divers (récits personnels, descriptions sur des événements et des activités quotidiens, etc.), en respectant les règles d'orthographe et de ponctuation pour que ces textes soient clairs et compréhensibles ;

5. Auto-apprentissage et autocorrection

Évaluer la capacité des élèves à mettre en œuvre leurs connaissances linguistiques préalables comme outils d'auto-apprentissage et d'autocorrection afin de rendre possible la compréhension de leurs productions écrites, mais aussi de celles des autres ;

6. Stratégies et progression d'apprentissage

Identifier les stratégies de bases favorisant le processus d'apprentissage et sa progression. En utilisant une variété de moyens de communication et différents outils numériques, les élèves peuvent élargir et approfondir leurs connaissances, leurs compétences et les aspects travaillés en classe ;

7. Maîtrise de la technologie de l'information et de la communication

Étant donné que la méthode en question s'appuie fondamentalement sur les TIC, ce critère a pour but d'évaluer la capacité des élèves à maîtriser cet outil et la mise en place de celle-ci dans leur apprentissage et leur progrès ;

8. Compétence citoyenne et culturelle

Ce critère a pour but d'évaluer la prise en compte de la composante sociale et interculturelle. Cela veut dire, vérifier si les élèves respectent et prennent en conscience la culture et la littérature du pays dont ils apprennent la langue.

5.1.7 Présentation de la méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1*

Comme son nom l'indique, c'est une adaptation de la méthode française universaliste (*Le nouveau Pixel 1*, éditée en 2016 par CLE international). Celle-ci a été adaptée « sous le contrôle d'une commission libyenne compétente chargée par le Centre des curricula et de la recherche pédagogique du ministère de l'Éducation » (Catherine Favret, 2019, p. 2), pour qu'elle corresponde notamment au contexte libyen.

Ayant le niveau 1, elle vise un public libyen arabo-musulman, débutant âgé de 11-15 ans, étudiant le français au cycle secondaire et plus précisément les élèves inscrits en première année dans la section de français comme langue de spécialité. Dans un premier temps, nous présenterons cette méthode en utilisant la même fiche signalétique que nous avons créée pour la présentation matérielle de la méthode précédente (*Le nouveau Pixel 1*). Puis, dans un deuxième temps, nous comparerons les deux méthodes en insistant sur les différents points qui les opposent. Pour ce faire, en tenant compte que l'adaptation touche particulièrement les aspects culturels et/ou religieux, nous élaborerons un tableau de relevé de ceux-ci. Ensuite, dans un troisième temps, nous apporterons nos remarques et nos constats à l'endroit des notions ayant été adaptées/modifiées/supprimées.

Des propositions et des pistes didactiques, touchant le programme et le contenu de la méthode en question, seront formulées dans le chapitre qui suit afin de surmonter les éventuelles difficultés que peuvent rencontrer l'enseignant et les élèves lors de l'utilisation de cette méthode (connectée).

5.1.7.1 Fiche signalétique

Tableau 40: Fiche signalétique de la méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1*

Intitulé du manuel	Le français pour la Libye/Pixel 1 (livre de l'élève)
Auteur/s :	Catherine Favret, Sylvie Schmit et <i>al.</i>
Éditeurs(s)	CLE international
Commission d'adaptation	Centre des curricula et de la recherche pédagogique du ministère de l'Éducation
Date d'édition	2019
Nombre de volumes	1
Nombre d'unités	5 unités (0 + 4 unités)
Nombre de pages :	51
Format	Grand format (28.6x 22.2 x 0, 08
Poids	Non renseigné
Prix	Non renseigné
Langue visée	Français
Registre de langue	Français courant
Public et niveau visé	Public libyen : jeunes adolescents 11-15 ans, niveau A1

Supports/matériels didactiques	-Pour l'apprenant : Un livre de l'élève avec espace digital pour l'audio, un cahier d'activités, un livret de grammaire avec leçon et exercices, des fiches interdisciplinaires. -Pour l'enseignant : Un guide pédagogique détaillé qui contient : Fichier d'évaluations et de très nombreuses activités de renforcement par unité.
Méthodologie réclamée	Approche actionnelle (Tâches et projets)
Critères de sélection	CECRL
Typologie des textes	Situations de communication
Typologie d'iconographies	Images, photos, pictogrammes, icônes, etc.
Évaluation	Fiches d'évaluation continue avec des bilans systématiques (évaluation initiale, finale et pour chaque unité)
Procédure de révision	Des activités nombreuses et variées pour faire agir et réagir les élèves + des exercices
Typologie d'activités	Activités variées en lien direct avec les leçons du livre de l'élève
Personnages	Français et francophones

À partir des tables des matières et des fiches signalétiques des deux méthodes en question, mais aussi selon leurs objectifs linguistiques et didactiques et l'approche méthodologique préconisée par les auteurs, l'on peut constater que ces dernières sont quasi-identiques en termes de contenu et d'organisation générale des unités, mais aussi au niveau des activités, des exercices, des tâches proposées, etc.

Néanmoins, du fait que la méthode adaptée soit destinée à un public spécifique, certaines modifications ont été adoptées touchant les aspects culturels et/ou religieux caractérisant le contexte libyen, arabo-musulman. En effet, nous avons interviewé une professeure de FLE à l'Université de Tripoli, membre du comité chargé de l'adaptation de ladite méthode. Nous l'avons questionnée au sujet des critères et des procédures d'adaptation de ladite méthode. Sa réponse était que l'adaptation n'avait touché que légèrement les aspects socioculturels mais plus largement les aspects iconographiques.

Il existe également une disparité au niveau du nombre d'unités entre les deux méthodes. En effet, comme susmentionné, la méthode originale (MO) compte 7 unités : une unité 0, avec 5 pages, suivie de 6 unités de 3 leçons chacune. Chaque unité contient deux pages de *civilisation*, deux pages *Bilan* et une page *Projet*. Elle inclut également une carte de France et une carte du monde de la francophonie.

De son côté, la méthode adaptée (MA), démarre également avec une unité 0, suivie de 4 unités seulement contenant 3 leçons chacune, une page de *culture* et un *Bilan* de deux pages à la fin de chaque unité. Il est à signaler qu'en raison de la suppression des pages renfermant le *projet*, les rubriques *Culture* de certaines unités contiennent une petite sous-rubrique *Projet*, il s'agit de simples consignes à appliquer pour exécuter une tâche ou plutôt un projet sans pour autant donner de détail ou d'explication quant à la manière d'exécuter cette tâche, à l'instar de ce que l'on trouve dans la MO.

Elle inclut également une carte de la Libye qui se substitue à celle de la France et une carte du monde de la francophonie. De même, à l'instar de la MO, elle contient des annexes de *grammaire*, *de conjugaison* et de *communication*. En revanche, après inventaire des outils auxiliaires accompagnant la méthode adaptée, il apparaît que celle-ci n'inclut pas le DVD-ROM, comme c'est le cas pour la MO, mais l'audio du livre de l'élève, l'audio complet du cahier d'activités, l'audio des évaluations et du lexique oralisé sont disponibles et téléchargeables sur l'espace digital <https://françaislibye.cle-international.com>.

5.1.7.2 Fondements méthodologiques

Étant donné que *Le français pour la Libye/Pixel 1* est une adaptation et une réédition nouvelle de la méthode *Le nouveau Pixel 1*, mais avec une contextualisation socioculturelle en gardant scrupuleusement la même approche méthodologique et les mêmes choix thématiques, il va de soi que cette méthode adopte l'approche actionnelle en s'appuyant sur des situations de communication motivantes proches des élèves et de leurs centres d'intérêt. Seront présentés ci-après, en quelques points, les fondements didactico-méthodologiques sur lesquels s'appuie cette méthode, à savoir :

- Une progression réaliste adaptée aux conditions d'apprentissage ;
- Une prise en compte de la diversité de niveaux des élèves dans la classe ;
- Une structure claire et précise qui facilite le travail de l'élève et du professeur ;
- Des activités nombreuses et variées pour faire agir et réagir les élèves ;
- Un travail sur la grammaire simple et accessible ;
- Une approche de la culture au quotidien centrée sur les styles et manières de vivre des adolescents français.

5.1.7.3 Aspects et notions adaptés/contextualisés

Étant donné que la méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1* (2019), est une adaptation de la méthode *Le nouveau Pixel 1* (2016), étant donné également la similitude entre les deux méthodes, nous nous limiterons à évoquer que les notions et les aspects ayant été adaptés, modifiés ou même supprimés. Pour ce faire, nous dégagerons ces derniers dans un tableau nommé *Relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées*.

5.1.7.4 Relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées

Nous avons élaboré un tableau de 2 colonnes, la première contient le contenu iconographique de la MO, et la deuxième contient celui de la MA. Pour mettre en relief les différences entre le contenu desdites méthodes, nous mettrons **en gras** la description des images modifiées/supprimées dans les deux colonnes.

En regard du volume important du contenu de ce tableau, les unités seront abordées séparément, unité par unité, en analysant que des exemples sélectifs parmi les aspects adaptés dans chaque unité

5.1.7.4.1 Unité 0

Tableau 41 : Relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 0

Version originale (VO)	Version adaptée (VA)
Unité 0 : Destination français	
Destination français	
- Des mots dans la ville : 7 images (tableau menu de restaurant, taxi parisien, camembert, baguettes, bus, métro, plaque de rue)	- Des mots dans la ville : 7 images (tableau menu de restaurant, taxi parisien, camembert, baguettes, bus, métro, plaque de rue)
- On embarque : 6 images (écran horaire de vol, avions, chien, tutu , poire, boule de Noël)	- On embarque : 6 images (écran horaire de vol, avions, chien, voiture , poire, boule de Noël)
- Ils parlent tous français :	- Ils parlent tous français : 5 photos (2 filles, 3 messieurs)

5 photos (2 filles, 2 messieurs , 1 chien)	
- L'alphabet du voyageur : 7 images (motos et vélos en ville, Genève , Montréal, Waterloo, Paris, Tunis, Ouagadougou)	- L'alphabet du voyageur : 7 images (motos et vélos en ville, Libye , Montréal, Waterloo, Paris, Tunis, Oman)
- Bonjour tout le monde : 6 images (2 messieurs, 2 jeunes filles se saluant en se faisant la bise , dans une pâtisserie, monsieur et dame se saluant en serrant la main, professeur et élèves en classe, dans la cour de l'école)	- Bonjour tout le monde : 6 images (2 messieurs, 2 jeunes filles se saluant sans se faire la bise , dans une pâtisserie, monsieur et dame se saluant en serrant la main, professeur et élèves en classe, dans la cour de l'école)

En examinant le contenu de l'unité 0 en nous fondant sur le tableau ci-dessus, nous constatons que les images remplacées ou modifiées ont un rapport direct avec la culture, le mode de vie, les rites, etc. Par exemple, en travaillant les sons, l'image de la robe de danse (un tutu) représentant le son [y], a été remplacée par une voiture. Cette substitution des images ou plutôt des objets s'explique par le fait que le tutu est un habit indécent représentant une culture occidentale ne correspondant pas à celle du public visé. Également, la photo de deux jeunes filles qui se saluent en faisant la bise et en portant des shorts et des T-shirts sans manches « débardeurs » (indécents ?), a été remplacée par une autre photo de deux jeunes filles se saluant sans se faire la bise et affublées de vêtements plus longs (voir figure 23).

Unité 0

Bonjour, tout le monde

1 Regarde les photos et écoute les salutations.

Salut, ça va ?
Ça va !

Bon, au revoir, monsieur !
Au revoir ! À bientôt !

Bonjour Jérôme.
Bonjour mademoiselle.

Des mots pour...
Saluer
- Salut ou ça va ?
- Bonjour (madame/monsieur/mademoiselle)
- Au revoir ! ou Au revoir (madame/monsieur/mademoiselle)
- À bientôt !

2 On dit salut à un camarade ou à un inconnu ? 3 Dans la classe, salue un(e) camarade et le professeur.

Présentations

4 Écoute et relie les dessins aux situations.

- Bonjour tout le monde, je me présente : Hugues.
- Bonjour madame, je suis Renaud Palensac, le directeur commercial de Picrossov.
- Enchantée, je suis Valérie Durand, directrice de Apfel.
- Enchanté !
- Comment tu t'appelles ?
- Aminata. Et toi ?
- Je m'appelle Aurélie.

5 Présente-toi à un(e) camarade.

8 huit

Unité 0

Bonjour, tout le monde

13 Regarde les photos et écoute les salutations.

Salut, ça va ?
Ça va !

Bon, au revoir, monsieur !
Au revoir ! À bientôt !

Bonjour Jérôme.
Bonjour mademoiselle.

Des mots pour...
Saluer
- Salut ou ça va ?
- Bonjour (madame/monsieur/mademoiselle)
- Au revoir ! ou Au revoir (madame/monsieur/mademoiselle)
- À bientôt !

23 On dit salut à un camarade ou à un inconnu ? 33 Dans la classe, salue un(e) camarade et le professeur.

Présentations

43 Écoute et relie les dessins aux situations.

- Bonjour tout le monde, je me présente : Hugues.
- Bonjour madame, je suis Renaud Palensac, le directeur commercial de Picrossov.
- Enchantée, je suis Valérie Durand, directrice de Apfel.
- Enchanté !
- Comment tu t'appelles ?
- Aminata. Et toi ?
- Je m'appelle Aurélie.

53 Présente-toi à un(e) camarade.

10 dix

Figure 27: saluer avec bise (MO), et saluer sans la bise (MA)

En revanche, nous nous arrêtons sur l'image du chien dans la MO, avec la présentation « C'est Gustave. Il habite en Suisse. Il parle français », parce que nous ne trouvons aucune logique de sa présence dans l'activité « *Ils parlent tous français !* ». En vue de nous assurer du rôle didactico-pédagogique de cette image, nous avons consulté le guide pédagogique, le corrigé d'activités et l'enregistrement de l'activité en question, mais nous n'avons rien trouvé à ce propos. Cette image en question a été toutefois remplacée par la photo d'un homme accompagnée d'une petite présentation « C'est Clément. Il habite en Suisse. Il parle français ».

5.1.7.4.2 Unité 1

Tableau 42 : Relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 1

Version originale (VO)	Version adaptée (VA)
Unité 1 : Au collège	
Page d'accueil	
4 images représentant le collège	Une seule image représentant le lycée
Leçon 1 : La rentrée	
- Dans la cour du collège 2 images (le collège , 2 professeurs (un monsieur et une dame))	- Dans la cour du lycée 2 images (le lycée , 2 professeurs (un monsieur et une dame))
- Qui c'est ? 2 images (3 garçons et 1 fille, 3 garçons et 1 fille)	- Qui c'est ? 2 images (3 garçons et 1 fille, 3 garçons et 1 fille)
- Les nombres : 1 image (1 entraîneur et 2 jeunes hommes en train d'effectuer des exercices sportifs)	- Les chiffres : 1 image (1 entraîneur et 2 jeunes hommes en train d'effectuer des exercices sportifs)
- Des mots pour : ○ Décrire (adjectif) 1 image ○ Parler du collège 1 image	- Des mots pour : ○ Décrire (adjectif) 1 image ○ Parler du collège 1 image
Leçon 2 : En classe	
- Dans la classe : 3 images (fournitures scolaires, trousse pleine de matériels scolaires, un tableau noir)	- Dans la classe : 3 images (fournitures scolaires, classe scolaire sans élèves, un tableau noir)
- Les nombres : 1 image (1 jeune homme rêve de compter ses camarades de classe)	- Les chiffres : 1 image (1 jeune homme rêve de compter ses camarades de classe)
- En français, s'il vous plaît : 1 image (une maîtresse en classe devant ses élèves)	- En français, s'il vous plaît : 1 image (une maîtresse en classe devant ses élèves)
- Phonétique : 1 image (1 élève et 1 éléphant)	- Phonétique : 1 image (1 élève et 1 éléphant)
Photo représentant une trousse avec des fournitures scolaires	Photo de classe scolaire sans élèves avec des fournitures sur les pupitres
Leçon 3 : Des matières à faire	
- Dans la classe : 3 images (photo de 1 monsieur, un dessin de professeur, dessin de professeure de français)	- Emploi du temps : 3 images (photo de 1 monsieur, un dessin de professeur, dessin de professeure de français)
- La rentrée entre ados : 3 dessins (une fille, deux visages de la même personne)	- La rentrée entre ados : 3 dessins (une fille, deux visages de la même personne)

MO : Civilisation	MA : Culture
- Collège, école ou lycée ? 3 photos (1 fille, 1 garçon, 1 jeune homme)	- Collège, école ou lycée ? 3 photos (1 fille, 1 garçon, 1 jeune homme)
- Vive les vacances : (Feuilles d'arbre en automne, sapin , bonhomme de neige, œufs de Pâques au chocolat , bateau)	- Vive les vacances : (Feuilles d'arbre en automne, feu d'artifice , bonhomme de neige, un arbre vert , bateau)
- Un collège pas comme les autres 3 images (collège , 2 jeunes filles faisant du ski au collège, des élèves faisant du ski au collège)	- Un lycée pas comme les autres 3 images (lycée , 2 jeunes filles faisant du ski au lycée, des élèves faisant du ski au lycée)
	- Projet : Faites la page web de votre lycée « pas comme les autres »
Bilan	
- Exercices (Grammaire, vocabulaire, phonétique) 1 image (2 élèves rentrent du collège)	Page supprimée
- Communication : ○ Poser des questions sur quelqu'un : 3 images (jeune homme jouant de la guitare, un dessin animé, une fille) ○ Mémoriser les vocabulaires des leçons : 1 image (un professeur en classe devant ses élèves)	- Titre absent : ○ Poser des questions sur quelqu'un : 3 images (jeune homme jouant de la guitare, un garçon (dessin) , une fille) ○ Mémoriser les vocabulaires des leçons : 1 image (un professeur en classe devant ses élèves)
Projet	
- Créer la page web d'un collège « pas comme les autres » 8 images (foot, musique, théâtre, danse, tennis, journalistes, natation, karaté)	- Page supprimée (le projet a été intégré dans la rubrique culture (sans image))

Selon le tableau de l'unité 1, nous constatons que la page de *Projet* a été supprimée et que celui-ci a été intégré dans la page de culture. Nous constatons aussi que le contexte autour duquel se déroulent les situations dans la MO est le collège, alors que dans la MA il s'agit du lycée. Cela s'explique par le fait que cette dernière est destinée à un public étudiant le français dans une école secondaire (Lycée). Nous avons également pu dégager certaines modifications d'images et de lexique dont nous exposons quelques exemples ci-après :

- Sapin  feu d'artifice. - Œufs de Pâques au Chocolat  arbre vert.

Nous constatons que les deux images - le sapin représentant les vacances de Noël et les œufs au chocolat représentant les vacances de Pâques - ont été remplacées comme déjà mentionné dans les deux exemples précédents, parce que, selon notre interprétation, dans le contexte libyen, elles ont une connotation religieuse/culturelle occidentales ne convenant pas au public libyen arabo-musulman. Nous estimons que c'est la seule raison pour laquelle la commission d'adaptation a modifié les noms de vacances et les images les représentant. Par conséquent, au lieu de dire *les vacances de Noël*, il a noté *les vacances de fin d'année* représentées par un feu d'artifice. Et plutôt que de dire les vacances de Pâques, on a privilégié les vacances de printemps en les représentant par un arbre vert.

Nous sommes persuadés que la prise en compte du contexte socioculturel et du public destinataires est un facteur important, voire indispensable lors de l'élaboration/adaptation d'une méthode d'EA. Toutefois, nous insistons sur l'importance de tenir compte également du contexte socioculturel du pays dont on apprend la langue, du fait que la compréhension du contexte socioculturel de la langue cible constitue un facteur indispensable à la bonne compréhension de l'autre lors d'une situation de communication réelle.

5.1.7.4.3 Unité 2

Tableau 43 : Relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 2

Version originale (VO)	Version adaptée (VA)
Unité 2 : Joyeux Anniversaire	
Page d'accueil	
Une grande photo de deux jeunes filles chantant à l'occasion d'anniversaire et 3 autres photos du même contexte	Une grande photo avec des ballons multicolores, un grand gâteau au milieu et une grande boîte de cadeau
Leçon 1 : Allô, allô ?	
- Qui appelle qui ? 4 personnages (Léa, Marine , Valentin, Mamie)	- Qui appelle qui ? 4 Personnages (Léo, Martin , Valentin, Mamie)
- Pour tous les âges ! 4 personnages (dessins)	- Pour tous les âges ! 4 personnages différents (dessins)
Activité 6 : Écoute les deux situations et réponds. (0 dessin)	Activité 10 : <i>Écoute les deux situations et réponds</i> (2 dessins de deux personnages)
- Questions et réponses : 4 personnages (3 filles et un garçon)	- Questions et réponses : 4 personnages (4 filles)

Leçon 2 : Je t'invite	
- L'invitation : Carte d'invitation avec un dessin d'une fille déguisée (horriblement) en tenant un gâteau d'anniversaire.	- L'invitation : Carte d'invitation avec un dessin d'un petit garçon tenant un gâteau d'anniversaire.
- Oui et non Exercice 6 : un dessin d'une jeune fille tenant des livres dans les bras	- Oui et non Exercice 6 : un dessin d'un jeune garçon en train d'expliquer quelque chose.
Leçon 3 : Le jour J	
- Il y a de l'ambiance : Grand dessin de fête (mixte) avec des jeunes filles et des jeunes garçons festifs.	- Il y a de l'ambiance : Deux dessins de fête, un dessin de fête où il n'y a que des jeunes filles (entre filles) et un autre dessin de fête où il n'y a que des jeunes garçons (entre garçons)
- Les potins de la fête Dessins des jeunes filles et jeunes garçons qui rendent visite à un jeune garçon en lui offrant des cadeaux.	- Les potins de la fête Dessin de quelques jeunes garçons qui rendent visite à un jeune garçon en lui offrant des cadeaux.
MO : Civilisation	MA : Culture
Comment fait-on la fête en France ?	Comment fait-on la fête en France ?
- Les fêtes d'anniversaire : quelle soirée tu préfères ? 4 Cartes d'invitation (soirée cinéma, soirée magique (jeu aux cartes) , soirée bowling, tournoi foot)	- Sans sous-titre : quelle soirée tu préfères ? 4 Cartes d'invitation (soirée cinéma, anniversaire , soirée bowling, tournoi foot)
Fête des voisins	Page supprimée
Bilan	
-Exercices (Grammaire, vocabulaire, phonétique)	- Page supprimée (le point sur la grammaire est ajouté à la deuxième page du bilan)
- Communication, 3 photos séparées (deux jeunes garçons et une jeune fille)	- Sans titre, 2 photos et un dessin, (la même photo de la jeune fille, photo différente de jeune homme et un dessin de jeune garçon remplaçant la photo de jeune garçon de la VO)
Projet	
- fais une carte d'invitation (4 exercices)	Page supprimée

En analysant le tableau de l'unité 2, nous constatons que, comme l'indique son titre, cette unité aborde un thème typiquement culturel, parce qu'il ne parle que de fêtes et des différentes façons de les fêter. Comme l'unité précédente, nous avons repéré certaines modifications à teint culturel et/ou religieux, nous en citons quelques exemples parmi d'autres en donnant une explication raisonnable selon notre compréhension et notre interprétation personnelle :

- Commençons par la page d'accueil, l'on peut remarquer clairement le remplacement de la grande photo de deux filles chantant dans une fête d'anniversaire. Il semble que la commission d'adaptation trouve que la façon dont s'habillaient les deux jeunes filles ne correspondait pas au contexte libyen. Par conséquent, la photo a été remplacée par une grande photo avec de gros ballons multicolores, un grand gâteau au milieu et une grande boîte de cadeau (voir figure 28 : versions originale et adaptée).



Figure 28, pages de garde : unité 2 (MO) ; unité 2 (MA)

- Un autre exemple mérite d'être cité. Nous l'avons repéré dans la leçon 3 intitulée Le jour J, il y a de l'ambiance, il s'agit d'une grande fête mixte (filles et garçons), en train d'écouter de la musique, danser, boire, etc. Cette photo a été remplacée par deux photos différentes qui représentent deux fêtes séparées : une fête entre filles et une fête entre garçons. Nous croyons que cela est dû au fait que le contexte libyen, la culture mais aussi la religion n'acceptent pas cette façon de se divertir entre filles et garçons (voir figure 25).

Après l'examen du contenu didactique des deux versions, nous n'avons constaté qu'un très léger changement touchant les pronoms personnels sujets et le genre des mots comme filles/garçons (féminin/masculin), par exemple dans la MO, au niveau de l'activité 3 : *Écoute les deux dialogues*. Section *b. Réponds : deux filles parlent de* En effet, cette phrase a été changée en *deux garçons parlent de ...*, et les options de réponse ont bien évidemment été changées en fonction de l'image et des personnages qui y figurent. Nous mettons, ci-après, dans un tableau récapitulatif, les éléments modifiés dans la MA en opposition avec ceux de la MO.

Tableau 44 : relevé des changements des activités 3 et 4 (Unité 2)

MO	MA
- Deux filles parlent de - Valentin. Bastien. Thomas.	- Deux garçons parlent de - Valentin. Bastien. Thomas.
- Elles trouvent le garçon	- Ils trouvent le garçon
- Mignon. Moche. Sympa.	- Mignon. Moche. Sympa.
- Le garçon et la fille ... - se connaissent. ne se connaissent pas.	- Le deux filles... - se connaissent. ne se connaissent pas.
- Le garçon est - Au collègue voltaire. au collègue Prévert	- Manon est - Au collègue voltaire. au collègue Prévert
- Décris les garçons et les filles de la fête (Thomas, Léa, Agathe, etc.)	- Décris les garçons de la fête (Thomas, les frères Térieur , etc.).

Leçon 3 Le jour J

Version originale

Il y a de l'ambiance !

1 Regarde le dessin et trouve :

- a. Les frères Tèreur : ce sont des jumeaux.
- b. Gaëlle : c'est une fille rousse aux yeux verts, avec de grandes dents. Elle est debout. Elle est contente !
- c. Manon : c'est une fille avec des cheveux bruns et bouclés et un collier. Elle est allongée.
- d. Bastien : il a un chapeau.
- e. Thomas : il est assis, il a des boutons, il est triste.
- f. Lucie : c'est une fille blonde avec des cheveux raides et longs. Elle est debout.



C'est un garçon.
C'est une fille.
Ce sont des jumeaux.

2 Un verbe pour décrire : être.

a. Cherche dans les leçons et complète la conjugaison du verbe être.

Comment ça marche ?		Être	
Je (...)		Nous sommes	
Tu es		Vous êtes	
Il/Elle/On est		Ils/Elles (...)	

b. Écoute et vérifie.

3 Écoute les deux dialogues.

a. Observe le dessin et trouve les personnes qui parlent.

- b. Réponds.
- Deux filles parlent de...
Valentin, Bastien, Thomas.
 - Elles trouvent le garçon...
mignon, moche, sympa.
 - Le garçon et la fille...
se connaissent, ne se connaissent pas.
 - Le garçon est...
au collège Voltaire, au collège Prévert.



vingt-six

Les potins de la fête

4 Décris les garçons et les filles de la fête (Thomas, Léa, Agathe, etc.).



Décrire une personne

Elle est mignonne/mignonne, beau/belle, moche, laid/laid, brun/brune, blond/blonde, roux/rouse.

Elle a les cheveux bruns, blonds, roux, longs, courts, bouclés, raides, de beaux yeux, un beau sourire, des boutons, des lunettes, un collier, un chapeau, une casquette.

Des mots pour...



vingt-sept

Unité 2 Leçon 3 Le jour J

Version adaptée

Leçon 3

Il y a de l'ambiance !

1 Regarde les dessins et trouve :

- a. Lucie : c'est une fille blonde avec des cheveux raides et longs.
- b. Gaëlle : c'est une fille rousse aux yeux verts, avec de grandes dents. Elle est debout. Elle est contente !
- c. Manon : c'est une fille avec des cheveux bruns et bouclés et un collier.
- d. Bastien : il a un chapeau.
- e. Thomas : il est assis, il a des boutons. Il est triste.
- f. Les frères Tèreur : ce sont des jumeaux.



C'est un garçon.
C'est une fille.
Ce sont des jumeaux.

2 Un verbe pour décrire : être.

a. Cherche dans les leçons et complète la conjugaison du verbe être.

Comment ça marche ?		Être	
Je (...)		Nous sommes	
Tu es		Vous êtes	
Il/Elle/On est		Ils/Elles	

b. Écoute et vérifie.

3 Écoute les deux dialogues.

a. Observe le dessin et trouve les personnes qui parlent.

- b. Réponds.
- Deux garçons parlent de...
Valentin, Bastien, Thomas.
 - Ils trouvent le garçon...
mignon, moche, sympa.
 - Les deux filles...
se connaissent, ne se connaissent pas.
 - Manon est...
au collège Voltaire, au collège Prévert.



vingt-six



Les potins de la fête

4 Décris les garçons de la fête (Thomas, les frères Tèreur, etc.).



Des mots pour...

Décrire une personne

Elle est mignonne/mignonne, beau/belle, moche, laid/laid, brun/brune, blond/blonde, roux/rouse.

Elle a les cheveux bruns, blonds, roux, longs, courts, bouclés, raides, de beaux yeux, un beau sourire, des boutons, des lunettes, un collier, un chapeau, une casquette.



vingt-sept

Figure 29 : unité 2, leçon 3

5.1.7.4.4 Unité 3

Tableau 45 : relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 3

Version originale (VO)	Version adaptée (VA)
Unité 3 : Fêtes de famille	
Page d'accueil	
1 grande photo centrale d'une grande fête familiale et 3 petites photos séparées (mariés, couple assis avec 2 enfants et des cadeaux dans les mains, anniversaire)	5 photos séparées (photo familiale, photo de mariage, photo de mariés, photo familiale avec les grands-parents, photo d'anniversaire)
Leçon 1 : Photo de famille	
- Mamie vient à noël : Image de famille avec le sapin de Noël	- Mamie vient pour les vacances : Image de famille sans sapin
- Les vacances de Papi et Mamie ! Image de famille dans un parc d'attraction 6 photos (5 photos de personnes et 1 photo de chien)	- Les vacances de Papi et Mamie ! Image de famille dans un parc d'attractions 6 photos de personnes (le chien et l'homme déguisé sont remplacés par deux personnes)
Leçon 2	
VO : Noël et compagnie	VA : Vacances de fin d'année
- Ah, les fêtes de famille ! 7 dessins (faire du ski à Chamonix, jouer à la maison avec ses cousins de Marseille, cadeaux, manger, décorer le sapin , un garçon qui s'ennuie, vacances aux Antilles)	- Ah, les fêtes de famille ! 7 dessins (faire du ski à Chamonix, jouer à la maison avec ses cousins de Marseille, cadeaux, manger, faire un gâteau , un garçon qui s'ennuie, vacances aux Antilles)
- Cadeaux de Noël : 7 dessins (des sapins , des cadeaux et marché de fruits et légumes)	- Cadeaux : 7 dessins (des cadeaux et marché de fruits et légumes)
Leçon 3 : Beaucoup de cadeaux	
- Idées cadeaux 9 dessins (bracelet jeune fille, jeu vidéo « Rayman et les lapins crétiens », réveil casque, guitare rock, veste, sac rétro Rolling Stones , baskets, kit observer les oiseaux, kit « beauté pyjama party ») - Kdos mode : 5 images (les couleurs, les vêtements, deux parents et deux enfants discutant, mère avec ses 2 enfants et leur chien , décrire des objets. « Rond, rectangulaire, carré, tissu, métal, plastique, marron, jaune, noir, t-shirt »)	- Idées cadeaux 9 dessins (bracelet jeune fille, jeu vidéo « Rayman et les lapins crétiens », réveil casque, guitare rock, veste, sac rétro en cuir , baskets, kit observer les oiseaux, kit soirée entre filles) - Kdos mode : 5 images (les couleurs, les vêtements, deux parents et deux enfants discutant, mère avec ses 2 enfants sans le chien , décrire des objets. « Rond, rectangulaire, carré, tissu, métal, plastique, marron, jaune, noir »)

MO : Civilisation	MA : Culture
Les fêtes de fin d'année	
- Joyeux Noël ! 1 image regroupant 6 photos (Bûche de Noël, le champagne, la dinde aux marrons, le père Noël, le sapin de Noël, les cadeaux)	- Bonne année ! 1 image regroupant 6 photos (le dessert, le buffet, la dinde aux marrons, feu d'artifice, le gui, les cadeaux)
- Bonne année 2 images (le bonhomme de neige, feux d'artifice à Paris)	- Sans sous-titre 2 images (le bonhomme de neige, feux d'artifice à Paris)
- Noël sous les tropiques 1 dépliant publicitaire pour passer Noël en famille (5 images publicitaires en Guadeloupe)	- Vacances de fin d'année sous les tropiques 1 dépliant publicitaire pour passer les vacances en famille (5 images publicitaires en Guadeloupe)
- Image d'un oiseau (Colibri)	- Absence d'image
Bilan	
- Exercices (Grammaire, vocabulaire, phonétique)	- Page supprimée (le point sur la grammaire est ajouté à la deuxième page du bilan)
- Communication 5 images (dans la piscine « enfants se baignent, une femme en bikini , 2 hommes faisant un barbecue au charbon », photo de famille Shrek, baskets, cadeaux, 4 personnages avec des cadeaux)	- Sans titre 3 images (dans la piscine « enfants se baignent, 2 hommes faisant un barbecue au charbon, photo de famille, 4 personnages avec des cadeaux)
Projet	
- Imaginez un Noël « pas comme les autres »	- Pas de projet (page supprimée)

En étudiant le tableau de l'unité 3, nous constatons que l'adaptation concerne exclusivement des éléments connotant une dimension culturelle et/ou religieuse. En effet, dès qu'apparaissent des termes, des éléments et des images significatifs s'inscrivant dans le champ lexical des fêtes françaises ou occidentales tels que le sapin et la bûche de Noël, les œufs de Pâques au chocolat, le champagne, etc., nous observons leur disparition dans la MA.

En revanche, il existe plusieurs images qui, bien que représentant typiquement les fêtes et les cultures occidentales, n'ont pas fait l'objet d'une suppression, à l'image de la dinde aux marrons et du gui. Celui-ci n'existait même pas dans la MO, mais il a été ajouté dans la MA à la place du sapin de Noël.

De même, toutes les images représentant des femmes en habit court et moultant, ont été supprimées. Par exemple, l'image de la piscine où apparaît une femme en bikini, dans le bilan

de l'unité 3, rubrique *communication*, activité 9, la même image apparaît de nouveau, après avoir été retouchée, dans la MA, mais cette fois-ci sans la dame en bikini.

5.1.7.4.5 Unité 4

Tableau 46 : relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 4

Version originale (VO)	Version adaptée (VA)
Unité 4 : loisirs jeunes	
Page d'accueil : loisirs jeunes	
4 photos (grande photo centrale « un garçon faisant de l'escalade », jeunes garçons jouant au handball, 2 personnes jouant aux échecs, jeune fille jouant du violon)	1 grande image centrale , d'un garçon faisant de l'escalade, faisant fond de 8 images (cours de piano, marathon, 2 jeunes hommes jouant aux échecs, match de foot, un garçon jouant de la guitare, match rugby, jeune homme lançant une flèche, jeune fille jouant du violon)
Leçon 1 : Qu'est-ce qu'on fait ?	
- Les loisirs : ils adorent ! Image de plusieurs personnages en train de faire différentes activités	- Les activités : ils adorent ! Image de plusieurs personnages en train de faire différentes activités
- Jeu de mime 1 Image (3 personnages en train de jouer).	- Jeu de mime 1 Image (3 personnages en train de jouer).
- Les sons [ʃ] et [ã] Image de 3 personnages en train de jouer au ballon avec 3 harengs)	- Les sons [ʃ] et [ã] 1 Image de 3 personnages en train de jouer au ballon avec 3 harengs)
Leçon 2 : comment on fait ?	
- On fait comme ça : 2 images (1 image de 4 situations et positions d'un jeune garçon en train de jouer au tennis, 4 situations d'un jeune garçon en train de faire des acrobaties).	- On fait comme ça : 2 images (1 image de 4 situations et positions d'un jeune garçon en train de jouer au tennis, 4 situations d'un jeune garçon en train de faire des acrobaties).
- Un corps en forme : 2 images (1 photo d' une jeune fille et un dessin de 2 personnages (garçon et fille))	- Un corps en forme : 2 images (1 photo d'un jeune homme et un dessin de deux personnages (garçon et fille))
Leçon 3 : J'ai mal	
- Homo televisus 2016 Image (un jeune garçon assis sur le canapé devant le téléviseur avec des bulles de texte sur lesquelles inscrites les parties du corps).	- Homo televisus 2010 Image (un jeune garçon assis sur le canapé devant le téléviseur avec des bulles de texte sur lesquelles inscrites les parties du corps).

- Je ne me sens pas bien ! 3 images (un garçon qui semble être malade, il est chez le médecin, 2 jeunes filles)	- Je ne me sens pas bien ! 2 images (un garçon qui semble être malade, il est chez le médecin)
MO : Civilisation	MA : Culture
- La capoeira : 3 images (un personnage faisant de la capoeira, photo d'ensemble de personnages dans un club de capoeira, un personnage faisant une démonstration capoeira)	- La capoeira : un sport à la mode 3 images (un personnage faisant de la capoeira, photo d'ensemble de personnages dans un club de capoeira, un personnage faisant une démonstration capoeira)
- Découvre le badminton !	- Page supprimée
Bilan	
- Exercices (Grammaire, vocabulaire, phonétique)	- Page supprimée
- Communication : - Parler de ses loisirs, 3 images (2 personnages sur la scène d'un théâtre, un jeune homme en tenu de sport, une jeune femme jouant du piano)	- Sans titre - Parler de ses loisirs, 3 images (2 personnages sur la scène d'un théâtre, un jeune homme en tenu de sport, une jeune femme jouant du piano)
- Donner des conseils, des instructions (un personnage faisant un salto)	- Donner des conseils, des instructions (un personnage faisant un salto)
- Exprimer des sensations (un personnage semble avoir mal au ventre)	- Exprimer des sensations (un personnage semble avoir mal au ventre)
Projet	
- Faites le blog de votre activité préférée - Choix des images (4 images)	- Page supprimée
Point sur la grammaire	
- Le point grammaire a été abordé dans la première page du bilan.	- Le point sur la grammaire (une image d'armoire avec des habits accrochés et une table basse sur laquelle des habits pliés et rangés)

Au vu du tableau de l'unité 4, compte tenu des variations et des changements d'images dégagées dans les unités précédentes, nous ne détectons qu'un nombre très limité de transmutations d'images dans l'unité 4. Ci-dessous, nous présenterons ces dernières en quelques points précis :

- Page d'accueil : il s'agit de quelques petites retouches de mise en page sans pour autant toucher le fond. Cela veut dire que, selon notre interprétation, les images ont été reproduites sans qu'il y ait une contrainte culturelle ou quoi que ce soit d'autre ;

- Leçon 2 : comment on fait ? Rubrique : Un corps en forme : l'image de jeune fille portant une robe courte, a été remplacée par une image de jeune homme. Parce que celle-là a été jugée indécente, incorrecte et inconvenante pour le contexte libyen (voir figure 26) ;
- Leçon 3 : *J'ai mal, je ne me sens pas bien* : image de deux filles dont une est en train de porter son pantalon trop serré, cette image a été supprimée de la MA, du fait qu'elle était jugée indécente et qu'elle ne correspondait pas au contexte destiné.

D'autres remarques que nous avons déjà mentionnées dans les unités précédentes, mais aussi dans cette unité 4, seront regroupées dans la section qui suit pour faire le point de cette comparaison contrastive.

The figure shows two side-by-side pages of a French textbook, comparing the original version (left) with an adapted version (right). Both pages are for Unit 4, Lesson 3, titled 'Je ne me sens pas bien !' (I don't feel well!).

Original Page (Left):

- Unité 4** (top right)
- Je ne me sens pas bien !** (title)
- 1 Écoute le dialogue 1 et réponds.** (Activity 1)
- Comment ça marche ?** (Section): A table with 'La cause' (Cause) and 'La réponse' (Answer).

La cause	La réponse
Pourquoi il a mal au ventre ?	Parce qu'il mange trop de chips.
Pourquoi il est gros ?	Parce qu'il ne fait pas de sport.
- 2 Écoute le dialogue 2 et réponds.** (Activity 2)
- Comment ça marche ?** (Section): A table with 'Avoir mal à + partie du corps' (Having pain in + part of the body) and 'La cause' (Cause).

Avoir mal à + partie du corps	La cause
Le ventre → J'ai mal au ventre.	Il joue au football, au basket, aux jeux vidéo.
La tête → J'ai mal à la tête.	Il joue du piano, de la guitare.
Les oreilles → J'ai mal aux oreilles.	
- 3 Ton camarade n'est pas en forme. Donne des conseils.** (Activity 3)
- Comment ça marche ?** (Section): A table with 'Des mots pour...' (Words for...) and 'Donner des conseils' (Giving advice).

Des mots pour...	Donner des conseils
Il faut + infinitif	Il faut manger des fruits tous les jours.

Adapted Page (Right):

- Version adaptée** (top left)
- Leçon 3** (top right)
- Je ne me sens pas bien !** (title)
- 3 1 Écoute le dialogue 1 et réponds.** (Activity 1)
- Comment ça marche ?** (Section): A table with 'La cause' (Cause) and 'La réponse' (Answer).

La cause	La réponse
Pourquoi il a mal au ventre ?	Parce qu'il mange trop de chips.
Pourquoi il est gros ?	Parce qu'il ne fait pas de sport.
- 4 1 Écoute le dialogue 2 et réponds.** (Activity 2)
- Comment ça marche ?** (Section): A table with 'Avoir mal à + partie du corps' (Having pain in + part of the body) and 'La cause' (Cause).

Avoir mal à + partie du corps	La cause
Le ventre → J'ai mal au ventre.	Il joue au football, au basket, aux jeux vidéo.
La tête → J'ai mal à la tête.	Il joue du piano, de la guitare.
Les oreilles → J'ai mal aux oreilles.	
- 5 1 Observe et réponds :** (Activity 5)
- Comment ça marche ?** (Section): A table with 'Avoir mal à + partie du corps' (Having pain in + part of the body) and 'La cause' (Cause).

Avoir mal à + partie du corps	La cause
Le ventre → J'ai mal au ventre.	Il joue au football, au basket, aux jeux vidéo.
La tête → J'ai mal à la tête.	Il joue du piano, de la guitare.
Les oreilles → J'ai mal aux oreilles.	
- 6 1 Ton camarade n'est pas en forme. Donne des conseils.** (Activity 6)
- Comment ça marche ?** (Section): A table with 'Des mots pour...' (Words for...) and 'Donner des conseils' (Giving advice).

Des mots pour...	Donner des conseils
Il faut + infinitif	Il faut manger des fruits tous les jours.

Figure 30 : Unité 4, leçon 3, Activité 6

5.1.8 Résultats de l'analyse, remarques et observations

Compte tenu de la présentation et de l'analyse détaillée de la méthode originale *Le nouveau Pixel 1*, de la comparaison des méthodes en question, mais aussi de l'examen des tableaux portant sur leur contenu iconographique et les aspects adaptés/contextualisés, l'on peut reformuler les points forts et les points faibles de la méthode adaptée en tenant compte de la méthode

originale en termes de contenu linguistique et civilisationnel/culturel, son organisation interne, etc.

De même, seront pris en compte les matériels didactiques proposés, leur disponibilité et leur maniabilité par rapport aux compétences des enseignants, mais aussi par rapport au contexte et à l'environnement dans lesquels ils seront utilisés. Les résultats seront présentés sous forme d'axes d'analyse proposés, entre autres, par William F. Mackey (1972 : 442) et Roger Seguin (1989 : 8), (voir 3.3.1.).

L'on peut donc se fonder sur 2 axes essentiels, à savoir : le contenu de la méthode et sa conformité au programme et aux objectifs de l'enseignement, aux enseignants et à leur compétence linguistique et leur formation didactico-pédagogique, au public visé et à son âge. Mais aussi, les matériels didactiques sur lesquels se fonde la méthode en termes de disponibilité et de maniabilité, etc.

➤ Le contenu et sa conformité :

1. Au programme et aux objectifs de l'enseignement recommandés/imposés par le ministère de l'Éducation ;

2. Aux enseignants, à leurs compétences ainsi qu'à leurs capacités linguistique et pédagogique ;

3. Au public visé, à son âge et à ses objectifs et intérêts.

Étant donné que la méthode *Le nouveau Pixel 1* est conçue suivant la norme internationale des compétences linguistiques transcrite par le CECRL, et surtout, qu'elle adopte *la perspective actionnelle*, et au vu également du programme et des objectifs de l'enseignement de la langue français présentés par le ministre de l'Éducation en Libye (voir 5.1.2.1.), l'on peut affirmer les points suivants :

▪ Le contenu est à la fois linguistique et culturel, qui plus est les horaires proposés dans la méthode adaptée correspondent parfaitement au contexte libyen. Parce que, en principe, la MO est conçue pour qu'elle soit « un outil souple, susceptible de mieux répondre à la singularité de chaque institution d'enseignement/apprentissage » (Haydée Silva, 2016, p. 5) ;

▪ Le contenu linguistique est conforme aux objectifs et aux recommandations du ministère de l'Éducation. Bien que les objectifs et les niveaux de langue recommandés et prescrits dans le programme officiel du ministère de l'Éducation Tripoli (1972), aient été rédigés avant

même la parution du Cadre, ceux-ci correspondent parfaitement au niveau A1/A2 du Cadre (2002), (voir 1.2.9.) ;

▪ Le contenu culturel et civilisationnel : comparée à la méthode originale, une portion importante du contenu iconographique de la méthode adaptée (images, photos, dessins, pictogramme, etc.), a été ajustée, modifiée, voire supprimée. En effet, tout contenu iconographique ayant une connotation culturelle et/ou religieuse ne correspondant pas au contexte libyen arabo-musulman a été remplacé, modifié ou plus largement supprimé. En témoigne la disparition de l'image de la femme portant un maillot de bain (deux-pièces) à la piscine. Présente dans la MO, elle est soustraite à la vue de l'élève dans sa version libyenne (voir 5.5.7.3.4.) ;

▪ Un autre point, en lien avec le point précédent, touchant les termes et le lexique des fêtes et des vacances, comme susmentionné, tous les éléments culturels et religieux, qu'ils soient iconographiques ou lexicaux, ont fait l'objet d'une adaptation. Comme le soulignent les expressions relatives aux vacances inspirées par la religion, toutes ont été remplacées par d'autres expressions plus générales, à l'instar des dessins qui eux aussi ont été remplacés. En veut-on pour preuves :

- Les vacances de la Toussaint (octobre) qui ont été remplacées par les vacances d'automne en gardant le dessin les représentant parce qu'il s'agissait tout simplement des feuilles mortes d'arbre ;
- Les vacances de Noël (décembre) qui ont été remplacées par les vacances de fin d'année. Le sapin les représentant, a été remplacé par le feu d'artifice ;
- Les vacances de Pâques (avril) qui ont été remplacées par les vacances de printemps, tandis que les œufs de Pâques au chocolat ont été remplacés par un arbre vert.

▪ Compte tenu de l'approche actionnelle suivant laquelle est conçue cette méthode et des outils numériques proposés en tant que supports de l'enseignement-apprentissage, en prenant aussi en considération le fait que les enseignants qui assureront l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires n'ont pas l'expérience requise pour mener à bien un enseignement basé sur l'approche actionnelle, l'on peut imaginer que de multiples difficultés méthodologiques, techniques et autres pourraient s'imposer lors de l'utilisation de cette méthode, et surtout les outils numériques l'accompagnant ;

▪ Au vu du contenu de la méthode adaptée *Le français pour la Libye/Pixel 1*, en termes d'activités, de projets mais aussi en termes de thèmes proposés tels que le lycée, les fêtes, les

loisirs, les amis, la famille, le voisinage, etc., l'on peut confirmer que la MA convient au public et à son âge.

➤ Concernant la faisabilité du contenu par rapport aux matériels didactiques proposés et leur disponibilité : les outils et les matériels numériques font partie intégrante de l'ensemble didactique (livre de l'élève, cahier d'activités, guide pédagogique, etc.), l'utilisation de cette méthode s'appuie sur les TICL. Sans lesquelles, la réalisation des séquences didactiques serait très difficile, voire impossible. De-là, l'on peut dire que la méthode adaptée ne sera point utile et bénéfique en l'absence des outils numériques recommandés lors de son utilisation. Étant donné l'importance de ce point, il sera abordé à fond dans le chapitre suivant. Allant dans ce sens Christian Ollivier affirme que :

« L'émergence d'Internet et les différentes technologies offrent au praticien de nombreuses possibilités de mettre en œuvre les nouvelles orientations en didactique des langues. Internet a donc très rapidement suscité un grand enthousiasme, notamment chez les chercheurs se spécialisant dans le domaine. L'analyse des pratiques montre cependant que le monde de l'enseignement-apprentissage n'exploite que très peu les potentialités offertes par ce "nouveau" média. Pourtant, le potentiel est réel et permet, comme nous allons le faire ressortir, d'élargir l'approche actuelle et d'étendre le domaine de la tâche » (Christian Ollivier, 2014, p. 1).

En fin, étant donné l'importance des remarques et des constats obtenus lors de la comparaison et de l'examen des méthodes en question, nous les aborderons de nouveau dans le cadre du chapitre suivant, afin d'y proposer des remèdes et des pistes didactiques. Celles-ci contribueront à surmonter les éventuelles difficultés pouvant influencer le processus de l'enseignement-apprentissage.

Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons étudié les différents critères et paramètres de création des grilles d'analyse des MS/MD. De même, nous avons abordé le programme et les objectifs de l'EA du FLE dans les écoles secondaires en Libye. Et ce, en nous fondant sur la pensée de William F. Mackey (1972), pour qui l'on ne peut analyser l'ensemble didactique de tel ou tel établissement scolaire, sans tenir compte du programme, de ses objectifs, de ses recommandations ou plutôt de ses exigences.

Pour ce faire, nous avons élaboré la trame principale de nos grilles d'analyse en fonction des éléments susmentionnés et l'avons appliquée dans la présentation et l'analyse de la méthode *Le Nouveau Pixel 1* et ensuite la méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1*. Puis, nous avons élaboré des tableaux présentant les aspects « adaptés », en les comparant à ceux de la méthode originale. Nous avons pu ainsi mettre en lumière les points de faiblesse de la méthode adaptée, en remettant en cause la possibilité de son application dans le contexte destinataire.

Plus précisément, nous avons présenté les résultats de cette analyse/comparaison et avons mis l'accent sur l'impact des conditions de l'EA sur l'application de cette méthode adaptée. De même, avons-nous présenté certaines observations et remarques en lien avec la réussite scolaire dans le cadre de l'application de cette méthode.

Au vu de l'importance des résultats obtenus lors de l'analyse par comparaison, nous avons décidé de les reprendre en plus de détail au sein du chapitre suivant. Dans ce cadre, nous allons faire le bilan de ces résultats et proposer des alternatives, en vue de contribuer à pallier toutes les insuffisances et tous les obstacles pouvant perturber le bon déroulement du processus d'EA.

Sixième chapitre : Résultats, observations et remédiation

6 Résultats, observations et remédiation

Comme mentionné dans la conclusion du chapitre précédent, d'après les résultats du travail de comparaison établi entre les méthodes étudiées (*Le nouveau Pixel 1 et Le français pour la Libye/Pixel 1*), mais aussi d'après la présentation du programme et des MS/MD (*Oasis 1, 2 et 3*) portant sur l'analyse et l'utilité de l'enseignement du français en cycle secondaire, nous avons pu constater un nombre très important d'observations et de difficultés concernant la mise en application de la MA.

La présentation de ces dernières prendra la forme d'un bilan général, afin de cerner la nature précise des difficultés pouvant perturber le processus d'enseignement du français par le biais de la MA en classe du FLE dans les écoles secondaires. Ce faisant, nous pourrons ainsi contribuer à l'amélioration des conditions d'EA en proposant des pistes et des perspectives didactiques alternatives visant à combler les lacunes et surmonter ces difficultés.

En effet, de multiples constats ont été faits lors de la comparaison effectuée entre les deux méthodes susmentionnées. Toutefois, dans le cadre de ce chapitre, ne seront abordés que les éléments les plus pertinents influençant directement et tout particulièrement le processus d'enseignement lors de l'utilisation de la méthode adaptée.

Ces points seront abordés sous 4 axes essentiels à savoir : les horaires d'enseignement ; les matériels didactiques et les outils technologiques proposés ; leur disponibilité et leur applicabilité dans le contexte destinataire ; la formation des enseignants et leur compétence en matière d'utilisation des outils technologiques, ainsi que l'impact de ces derniers sur la motivation et la compréhension des élèves.

Dans un premier temps, afin de mesurer le degré de conformité de la MA aux horaires imposés par le ministère libyen de l'Éducation, nous réaliserons une comparaison entre les horaires au cours desquels, une unité ou une séquence didactique sera travaillée suivant, d'une part, la méthode *Oasis/1* et, d'autre part, la MA. Autrement dit, nous comparerons le programme de l'EA du FLE contenu dans l'ancienne méthode *Oasis 1* destinée à la première année de secondaire et celui contenu dans la MA qui sera utilisée prochainement pour la même année. Le but ici étant de vérifier la conformité des horaires en lien avec la MA et de faire en sorte de proposer des perspectives alternatives pour combler les lacunes, si jamais les horaires ne recouvreraient pas le programme curriculaire imposé par le ministère de l'Éducation (voir 4.4.).

Dans un deuxième temps, nous focaliserons notre attention sur les matériels didactiques/pédagogiques. Par ce terme, nous désignons les outils technologiques de l'information et de la communication (TIC) sur lesquels s'appuie la MA ou plus précisément le livre de l'élève (*Le français pour la Libye/Pixel 1*). Nous mettrons l'accent sur l'importance de leur utilisation dans l'EA, mais aussi sur leur disponibilité et leur maniabilité. Ce point sera abordé sous trois axes différents mais néanmoins complémentaires.

Le premier axe portera sur leur disponibilité et leur conformité à l'environnement dans lequel ils seront utilisés (le contexte libyen). Ici, nous ferons référence à l'article de Guy Achard-Bayle et Marie-José Capelle (1982), intitulé « *Environnement et élaboration de matériel pédagogique, décentration, recentration, mission impossible ?* » dont l'idée fondamentale est de prendre en compte l'environnement et le public destinataires lors de la conception des matériels didactiques – qu'il s'agisse des supports imprimés (livre de l'élève, cahier d'exercices, guide pédagogique, etc.), ou des matériels scolaires tels que le tableau blanc, les figurines, etc.

Le second axe, quant à lui, portera sur les enseignants, leur formation didactique (initiale/continue), mais aussi sur leur familiarisation avec les outils susmentionnés et sur la maniabilité de ces derniers.

Par la suite, le troisième axe portera, d'une part, sur l'étude des matériels proposés et, d'autre part, sur l'impact de ces derniers sur la motivation des élèves.

Enfin, dans un troisième temps, en nous appuyant sur le bilan et les résultats finals, nous formulerons des pistes et des propositions didactiques, en vue d'éliminer les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants ainsi que les élèves lors de l'EA, que ce soit en classe ou en dehors de celle-ci.

De là, pour contribuer à l'amélioration des conditions de l'EA du FLE dans le cycle secondaire, nous esquisserons une feuille de route sous forme de recommandations et de suggestions didactiques.

6.1 Constats et remarques sur la MA et essaie de remédiation

Comme mentionné ci-dessus, de nombreuses remarques et observations ont été relevées lors de l'analyse et de la comparaison desdites méthodes. Cependant, ne seront traités en profondeur que les facteurs variables les plus pertinents. Autrement dit, tous les facteurs ayant un impact direct sur l'utilisation de la MA en classe de FLE, et surtout, tous ceux qui concernent l'utilisation des TIC dans un contexte précis et particulier qu'est celui de la Libye.

Comme l'affirment Guy Achard-Bayle et Marie-José Capelle (1982), la prise en compte de l'environnement et du public destinataire est un facteur indispensable et crucial auquel l'on doit accorder suffisamment d'importance lors de l'élaboration de matériels didactiques. À partir de cette idée, notre attention se portera sur les matériels didactiques et plus précisément, sur les outils technologiques, l'exploitation de l'Internet et des TIC dans le contexte libyen.

Nous ferons donc le point des analyses effectuées tout au long du cinquième chapitre en n'abordant que les facteurs impactant le plus, en appliquant la MA en classe du FLE dans le cycle secondaire, afin d'y apporter des remèdes et des solutions. Il convient de signaler que nous aborderons point par point, les constats réalisés, en les examinant et les analysant, afin de diagnostiquer et de cerner les anomalies ou les dysfonctionnements relevés.

6.1.1 Degré de conformité de la MA aux horaires imposés

Pour juger de la conformité des horaires de l'enseignement proposés dans la MA au programme de l'enseignement du secondaire, nous avons décidé de les comparer aux horaires du programme curriculaire recommandé et imposé par le ministère libyen de l'Éducation. Ce programme, ou plutôt, ce calendrier scolaire prévu pour l'exécution des leçons et des unités durant l'année scolaire, se trouve dans le livre du professeur *Oasis 1* (Abdelhakim Elarbad et *al.*, 2012, p. 8), (voir 4.4.1.).

Selon le programme et le calendrier de la méthode *Oasis 1* (A/B), l'année scolaire commence le 16 septembre et se termine mi-mai. L'on peut compter 8 mois d'enseignement en tenant compte des week-ends, jours fériés et des vacances. L'on peut calculer ainsi que le programme repose sur un total de 30 à 35 séances d'enseignement hebdomadaire, et ce, suivant l'année scolaire (1, 2, ou 3). En notant qu'une séance est égale à 45 minutes, soit environ 22 heures d'enseignement par semaine.

Comme mentionné au-dessus, le calendrier impose une plage horaire à respecter pour travailler les leçons. Les horaires proposés ne sont pas tous identiques pour toutes les périodes concernées. Par exemple, l'on peut compter 160 heures pour travailler les 3 premières leçons (1, 2 et 3) entre la période du 16 septembre et du 31 octobre, soit 41 jours hormis les vendredis et les jours fériés. Alors que l'on ne compte que 26 jours pour exécuter les 3 leçons suivantes (4, 5 et 6), à raison de 88 heures d'enseignement à partir du 1 novembre au 30 novembre. En revanche, les auteurs proposent 26 jours à raison de 88 heures environ d'enseignement pour réaliser les deux dernières leçons (7 et 8) du premier volume destiné au premier semestre, et ce, du 1 décembre au 31 décembre et ainsi de suite pour le deuxième volume (*Oasis B*).

Il convient de souligner ici que, vu la densité d'*Oasis I*, les auteurs de cette méthode ont opté pour la division de l'ensemble didactique en deux volumes (*Oasis I A/Oasis I B*) pour faciliter la tâche aux enseignants ainsi qu'aux élèves.

Après avoir vérifié le calendrier des horaires d'*Oasis I*, nous constatons que les plages horaires proposées ne sont pas équivalentes entre les leçons et les unités d'*Oasis I*. Un grand décalage se manifeste distinctement. Néanmoins, nous pouvons considérer que ce calendrier dans son ensemble peut servir de mesure concrète, par laquelle nous jugeons celui de la MA afin de vérifier sa conformité au programme curriculaire de l'enseignement secondaire recommandé par le ministre de l'Éducation.

Nous exposons à présent le calendrier proposé par la MA, afin d'aboutir à un jugement étayé. Au vu de la rubrique de *Temporalisation* contenue dans chaque unité dans le guide pédagogique, et compte tenu des objectifs à développer dans chaque unité, 8 sessions de cours ont été proposées pour réaliser les objectifs de chacune des unités - à l'exception de l'unité 0 à laquelle 4 sessions seulement ont été attribuées. En effet, du fait de son contenu quelque peu allégé en comparaison de celui des autres unités, l'unité 0 ne nécessite que 4 sessions pour que ses objectifs soient exécutés. Mais la question qui se pose et qui s'impose ici est la suivante : à combien de minutes équivaut une session ? Selon notre humble connaissance, une session pourrait atteindre une durée de 50 à 150 minutes.

Afin de calculer le temps prévu pour travailler chaque unité selon la méthode adaptée, nous présentons ci-dessous, à titre d'exemple, le calendrier de l'unité 1 de la façon suivante :

- Une session par leçon ;
- Une session pour travailler la « civilisation » ou la culture ;

- Une session pour « le bilan » ;
- 2 sessions pour faire « le projet » ;
- Une dernière session pour la mise en commun des travaux de groupe et pour l'évaluation de l'unité.

Si l'on calcule la moyenne de l'ensemble des horaires proposés pour travailler une unité, l'on peut compter de 12 à 15 heures. Par conséquent, en tenant compte de ce qui vient d'être dit et de ce qui a été déjà dit concernant les horaires proposés/imposés pour exécuter le contenu de la méthode *Oasis 1*, l'on peut affirmer que le contenu de la MA n'est pas conforme aux horaires imposés par le ministère de l'Éducation.

Néanmoins, au vu de la souplesse de la méthode adaptée, la temporalisation indiquée ne consiste pas en des lignes directrices et l'enseignant pourra adapter ses horaires d'enseignement en fonction du programme proposé ou même imposé. En d'autres termes, comme le confirment les concepteurs de la méthode originale *Le nouveau Pixel 1* de même que ceux de la méthode adaptée *Le français pour la Libye/ Pixel 1*, ces dernières respectent le même principe et sont conçues pour s'adapter à chaque contexte scolaire que ce soit au niveau du contenu, des horaires, etc.

En effet, la qualité de la méthode adaptée réside dans le fait qu'elle pourra répondre à la singularité de chaque situation et à chaque programme curriculaire de chaque institution d'enseignement. Cela s'explique par le fait que la méthode originale *Le nouveau Pixel 1* propose de multiples activités de renforcement et d'approfondissement, des annexes « Grammaire et Conjugaison », des activités de grammaire complémentaires, un rappel des points de grammaire étudiés dans les leçons du livre de l'élève, etc. Ceux-ci peuvent servir comme alternatives pour combler les lacunes horaires (Haydée Silva, 2016, p. 5).

De ce fait, le centre des curricula et de la recherche pédagogique du ministère de l'Éducation, qui s'occupe de tout ce qui concerne l'enseignement (conception des programmes et des manuels scolaires, leur contenu, les horaires, etc.), pourra adapter les plages horaires au contexte scolaire libyen suivant les objectifs et les recommandations ministérielles et institutionnelles, mais aussi suivant les objectifs et les besoins des élèves.

Ainsi, l'on peut donc énoncer que les horaires proposés dans la méthode adaptée (MA) ne correspondent absolument pas aux horaires imposés par le ministère de l'Éducation. Il faut donc que le centre du curricula œuvre à constituer une commission de professeurs et

d'inspecteurs de français et leur confie la mission de compléter le contenu de la MA en proposant des activités supplémentaires pour combler les horaires manquants. Par exemple, à chaque point de grammaire étudié dans le livre de l'élève, il existe des activités et des exercices complémentaires. À nos yeux, il serait donc utile et logique de travailler ceux-ci en parallèle avec ceux du livre de l'élève, à condition que ce travail s'effectue leçon par leçon et unité par unité. Ainsi, l'on pourra réaliser deux buts : renforcer et approfondir la compréhension des points de grammaire étudiés ; combler les lacunes et supprimer le décalage des horaires repéré entre lesdites méthodes.

De même, nous avons noté la suppression de toutes les pages contenant la rubrique « Projet », remplacées par l'intégration de projets prenant la forme d'une simple demande dans la rubrique « Culture », consistant à réaliser un projet précis mais sans que soient données des pistes ou des consignes directrices quant à la réalisation desdits projets - comme c'est le cas dans *Le nouveau Pixel 1*.

Nous proposons donc d'accorder davantage d'importance à la rubrique « Projet » qui invite à réaliser des projets s'inscrivant dans la lignée des leçons étudiées. Le fait de travailler ces projets pourra renforcer la compréhension des élèves, mais aussi accroître leur motivation et les rendre plus autonomes. De plus, le temps accordé à ces projets pourra diminuer le décalage des horaires détecté entre les deux méthodes. Enfin, le temps de réaliser un seul projet peut égaler le temps de travailler deux leçons.

6.1.2 TIC : disponibilité, applicabilité, faisabilité

Les technologies de l'Information et de la Communication (TIC) jouent un rôle très important dans tous les domaines de la vie. Ils sont devenus une partie intégrante des activités quotidiennes, que ce soit pour mener une simple communication téléphonique pour prendre rendez-vous, organiser un voyage en réservant des billets de transport ou pour organiser un colloque national ou international. L'importance des TIC depuis l'apparition de la pandémie mondiale de la Covid-19, a pris une ampleur toute particulière, au niveau des institutions de l'enseignement supérieur, mais aussi de l'enseignement élémentaire qui ont opté pour l'enseignement en distanciel.

Depuis des décennies, les TIC jouent un rôle prépondérant, voire crucial dans l'enseignement en général et dans celui des langues étrangères en particulier. D'ailleurs, les concepteurs des programmes et des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, veillent

toujours à concevoir des méthodes qui s'appuient sur un ensemble de matériels didactiques et pédagogiques qui privilégient l'utilisation des TIC.

Le français pour la Libye/Pixel 1 (Catherine Favret : 2019), version adaptée de la méthode *Le nouveau Pixel 1*, (Catherine Favret: 2016), est une méthode qui s'appuie grandement sur les TIC. Cependant, leur usage et leur application nécessitent un ensemble d'outils technologiques et techniques (laboratoire de langue, ordinateur, vidéoprojecteur, internet, etc.)

D'après la présentation et l'analyse de la MA, l'on peut qualifier cette dernière de « méthode connectée » du fait que, dès la première leçon, l'enseignant a besoin d'un tableau blanc interactif ou d'un vidéoprojecteur ou même d'un accès à l'Internet (en fonction de la leçon à travailler), pour qu'il puisse démarrer la leçon et bien maîtriser le déroulement du processus d'enseignement. En précisant que lors de ce dernier, il doit faire écouter aux élèves, des enregistrements sonores pour travailler dessus.

6.1.2.1 Les Tic : contexte et environnement

« La réflexion initiale, préalable à un enseignement ou à la conception d'un matériel, ne porte plus aujourd'hui exclusivement sur la matière (le contenu) à enseigner, mais se porte en priorité sur le destinataire (public visé) » (Guy Achard-Bayle et Marie-José Capelle, 1982, p. 73).

Partant de la citation précédente, les auteurs insistent sur la prise en compte du contexte et de l'environnement du public destinataire, dans la conception des matériels didactiques. Il est donc indispensable d'examiner et de diagnostiquer le contexte et l'environnement visés, avant même de concevoir les matériels didactiques, techniques et technologiques pour que le processus d'enseignement se déroule correctement, sans difficultés et sans dysfonctionnement. En effet, l'ensemble des matériels didactiques tels que le livre de l'élève, le cahier d'activités, le guide pédagogique, mais aussi les outils technologiques et techniques comme les TIC et les outils multimédias doivent se combiner et s'harmoniser pour constituer un ensemble didactique cohérent et conforme au contexte dans lequel ils seront utilisés. Par exemple, l'on ne peut pas concevoir un cours de FLE destiné à un public en proposant un matériel didactique et technologique précis sans tenir compte de la disponibilité et de l'applicabilité dans le contexte auquel il sera utilisé.

De ce fait, de multiples questions nous viennent à l'esprit concernant la disponibilité des TIC et leur applicabilité dans le contexte libyen, mais également concernant les enseignants qui

assureront l'enseignement du français dans les écoles secondaires en Libye au niveau de leur formation, de leurs compétences, de leur maîtrise des TIC, mais aussi de l'exploitation de l'Internet dans la conception des cours.

Ces questions peuvent se résumer en plusieurs points précis :

- A. Les TIC proposées sont-elles disponibles en classe de FLE dans les écoles secondaires ?
- B. Les outils technologiques proposés correspondent-ils au contexte libyen ?
- C. Les enseignants de FLE du cycle secondaire savent-ils utiliser les TIC en classe de façon à ce que le processus d'enseignement se déroule correctement, sans blocage technique ?

Étant impliqué dans l'enseignement du FLE en Libye, en tant que directeur du département de français à l'Université de Gharyan (2007/2013), mais aussi en tant qu'enseignant de FLE dans le même département ainsi que dans d'autres départements, nous connaissons bien le contexte de l'enseignement du français dans les écoles secondaires, parce que nous avons des contacts permanents avec les inspecteurs de français dans les lycées. De plus, nous recevons chaque année les bacheliers souhaitant intégrer le cursus de FLE.

En nous appuyant sur les résultats de l'analyse des méthodes concernées et l'examen des matériels didactiques proposés dans la méthode adaptée, surtout les outils technologiques, nous estimons que ceux-ci sont loin d'être disponibles dans toutes les écoles secondaires et particulièrement dans les sections de français. De plus, nous croyons que l'utilisation de ces outils technologiques, quand bien même ces derniers seraient disponibles, n'est pas garantie dans un contexte où l'électricité n'est pas toujours stable et qu'en journée, des coupures de courant pendant de longues heures sont inévitables.

Dans un tel contexte, de nombreuses difficultés peuvent influencer l'utilisation de la MA et rendre son applicabilité mais aussi son efficacité médiocres, voire inutiles. Il est donc impératif de bien diagnostiquer et de bien comprendre les conditions et le contexte de l'enseignement visé, avant même de concevoir la méthode et les matériels didactiques et technologiques (les TIC) sur lesquels s'appuie celle-ci.

À ce stade, afin de contribuer à remédier à ces difficultés, nous réclamons du ministère de l'Éducation d'équiper les écoles secondaires et plus particulièrement les sections de français, de matériels et d'outils technologiques performants, lesquels sont nécessaires pour l'enseignement de cette langue. Nous réclamons aussi de fournir, par la voie du centre des curricula et de la recherche pédagogique, les matériels informatiques et techniques essentiels et indispensables

(ordinateurs, vidéoprojecteurs, etc.) aux enseignants du français, du moins à titre du prêt durant l'année scolaire, pour que ces outils permettent de réaliser les objectifs d'enseignement recommandés dans la MA.

De la même manière, il faut faire en sorte que les classe de FLE soient connectées, c'est-à-dire qu'un réseau wifi soit disponible en classe pour que les enseignants et les élèves puissent se connecter facilement et gratuitement, afin de surfer sur l'Internet et de travailler sur des sites spécialisés dans l'enseignement/apprentissage du FLE tels qu'*Enseigner le français FLE avec TV5Monde, le Point du FLE*, etc. Ce qui permettrait de profiter au maximum de ces sites pour faire des exercices en ligne et obtenir les résultats et les corrections des erreurs en temps réel, mais aussi de réaliser les projets et les tâches proposés dans le MA, en l'occurrence le projet proposé dans l'unité 1 (*Le français pour la Libye* : 19) « Faites la page web de votre lycée « pas comme les autres », et le projet de l'unité 4 se trouvant dans la page 48 dont l'objectif est de créer un blog pour travailler les activités extrascolaires « Fais le blog de ton activité préférée ».

À ce stade, nous partageons la réflexion et la conception de Guy Achard-Bayle et de Marie-José Capelle (1982), confirmant que la prise en compte des conditions de l'enseignement, du contexte et de l'environnement du public destinataire est un facteur indispensable et crucial dans la conception d'un programme d'enseignement donné et des matériels didactiques et technologiques concrets qui y sont associés. En effet, sans la prise en compte de l'environnement visé, le bon déroulement du processus d'enseignement et l'utilisation idéale des matériels didactiques conçus ne peuvent aucunement être garantis.

6.1.2.2 Les TIC : formation et compétences des enseignants

Pour qu'un enseignant soit en mesure de bien gérer sa classe et de maintenir le bon déroulement du processus d'enseignement, il est indispensable qu'il soit compétent et bien formé. De ce fait, une pleine maîtrise des outils didactiques, notamment les TIC, est devenue une exigence immanquable pour que l'enseignant puisse exploiter au mieux les divers outils multimédias mis à sa disposition, pour assurer la bonne compréhension d'un cours ou même d'une séquence didactique en classe, surtout dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Comme l'affirme Robert Galisson (1980 : 83), « on juge que l'avenir de l'enseignement des langues passe par la formation de l'enseignant, et que le reste suivra ». La formation de l'enseignant est, en ce sens, un élément clé. Elle constitue la pierre angulaire sur laquelle s'appuie

l'enseignement des langues, et surtout celui des langues étrangères car c'est l'enseignant qui doit animer et gérer la classe, mais aussi parce que c'est lui qui doit assurer le bon déroulement du processus d'enseignement.

D'après le même auteur, d'autres éléments sont également importants comme l'ensemble didactique (livre de l'élève, cahier d'activités, etc.) ou encore les matériels didactiques et technologiques tels que (tableau, vidéoprojecteur, laboratoire de langue, etc.). Mais ils tiennent presque un rôle secondaire dans la mesure où ils dépendent de la formation de l'enseignant qui joue le rôle de médiateur entre les élèves et ces outils complémentaires.

Nous partageons ce point de vue et nous insistons pour que le ministère de l'Éducation prenne en considération l'importance de la formation linguistique et didactique des enseignants qui assureront très prochainement l'enseignement de la langue française dans les lycées.

6.1.3 Statut et cursus scolaire des enseignants du FLE dans le lycée

Il existe deux catégories, ou plutôt, deux générations d'enseignants qui assurent l'enseignement de la langue française dans les écoles secondaires en Libye :

➤ La première génération concerne les enseignants qui assuraient les cours de FLE pendant les années soixante-dix/quatre-vingt. Ceux-ci ont eu l'opportunité de profiter d'un bon parcours scolaire dans l'apprentissage de la langue française pendant 7 ans (3 ans en cycle secondaire et 4 ans à l'université). Beaucoup ont même eu l'occasion de bénéficier d'un séjour linguistique d'une année scolaire en France. Autrement dit, les étudiants inscrits en troisième année universitaire en 1970, avaient eu l'opportunité de profiter d'un stage linguistique pendant une année scolaire dans une université française, afin de perfectionner et d'améliorer leur français. Suite à ce stage, ces enseignants retournaient en Libye pour terminer la 4^{ème} année de leur cursus universitaire et obtenir leur diplôme de licences ès Lettres. Ils assuraient alors, l'enseignement du français dans les écoles secondaires jusqu'en 1986. À la suite de cette date, ces enseignants se sont retrouvés en chômage technique à cause de la suppression de l'enseignement du français dans les écoles secondaires (voir 4.1.1.) ;

➤ La deuxième génération se divise en deux sous-catégories :

- Ceux n'ayant étudié le français que 4 ans à l'université : en effet, en 1986, à la suite de la suppression du français en secondaire, les étudiants libyens n'ont pu avoir de premier contact avec le français qu'au sein des départements de français de l'université ;

- Ceux ayant profité de la réintégration de la langue française dans les écoles secondaires en 2007, en tant que langue de spécialité dans les sections de français. Les enseignants concernés par ce cas de figure ont continué leur parcours pendant 4 ans dans les départements de français de l'université.

Il convient de souligner qu'un grand nombre d'enseignants appartenant à la première catégorie ont finalement changé de carrière, voire de profession. Vingt ans plus tard, en 2007, après la réouverture des sections de français au sein des écoles secondaires, compte tenu de la grande révolution des méthodes et des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, mais aussi des matériels didactiques et technologiques, certains enseignants de cette catégorie ont dû faire face à de multiples difficultés pour exercer l'enseignement de la langue en question, suivant les nouvelles approches et perspectives didactiques. Ce décalage s'explique du fait qu'ils sont restés loin de tout contact avec la langue française pendant deux décennies et qu'il leur était difficile de suivre les derniers développements méthodologiques et didactiques.

En revanche, nous trouvons que la deuxième catégorie d'enseignants a également du mal à assurer des cours du français, car ces professionnels se sont trouvés, eux aussi, devant un grand défi consistant à enseigner une langue étrangère qu'ils ne maîtrisaient pas et qu'ils ne savaient pas non plus, comment enseigner. La raison tenant en ce qu'ils avaient reçu une formation initiale très courte (4 ans), au contenu très modeste (voir 6.1.3.2.).

6.1.3.1 Formation initiale

Comme signalé dans la section précédente, pour devenir enseignant de français en Libye, il faut un diplôme de licence ès Lettres. Mais, au vu du programme d'enseignement appliqué dans les universités libyennes, en l'occurrence celui du département de français de Tripoli qui est l'Université de référence, aucun module enseigné ne touche la didactique du FLE sans compter que le programme d'enseignement vise plutôt une formation purement linguistique.

Ci-après, seront présentés les modules et les matières enseignés dans le département de français de Tripoli, afin d'examiner et de vérifier leur nature et les compétences visées par les matières proposées au sein de ce programme. À noter que ce dernier est conçu en fonction des objectifs du département de français de Tripoli, lequel dépend de la faculté des langues et non pas de la faculté des Lettres ou de l'éducation.

Tableau 47 : modules enseignés en première année

Première année					
Premier semestre			Deuxième semestre		
Matière	Unité	Heure	Matière	Unité	Heure
Cours intensifs	4	8	Cours intensifs	4	8
Grammaire	2	4	Grammaire	2	4
Expression écrite	2	4	Expression écrite	2	4
Expression orale	1	2	Expression orale	1	2
Lecture	1	2	Textes	1	2
Laboratoire (phonétique)	1	2	Laboratoire (phonétique)	1	2
Orthographe et dictée	1	2	Orthographe et dictée	1	2
Langue arabe A	1	2	Langue arabe B	1	2
Langue italienne A	1	2	Langue italienne B	1	2
Total	14	28	Total	14	28

Tableau 48 : modules enseignés en deuxième année

Deuxième année					
Troisième semestre			Quatrième semestre		
Matière	Unité	Heure	Matière	Unité	Heure
Cours intensifs	3	6	Cours intensifs	3	6
Grammaire	2	4	Grammaire	2	4
Expression écrite	2	4	Expression écrite	2	4
Expression orale	1	2	Expression orale	1	2
Textes	1	2	Textes	1	2
Laboratoire (phonétique)	1	2	Laboratoire (phonétique)	1	2
Orthographe et dictée	1	2	Orthographe et dictée	1	2
Langue arabe C	1	2	Langue arabe B	1	2
Langue italienne C	1	2	Langue italienne B	1	2
Total	13	26	Total	13	26

Tableau 49 : modules enseignés en troisième année

Troisième année					
Cinquième semestre			Sixième semestre		
Matière	Unité	Heure	Matière	Unité	Heure
Grammaire	2	4	Grammaire	2	4
Rédaction	2	4	Rédaction	2	4
Orthographe et dictée	2	4	Orthographe et dictée	2	4
Littérature française	2	4	Littérature française	2	4
Expression orale	2	4	Expression orale	2	4
Traduction	2	4	Traduction	2	4
Phonétique	1	2	Phonétique	1	4
Méthodologie de recherche	1	2	Méthodologie de recherche	1	2
Culture islamique	1	2			
Total	15	30	Total	14	28

Tableau 50 : modules enseignés en quatrième année

Quatrième année					
Septième semestre			Huitième semestre		
Matière	Unité	Heure	Matière	Unité	Heure
Syntaxe	2	4	Syntaxe	2	4
Dissertation	2	4	Dissertation	2	4
Littérature française	2	4	Littérature française	2	4
Compte-rendu	2	4	Compte-rendu	1	4
Linguistique	1	2	Linguistique	1	2
Traduction	2	4	Traduction	2	4
Phonétique	1	2	Phonétique	1	2
Expression orale	2	4	Mémoire de licence	1	2
			Expression orale	2	4
Total	15	30	Total	14	30

Au vu des informations contenues dans les tableaux présentés, l'on constate que le programme proposé ne vise pas une formation didactique ou pédagogique, et qu'en cela, l'objectif à atteindre n'est pas de former des futurs enseignants de FLE. Par conséquent, les étudiants arrivés à la fin de leur parcours scolaire sont en possession des diplômes correspondant à une formation ne leur fournissant pas même le minimum de connaissances et de compétences méthodologiques et pédagogiques, lesquelles sont pourtant nécessaires pour leur permettre d'exercer l'enseignement du FLE.

6.1.3.2 Formation continue

À notre connaissance, de 1986 jusqu'à 2007, aucune formation didactique, méthodologique ou même linguistique n'a été proposée aux enseignants assurant l'enseignement du français dans les écoles secondaires. Ce n'est qu'au début de la rentrée scolaire 2006/2007, après la réintroduction du français dans le système scolaire lycéen, que le ministère libyen de l'Éducation a proposé un stage de remise à niveau des enseignants de FLE dans les écoles secondaires. Ce stage ayant pour visée la formation des première et deuxième catégories d'enseignants déjà mentionnés. Autrement dit, étaient concernés par cette formation, tous les enseignants de français au lycée, quelle que soit leur catégorie.

Compte tenu du statut et de la formation reçue par les enseignants en question, l'on peut affirmer que ces derniers n'ont pas été convenablement formés pour exercer le métier d'enseignant de FLE et que cette mission leur est difficile, du point de vue didactique et méthodologique. La raison principale est que la mission consistant à enseigner une langue étrangère n'est pas une mission comme les autres. En d'autres termes, pour devenir enseignant de FLE, l'on doit s'approprier et se doter de multiples compétences didactiques et méthodologiques nécessaires et indispensables pour bien gérer sa classe et maintenir le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage.

Plus tard, en 2013, pour faire face à la pénurie d'enseignants de français en cycle secondaire, le ministère libyen du Travail, en partenariat avec l'ambassade de France et le Campus France, a mis en place un séjour linguistique de 12 mois en France au profit des enseignants et futurs enseignants de français du secondaire. Bon nombre de ceux-ci avaient passé leur diplôme de langue française depuis longtemps (une dizaine d'années pour certains), mais ils n'avaient, toutefois, jamais enseigné le français, attendu que l'enseignement de cette langue avait été

suspendu par le régime de Mouammar Kadhafi. Par conséquent, ces enseignants ont été obligés de travailler dans d'autres domaines sans rapport avec leur formation initiale.

Il est à signaler également que, parmi les enseignants concernés par le séjour linguistique susmentionné, seule une minorité exerçait en tant qu'enseignants de français en tant que matière générale au lycée.

En juillet 2019, compte tenu de ce qui vient d'être dit, le ministère libyen de l'Éducation, en partenariat avec l'ambassade de France à Tripoli et le CLAB (Centre de linguistique appliquée de Besançon), a organisé un stage de formation au profit des futurs formateurs d'enseignants de français du secondaire. Dès leur retour en Libye, les futurs formateurs ont assuré une formation destinée aux enseignants de français du secondaire (voir 4.1.1.)

6.1.3.3 Critères caractérisant un bon enseignant de FLE

Enseigner une langue étrangère comme le FLE n'est pas une mission facile compte tenu des multiples compétences qu'il importe de posséder. Ces dernières regroupent, en premier lieu, les compétences linguistiques indispensables et une maîtrise de la langue à enseigner. Mais il importe également de posséder un ensemble de connaissances et de compétences diverses en lien avec le métier d'enseignant.

Ainsi, au niveau de sa personnalité, de son attitude, de son esprit et de son statut en tant que citoyen, l'enseignant doit posséder des compétences de base qui sont autant de compétences clés : le savoir-être, les savoir-faire, le savoir-agir, etc. De plus, compte tenu des matériels didactiques et technologiques dont il doit se servir en sa classe, il doit être compétent en informatique, afin d'assurer la bonne utilisation des matériels didactiques mis à sa disposition.

Pour Henri Besse et Robert Galisson :

« l'enseignant descend de son piédestal, se libère des contraintes de la méthode, et se transforme en animateur, en homme-ressource (qu'on interroge) et en concepteur (de matériaux didactiques), en diagnostiqueur (capable d'évaluer les connaissances et de détecter les carences de chacun) » (Robert Galisson et Henri Besse, 1980, p. 50).

En cela, pour ces auteurs, l'enseignant est l'un des facteurs indispensables à l'enseignement, puisqu'il joue un rôle prépondérant et décisif dans la réussite ou l'échec de l'enseignement en général et dans l'enseignement des langues étrangères en particulier.

6.1.3.4 Caractéristiques et compétences d'un bon enseignant de FLE

En effet, un enseignant de langue étrangère doit acquérir certaines compétences nécessaires et indispensables pour exercer son métier avec succès. Nous présentons ci-dessous, quelques-unes parmi les plus pertinentes :

➤ Les compétences de base

- savoir modérer la classe : animer et piloter la classe en fonction des objectifs, des tâches et des activités proposés dans la méthode utilisée, mais aussi suivant les objectifs recommandés et suivant le programme de l'enseignement prescrit par le ministère de l'Éducation ;
- organiser et animer la classe : organiser et gérer le temps en fonction des activités et des tâches proposées, en d'autres termes, faire en sorte que les objectifs fixés puissent tenir sur un temps défini, en créant des modalités de travail variées en tenant compte, bien sûr, de la diversité des niveaux du public et des rythmes d'apprentissage de chacun des apprenants ;
- gérer les interactions et les échanges en classe ou en dehors de la classe, selon la tâche travaillée, d'abord entre l'enseignant et les apprenants, puis entre apprenants et apprenants. L'enseignant doit également faire en sorte de varier les échanges pour éviter l'ennui.

➤ Les compétences spécifiques

- utiliser et exploiter l'informatique et les outils numériques en classe. Comme mentionné à maintes reprises, les outils numériques tels que les Tic et TNI (pour Technologies numériques intégrées) font partie intégrante des matériels didactiques en classe de FLE. L'enseignant est donc devant un défi consistant à tirer profit des outils mis à sa disposition pour assurer et garantir la réussite et le bon déroulement du processus d'enseignement/apprentissage ;
- s'évaluer et se développer professionnellement en élargissant ses compétences en lien avec le numérique mais aussi avec les méthodes, les méthodologies et les théories d'enseignement-apprentissage.

➤ Les qualités et compétences transversales

- être patient : la mission consistant à enseigner une langue étrangère n'est pas une entreprise facile. L'enseignant doit être patient, puisqu'il doit accompagner, encourager, motiver, etc. Il est, d'une certaine façon, l'instructeur d'un groupe d'élèves. En cela, il doit avoir le sens de l'organisation et la capacité d'anticiper en tenant compte des moyens dont il dispose ;
- être rigoureux : pour un enseignant, faire montre de rigueur signifie ici qu'il doit préparer sa classe en amont, ce qui implique de tout organiser pour que le processus d'enseignement se passe dans de bonnes conditions. Autrement dit, l'enseignant doit réunir toutes les conditions possibles pour que l'apprentissage se déroule dans de bonnes conditions ;
- être capable de prendre du recul : l'enseignant doit prendre du recul pour qu'il puisse analyser des situations et des difficultés qu'il rencontre lors du cours, et prendre des décisions pour les résoudre et les surmonter sans perturber la séquence didactique en cours ;
- être réactif : il est important que l'enseignant soit réactif de telle façon qu'il puisse réagir rapidement face à des situations attendues ou même inattendues et résoudre des problèmes parvenant lors de classe.

6.1.4 Proposition de formation continue au profit des enseignants du FLE au secondaire

Selon Denis Girard (1974 : 188), « l'échec ou le succès d'une nouvelle méthode de langue tient sans doute aux défauts et aux qualités de la méthode. On sait bien qu'ils tiennent aussi, pour une grande part, aux conditions de son utilisation et notamment à ce qu'en fait le professeur ».

Au vu de cette citation, du parcours scolaire des enseignants mentionné ci-dessus mais aussi de l'évolution permanente des méthodologies, des perspectives et des approches d'enseignement des langues étrangères, l'on constate un décalage important entre le contenu et les compétences à acquérir, prescrites dans la formation initiale, et les exigences méthodologiques, didactiques et pédagogiques nécessaires que doivent acquérir les enseignants en exercice et les futurs enseignants assurant l'enseignement du français dans les écoles secondaires.

Partant de l'hypothèse stipulant que le contenu, les connaissances et les compétences acquises au cours de la formation initiale ne sont pas un tout complet et définitif, mais elles sont

des compétences de base qui doivent être poursuivies et complétées en exerçant son métier, mais aussi au moyen des formations continues, etc.

La formation continue est donc aussi importante que la formation initiale puisqu'elle offre aux enseignants l'occasion de poursuivre leur formation aux nouveautés méthodologiques et didactiques. Elle leur permet aussi d'être à jour par rapport à l'évolution permanente des Tic et de leur intégration dans l'enseignement des langues étrangères. Allant dans ce sens le professeur libyen Abdelgiawad Bengailel affirme que : « [...] aucun changement, aucun renouveau de l'enseignement du français dans notre pays ne sera possible tant que les professeurs eux-mêmes ne seront pas formés et engagés dans le nouveau système proposé » (Abdelgiawad Bengailel, 1986, p. 171).

Au vu de tout ce qui précède, nous réclamons du ministère libyen de l'Éducation d'offrir aux enseignants concernés des stages de formation spécialisés dans l'enseignement du FLE au secondaire mais aussi et surtout, de leur proposer une formation spécifique portant sur la méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1* en réunissant les conditions pour que l'application de cette dernière soit rendue possible, par l'utilisation des matériels technologiques et des outils numériques associés dans cette méthode.

Enfin, tout au long de ce travail, nous avons pu constater que la formation actuelle des enseignants était différente de celle qui était en place précédemment. Aujourd'hui, la capacité de transmission des savoirs, des informations, des connaissances, etc. ne suffit plus. Les enseignants doivent être aussi capables de s'adapter aux exigences du renouveau méthodologique, didactique allant de pair avec les nouvelles méthodes d'enseignement du FLE en l'occurrence *Le français pour la Libye/Pixel 1*.

Il convient donc de mentionner que, conformément à ce qui a été dit tout au long du deuxième chapitre au sujet du rôle de l'enseignant (selon chaque théorie de l'apprentissage, allant du behaviorisme jusqu'au connectivisme), le rôle de l'enseignant change et évolue tout comme évoluent les méthodologies et les approches de l'enseignement. Et qu'aujourd'hui, le rôle d'un enseignant ne se limite plus à la transmission des informations et des savoirs mais implique aussi de faire de l'enseignant, un concepteur, un modérateur, un animateur mais aussi un acteur gérant sa classe et organisant, au-delà, le processus d'enseignement-apprentissage.

Par conséquent, les compétences de l'enseignant doivent être réajustées, en tenant compte, bien sûr, des nouvelles exigences nécessaires et indispensables à une utilisation efficace et utile des TIC en classe, mais aussi en dehors de celle-ci (à distance ou par télétravail).

6.1.5 La motivation des apprenants concernant l'usage des TIC

La motivation provient d'un terme d'origine latine signifiant « mouvoir ». En cela, elle désigne le moteur, l'essence et l'énergie de tout acte humain ou animal. Les behavioristes furent les premiers théoriciens à s'intéresser à la motivation et à ses origines. Concrètement, pour ce courant psychologique, la motivation s'inscrit dans la théorie du conditionnement dans ces deux volets, à savoir : le modèle pavlovien dans lequel le conditionnement répond de la logique du stimulus-réponse mis en lumière par Pavlov ; et le deuxième modèle qui est le conditionnement opérant lié à Skinner (voir 2.1.2.2 et 2.1.2.3). En notant que ce deuxième courant vient en complément du premier. La thèse sur laquelle repose l'hypothèse behavioriste stipule que l'environnement peut conditionner le comportement, c'est-à-dire la nouvelle connaissance, positivement par la récompense ou négativement par la punition ou la suppression de stimulus (voir 2.2.1.).

En d'autres termes, selon les théories de Ivan Pavlov et de Frederic Skinner, l'environnement de l'apprentissage, la classe, l'enseignant, etc., peuvent influencer les apprenants, soit positivement en les encourageant et en les motivant, soit négativement en les décourageant et en les démotivant. De là, l'on peut dire que de multiples facteurs entrent en jeu et conditionnent, d'une façon ou d'une autre, la motivation des apprenants en situation d'apprentissage. Ces facteurs jouent un rôle crucial dans la réussite ou l'échec de l'enseignement-apprentissage.

Thierry Karsenti (2004), dans l'introduction au chapitre 9 de son ouvrage *Impact des Tic sur l'attitude, la motivation et le changement dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants*, affirme que les NTIC (Nouvelles Technologies d'Information et de Communication) jouent un rôle déterminant dans la motivation des apprenants et, plus particulièrement, dans celle de la nouvelle génération, habitués à utiliser certains outils informatiques et numériques tels que les Smartphones, les tablettes connectées, les jeux vidéo, etc. Ces derniers sont devenus de simples jeux entre les mains des jeunes d'aujourd'hui. Par conséquent, l'on peut imaginer à quel point un élève peut être intéressé par ce qui passe par le biais des écrans numériques comme les tableaux numériques interactifs (TNR) appelés également tableaux blancs interactifs (TBI). Cet auteur témoigne que :

« Au cours des 50 dernières années, un grand nombre de changements ont affecté la société dont les nouvelles technologies de l'information et de la communication communément appelées NTIC ou TIC. Ces innovations, jumelées aux transformations des habitudes familiales et des valeurs sociales, ont certainement eu un impact particulier sur les étudiants, notamment ceux qui ont grandi au cœur de ces transformations sociétales et de cette révolution technologique. Les nouvelles générations, contrairement aux anciennes, ont ainsi des attentes et des besoins nouveaux qui semblent particulièrement présents dans les milieux d'enseignement tels que l'université » (Thierry Karsenti, 2004, p. 187).

Ici, l'auteur insiste sur le fait que l'utilisation des NTIC suscite une grande motivation chez le public apprenant, peu importe sa tranche d'âge (enfant, adolescent, grand adolescent et adulte).

En outre, selon John Hattie (2009 : 220-227), cité par Thierry Karsenti et Julien Bugmann, (2017 : 42), les TIC jouent un rôle crucial dans la réussite scolaire des élèves. Elles peuvent augmenter la motivation des élèves et leur donner le goût et le plaisir d'apprendre en autonomie, en équipe, en présentiel ou en distanciel. De ce fait, l'on peut confirmer que l'utilisation d'une nouvelle méthode de FLE connectée s'appuyant sur les TIC, l'Internet et les sites éducatifs et didactiques (comme *Le français pour la Libye/Pixel 1*) utilisés dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français en Libye, notamment dans le cycle secondaire, pourra contribuer non seulement à l'amélioration des conditions d'apprentissage en rendant celui-ci plus attrayant et plus efficace, mais également à la réussite scolaire en motivant les élèves et les enseignants à travailler dans des conditions favorables et encourageantes. Néanmoins, cela ne peut toutefois se concrétiser que si certaines conditions sont réunies, et notamment :

- une formation adéquate des enseignants à l'utilisation des outils numériques ;
- des salles de classe bien équipées et connectées (TIC, TNI, etc.) ;
- une préparation et une organisation optimales du programme et des séquences didactiques proposés ;
- une gestion optimale du temps respectant les horaires prévus pour travailler les séquences didactiques ;
- l'utilisation des sites et des logiciels passant par l'Internet, et nécessitant un code donné par l'école.

6.2 Les TIC : supports incontournables pour un EA de FLE attrayant et efficace

Depuis plusieurs décennies, la révolution colossale engendrée par les nouvelles technologies numériques et les appareils multimédias a influencé la conception des méthodes, des matériels et des outils utilisés dans l'enseignement des langues étrangères. D'ailleurs, depuis 2009, l'on parle des « manuels numériques » qui ont largement bouleversé les pratiques didactiques et pédagogiques mises en œuvre en classe de langue, notamment en FLE.

Les responsables éditoriaux de trois maisons d'édition françaises, réputées dans la conception des méthodes de FLE, ont partagé leurs avis concernant les NTIC et leur impact sur l'élaboration des méthodes de FLE et des supports numériques sur lesquels ces dernières s'appuient. Publiés dans la revue *Le français dans le monde* n° 363/mai-juin 2009, ces points de vue sont les suivants :

➤ Dominique Richard, directrice de la collection « Français Langue Étrangère » chez Didier (2009 : 26) affirme que les nouvelles technologies ont beaucoup contribué à la multiplication des sources et des supports sonores, visuels, multimédias, etc., lesquels ont apporté de nouveaux outils enrichis de multiples pratiques didactiques et pédagogiques sur lesquelles s'appuie le livre numérique dans l'enseignement du FLE ;

➤ Dans la même lignée, Michèle Grandmangin-Vainseine, directrice éditoriale chez CLE International, estime que le rôle crucial joué par les nouvelles technologies et la diversité des supports de diffusion enrichissent les démarches pédagogiques et les rendent plus efficaces et plus utiles. Et d'ajouter que des contenus spécifiques pour Tableaux Blancs Interactifs ont été publiés dès 2009 (*ibid.*) ;

➤ Enfin, pour Anne Rebérioux, directrice de Hachette FLE :

« Le manuel numérique va tout intégrer. Toutes les ressources seront mobilisées à un seul moment, à un seul endroit. Mais le papier restera sans doute, même dans un environnement numérique, comme un composant parmi d'autres. En tout cas, les possibilités offertes à l'enseignant d'enrichir son cours vont se multiplier » (Anne Rebérioux, 2009, p. 26).

Au vu des avis susmentionnés, l'on peut confirmer que les méthodes d'enseignement du FLE ont évolué et vont continuer à évoluer en fonction du développement des NTIC. D'ailleurs, selon les directrices de publication susmentionnées, les TIC constituent des supports indispensables et incontournables dans la conception des manuels scolaires.

Cependant, comme déjà surligné, si les méthodes numériques constituent un facteur très important de réussite scolaire, c'est à condition de réunir les bonnes conditions d'utilisation de ces dernières. En effet, l'efficacité ou l'inefficacité des méthodes numériques dépendent de la disponibilité des TIC et de la bonne utilisation de celles-ci.

De ce fait, il est impératif que le cours de langue se déroule dans une salle de classe bien équipée et connectée, permettant l'utilisation des outils multimédias. Une classe moderne d'enseignement de langue doit avoir au minimum un vidéoprojecteur permettant une diffusion vidéo et sonore. De même, il est recommandé que l'enseignant soit suffisamment formé à l'ensemble des outils numériques mis à sa disposition.

6.2.1 Le Tableau numérique interactif (TNI)

Le TNI, appelé aussi Tableau pédagogique interactif (TPI) ou Tableau blanc interactif (TBI), est devenu un outil indispensable dans le processus d'enseignement des langues étrangères, notamment dans le cadre de l'utilisation de méthodes numériques d'enseignement, mais pas seulement. Cet outil est caractérisé par son efficacité et son rendement pédagogique et didactique. Du fait qu'il soit doté de multiples fonctionnalités et de différentes options d'utilisation, il offre une vision attrayante favorisant la motivation des élèves et suscitant davantage leur concentration et leur compréhension du cours (Isabelle Barrière, 2014, p. 74).

Selon la même auteure, cet outil didactique multimédia se compose essentiellement des dispositifs suivants :

- une surface de projection : un tableau blanc assez grand fixé au mur et relié à un ordinateur via un câble ou via le Bluetooth ;
- un vidéoprojecteur relié à l'ordinateur par un câble, au moyen duquel sera projeté l'écran de l'ordinateur sur le tableau blanc ;
- des enceintes qui représentent un ensemble de haut-parleurs permettant une bonne diffusion du son ;
- un ou des logiciel(s) spécifique(s) permettant de manipuler le tableau en utilisant des stylets ou des pointeurs suivant la marque et le modèle du TNI ;
- d'autres matériels pouvant servir d'outils complémentaires comme les tablettes sans fils, les boîtiers de vote, les caméras de table, etc.

6.2.1.1 Les différentes utilisations du TNI

Attendu qu'il peut être jumelé et connecté à un ordinateur, le TNI permet de diffuser tous les fichiers sauvegardés sur l'ordinateur (textes, images, vidéo, enregistrements sonores, etc.) De plus, pour une bonne configuration visuelle sur le TNI, l'on peut aussi utiliser certains logiciels compatibles installés sur l'ordinateur et leurs diverses fonctionnalités. Il est donc absolument nécessaire qu'il y ait un TNI dans une classe de langues, afin de faciliter le déroulement des séquences et des tâches didactiques.

De même, du fait que le TNI puisse être connecté à l'Internet, l'enseignant peut aussi se procurer tous les documents dont il a besoin pour travailler les différentes séquences didactiques (comme des supports vidéo, sonores ou des documents authentiques). Les élèves, eux aussi, peuvent utiliser l'Internet pour exécuter certaines tâches et activités, à l'instar des projets proposés dans la méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1*, et plus particulièrement le projet de l'unité 1 « *Faites la page web de votre lycée « pas comme les autres »* » et le projet de l'unité 4 « *Fais le blog de ton activité préférée* ».

Compte tenu des multiples fonctionnalités intégrées dans le TNI, celui-ci, grâce aux logiciels fournis et intégrés, offre un large éventail de possibilités de créer et/ou de modifier des activités et des séquences didactiques en fonction du niveau du public visé et de ses objectifs. Il est donc possible que l'enseignant puisse manipuler son écran en utilisant toutes les fonctionnalités intégrées. Il peut présenter des ressources multimédias, ajouter ou supprimer un élément, allier plusieurs documents et éléments de tout type (vidéo, documents sonores, écrits, images, etc.) pour en faire une activité à multiples visées didactiques.

Il convient de mentionner que les fonctionnalités d'un TNI dépendent de sa marque et du logiciel fourni. En effet, il existe de nombreux logiciels variant en fonction de la marque et de la qualité du TNI. Le défaut de certains étant qu'ils sont associés à des logiciels qui fonctionnent avec une certaine marque de TNI sans forcément être compatibles avec toutes les autres marques. Cela signifie que les activités conçues sur un logiciel donné peuvent ne pas être compatibles avec un autre logiciel. Néanmoins, il est possible d'installer et de télécharger des logiciels gratuits sur l'ordinateur, pour remédier à ce dysfonctionnement (Isabelle Barrière, 2014, p. 76).

6.2.1.2 Fonctionnalités et potentialités du TNI

Étant un dispositif connecté et compatible avec de nombreux outils numériques, le TNI favorise l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues étrangères en offrant, comme mentionné précédemment, de multiples fonctionnalités qui rendent son utilisation pratique, efficace et utile. Ce dispositif permet de regarder des films, des court-métrages, des reportages, etc. De plus, il peut faire de la classe un espace vif et attractif où l'on peut s'ouvrir sur le monde à travers une petite fenêtre qui est le grand écran blanc.

Le TNI offre à l'enseignant des fonctionnalités lui permettant d'écrire, effacer, insérer des textes, mettre en relief un élément, etc. Ci-après, est présenté un tableau emprunté à Isabelle Barrière (2014 : 77), résumant les différentes fonctionnalités et les outils associés au TNI.

Tableau 51 - Fonctionnalités et outils du TNI

Fonctionnalités	Outils/ressources
Écrire et effacer	Le crayon, la gomme, l'insertion de texte tapé au clavier, la reconnaissance textuelle
Mettre en relief	Le surligneur, les couleurs, l'opacité des traits ou du surligneur
Déplacer et modifier	La taille, la place et l'orientation des objets
Cacher ou focaliser	-Le rideau ; -Le projecteur
Insérer	Des objets : photos, images, vidéos, sons, textes
Capturer des images	L'appareil photo
Conserver	-Enregistrer sur différents formats (dont PDF) Imprimer ; -Enregistrer des actions produites sur le tableau sous la forme d'une vidéo

En outre, le TNI permet à l'enseignant de réagir facilement et immédiatement aux questions et aux interrogations des apprenants, soit en se référant à un document sauvegardé sur l'ordinateur, soit en naviguant directement et instantanément sur la toile, afin de se procurer les éléments nécessaires à la formulation d'une réponse.

De même, grâce à l'ensemble de dispositifs intégrés dans le TNI, l'enseignant peut proposer des activités et des tâches à travailler avec d'autres classes de FLE, si l'enseignant veut collaborer avec d'autres collègues dans la même institution ou même dans d'autres institutions nationales ou internationales. Cela crée une ambiance d'interaction entre les groupe-classes et favorise chez les apprenants un esprit collaboratif et compétitif, puisque ces derniers peuvent échanger et discuter ensemble, via les applications de réseaux sociaux et les plateformes éducatives telles que Skype, Web 2.0, Plateformes collaboratives, etc.

6.3 Résultats, synthèse et propositions de remédiation

Compte tenu des résultats obtenus lors de la comparaison entre les diverses méthodes étudiées, nous avons pu faire différents constats touchant les difficultés qu'entraîne l'utilisation de la nouvelle méthode adaptée et qui impacteront la réussite scolaire de l'enseignement/apprentissage de FLE dans les écoles secondaires en Libye.

Dans ce contexte, nous nous appuyerons sur les résultats de la comparaison réalisée pour apporter des suggestions didactiques et des pistes méthodologiques à prendre en considération afin de surmonter les obstacles en question que nous allons présenter, ci-après, sous la forme de points de faiblesse découlant de l'utilisation de la méthode en question mais aussi de l'environnement et du contexte d'enseignement dans lesquels cette dernière sera utilisée. Nous évoquerons donc individuellement chacun des points de faiblesse afin de proposer des solutions de remédiation.

6.3.1 Points de faiblesse provenant de la méthode

D'après les résultats du travail d'analyse et de comparaison effectué tout au long du quatrième chapitre, de multiples points de faiblesse peuvent être soulignés auxquels seront apportées des propositions et des pistes de remédiation. Le but étant de faire face aux obstacles impactant l'efficacité, le rendement et l'utilité de ladite méthode. Ces points de faiblesse touchent directement la méthode adaptée au niveau de son contenu, de son organisation, du nombre de ses unités, de ses horaires, calendrier de l'année scolaire, etc.

Les éléments susmentionnés seront traités point par point afin de contourner ces points de faiblesse et d'y proposer des solutions convenables et adéquates :

➤ le contenu de la MA ne correspond pas au calendrier scolaire : comme déjà mentionné, la MA ne contient que 5 unités (en incluant l'unité 0), au lieu de 7 unités dans la MO. Cela ne correspond absolument pas aux horaires prescrits par le CCRP. De ce fait, l'institution scolaire et l'enseignant feront face à un grand défi pour combler cette carence de contenu. Parallèlement, étant donné que, selon les lois et les règlements du ministère de l'Éducation, c'est au CCRP de s'occuper de la conception des programmes curriculaires et des manuels scolaires, nous proposons au CCRP quelques pistes de remédiation qui s'articulent autour de deux éléments à savoir :

A. Renforcer le contenu de chaque unité : en effet, attendu que la méthode contient des annexes de grammaire, de conjugaison et de communication, nous estimons que la prise en compte de ceux-ci pourra combler l'écart horaire entre la MA et le programme d'enseignement prescrit par le CCRO. Pour ce faire, il faut que celui-ci réunisse une commission composée de spécialistes en linguistique, en didactique de FLE, d'inspecteurs de français, etc. Cette commission doit préciser quels exercices de grammaire et de conjugaison et quelles activités de communication proposées dans les annexes susmentionnées pourront être travaillés dans telle ou telle leçon. Il faut aussi que les éléments qui seront ajoutés soient répartis en fonction du contenu et des leçons étudiées de chaque unité. Par exemple, au niveau de l'unité 1, l'on pourra proposer de travailler les exercices des pages 53 et 54 de l'annexe de grammaire et les pages 58 et 59 de l'annexe de conjugaison et ainsi de suite pour toutes les unités ;

B. Renforcer la rubrique Projet : l'un des points de faiblesse de la MA réside dans la suppression entière de la page contenant le projet propre à chaque unité. Seuls deux projets ont été retenus ; ceux des unités 1 et 4. Mais ces derniers ont été présentés sous la forme de simples consignes à suivre pour exécuter des tâches précises, sans donner d'éléments, d'idées ou même d'instructions à suivre pour aider les élèves à exécuter les tâches à l'instar de la MO. Celle-ci, de son côté, propose toute une page pour chaque projet dans chaque unité, en donnant des images, des idées et des éléments indispensables pour effectuer les tâches ou plutôt projets.

Étant donné que la méthode se réclame d'une approche/perspective actionnelle et que fondamentalement, celle-ci s'appuie sur les tâches et les projets, il est indispensable de revoir le contenu de la MA, surtout en ce qui concerne les projets et d'y accorder suffisamment d'importance. Cette prise en compte pourra contribuer à combler la carence de contenu et d'horaires.

6.3.2 Disponibilité et applicabilité des matériels didactiques (TIC)

Étant donné que ladite méthode dépend de l'accès aux TIC, et que de manière ordinaire³², celles-ci ne sont pas intégrées dans le système scolaire libyen public, surtout dans les écoles secondaires, de multiples difficultés constitueront autant de barrières à une bonne utilisation de la MA et à son efficacité.

De même, comme déjà mentionné, au vu de la situation instable de la Libye depuis 2011³³, même si les responsables de l'Éducation et de l'Enseignement fournissent tous les outils numériques nécessaires pour l'application de ladite méthode, d'autres difficultés pourraient perturber l'utilisation de cette dernière, qui s'articulent autour de deux axes, à savoir :

➤ L'environnement destinataire : comme l'affirment Guy Achard-Bayle et Marie-José Capelle (1982), l'environnement destinataire joue un rôle primordial dans l'utilisation des matériels didactiques et pédagogiques, au niveau de leur disponibilité et de leur applicabilité. Ces mêmes auteurs insistent également sur la prise en compte de l'environnement destinataire lors de la conception de la méthode et du programme scolaire.

De ce fait, au vu de l'ensemble de difficultés susmentionnées, liées au contexte et aux conditions d'enseignement du FLE dans les écoles secondaires en Libye, l'un des facteurs majeurs à prendre en compte est l'instabilité du courant électrique et de l'accès à l'Internet. Par conséquent, il s'avère très difficile de maintenir un rythme normal de cours de FLE. Il est donc urgent que le CCRP intervienne pour trouver d'autres alternatives pouvant contribuer à la stabilité des conditions d'enseignement et au bon déroulement du processus d'enseignement au sein des écoles équipées des TIC.

Dans l'intention d'apporter des alternatives possibles mais provisoires à cette difficulté, nous proposons deux solutions à savoir :

A. Alternative touchant l'instabilité de l'accès à l'électricité : pour faire face à cet obstacle, il faut que le ministère de l'Éducation, en partenariat avec des compagnies d'électricité, fournisse aux écoles secondaires concernées des générateurs d'électricité haut de gamme, afin de

³² En dehors de quelques écoles dites pilotes qui restent très peu équipées en outils numériques tels que le TNI, laboratoire de langue, etc.

³³ Certains services indispensables à la vie normale comme l'électricité sont quasi inexistantes, avec des coupures quotidiennes de plusieurs heures,

garantir le bon déroulement des cours. Si cette solution est impossible ou si cela nécessiterait trop de temps, il faut faire en sorte que les coupures d'électricité ne touchent pas les zones où se trouvent les écoles concernées pendant les heures scolaires. De même, le CCRP pourrait prendre d'autres mesures alternatives en offrant des ordinateurs portables³⁴ à chacun des enseignants en insistant sur ceux-ci de veiller à les garder chargés pour se dépanner lors de cours ;

B. Alternative touchant l'instabilité de l'accès à l'Internet : ce point est, plus ou moins, lié au précédent, étant donné que les coupures d'électricité impactent l'accès et la qualité des connexions à l'Internet. Toutefois, quelle que soit la raison de cette défaillance (coupure de réseau ou faible débit), il faut que l'enseignant prépare ses cours en amont, en téléchargeant tous les documents sonores et les vidéos sur son ordinateur portable et/ou sur un support de stockage externe (clé USB, disque dur externe, etc.), et cela, afin de ne pas rester totalement dépendant de l'accès à une connexion internet fiable et de bonne qualité, lors des cours.

➤ Les compétences numériques des enseignants : au vu de l'évolution de leur rôle, une meilleure formation des enseignants (quelle que soit leur matière mais tout particulièrement en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères) à l'usage des TIC est devenu un facteur indispensable. Comme mentionné à maintes reprises, en raison de la révolution technologique des TIC et de l'intégration de celles-ci dans l'enseignement, un enseignant doit posséder certaines compétences pour réaliser correctement son travail. Plus précisément, l'enseignant doit savoir manipuler les outils numériques et informatiques dont il se sert en cours et posséder des compétences bureautiques (ordinateur, TNI, etc.) Il est donc indispensable que l'enseignant soit formé à l'usage des outils numériques (ordinateur, vidéoprojecteur, tableau numérique interactif, etc.), et qu'il acquière des compétences en bureautique, afin d'élaborer ses cours en manipulant certains logiciels sans peine.

Il convient de rappeler que la formation initiale des enseignants de FLE n'est qu'une formation linguistique et que les enseignants ont fortement besoin de se former en didactique et en informatique. Pour ce faire, il faut que le CCRP s'engage à dispenser une formation spécialisée à tous les enseignants de FLE dans les écoles secondaires. Cette formation devant mettre

³⁴ Un ordinateur portable de bonne qualité, en termes d'économie de batterie et de qualité de son, pourrait dépanner l'enseignant lors de coupures de courant électrique.

l'accent sur les outils technologiques proposés dans l'enseignement de FLE en application de la méthode ayant été choisie, et ce, pour contribuer à la réussite scolaire.

6.4 Obstacles et propositions didactiques concernant la réintroduction du FLE dans le cycle secondaire et le programme curriculaire

Depuis les années quatre-vingt, l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires a traversé et traverse encore des périodes très difficiles. Plusieurs phases de suspension/reprise de l'enseignement de cette langue ont eu lieu (en 1986/2007, 2014/2020), mais toujours sans remise en question véritable du programme d'enseignement, de ses objectifs, des conditions dans lesquelles il est enseigné, etc., (voir 4.1.)

À chaque fois que le ministère libyen de l'Éducation prend des initiatives pour réintégrer/reprendre l'enseignement du français dans le cycle secondaire, il doit faire face à des difficultés concrètes et complexes. Si bien que, dans l'incapacité de mettre en place préalablement tous les facteurs indispensables à l'enseignement de cette langue, ce dernier ne peut se faire dans de bonnes conditions. Autrement dit, de manière générale, les responsables de l'Éducation nationale négligent, volontairement ou involontairement, l'enseignement du FLE, que ce soit au cycle secondaire ou à l'université. Cela se voit explicitement à travers le panorama historique du développement de la francophonie en Libye que nous avons présenté dans le 4^{ème} chapitre (voir chapitre 4).

Pourtant, même si le français est toujours en concurrence avec l'anglais qui est la langue internationale la plus demandée sur le marché du travail mondial mais aussi libyen, le français est également une langue parlée dans plusieurs pays européens, au Canada ainsi que dans la plupart des pays africains. De ce fait, une reconfiguration du statut de la langue française en Libye s'avère, d'ores et déjà, nécessaire, au sens où la France reste une destination privilégiée, surtout ces dernières années, pour les étudiants libyens ayant choisi le français comme langue de spécialité ou pour ceux issus d'autres filières comme le droit, la gestion, l'économie, l'ingénierie électrique et électronique, etc. (voir 4.1.2.).

Toutefois, de nombreux facteurs constituent autant de difficultés face à la réintroduction de la langue française dans le cycle secondaire. Nous citerons, ci-après, quelques exemples non exhaustifs parmi les plus pertinents avant d'examiner ces derniers en profondeur et de proposer

des pistes permettant de remédier aux problèmes rencontrés. Ci-après, nous présentons quelques exemples des problèmes et difficultés rencontrés :

- une négligence de la part des responsables vis-à-vis de cette langue ;
- la pénurie d'enseignants ;
- le manque de renouveau du programme d'enseignement qui n'est ni complet, ni repensé ni suffisamment détaillé ;
- le manque de méthodes bien adaptées au contexte libyen et à l'environnement de l'enseignement ;
- le manque d'outils technologiques adéquats aux méthodes appliquées, etc.

Force est de constater que toutes ces difficultés résultent et dépendent du premier facteur évoqué. Autrement dit, si les responsables de l'Éducation nationale acceptaient d'accorder suffisamment d'importance à l'enseignement du FLE en Libye, toutes les difficultés et les obstacles mentionnés disparaîtraient. La preuve en est que, depuis 2019, le ministère de l'Éducation, en partenariat avec l'ambassade de France à Tripoli, a décidé la reprise de l'enseignement du FLE dans le cycle secondaire comme langue de spécialité, après que le français a été suspendu depuis 2014 en raison des obstacles précités.

Aujourd'hui, au vu de certaines décisions prises par le ministère de l'Éducation pour une remise à jour et une reconfiguration de l'enseignement du FLE au lycée, l'on peut dire que les responsables politiques ont commencé à prendre conscience de l'importance de la langue française comme outil de communication indispensable qui mérite que l'on s'y intéresse.

À présent, comme indiqué, nous allons aborder plus en profondeur les difficultés susmentionnées pour proposer des pistes de résolution afin de contribuer à l'amélioration des conditions de l'EA de FLE dans cette étape très importante du cursus d'EA de français en Libye.

6.4.1 La négligence de la part des responsables vis-à-vis de l'enseignement de FLE

Compte tenu de la politique générale du régime libyen à l'époque de Mouammar Kadhafi et de l'attitude de ce dernier vis-à-vis des pays occidentaux, pendant 42 ans (1969-2011), le système scolaire libyen, de manière générale, a subi de nombreux bouleversements touchant les programmes et les contenus d'enseignement de tous les cycles scolaires, en particulier dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement du FLE.

Durant le régime de Mouammar Kadhafi puis, plus tard, dans le cadre des politiques mises en œuvre par les responsables libyens, surtout ceux restés fidèles à l’idéologie kadhafiste anti-occidentale, peu d’importance fut accordée à l’enseignement de la langue française. Par conséquent, le français n’a pas pu préserver son statut en Libye. Cependant, en 2005, après avoir rétabli et renforcé les relations franco-libyennes, en signant des contrats économiques et militaires très importants entre les deux dirigeants en place à l’époque (Nicolas Sarkozy et Mouammar Kadhafi), un décret a été pris par le gouvernement libyen autorisant la reprise de l’enseignement de français dans le lycée. Néanmoins, en raison des problèmes et des obstacles qui se sont accumulés pendant une vingtaine d’années (1986-2007), la réintroduction de cette langue dans les lycées n’a toujours pas atteint ses objectifs.

Partant de là, compte tenu du fait que la langue française est la deuxième langue mondiale, nous réclamons du ministère de l’Éducation de sensibiliser les futurs étudiants à l’importance du français et d’accorder plus d’intérêt à l’enseignement de la langue française, à partir du cycle secondaire, en réunissant les conditions indispensables à la réussite de cet enseignement.

6.4.2 La pénurie d’enseignants

Comme déjà mentionné, en raison de la suspension de l’EA de français pendant une vingtaine d’années (1986/2007), le français n’a plus constitué un cursus scolaire privilégié en Libye. D’ailleurs, même les enseignants qui assuraient l’enseignement du FLE en secondaire, furent obligés de changer de carrière pour gagner leur vie. Autrement dit, si certains enseignants purent rester dans les mêmes écoles en tant qu’employés administratifs ou en tant qu’enseignants d’autres matières plus générales (comme l’éducation sportive/physique, l’éducation idéologique/la société républicaine/la culture politique, le dessin, etc.), d’autres enseignants se sont dirigés vers d’autres établissements, comme employés administratifs (voir 4.4.1.)

D’après notre expérience, en tant qu’enseignant de FLE à l’université et en tant qu’intéressé par l’enseignement du FLE en Libye, mais aussi en tenant compte des différents points précédemment abordés, le manque d’enseignants résulte de plusieurs facteurs dont :

- La suspension de l’enseignement du français dans les écoles secondaires pendant une très longue durée ;
- Le manque d’intérêt de la société et du marché du travail pour la langue française ;

- Le manque d'intérêt et de motivation pour le métier d'enseignant en général, sous prétexte que le salaire est très bas et qu'il ne suffit pas pour mener une vie digne.

Au vu de tous ces éléments et des conséquences qui en découlent, il est possible d'indiquer quelques pistes pouvant permettre de remédier et de pallier cette carence d'enseignants. En effet, les enseignants de FLE travaillant dans les écoles secondaires ne constituent pas un cas particulier du point de vue du salaire. Ils font partie de l'ensemble du corps enseignant ce qui signifie que l'on ne peut prétendre proposer de solutions spécifiques pour les enseignants de FLE sans tenir compte des autres enseignants. Néanmoins, le ministère de l'Éducation, en partenariat avec l'ambassade de France à Tripoli, pourrait prendre certaines mesures spécifiques pour motiver les enseignants de FLE et ceux ayant des diplômes de français. Ces mesures peuvent être résumées en quelques points essentiels à savoir :

- recruter des enseignants de FLE des pays maghrébins francophones et les embaucher en contrat à durée déterminée (CDD) pour combler la pénurie d'enseignants ;
- organiser des stages linguistiques en France, de façon régulière, destinés aux enseignants et aux futurs enseignants libyens, pendant les vacances d'été ;
- encourager et motiver les futurs/nouveaux diplômés en leur proposant des contrats/promesses d'embauche avant même la fin de leurs études universitaires ;
- fournir tous les outils et les matériels didactiques nécessaires au processus d'enseignement des langues étrangères, etc.

6.4.3 Le manque de renouveau du programme d'enseignement

Comme mentionné à maintes reprises, l'enseignement du français dans les écoles secondaires connaît, depuis les années 80, des épisodes de suspension et de reprise. Mais au-delà, le programme d'enseignement n'a nullement été repensé, ni mis à jour ni réajusté de façon à ce qu'il soit conforme aux nouvelles méthodologies, pratiques et perspectives d'enseignement du FLE.

Depuis les années soixante-dix et quatre-vingt, la méthode de français *Vers l'expression 1/2/3*, conçue par des auteurs libyens, était en application dans les lycées libyens (voir 4.3.). Par la suite, et comme déjà souligné, une longue suspension de l'enseignement du français eut lieu, qui dura une vingtaine d'années (1986-2007).

En 2007, l'enseignement du français reprit avec la collection *Oasis 1/2/3*. Il s'agit d'une méthode de FLE destinée au public libyen arabo-musulman. Ladite méthode a été conçue et élaborée suivant les principes de la méthode *Vers l'expression*. Autrement dit, ces ouvrages reposent toujours sur les mêmes auteurs et sur la même approche méthodologique dite « communicative ». Cependant, bien que ces méthodes présentent des dialogues et des échanges interactifs, elles n'offrent aucun enregistrement sonore ni aucun autre document sonore avec des dialogues à travailler en classe. Les élèves n'entendent donc que la voix de l'enseignant et l'imitent en lisant les dialogues.

En effet, depuis plusieurs décennies, le programme d'enseignement du français dans les écoles secondaires et ses objectifs n'ont été ni révisés, ni réexaminés, malgré l'évolution et le développement des méthodologies, des pratiques, des approches/perspectives de l'enseignement des langues étrangères. De ce fait, nous réclamons que le ministère de l'Éducation réexamine et révisé le programme ainsi que les méthodes de FLE de façon à ce que le programme et le curricula soient adaptés et mis à jour, en tenant en compte des nouvelles mutations socioculturelles et géopolitiques et des nouveaux développements méthodologiques et didactiques.

Il est prometteur qu'une nouvelle méthode de français (*Le nouveau Pixel 1*), conçue suivant les recommandations du CECR, soit adaptée au contexte libyen. Néanmoins, au vu des analyses de la méthode en question, effectuées tout au long du 5^{ème} chapitre, nous estimons que de multiples difficultés persistent, pouvant faire obstacle à un bon apprentissage de la langue française et qui influencent négativement le déroulement du processus d'enseignement.

Nous insistons donc sur l'obligation et la nécessité de réviser dans son ensemble, le programme global (*Le français pour la Libye/Pixel 1*) ainsi que ses objectifs, en tenant compte de l'environnement dans lequel ce programme sera utilisé, mais aussi des matériels et des outils dont dépend son utilisation.

Selon l'un des membres de la commission d'adaptation de la méthode en question, l'adaptation n'a touché que le niveau 1 destiné à la première année de secondaire. De ce fait, nous réclamons que la commission d'adaptation œuvre pour l'adaptation des autres niveaux (2 et 3), afin de préparer en amont les manuels scolaires dans les délais, suivant le calendrier scolaire, sans perturber le déroulement du processus d'enseignement au début de l'année scolaire.

Nous conseillons, en outre, de prendre en considération certaines contraintes et certains principes pédagogiques, didactiques et environnementaux, lors de l'adaptation des autres niveaux restants (2 et 3). Ces principes, que nous citons ci-dessous, doivent être pris en compte pour éviter les surprises de dernière minute :

- la disponibilité et la possibilité d'utiliser les outils numériques proposés ;
- la faisabilité du contenu proposé par rapport aux compétences des enseignants ;
- le degré de conformité des matériels didactiques/pédagogiques/numériques avec l'environnement et le contexte libyen ;
- la conformité du contenu proposé avec les horaires prescrits dans le calendrier et le programme scolaire.

Conclusion

En conclusion de ce chapitre, compte tenu des analyses effectuées portant sur la comparaison des méthodes d'enseignement du français, il s'avère impératif de remettre en question le programme d'enseignement du français dans le cycle secondaire mais aussi ses objectifs et de les réévaluer en fonction des dernières évolutions politiques, économiques et socioculturelles du pays, mais aussi suivant les derniers développements méthodologiques et didactiques.

Selon William F. Mackey, « on ne peut juger à la fois la méthode et les techniques d'enseignement requises qu'à la lumière des objectifs auxquels elles sont censées satisfaire. On les trouve dans le programme » (William F. Mackey, 1972, p. 441). De même, selon cet auteur, pour analyser un programme d'enseignement précis, il faut tenir en compte de certains facteurs fondamentaux qui sont : le contenu (quel est contenu ?) ; La spécification du contenu (est-il spécifique ?) ; la justification du contenu (pourquoi ce contenu ?) ; la faisabilité du contenu (est-il réalisable par rapport au public destiné ? Au niveau de compétence des enseignants ? Aux matériels didactiques proposés ? Voir 3.3.2.). Le même auteur ajoute que :

« Avant de juger de l'acceptabilité d'une méthode face aux exigences d'un programme, nous devons d'abord commencer par analyser ledit programme. Celui-ci peut convenir ou ne pas convenir à la situation dans laquelle on l'utilise. Nous allons donc (1) analyser le programme (2) et voir comment la méthode satisfait à ses directives » (*ibid.*)

Au vu de ce qui précède, nous recommandons au CCRP de prendre des mesures pouvant contribuer à améliorer véritablement le statut du français en Libye et à son enseignement. Le CCRP peut commencer par constituer une commission scientifique, composée de spécialistes en pédagogie, en méthodologie et en didactique de FLE, ainsi que d'experts en enseignement des langues étrangères, et lui confier la mission consistant à réviser, réexaminer et réévaluer le programme d'enseignement du FLE dans le cycle secondaire mais aussi ses objectifs.

Puis, à la suite de la révision du programme et de ses objectifs, cette commission devra œuvrer à ce que les 2 niveaux restant à adapter de la collection *Le Nouveaux Pixel* (2 et 3), soient adaptés en fonction du programme d'enseignement et de ses exigences, au niveau du calendrier scolaire et des horaires d'enseignement pour chaque niveau, des matériels didactiques et numériques proposés, etc.

Enfin, parallèlement au travail de la commission scientifique susmentionnée, il faut que le ministère libyen de l'Éducation, par la voie du CCRP, organise un stage de formation

spécialisé destiné aux enseignants de FLE qui utiliseront ladite méthode dans les classes de secondaire. Cette formation doit porter uniquement sur ladite méthode, sur la façon dont l'enseignant doit l'appliquer, ainsi que sur l'usage des outils multimédias et numériques sur lesquels s'appuie l'utilisation de cette méthode.

De surcroît, le ministère de l'Éducation doit impérativement œuvrer à ce que les conditions d'enseignement soient favorables et compatibles à l'utilisation des TIC dans l'enseignement en général et surtout dans celui du FLE au sein du système secondaire. Pour ce faire, la mise en place de toutes les alternatives relatives aux difficultés qui ont été développées précédemment, est une exigence primordiale sans laquelle l'utilisation de la MA restera inutile et non rentable, que ce soit au niveau des élèves ou des enseignants. Il convient enfin de signaler que l'analyse d'une méthode avant sa mise en application est une nécessité indispensable permettant de vérifier la conformité de son contenu au public destinataire, à son niveau, à ses objectifs et à ses attentes, mais aussi aux objectifs et aux exigences de l'institution dans laquelle sera appliquée cette méthode, ainsi qu'aux compétences des enseignants qui seront amenés à l'utiliser. De plus, comme déjà indiqué, il importe de vérifier l'adéquation entre les outils numériques proposés dans la méthode et l'environnement dans lequel cette dernière sera appliquée, les matériels pédagogiques/numériques et leur disponibilité, leur faisabilité et leur manipulation par rapport aux compétences des enseignants, etc. Pour contribuer à analyser l'ensemble didactique du FLE destiné au cycle secondaire, nous suggérons également que la commission mentionnée établisse des critères spécifiques et des paramètres d'analyse variant en fonction des objectifs d'analyse et de la méthodologie préconisée dans la conception de la méthode à analyser. Certains auteurs dont, entre autres, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 291), Sandie Bernard, Pierre Clément et Graça Carvalho (2007 : 1) insistent sur l'importance de créer sa propre grille d'analyse en fonction des critères et des paramètres d'analyse, mais aussi en fonction du contenu de la méthode, de ses objectifs, des matériels didactiques qui l'accompagnent etc. (voir 3.3.4.2).

En dernier lieu, il est à signaler que de multiples grilles d'analyse des méthodes ont été étudiées tout au long du troisième chapitre. Il est donc possible de choisir celle qui conviendra le mieux au contexte d'enseignement et de l'adapter suivant les propres objectifs et les recommandations prévalant. En précisant que ces grilles sont disponibles en annexe (A).

Conclusion générale

Dans le cadre de cette thèse, nous avons souhaité examiner le programme scolaire et le curriculum de l'enseignement/apprentissage de FLE, mais aussi et surtout les méthodes ainsi que les matériels didactiques utilisés dans le cycle secondaire, et ce, dans le but de comprendre la situation de l'EA du FLE en Libye, notamment au niveau du secondaire. Pour ce faire, nous avons analysé la situation de cet enseignement et constaté qu'il fait face à des difficultés et à des obstacles multiples ayant un impact majeur sur la réussite des apprenants et, au-delà, sur le succès de cet enseignement et sur son intégration dans le système scolaire.

Toutefois, en tenant compte de l'historique de la francophonie en Libye, de sa situation sociopolitique et socioéconomique, nous avons également constaté que l'ensemble des difficultés rencontrées, aussi diverses que soient ces dernières, relèvent de la situation politique particulièrement délicate du pays. En effet, en raison de sa situation géographique et stratégique, la Libye a connu plusieurs épisodes d'instabilité politique (marquées par différentes conquêtes et invasions militaires, des phases de colonisation et d'occupation ottomane, italienne, etc.), et ce, que ce soit au niveau de son histoire lointaine ou de son histoire récente. Dernièrement encore, au cours de ses 42 ans de règne, Mouammar Kadhafi se désolidarisa de tout enseignement/apprentissage des langues étrangères – celles-ci étant considérées comme les langues des ennemis et des colonisateurs ; ce qui affecta grandement la présence des langues étrangères dans le système scolaire libyen, et tout particulièrement celle du FLE au niveau du secondaire. Depuis la fin du règne de Mouammar Kadhafi, des changements sont apparus, faisant évoluer la place de l'enseignement des langues étrangères et du FLE en Libye.

Partant de là, afin d'atteindre l'objectif principal de cette thèse, nous avons posé cinq questions principales et quatre questions secondaires découlant des premières, touchant chacune cinq points précis : 1) le programme scolaire ; 2) l'ensemble didactique d'EA du FLE appliqué au cycle secondaire en Libye – en précisant que de 2007 à 2014, fut utilisée la collection *Oasis* mais qu'à partir de la rentrée prochaine, ce sera au tour de la nouvelle méthode adaptée *Le français pour la Libye/Pixel 1* ; 3) les matériels didactiques proposés ; 4) la disponibilité de ces derniers ; 5) les conditions et le contexte dans lesquels ils seront utilisés.

La première question posée était : la collection *Oasis* est-elle à jour par rapport aux dernières évolutions méthodologiques et didactiques (préconisées notamment par le CECRL) ? Pour répondre à cette question, nous avons vu que la collection *Oasis* a fait l'objet de nombreuses critiques de la part de certains enseignants de FLE et de certains responsables

pédagogiques. Ces critiques reposent sur les conditions d'enseignement et sur le contexte destinataire qui posent des limites et des contraintes à la fois pédagogiques et didactiques n'ayant pas ou pas suffisamment été prises en compte lors de la conception de ladite méthode.

Partant de là, nous avons émis l'hypothèse qu'un changement des auteurs chargés de la rédaction de la collection *Oasis*, et l'introduction des figures actuelles de l'approche communicative permettrait une meilleure approche et une méthode mieux adaptée aux contacts et aux évolutions de la discipline.

Après l'analyse-comparaison touchant la collection *Oasis 1, 2, 3*, tout au long du quatrième chapitre, nous avons pu confirmer l'exactitude de cette hypothèse. Ce constat est lié au fait que cette méthode ne tient compte ni des recommandations du CECRL ni de celles de l'approche communicative qu'elle prétendait avoir adoptée, ce qui s'observe dans l'absence totale de supports didactiques sur lesquels pourrait s'appuyer l'enseignant pour travailler les unités didactiques. Autrement dit, aucun enregistrement audio/vidéo n'a été repéré dans ladite collection.

La deuxième question était : le contenu de la collection *Oasis* correspond-il aux objectifs d'EA du FLE déterminés par le ministère libyen de l'Éducation, et au public destinataire ? Pour répondre à cette question, nous avons noté que la prise en compte des objectifs de l'EA du FLE (déterminés par le ministère libyen de l'Éducation) dans le secondaire posait d'énormes difficultés à la fois didactiques et méthodologiques touchant la conception de la collection *Oasis*.

De là, nous avons émis l'hypothèse qu'en repensant en profondeur les conditions et le contexte de l'EA du FLE au secondaire et en actualisant lesdits objectifs en fonction des dernières évolutions méthodologiques et didactiques, mais aussi en fonction des dernières mutations socioéconomique, socioculturelle et politiques du pays, la conception d'une méthode spécifique pour le public libyen pourrait aboutir à de meilleurs résultats

Après analyse de ladite collection et après examen des objectifs de l'EA du FLE en Libye, nous avons pu confirmer cette hypothèse. Ce résultat s'explique du fait que les objectifs de l'EA sont loin d'être à jour par rapport aux dernières mutations susmentionnées, mais aussi par rapport aux évolutions méthodologique et didactique. De ce fait, la compétence communicative est un objectif que cette méthode ne permet pas d'atteindre de façon adéquate, en l'absence de supports didactiques ou d'outils numériques – surtout dans un contexte non francophone comme celui de la Libye.

La troisième question était : la méthode adaptée (*Le français pour la Libye/Pixel 1*) correspond-elle au contexte libyen au niveau du contenu socioculturel ? Pour répondre à cette question, nous avons vu que, dans la méthode originale (*Le nouveau Pixel/1*), la prise en compte de la culture d'origine (la culture française) pose certains problèmes au niveau du contenu socioculturel dans la nouvelle méthode adaptée (*Le français pour la Libye/ Pixel 1*) ; et cela, du fait que le public destinataire possède une culture arabo-musulmane et conservatrice, très différente de la culture française.

Partant de ce constat, nous avons émis l'hypothèse que la méthode adaptée ne devait pas placer les deux cultures en question en opposition mais plutôt créer des ponts et des syncrétismes afin de faciliter l'apprentissage, et que pour ce faire, l'approche communicationnelle est la plus pertinente.

En effet, les résultats obtenus nous ont permis de confirmer cette hypothèse même si nous reprochons à la méthode adaptée le fait de ne se focaliser que sur la culture française sans pour autant accorder d'importance à la culture du public destinataire (libyen).

La quatrième question était : le contenu de la MA, au niveau de la répartition des unités didactiques, correspond-il au programme curriculaire (calendrier et horaires scolaires) prescrit par le ministère libyen de l'Éducation ? Pour répondre à cette question, nous avons analysé le contenu de la méthode adaptée et vu qu'il présente moins d'unités et moins d'activités didactiques, certainement parce que les auteurs de ladite méthode ont négligé la prise en compte du programme d'enseignement et du calendrier scolaire envisagés. Or, la prise en considération de ces deux éléments ne peut aboutir qu'à une refonte de la méthode (en termes d'unités et d'activités didactiques).

Partant de ce constat, nous avons émis l'hypothèse qu'il importait de questionner et de faire participer les enseignants à la rédaction d'une prochaine méthode, car eux seuls sont à même de témoigner des tranches horaires de cours réellement disponibles et qu'il importe de prendre cette réalité en compte afin qu'il n'y ait pas de décalage trop important entre la méthode et son applicabilité.

Cette hypothèse a été confirmée. En effet, en comparant le nombre d'heures proposées pour travailler une unité didactique selon chaque méthode, nous avons pu constater un grand décalage au niveau des horaires proposés dans la MA et le calendrier scolaire imposé par le ministère de l'Éducation libyen.

La cinquième question concerne les matériels didactiques et les outils numériques proposés dans la MA. Cette question se composait de quatre sous-questions qui étaient : les matériels didactiques et les outils numériques sont-ils disponibles ? Sont-ils conformes à l'environnement destinataire ? Sont-ils applicables au vu de la compétence des enseignants ? Peuvent-ils motiver les élèves ? Pour répondre à cet ensemble de questions, nous avons examiné la méthode en question et les conditions de son application dans les écoles secondaires concernées et avons constaté que celles-ci étaient en manque de matériels didactiques et technologiques, indispensables pour travailler les unités et les activités proposées. Partant de ce constat, nous avons émis l'hypothèse qu'une nouvelle méthode devrait être rédigée, reposant sur l'approche communicative, mais prenant en compte la difficulté éprouvée en Libye à utiliser certains matériels (du fait de leur absence ou du manque de formation dispensée aux enseignants pour les utiliser).

En effet, en nous appuyant sur les résultats obtenus, nous avons pu confirmer cette hypothèse. De fait, les membres de la commission d'adaptation de ladite méthode n'ont pas pris en compte le contexte destinataire du point de vue de la disponibilité et de la conformité des matériels didactiques et des outils numériques sur lesquels se fonde la méthode adaptée (*Le français pour la Libye/ pixel 1*) qui sont censés accompagner la méthode adaptée en travaillant les unités didactiques. De plus, comme déjà mentionné, même si lesdits outils et matériels didactiques sont disponibles, vu le profil des enseignants qui encadreront cet enseignement et leur formation initiale, il leur est difficile d'utiliser les outils numériques proposés de façon aisée, efficace et utile. Nous avons pu également confirmer l'hypothèse que l'utilisation des outils numériques peut motiver et inciter les apprenants dans leur apprentissage et contribuer ainsi à la réussite scolaire.

Pour réaliser cette recherche, nous avons donc suivi un plan reposant sur deux parties distinctes (la partie théorique et la partie pratique) – chacune regroupant trois chapitres. Dans le cadre de la première partie, nous avons porté une attention particulière aux méthodologies d'EA des langues étrangères les plus couramment employées, attendu que ces dernières jouent un rôle indispensable dans la conception des méthodes d'EA. Dans le cadre du premier chapitre, nous avons ainsi passé en revue ces méthodes depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle recommandée par le CECRL.

Du point de vue conceptuel, convaincu que toute méthode d'EA doit se proclamer d'une méthodologie donnée, nous avons voulu montrer qu'il importe que les auteurs tiennent compte de celle-ci dans l'élaboration d'une méthode d'enseignement, de ses principes, de ses

fondements et de ses objectifs. Ainsi, le contenu d'une méthode élaborée suivant la méthodologie traditionnelle ne sera-t-elle absolument pas identique à celle d'une méthode se réclamant de l'approche actionnelle, que ce soit au niveau des objectifs d'enseignement, des étapes du processus d'enseignement et de la manière de travailler les séquences didactiques. D'ailleurs, en fonction de la méthodologie choisie, l'enseignant pourra jouer des rôles très différents, tout comme différera la progression des savoirs et des connaissances.

En d'autres termes, chaque méthodologie puise ses racines dans des courants théoriques donnés ayant des principes et des fondements psychologiques à suivre scrupuleusement lors de la conception des méthodes correspondantes. De ce fait, au sein du second chapitre, nous avons présenté un panorama des principales théories psychologiques d'apprentissage, afin de connaître leurs fondements théoriques, leurs caractéristiques, mais aussi leur conception et leur définition de l'apprentissage. Nous avons également dégagé les différentes définitions et les modèles d'apprentissage rattachés à chaque courant psychologique.

De là, dans le troisième chapitre, compte tenu des méthodologies d'analyse des MS/MD abordées, nous avons mis en valeur certains travaux portant sur l'analyse des méthodes de FLE ou de Français langue seconde. Parmi ces travaux, nous avons notamment cité ceux de Corinne Cordier-Gauthier (1999) ainsi que ceux de Maria Cecilia Bertolotti et Patrick Dahlet (1984).

Il convient de mentionner que nous nous sommes également appuyés sur les travaux de William F. Mackey (1972), Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017) et Anne-Marie Thierry (1997), pour présenter et analyser les MS/MD utilisés et qui seront utilisés prochainement, dans l'EA de français dans le système scolaire secondaire en Libye. Autrement dit, nous avons appliqué les critères et les paramètres proposés par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 291) pour élaborer nos fiches signalétiques. Et pour ce faire, nous nous sommes inspirés de la trame d'Anne-Marie Thierry (1997) pour présenter les méthodes en question. Dans le même temps, nous avons adopté les principes de didactique analytique de William F. Mackey pour analyser et examiner le programme et les conditions d'enseignement.

Avant d'entamer la présentation et l'analyse desdites méthodes, nous avons fait l'état des méthodes utilisées dans l'EA de FLE dans les écoles secondaires à partir des années 1960 jusqu'à présent, à savoir :

- La méthode *Mon livre* utilisée durant la période 1961-1973 ;
- La méthode *Vers l'expression* utilisée depuis 1974 jusqu'en 1986 ;

- La méthode *Oasis* utilisée de 2007 jusqu'en 2014 ;
- La méthode *Le français pour la Libye/Pixel 1* qui sera mise en application dès la réouverture des départements de français.

De là, nous avons réalisé une analyse des méthodes mentionnées et constaté que la collection *Oasis 1, 2, 3* se proclame de l'approche communicative sans pour autant s'appuyer sur aucun document sonore ou vidéo. En outre, elle n'accorde aucune importance aux supports iconographiques. Nous avons également repéré un nombre très limité d'images et de photos, qui plus est de qualité médiocre, dans *Oasis 1* et *Oasis 2*. Et seulement douze images sous la forme d'icônes, toujours de très mauvaise qualité. De ce fait, l'on constate que les auteurs de cette collection n'ont pas respecté les principes méthodologiques de l'approche proclamée au départ (à savoir, l'approche communicative) et qu'ils n'ont fait aucun recours aux dernières pratiques didactiques des langues étrangères telles que celles recommandées par le CECRL.

Nous pouvons donc affirmer que l'ensemble didactique de la collection *Oasis* est en grand décalage par rapport aux derniers développements méthodologiques et didactiques. De même, étant donné l'importance donnée aux manuels scolaires en Libye, en particulier ceux de langues étrangères, nous estimons que les manuels scolaires utilisés (*Oasis 1, 2, 3*) constituent l'une des difficultés majeures à la réussite du FLE en Libye, que ce soit au niveau des apprenants ou à celui des enseignants.

Les complications découlant de cette méthode s'articulent, entre autres, autour des deux points suivants :

- l'absence/insuffisance de supports sonores, vidéo et iconographiques : ce qui rend le processus d'enseignement très difficile du fait que l'enseignant ne peut travailler les séquences didactiques sans se fonder sur des supports adéquats pour chaque activité et chaque situation langagière ;
- le contenu socioculturel qui est plutôt centré sur le contexte libyen arabo-musulman. Par conséquent, l'élève qui se trouvera en situation de communication avec des natifs ou même avec d'autres francophones ayant des cultures différentes de la sienne, éprouvera d'autres genres de difficultés langagières. D'ailleurs, selon Claude Germain, « la langue et la culture doivent s'apprendre simultanément » (Claude Germain, 1993, p. 171).

Au vu des points de faiblesse de cette méthode, il est donc irréfutable que le programme ainsi que les manuels scolaires qui y sont rattachés doivent être remis en cause, voire remplacés.

Allant dans ce sens, la commission pédagogique désignée par le ministère de l'Éducation nationale a proposé un autre ensemble didactique intitulé *Le français pour la Libye/Pixel 1* qui est une méthode de FLE généraliste conçue en France suivant le CECRL, contextualisée et adaptée au contexte libyen.

À la suite de cette première partie théorique, nous avons entamé la partie pratique de notre thèse, en réalisant une analyse par comparaison de cette méthode dite adaptée. Dans le premier chapitre, nous avons repéré nombre de difficultés et d'obstacles pouvant perturber le déroulement du processus d'enseignement et être la cause de l'échec de l'enseignement/apprentissage du FLE. Les facteurs les plus marquants que nous avons mis en lumière étant :

- le contenu de l'enseignement proposé qui ne correspond ni aux horaires ni au calendrier scolaires – tous deux proposés dans le programme d'enseignement prescrit par le ministère de l'Éducation ;
- les outils numériques proposés qui ne conviennent pas au contexte destinataire, compte tenu de leur accès et de leur applicabilité difficiles, mais aussi du fait que leur utilisation nécessite des compétences informatiques et pédagogiques précises de la part des enseignants.

En nous fondant sur cette analyse-comparaison, nous avons repris les hypothèses et les questions de départ présentées au-dessus. Ainsi, au vu des résultats de notre analyse, nous avons pu, au sein du second chapitre, répondre à ces questions de la façon suivante :

- le contenu socioculturel de la méthode adaptée pourrait correspondre au contexte libyen même si, pour des raisons socioculturelles et religieuses, certains termes et expressions n'ont pas été présentés de la manière dont ils sont utilisés en France, ce qui pourrait être source de malentendus. Il s'agit notamment des termes relatifs aux vacances scolaires (ainsi, la formule « les vacances de Noël » a-t-elle été remplacée par les vacances de fin d'année, les vacances de Pâques par les vacances de printemps, les vacances de la Toussaint par les vacances d'automne, etc.) ;
- au vu de la comparaison établie entre le volume horaire proposé dans la MA et celui prescrit dans le programme d'enseignement du ministère de l'Éducation, nous avons constaté que le contenu de la MA ne correspond absolument pas aux horaires d'enseignement de français au secondaire ;
- les outils numériques proposés dans la méthode adaptée ne correspondent pas au contexte destinataire du point de vue de leur disponibilité et de leur applicabilité. De fait, le contexte libyen actuel et les conditions d'enseignement/apprentissage du FLE, surtout dans les écoles

secondaires, ne sont pas favorables pour utiliser une méthode numérique telle que *Le français pour la Libye/ Pixel 1*, du fait que celle-ci se fonde abondamment sur les outils technologiques et l'internet, mais aussi du fait du manque de compétences des enseignants.

En effet, dans le cadre du sixième chapitre, nous avons présenté les pistes possibles d'amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage des langues et plus particulièrement du français en Libye, en cycle secondaire. Ces pistes consistent à réclamer au ministère de l'Éducation nationale, la prise en considération de toutes les alternatives apportées ainsi que des propositions pédagogiques, didactiques, mais aussi logistiques proposées ; ce premier volet devant être complété par la fourniture des outils numériques nécessaires et indispensables au bon déroulement du processus d'enseignement tels que le TNI, pour favoriser l'intégration des TIC.

Nous avons indiqué qu'il importait également d'accorder plus d'importance à la formation (initiale et continue) des enseignants, en remettant en cause le programme actuel d'enseignement dispensé dans les départements de français de l'université, afin que les futurs enseignants soient suffisamment formés à l'usage de tous les outils numériques associés à la méthode et présentés comme indispensables à l'enseignement. Le but visé étant aussi d'ancrer les futurs enseignants dans les derniers développements méthodologiques ainsi que dans les nouvelles pratiques didactiques et pédagogiques d'enseignement des langues étrangères.

En dernier lieu, il convient de souligner que, dans le cadre de cette thèse, nous n'avons pas pu aborder en profondeur tous les aspects du contenu linguistique et didactique de la MA, du fait que ce sujet, bien qu'en lien avec le nôtre, sort des limites de notre champ d'étude. Cependant, conscients de l'importance du contenu des méthodes de langues et de leur rôle prépondérant dans le processus d'enseignement/apprentissage et dans la réussite scolaire, nous avons pour visée d'aborder plus en détails cette question dans le cadre de travaux ultérieurs.

Bibliographie

- Abry, D. (2009). Manuels de FLE : un choix délicat. *Le Français dans le monde*, n° 363, p. 21-23.
- Achard-Bayle, G. (2018). L'approche "text'actionnelle". In : Jan Radimský & Petr Ky-loušek, Actes de la XX^e école doctorale de l'Association Gallica & École doctorale de l'Uni-versité Halle-Wittenberg, de l'Université de Szeged et l'Université Masaryk de Brno, Telč/České Budějovice 2016, Vol. 1, Brno, Masarykova univerzita, p. 247-259.
- Achard-Bayle, G. et Capelle, M-J. (1982). Environnement et élaboration de matériel péda-gogique. Décentration, recentration : mission impossible ? *Le français dans le monde*, n° 171, p. 68-73.
- Albergoni, G. (1975). *La Libye nouvelle : rupture et continuité*. Collection du C.R.E.S.M. Paris : C.N.R.S.
- Andler, D. (1992). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard.
- Andler, D. (2004). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard.
- Andler, D. (2006). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard.
- Arnold, J. (2006). Appropriation des langues et attitudes linguistiques. Paris : Klincksieck.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, n° 144, 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Baron, Georges-Louis. (2013). Enseignants, technologie éducative et techno-réformateurs. *Vers une société sans écoles ? Recherches en didactiques* N16 (2) : 59. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0059>.
- Barrière, I., Émile, H. et Gella, F. (2014). *Les TIC, des outils pour la classe*. Grenoble : PUG.
- Beacco Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Beeching, K. (1998). Martinez, P., La Didactique des langues étrangères. *Que sais-je ?* Presses Universitaires de France, (1996), 127 pp. 0 782130 480082. *Journal of French Lan-guage Studies*, 8 (1), 130-131. Doi :10.1017/S0959269500000697
- Bélanger, J. (1978). Images et réalités du behaviorisme. *Philosophiques*, 5(1), 3-110. <https://doi.org/10.7202/203085ar>

- Benelimum, G. (2013). *Une expérimentation visant l'amélioration de la situation de l'enseignement/apprentissage du français en Libye : l'introduction de documents authentiques dans une classe de français langue étrangère à l'université de Tripoli*. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Montpellier : Université PAUL-VALÉRY. Disponible sur https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958818/file/2013_benelimum_arch.pdf.
- Bengaïel, A. (1986). *L'Enseignement du français en Libye : situation actuelle et perspectives pour l'avenir*. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Besançon : Université de Franche-Comté.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Didactique des langues étrangères. Paris : Clé international.
- Berchoud, M-J. (2012). *Enseigner à des publics lointains*. Paris : Didier Érudition Klincksieck.
- Bernard, C. (1947). *Principes de médecine expérimentale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bernard, S., Clément, P. et Carvalho, G. (2007). *Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple*, [en ligne] : <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7082> [consulté le 06 février 2019].
- Bernoussi, M., et Florin, A. (1995). *La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement*, [en ligne] : <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2115> [consulté le 04 juillet 2019].
- Bertocchini, P., et Costanzo, E. (2009). *Manuel de formation pratique : pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. Paris : Clé International.
- Bertocchini, P., et Costanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique : pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. 2^e éd. Paris : Clé International.
- Bertoletti, M-C. et Dahlet, P. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le Français dans le monde*, n°186, p. 55-63.
- Bilhaj, H. (2016). *Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye*, [en ligne] : <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03081361> [consulté le 06 août 2020].
- Billières, M. (2015). *Les courants psychologiques antérieurs au cognitivisme en FLE*, [en ligne] : <https://www.verbotonale-phonetique.com/courants-psychologiques-antérieurs-cognitivisme-fle/> [consulté le 14 juin 2018].

- Bishop M-F., Denizot, N. (2016). *Explorer les manuels de français*, [en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-3-page-5.htm> [consulté le 20 novembre 2018].
- Bobin, F. (2019). *Libye : à Tripoli, la rancœur des combattants anti-Haftar*. 30 avril 2019, [en ligne] : https://www.lemonde.fr/international/article/2019/04/30/a-tripoli-la-ranc-ur-des-combattants-anti-haftar_5456690_3210.html [consulté le 11 juin 2020].
- Bonnet, C. (2014). Les trois étapes de la perception. Dans : Jean-François Dortier, éd., *Le cerveau et la pensée : Le nouvel âge des sciences cognitives* (pp. 213-221). Auxerre : Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2014.01.0213>
- Bouacha, A-M. (1978). *La pédagogie du français langue étrangère : orientations théoriques, pratiques dans la classe*. Paris : Hachette.
- Bourgeois, É., et Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*, [en ligne] : <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01> [consulté le 04 octobre 2017].
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In : *Synergie Europe 1*, 58-73, [en ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>. [consulté le 10 avril 2021].
- Bourouba, F. (1991). *La compétence de communication : analyses méthodologiques*. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Montpellier III : Université de Paul Valéry.
- Boyer, H. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Brault Dubuc, M. (2013). *Apprendre avec des outils pédagogiques 'facilitateurs de pensée' : gestion mentale et transfert des apprentissages*. Lyon : Chronique sociale.
- Bresson, F. (1987). Les fonctions de représentation et de communication. *Psychologie*, [en ligne] : <http://ehess.modelisationsavoirs.fr/seminaire/seminaire08-09/8-25mars09/F.BressonPleiade87-p946-50.pdf> [consulté le 17 juillet 2019]
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *applied linguistics*, Volume I, Issue 1, Pages 1–47, <https://doi.org/10.1093/Applin/I.1.1>
- Capelle, G. (1997). Discours sur les méthodes. *Le français dans le monde*, n° 286, p. 26-29
- Carette, Emmanuelle, Francis Carton, et Monica Vlad. (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde : le projet CECA*. Didactique. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes. (1975). *La Lybie nouvelle : Rupture et continuité*. Aix-en-Provence : Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans. Doi : 10.4000/books.iremam.2479.
- Chapelle, G., et Bourgeois, É. (2015). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charles, T. et Blanchet, A. (2001). *Introduction à la psychologie cognitive*. Paris : Nathan.
- Chiss, J. (2011). Théories du langage et politique des linguistes : présentation. *Langages*, 2 (2), 3-10, [en ligne] : <https://doi.org/10.3917/lang.182.0003> [consulté le 12 mai 2020].
- Chiss, J. (2011). Théories du langage et politique des linguistes. *Langages*. 182. Paris : Larousse.
- Chnane-Davin, F. (2020). De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? Dans : Jean-Marc Defays (dir.), *Le FLE en question* (p. 149- 198). Bruxelles : Mardaga.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. In : *Histoire de l'éducation*, [en ligne] : <http://journals.openedition.org/histoire-education/565> ; DOI : 10.4000/histoire-education.565 [consulté le 30 avril 2019].
- Clément, C. (2013). *Conditionnement, apprentissage et comportement humain*. Paris : Dunod.
- Conseil de la coopération culturelle, éd. 2000. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg Paris : Conseil de l'Europe Didier.
- Conti, N. (2012). *Les tests psychotechniques*. Paris: Éd. First.
- Cordier-Gauthier, C. (1999). *Essai de caractérisation du discours du manuel de français langue seconde et étrangère : parcours à travers les manuels utilisés au Canada (1970-1995), repérage et description de leurs éléments constitutifs*. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Montpellier III : Université Paul-Valéry.
- Cordier-Gauthier, C. (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Études de linguistique appliquée*, n° 125 (1) : 25-36.
- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : 1968 - 1988*. Langues et apprentissage des langues. Paris : Didier.

- Cotton, N. (2012). Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 168, 445-458. <https://doi.org/10.3917/ela.168.0445>
- Courtillon, J. (2007). *Élaborer un cours de FLE*. Nachdr. Collection F Nouvelle formule. Paris : Hachette.
- Cuq, J-P. Dir. (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Impr. Paris : Clé International.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle éd. Collection Français langue étrangère. Grenoble : PUG.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle éd. Collection Français langue étrangère. Grenoble : PUG.
- Cyr, P. et Claude, G. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- Deceuninck, J. (2012). *Les outils éducatifs à l'école : du manuel au réseau*. Paris : L'Harmattan.
- Defays, J-M., Deltour, S. et Dehaybe, R. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Éditions Mardaga.
- Defays, J. (2020). Introduction. Dans : Jean-Marc Defays éd., *Le FLE en question : Enseigner le français langue étrangère et seconde* (pp. 9-22). Wavre : Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.defay.2020.01.0009>
- Defays, Jean-Marc. 2018. *Enseigner le français langue étrangère et seconde : approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Psy 19. Bruxelles : Mardaga supérieur.
- Delorme, A. et Flückiger, M. (2003). *Perception et réalité : Une introduction à la psychologie des perceptions*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition. Psychologie d'aujourd'hui*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denis, M. et Dubois, D. (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. *L'année psychologique*. vol. 76, n°2, p. 541-562
- Denyer, M. 2009. La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Edition Maison des langues, 2^oédition révisée et enrichie, pp.142-155.

- Dortier, J.-F. Dir. (2012). *Une histoire des sciences humaines*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Douville, O. (2006). La structure et la névrose. *Figures de la psychanalyse*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Ehrenfels, C. (1937). On Gestalt-qualities. *Psychological Review*, 44(6), 521–524. <https://doi.org/10.1037/h0056968>
- Elarbad, A. et al. (2009). *Oasis 1 : Cahier d'exercices*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 109.
- Elarbad, A. et al. (2009). *Oasis 1 (A) : livre de l'élève. Première année secondaire*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 116.
- Elarbad, A. et al. (2009). *Oasis 1 (B/2) : livre de l'élève. Première année secondaire*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 128.
- Elarbad, A. et al. (2009). *Oasis 2 : livre de l'élève. Deuxième année secondaire*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 145.
- Elarbad, A. et al. (2009). *Oasis 3 : Cahier d'exercices*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 155.
- Elarbad, A. et al. (2010). *Oasis 3 : livre de l'élève. Troisième année secondaire*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 247.
- Elarbad, A. et al. (2012). *Oasis 1 : livre du professeur*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 250.
- Elarbad, A. et al. (2012). *Oasis 2 : livre du professeur : Deuxième année secondaire*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 108.
- Elarbad, A. et al. (2014). *Oasis3 : livre du professeur, 3^e année secondaire*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 153.
- Elarbad, A. et al. (S. d). *Oasis 2 : Cahier d'exercices*. Tripoli : ministère de l'Éducation, p. 102.
- Elmahjoub, T. (2016). La francophonie en Libye. *Norsud*, université Misurata (Libye), 2016, n° 7 : 73-89. [En ligne] : <https://www.misuratau.edu.ly/journal/norsud/upload/file/R-1018-4.pdf> [consulté le 18 août 2020].
- Huver, E. De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE. Presses universitaires de Caen. *Traits d'union*, pp.223-234, 2002, 2-84133-166-0. hal-02047334

- Favret, C. (2016). *Pixel. Nouveau : méthode de français : livre de l'élève 1*. Paris : Clé International.
- Favret, C. (2019). *Le français pour La Libye/Pixel 1*. Paris : Clé International.
- Florin, A. (2006). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Forestal, C. (2008). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? *Études de linguistique appliquée*, n° 152, p. 393-410, [en ligne] : <https://doi.org/10.3917/ela.152.0393> [consulté le 29 mars 2021]
- Francisco, V. J, et Lavoie, P. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Éditions du Seuil.
- Fshika, K. (2020). *Enseigner le français langue étrangère en contexte libyen*. Paris : L'Harmattan.
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n°155 (juin) : 5-8, [en ligne] : <https://doi.org/10.4000/rfp.59> [consulté le 18 février 2021]
- Galisson, R. (1980). D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme. *Didactique des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galtier, C. (1994). *Apprentissage précoce des langues étrangères : des méthodes employées aux théories de référence*. Mémoire. Montpellier III : Université de Paul Valéry.
- Gaonac'h, D. (2004). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier
- Gaonac'h, D. (1998). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Gérard, F., Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, [en ligne] : <https://doi.org/10.3917/dbu.gerar.2009.01> [consulté le 06 novembre 2017]
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. 2^e éd. Anjou, Québec : Centre Éducatif et Culturel.

- Gibello, Bernard. (2004). Introduction à la psychologie cognitive. In : Lebovici, S. et al. (2004). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. 2^e éd. Paris : Presses Universitaires de France, p. 145-171. [en ligne] : <https://www.cairn.info/nouveau-traite-de%20psychiatrie-de-l-enfant-et-de-l---9782130545576-page-145.htm> [consulté le 13 septembre 2018].
- Gineste, M-D. et Le Ny, J-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage : de la reconnaissance à la compréhension*. Paris : Dunod.
- Girard, D. (1974). *Les langues vivantes. Enseignement et pédagogie*. Paris : Larousse.
- Good, T-L., et Brophy, J. E. (1986). *Educational psychology: A realistic approach*. 3rd ed. New York: Longman.
- Griggs, Peter, Carol, R. et Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. In : *Revue française de linguistique appliquée VII (2) : 25-38*, [en ligne] : <https://doi.org/10.3917/rfla.072.0025> [consulté le 26 octobre 2020].
- Haydée, S. (2016). *Nouveau Pixel 1 : méthode de français : guide pédagogique*. Paris : Clé International.
- Henri, B. (1980). *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Paris 85-Luçon : CLE international, impr. Pollina.
- Henri, B. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. 7^e éd. Paris : CREDIF Didier.
- Henri, B., Butzbach-Rivera, M. et Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Henri, B., et Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique : du renouveau en question. Didactique des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Hilton, H. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les Langues modernes*, 99 (3) : 12-21.
- Hosotte, A. Skinner, B.F. (1970). La révolution scientifique de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, volume 10, 1970, p. 44-46, [en ligne] : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1970_num_10_1_1987_t1_0044_0000_2 [consulté le 09 décembre 2017].
- Hougeland, J. et Henry, J. (1989). *L'Esprit dans la machine : fondements de l'intelligence artificielle*. Paris : O. Jacob.

- Hymes, Dell H., France Mugler et Coste, D. (1992). *Vers la compétence de communication*. Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier CREDIF.
- Institut national de recherche pédagogique (France). (2005). *Sciences cognitives, apprentissages et enseignement*. (Rapports). Lyon : INRP, [en ligne] : https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfIR.action?irId=FRAN_IR_055625 [consulté le 12 mars 2018].
- Jonnaert, P. & M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. 1st édition. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. <https://univ-scholarvox-com.bases-doc.univ-lorraine.fr/book/88801400>
- Juignet, P. (2015). *La psychologie cognitiviste. Philosophie science et société*, [en ligne] : <https://philosciences.com/Pss/philosophie-et-humanite/psychologie-representation-cognition/127-psychologie-cognitiviste> [consulté le 18 janvier 2018].
- Juignet, P. (2015). *Le cognitivisme. Philosophie, science et société*, [en ligne] : <https://philosciences.com/philosophie-et-humanite/methode-et-paradigme-des-sciences-humaines/92-cognitivisme> [consulté le 04 juillet 2019].
- Karsenti, T. (2004). Impact des TIC sur l'attitude, la motivation et le changement dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. Dans : Maurice Tardif éd., *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 187-205). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01.0187>
- Karsenti, T. (2004). Impact des TIC sur l'attitude, la motivation et le changement dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. In : *La profession d'enseignant aujourd'hui*, 340. Belgique : Louvain-la-Neuve.
- Karsenti, T. (2017). *Enseigner et apprendre avec le numérique*, [en ligne] : <https://www.deslibris.ca/ID/479195> [consulté le 18 février 2021].
- Kerzil, J. (2009). Constructivisme. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE* (pp. 112-113). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112>
- Kreiba, H. (2012). Langues étrangères et dictature ne font pas bon ménage. *Courrier international*. Tripoli, [en ligne] : <https://www.courrierinternational.com/article/2012/11/15/langues-etrangees-et-dictature-ne-font-pas-bon-menage> [consulté le 18 août 2020] ;
- Lafrance, P. (1968). La Libye s'engage dans l'ère industrielle. *Le monde diplomatique*, n° octobre (octobre), p. 39.

- Landriault, B. (1982). Les méthodes d'enseignement du français langue seconde au Québec. *Les Publications Québec français*, n°47, 72–75, [en ligne] : <https://id.erudit.org/iderudit/56959ac> [consulté le 28 mars 2021].
- Le Moigne, J-L. (2002). *Le constructivisme*. Les enracinements. Paris : L’Harmattan.
- Le Moigne, J-L. (2012). Repères historiques pour l’entendement des épistémologies constructivistes. *Que sais-je ?* 4e éd, p. 39-66.
- *Learning Theories in Plain English*. (2017), Vol. 1, [en ligne] : <https://www.kovacs.com/info250readings/LT-in-Plain-English-2017-Vol1of2-ebook.pdf> [consulté le 13 novembre 2019].
- Lebrun, J. et Aroq, C. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique soutien à l’appropriation ou déterminant de l’intervention éducative*. Sainte-Foy : Presses de l’Université Laval.
- Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l’éducation*, 35(2), p. 7–14, [en ligne] : <https://doi.org/10.7202/038726ar> [consulté le 14 décembre 2018].
- Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire : d’ici et d’ailleurs, d’hier à demain*. Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Legros, D., Maitre De Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). Les théories de l’apprentissage et les systèmes multimédia. In : LEGROS, D. et CRINON, J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : A. Colin, p. 23-39, [en ligne] : https://www.researchgate.net/publication/281280365_Legros_D_Maitre_de_pembroke_E_Talbi_A_2002_Les_theories_de_l'apprentissage_et_les_systemes_multimedia_In_D_Legros_J_Crinon_Psychologie_des_apprentissages_et_multimedia_Paris_A_Colin_pp_23-39 [consulté le 13 mai 2020].
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Lieury, A. (2010). *Introduction à la psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Lieury, Alain, et La Haye, F. (2013). *Psychologie cognitive de l’éducation*. Paris : Dunod.
- Lions-Olivier, Marie-Laure, et Philippe Liria. (2009). *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Maison des langues-Difusión FLE.
- Macaire, D. (2018). Le CECRL : quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures », In : *Actes du colloque international jeunes chercheur.e.s « L’enseignement-apprentissage du FLE dans la perspective du CECRL dans*

- des contextes non européens* », 28-29 septembre 2017, Université de Lorraine, Metz, Eustochia, AJC Crem, [en ligne] : <<https://ajccrem.hypotheses.org/760>> [consulté le 15 février 2021].
- Mackey, W. (1972). *Principes de didactique analytique : analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Nouvelle édition. Paris : Didier Paris.
 - Marceline Laparra, K. A. (1994). Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants. *Pratiques*, n° 82 : 107-24. CRESEF.
 - Mariné, C. et Escribe, C. (2003). *Histoire de la psychologie générale : du behaviorisme au cognitivisme*. Paris : In Press.
 - Marthelot, P. (1975). La Libye : aperçu géographique. In Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes (Ed.), *La Lybie nouvelle : Rupture et continuité*. Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans. Doi : <https://books.openedition.org/iremam/2491#text>
 - Martin, Y. (1975). La Libye de 1912 à 1969. In : *La Libye nouvelle : rupture et continuité*, 303, [en ligne] : <https://books.openedition.org/iremam/2489> [consulté le 06 juillet 2020].
 - Martinez, P. (2012). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
 - Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France, [en ligne] : <https://doi.org/10.3917/puf.marti.2017.01> [consulté le 06 février 2021].
 - Massin, J. (2014). Analyse du comportement : enjeux théoriques et perspectives épistémologiques. In *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, n°62, 2014/2, p. 69-101, [en ligne] : https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2014_num_62_2_1034 [consulté le 10 mai 2020].
 - Mcfarland, D. (2009). *Le comportement animal : Psychobiologie, éthologie et évolution*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, [en ligne] : <https://doi.org/10.3917/dbu.mcfar.2009.01> [consulté le 1 décembre 2017].
 - Mcfarland, D. et al. (2009). *Le comportement animal : psychobiologie, éthologie et évolution*. 3^e éd. Bruxelles : De Boeck.
 - Mcfarland, D. et al. (2014). *Le comportement animal : psychobiologie, éthologie et évolution*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Mehrez, A. (2012). *L'influence des facteurs sociaux sur les méthodes d'enseignement-apprentissage du français en Libye dans les écoles secondaires*. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Paris : Université Ouest Nanterre La Défense.
- Melo-Pfeifer, S. et Schröder-Sura, A. (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, n° 15-3 (septembre), [en ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3589> [consulté le 20 avril 2019].
- Meyer, C. (2001). Les représentations mentales : Entre « res » et « flatus vocis ». *Communication*, n° vol. 21/1 (novembre) : 9-31, [en ligne] : <https://doi.org/10.4000/communication.5445> [consulté le 25 juillet 2019].
- Michotte, A. (1907). A propos de la Méthode d'introspection dans la psychologie expérimentale. In : *Revue néo-scholastique*. 14e année, n°56, 1907. pp. 507-532, [en ligne] : https://www.persee.fr/doc/phlou_0776-5541_1907_num_14_56_2126 [consulté le 10 mai 2020].
- Ministère de la culture et de la communication. (2004). *Journal officiel de la république française*, 2 septembre 2004, [en ligne] : https://www.legifrance.gouv.fr/download/file/ly-SwfoBjmYaxROshNZCb9wSiaBg-vd4cyS7UvEMzw8=/JOE_TEXTE [consulté le 17 septembre 2020].
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. F. Recherches/applications. Paris : Hachette.
- Morin, I. (2009). La recherche du bon manuel ressemble à une chasse au trésor. *Le français dans le monde*, n° 363, 2009.

- Nguyen, Thi Kim Lan. (2018). *Les documents iconographiques de presse dans les manuels de Français Langue Étrangère au Vietnam. Analyse d'une médiation de nature translittéraire méconnue*. Thèse de doctorat, Science du langage. Normandie : Université de Normandie.
- Nicolas, S. et al. (2007). *Introduction à la psychologie cognitive*. Paris : In press.
- Nicolas, S. et Ferrand, L. (2008). *Histoire de la psychologie scientifique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Nicolas, S., et Ferrand, L. (2008). *Histoire de la psychologie scientifique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Développement d'une psychologie internationale : le cognitivisme. Chapitre 4, p. 132-144, [en ligne] : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DBU_NICOL_2008_01_0132&USER=hussainbilhaj@yahoo.fr [consulté le 14 septembre 2018].
- Niveleau, C. (2014). *Vers une philosophie scientifique : Le programme de Brentano*. Paris, Demopolis, [en ligne] : <http://books.openedition.org/demopolis/96> [consulté le 26 octobre 2020].
- Ollivier, C. (2014). Approche interactionnelle en didactique des langues et web 2.0 », *Alice (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication) 17*, [en ligne] : <http://alsic.revues.org/2743> [consulté le 10 avril 2021].
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Perret, L. (2015). *Analyser les manuels scolaires : questions de méthodes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Piattelli-Palmarini, M. (2001). *Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Nachdr. Points Essais Linguistique, psychologie 138. Paris : Éd. du Seuil.
- Piattelli-Palmarini, M. et Noizet, Y. (1979). *Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage : Le Débat Entre Jean Piaget Et Noam Chomsky*. Paris : seuil
- Piccardo, E. et Yaiche, F. (2005). Le manuel est mort, vive le manuel : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 140. 443-458.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Puren, C. (1996). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan Clé International.

- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, n° 347, p. 37-40.
- Puren, C. (2007). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Collection Crédif, Essais. Paris : Didier.
- Puren, C. (2011). De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80, *Christian Puren Mes Travaux*, n° 2011a (février) : 1-11.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. (10^e éd). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Reclus, É. et al. (2015). *L'Homme et la Terre. Livre 1 : Les ancêtres*. Lyon : ENS Éditions, [en ligne] : <https://books.openedition.org/enseditions/5166> [consulté le 29 octobre 2020].
- Rey, A. et al. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française : contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés*. Nouvelle édition. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Reynaud, V. (2018). L'usage chomskyen de l'innéisme cartésien. *Méthodos*, n° 18 (janvier), [en ligne] : <https://doi.org/10.4000/methodos.5021> [consulté le 12 mai 2020].
- Richard, D. (2009). Les nouvelles technologies. *Le français dans le monde*, n° 363, p. 26.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique II*. Paris : Éd. du Seuil.
- Rivenc, P. (2010). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde*. Vol. 3. Louvain-la-Neuve : De Bœck Supérieur.
- Robert J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Gap : Ophrys.
- Robert J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2^e édition. Paris : Ophrys.
- Robert, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Collection l'essentiel français. Gap Cedex : Ophrys.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE : prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Nouvelle éd. Collection L'essentiel français. Gap : Ophrys.
- Robert, P, Rey, A et Rey-Debove, J. (1990). *Le petit Robert 1 : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouv., éd. rev., corr., mise à jour en 1990. Paris : Le Robert.
- Robert, P. (2002). *Le Robert micro : dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Nouvelle éd. Paris : Robert.

- Rocheleau, J. (2009). *Les théories cognitivistes de l'apprentissage*, [en ligne] : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitiviste_apprentissage2009_10_05.pdf [consulté le 15 septembre 2018].
- Roger, S. (1989). *L'élaboration des manuels scolaire : guide méthodologique*. Unesco, [en ligne] : https://www.mathix.org/iufm_ecrits/gr/Nouveau%20dossier/55_16_f.pdf [consulté le 27 novembre 2018].
- Rondeau, G. (1965). *Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel, inc, Montréal
- Rossi, P. (1979). *La Verte Libye de Quadhafi*. Paris : Hachette.
- Roulois, P. (2019). *Les bases en pédagogie : Bref résumé des théories psychologiques de l'apprentissage*, [en ligne] : <https://neuropedagogie.com/pedagogie-apprendre-former/bref-resume-des-theories-psychologiques-de-l-apprentissage.html#:~:text=Le%20cognitivisme&text=Pour%20les%20cognitivistes%2C%20un%20individu,'imitation%2C%20aux%20comportements%20simples> [consulté le 27 novembre 2021].
- Salama, A. (2012). *Tarikh Attālim fi Libia (Histoire de l'éducation en Libye)*. Tripoli : Addar Al-ālamīya.
- Skinner, B-F, et Richelle, A-M. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement : un essai théorique*. Bruxelles : C. Dessart.
- Skinner, B. F, et Richelle, A. (1988). *La Révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Steiner, P. (2005). Introduction cognitivisme et sciences cognitives. *Labyrinthe*, n° 20 (avril) : 13-39, [en ligne] : <https://doi.org/10.4000/labyrinthe.754> [consulté le 12 mai 2020].
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et al. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles. Sainte-Foy : De Boeck Presses de l'Université Laval.
- Tašner, V. et Gaber, S. (2018). Lev Vygotski, initiateur du constructivisme social et penseur insaisissable de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 79 (décembre) : 109-16. <https://doi.org/10.4000/ries.7089>.
- Thierry, A-M. et al. (1997). *Analyse de méthodes français langue étrangère pour jeunes adolescents*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.

- Thomas, D. (s.d). *Behaviorisme : la science du comportement*, [en ligne] : <https://carnets2psycho.net/theorie/histoire1.html> [consulté le 03 avril 2021].
- Tremesaygues, A. (2014). *Critique de la raison pure*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2005). L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée, Colloque *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?* Louvain, janvier.
- Verdelhan-Bourgade, M., Auger, N., Cordier-Gauthier, C. & Davin-Chnane, F. (2007). Chapitre 4. État des lieux méthodologique. Dans : Michèle Verdelhan-Bourgade, éd., *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution* (pp. 157-204). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.verde.2007.01.0157>
- Tašner, V. et Gaber, S. (2018). Lev Vygotsky, initiateur du constructivisme social et penseur insaisissable de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (79), 109-116. <https://doi.org/10.4000/ries.7089>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin
- Weil-Barais, A, (2001). *L'homme cognitif*. 6. éd. Collection Premier cycle. Paris : Presses Universitaires de France.

Annexes

Annexe A

Grilles d'analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques

Grille de lecture n°1 :

I. Identification de la grille :

- Intitulé de la grille : « criteria for objective evaluation of second-language Textbooks »
- Date : 1959-65.
- Auteur : L. Taillon
- Contexte de conception : présentée en 1959 comme un document de travail manuscrit, et publiée par Guy Rondeau.(Rondeau 1965 : 119 -120)
- Type de matériel pédagogique que la grille analyse : Les manuels de français langue seconde.

II.Présentation de la grille :

- longueur, **degré de précision** : elle contient 12 rubriques s'étalant sur une page et demie.
- **objectif annoncé (ou pas) de la grille** : comme son titre l'indique, cette grille consiste à préciser des critères pour une évaluation objective des manuels de langue.
- **Type** de présentation des rubriques :
 - **liste à valeur prescriptive** : les rubriques numérotées et présentées sous forme de liste sont néanmoins qualifiées en vue de la notation, par exemple la rubrique n° 3. : *Proper selection of linguistic material (sélection appropriée)* le terme *proper* revenant cinq fois. D'autres termes confèrent le caractère prescriptif, comme **right choice** ou **Desirable explicitness** (dans les rubriques n° 2 et n° 9). Ou encore, des tournures comme **should deal with real-life situation** et **oral approach to be secured by extra-text visual aids** (dans les rubriques n°6 et n°8).
 - **Évaluation chiffrée (notes, pourcentage)** : oui, chaque rubrique générale reçoit un pourcentage chiffré : éléments matériels 10 % , éléments pédagogiques 90%, se répartissant en 50% pour le contenu et 40% pour la méthodologie et chaque sous-rubrique est accompagnée d'une valeur chiffrée correspondant à son importance par rapport au tout. Le total obtenu (sur 1000 points que l'on devise par 10), permet de noter la méthode selon le pourcentage obtenu : 90% excellent, 75%-90% très bon, 60% -75% bon, 50% -60% médiocre, moins de 50% très médiocre.

III.Contenu de la grille :

- **organisation interne des rubriques** : la grille comporte 2 rubriques :
 - **les facteurs matériels extrinsèques** (Material factors of extrinsic value) qui comportent pour 10% . Ce sont la qualité du papier et de la reliure et la présentation typographique (choix des polices de caractères et aération du texte).
 - **les facteurs pédagogiques intrinsèques** (Pedagogical factors of intrinsic value) qui comportent pour 90 %. Ils se subdivisent ainsi : le contenu (50%) et la méthodologie (40%).
- **Rubriques** portant sur le contenu du matériel :
 - **les textes** (25%) :

- sélection des mots et des structures en fonction du français fondamental (débutant 1500 mots, 2e degré 3000 mots) (150 points).
- progression rigoureuse tout au long du cours. Les textes devraient refléter les situations de la vie courantes dans un contexte particulier (100 points).
 - o les **exercices** (25%) :
 - sélection appropriée des structures les plus utiles et les plus rentables (productive)
 - le vocabulaire est au service des structures et doit être actif. L'accent est mis sur la maîtrise orale des formes essentielles : formes verbales et language patterns.
 - éventail varié de matière linguistique convenant aux différences individuelles et visant à favoriser la motivation.
 - **Rubriques** portant sur la méthodologie ou l'approche :
 - o une **approche** orale qui prend appui sur des aides visuelles.
 - o un **guide** du maître précis - l'accent est mis sur l'acquisition d'automatismes par exercices structuraux (drills), la compréhension et l'expression (prononciation) correcte (accurate).
 - o **exercices** de révision adéquatement construits et répartis.
 - **Rubriques** portant sur l'évaluation des apprenants : non
 - **Rubriques portant sur le public ou la cadre institutionnel visé** : il n'y a pas de rubriques comme telle, mais on indique qu'il s'agit de débutants
 - **Rubriques** portant sur l'identification du matériel :
 - il n'y a pas de rubriques sur les références bibliographiques, mais la qualité matérielle des manuels et leur présentation typographiques comptent pour 10%.

Grille de lecture n°2

- I. Identification de la grille :**
- **Intitulé de la grille** : « L'analyse quantitative »
 - **Date** : 1965-1972
 - **Auteur** : W. F. Mackey
 - **Contexte** de conception : Cette grille est tirée de l'ouvrage *Principes de didactique analytique*, et plus particulièrement de la partie concernant l'analyse des méthodes (2^e partie, chap. 10). Dans ce volumineux ouvrage, W. F. Mackey tente « d'élaborer dans ses grandes lignes une théorie et une technique pour analyser l'enseignement des langues » (p.17) à partir de l'analyse de la langue, l'analyse des méthodes et l'analyse de l'enseignement. La partie concernant l'analyse des méthodes occupe à elle seule 247 pages. Le postulat de départ est que toute méthode a « quatre caractéristiques fondamentales et inhérentes (et) qu'il est possible de découvrir en quoi et comment une méthode diffère d'une autre », (p. 218).
 - **Type de matériel pédagogique que la grille analyse** : toute méthode (ensemble du matériel didactique) pour l'enseignement des langues. W. F. Mackey fait une distinction entre « l'enseignement fait par le professeur » et « ce qu'enseigne ou présente le manuel » ; son analyse de

la méthode permettra de déterminer « quel est l'enseignement qui est exécuté par le manuel » (p. 195).

II. Présentation de la grille :

➤ **longueur, degré de précision** : la grille comporte 44 critères présentés sur une page et demie, mais l'analyse détaillée de chaque critère est développée sur une quarantaine de pages.

➤ **objectif annoncé (ou pas) de la grille** : le but principal est de procéder à « une analyse permettant de comparer (les méthodes). Pour y arriver (Mackey va) devoir 'quantifier' ces caractéristiques » (p. 393), qui, pour lui, sont « quantifiables » dans la mesure où elles sont « internes ou inhérentes à la méthodes ». Il poursuit en indiquant quels sont les « quatre types de mesure ; selon le nombre, selon l'ordre ou le rang, selon l'intervalle ou l'échelle es selon le rapport ou la proportion » et explique qu'on « peut appliquer tous ces quatre types de mesure à l'analyse quantitative des méthodes » le deuxième objectif visé (chap 11) est d'amener les futurs utilisateurs de la méthodes à réfléchir sur le degré « d'acceptabilité des méthodes » qui est analysé en fonction du programme, de l'élève et du maître. Aucune réponse n'est donnée, mais les problèmes sont posés.

➤ **Type de présentation des rubriques** :

- liste à valeur prescriptive : oui
- évaluation chiffrée (notes, pourcentage) : oui

les résultats chiffrés n'évaluent pas la méthode en termes de jugement qualitatif (bon ou mauvais), mais tente de mesurer son contenu « scientifique ». Il ne s'agit pas d'une simple liste de rubriques comme les autres grilles en proposent, mais d'un essai proposant des bases scientifique à l'analyse des méthodes.

III. Contenu de la grille :

➤ **Organisation interne des rubriques** : la grille proprement dite (p. 433-436) se compose de quatre rubriques qui correspondent aux quatre caractéristiques fondamentales de toute méthode. Chacune est minutieusement analysée dans toutes ses composantes : la sélection (Chap. 6, 60 p.), la gradation (chap. 7, 30p.), la présentation (chap. 8, 34 p.) et la répétition (chap. 9, 42 p.). Le chapitre 10 présente et explicite les différents concepts qui présideront à « l'analyse quantitative » de chacune de ces caractéristiques en vue de comparer les différentes méthodes.

➤ **Rubrique portant sur le contenu à enseigner** : il est essentiellement question du contenu linguistique (la langue). Ce contenu est analysé en fonction d'une certaine sélection, qui est la portion de la langue à enseigner (les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes), selon leur quantité, leur proportion, leur utilité (fréquence, répartition, disponibilité et valence) et leur facilité. Ce contenu est aussi analysé en fonction d'une certaine gradation, qui est l'ordre (groupe, séquence et progression) dans lequel sont enseignés les éléments choisis ; la gradation est exprimée en termes de productivité et d'accroissement (des noms, des propositions, des locutions et des formules).

➤ **Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche** : les deux autres caractéristiques que sont la présentation et la répétition pourraient entrer sous cette catégorie. la présentation est « la façon dont on communique quelque chose à quelqu'un », c'est-à-dire la présentation du contenant (l'expression) et du contenu (la signification). La présentation est analysée en fonction de l'échelonnement des formes (nombre d'étape ou d'échelons, ordre et espacement entre eux) et de la transmission du contenu (les différents procédés-différentiel, ostensible, représentatif et

contextuel) ainsi que des différents procédés utilisés pour transmettre le sens. La répétition concerne, à proprement parler, les exercices qui, par l'acquisition des automatismes, permettront « d'utiliser la langue correctement, couramment, avec aisance ou indépendance » (p. 349). La répétition est mesurée en fonction de la quantité des exercices (nombre et distribution), de la proportion de répétition dans chaque médium (texte, image, enregistrement), de la variété des exercices et des types de répétition. C'est en faisant la synthèse de toutes ces données, qui sont élaborées à partir d'un total de 44 paramètres, qu'on pourra dégager « le profil de la méthode ». Les « résultats sont reportés sur une grille circulaire et, à l'aide des pourcentages, on trace le profil qui permet à l'œil d'embrasser l'ensemble de l'analyse factorielle » (434).

Pour W. F. Mackey, ce procédé « ne suffit pas seulement par la nécessité que nous avons d'établir une comparaison entre les méthodes, mais aussi par la nécessité de se rendre compte si une méthode peut répondre aux besoins créés par les circonstances et les exigences d'une situation imposée à l'enseignement ».

➤ **Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants** : cet aspect n'est pas inclus dans l'analyse des méthodes de la grille ; par contre, il fait l'objet d'un chapitre consacré à l'analyse de l'enseignement.

➤ **Rubriques portant sur le public ou le cadre institutionnel visé** : il en est question dans la partie consacrée à l'analyse de l'enseignement intitulée : l'acceptabilité des méthodes. (P. 439-443).

➤ **Rubriques portant sur l'identification du matériel** : non

Grille de lecture n° 3 :

I. IDENTIFICATION DE LA GRILLE Intitulé de la grille :

➤ **Intitulé de la grille** : « Fiche d'analyse de manuels scolaires (enseignement des langues »

➤ **Date** : 1964

➤ **Auteur(s)** : BEL

➤ **Contexte de conception** :

➤ **Type de matériel pédagogique que la grille analyse** :

Une gamme assez large de manuels. Dans la rubrique des références, la rubrique *Utilisation* permet d'identifier quelle langue est enseignée (maternelle ou étrangère), à quel niveau scolaire et pour quel type d'enseignement (individuel, collectif)

II. PRÉSENTATION DE LA GRILLE :

➤ **Longueur, degré de précision** : Elle a 4 pages et comporte 7 rubriques générales.

➤ **Objectif annoncé (ou pas) de la grille** : Cette fiche n'a pas d'objectif expressément annoncé, mais, en fait, elle poursuit trois objectifs principaux : une identification des éléments contenus dans le manuel (faites à partir d'une liste proposée), une analyse de certains éléments

(l'utilisateur doit préciser certains éléments) et une évaluation (en termes de bon, acceptable, mauvais) de certains éléments du manuel ou aspects de la méthodologie.

➤ Type de présentation des rubriques :

- liste de repérage : Il s'agit pour l'utilisateur de la grille de rayer la mention inutile. Certaines rubriques sont indirectement des questions ouvertes ; il revient alors à l'utilisateur d'apporter des précisions.
- liste à valeur prescriptive : indirectement oui
- évaluation chiffrée (note, pourcentage) : non

Cependant, la rubrique finale Conclusion demande à l'utilisateur d'indiquer si l'ouvrage analysé est à recommander, s'il est utile ou s'il est à déconseiller. Une rubrique Livre du maître d'accompagnement demande de juger le manuel du maître en fonction de son degré d'utilité ou de sa nature (simple corrigé d'exercices)

III. CONTENU DE LA GRILLE :

➤ Organisation interne des rubriques : La grille comporte 7 parties : les *Références* bibliographiques, la *Présentation matérielle*, la *Méthode générale*, la *Valeur pédagogique*, la *Valeur culturelle extra-linguistique*, le *Livre* du maître et une *Conclusion*.

➤ Rubriques portant sur le contenu à enseigner : Le contenu proprement dit n'est pas précisé : dans la rubrique *Conception de la méthode* (III. b), il est question de délimitation du programme et du type de langue choisi dans la sélection des matériaux. Il est question de déterminer les procédés de la méthode en ce qui concerne la nature des textes, la place du dialogue, l'étude des textes, l'exploitation de situations, etc.

➤ Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche : Cette partie, la plus importante, comporte 7 sous-rubriques qui portent sur l'Esprit de la méthode (abstraite et déductive ou concrète et inductive), sur la Conception de la méthode (voir plus haut III. b), la Langue utilisée (est-ce uniquement la langue enseignée, y a-t-il des règles dans la langue des élèves mais les exemples et les textes sont en langue étrangère ou les règles sont dans la langue des élèves et les exemples en langue étrangère avec traduction ?), une Comparaison entre langue des élèves et langue enseignée, les différents procédés de la méthode pour aborder l'étude des textes (cette partie est à préciser par l'utilisateur), les révisions (fréquence, nature).

Dans la partie consacrée aux exercices (IV. b), on distingue les exercices d'intelligence (appel à la réflexion) et les exercices structuraux (mise en place des automatismes de base) en demandant de préciser leur forme (substitution, transformation).

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : Il est question, dans la dernière sous-rubrique Révisions (IV. b) d'exercices de contrôle des acquisitions, d'exercices de révisions, de tests de contrôle. L'utilisateur doit déterminer leur nature et leur valeur.

➤ Rubriques portant sur le public ou le cadre visé : Il en est question dans les *Références* et en *Conclusion* (VII.3), notamment sur la possibilité d'utilisation dans d'autres pays que celui pour lequel le manuel a été conçu.

➤ Rubrique portant sur l'identification du matériel : oui

La rubrique Références est une fiche bibliographique, et la rubrique Présentation demande de juger ou de préciser l'aspect général, le format, la typographie, les illustrations, la maniabilité du manuel de l'élève.

Grille de lecture n° 4

I. IDENTIFICATION DE LA GRILLE :

- **Intitulé de la grille** : Projet de rapport d'évaluation de manuels
- **Date** : 1966-1967
- **Auteur(s)** : ministère de l'Éducation du Québec
- **Contexte de conception** : Document officiel, Division du français
- Type de matériel pédagogique que la grille analyse : Les manuels de français, langue seconde.

II. PRÉSENTATION DE LA GRILLE :

- **Longueur, degré de précision** : Elle a une page et demie et comprend 3 larges rubriques.
- **Objectif annoncé (ou pas) de la grille** : La grille se propose de faire :
 - une Évaluation globale en vue de faire un tri préalable en fonction de 4 critères (conformité au programme, principes méthodologiques, adaptation à l'élève québécois et disponibilité d'un appareil pédagogique intégré).
 - une Analyse quantitative en fonction des caractéristiques suivantes : la sélection, la gradation, la présentation et la répétition.
 - une Évaluation finale selon l'évaluation des données de l'analyse quantitative et d'autres éléments d'appréciation.
- **Type de présentation des rubriques** :
 - liste de repérage : oui
 - évaluation chiffrée (note, pourcentage): non

Toutefois, dans l'évaluation finale de la grille (III.2.g), le matériel est jugé selon sa valeur comme instrument de travail pour l'élève (instructions faciles, exemples avant les exercices, glossaire, index, maniabilité) et pour le professeur (flexibilité, adaptation à des niveaux différents). Le manuel est aussi jugé sur les illustrations (valeur artistique et fonctionnelle) et la typographie. La valeur du dossier pédagogique est jugée en fonction des indications concrètes sur les intentions de l'auteur et sur la précision des indications pédagogiques pour une leçon.

III. Contenu De la grille :

- **organisation interne des rubriques** : La grille se compose de trois parties :
 - Évaluation globale pour faire un tri préalable
 - Analyse quantitative
 - Évaluation finale
- **Rubriques portant sur le contenu à enseigner** :

Le manuel est analysé en fonction de sa conformité au programme : on examinera Les objectifs pédagogiques généraux (langue, littérature, civilisation). Il est aussi analysé en fonction de son adaptation au niveau (linguistique) et à l'intérêt qu'il présente.

L'analyse quantitative porte sur les deux caractéristiques relatives au contenu de la méthode, telles que dégagées par W. F. Mackey : la sélection des éléments phonologiques grammaticaux et lexicaux et la gradation (séquences et regroupements).

- **Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche** :

Dans la rubrique Évaluations globale pour faire un tri préalable, la grille évalue la place accordée à la théorie, à la traduction et à la langue maternelle, à l'écrit et à l'oral (la phonétique).

L'Analyse quantitative porte sur la présentation : l'aspect de la langue enseignée, le support (livre, film, bande), l'ordre et la méthode de présentation du contenu sémantique. Elle porte aussi sur la répétition : la quantité et le type d'exercices.

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants :

Dans la partie consacrée à l'évaluation finale du manuel figure une rubrique sur la disponibilité de tests et d'épreuves de contrôle (III. 1.b)

➤ Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé : oui

Il est fait mention de l'adaptation à l'élève québécois : du point de vue linguistique, culturel et de l'intérêt des textes.

Parmi les autres éléments d'appréciation figurent : l'articulation avec d'autres cours en usage, l'adaptation à l'horaire prévu, l'adaptation à des niveaux différents et à des classes hétérogènes.

➤ Rubriques portant sur l'identification du matériel :

Dans l'Évaluation globale pour faire un tri préalable, il y a des rubriques sur la disponibilité d'un appareil pédagogique complet intégré et des questions sur la disponibilité de matériel audiovisuel ou de dossiers pédagogiques.

Grille de lecture n° 5

I. Identification de la grille :

➤ **Intitulé de la grille** : « Grille d'évaluation »

➤ **Date** : 1968

➤ **Auteur(s)** : A. TUCKER

➤ **Contexte de conception** :

Dans The English Teaching Forum paraît un article intitulé <Evaluating Beginning Textbooks > d'où est tirée cette grille, qui a été, par la suite, traduite par R. LeBlanc et C. Germain et analysée par ce dernier.

➤ **Type de matériel pédagogique que la grille analyse** :

Les manuels d'enseignement des langues aux débutants.

II. Présentation de la grille :

➤ **Longueur, degré de précision** : Elle a une page.

➤ **Objectif annoncé (ou pas) de la grille** :

Les critères retenus par l'auteur doivent respecter les principes linguistiques, psychologiques et pédagogiques sous-jacents aux méthodes courantes d'enseignement des langues. La grille doit aussi se présenter comme une procédure souple permettant d'attribuer à chacun des critères énoncés une valeur relative que l'on inscrit dans le tableau prévu à cet effet.

➤ **Type de présentation des rubriques** :

C'est une présentation tabulaire et graphique qui fait correspondre la liste des critères avec les différentes échelles de mesure. Dans la partie droite du tableau, la transcription des résultats obtenus permet de tracer la courbe (présentée verticalement) du manuel et de le comparer à celle du manuel idéal.

○ évaluation chiffrée (note, pourcentage): oui

Chaque critère (18 au total) est noté en fonction du calcul de son échelle de valeur (EV) multipliée par son échelle de mérite (EM), soit la formule (PVM qui est le produit de la valeur par le mérite : l'échelle de valeur (EV) varie de 1 à 5 selon l'importance que l'on accorde au critère : par exemple, 5 points pour une présentation exhaustive des éléments de prononciation, 3 points pour la réputation de l'auteur ou 1 point pour le rapport qualité/prix. L'échelle de mérite (EM) est calculée sur 4, chiffre qui est le maximum des points pouvant être attribués. Les résultats chiffrés sont reportés sur la grille, ce qui permet de visualiser la courbe ainsi obtenue avec celle du manuel jugé idéal.

III. Contenu De la grille :

➤ organisation interne des rubriques :

La grille présente quatre larges ensembles de critères regroupant un certain nombre de sous-critères : les Critères de prononciation, les Critères grammaticaux, les Critères de contenu et les Critères généraux.

➤ Rubriques portant sur le contenu à enseigner :

Critères de prononciation :

- présentation exhaustive (PVM de 20)
- présentation appropriée (PVM de 20)

Critères grammaticaux :

- relevé adéquat des structures (PVM de 20)
- Critères de contenu :
- langue standard (PVM de 20)
- contenu culturel approprié (PVM de 16)

➤ Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :

- exercices (prononciation) adéquats (PVM de 16)
- exercices (grammaticaux) adéquats (PVM de 16)
- progression appropriée (PVM de 16)
- techniques adéquates d'explication (PVM de 16)
- quantité d'éléments nouveaux et retours cycliques (PVM de 16)
- choix et progression fonctionnels des éléments (PVM de 16)

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : non

➤ Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé :

Il est seulement question de la continuité entre les niveaux (PVM de 8)

➤ Rubriques portant sur l'identification du matériel :

Il n'y a pas d'identification, mais sont évalués les éléments suivants :

- directives méthodologiques pour le professeur (PVM de 12)
- matériel d'accompagnement disponible (PVM de 12)
- réputation de l'auteur (PVM de 12)
- qualité matérielle de la couverture et de la reliure (PVM de 4)
- apparence et qualité matérielle de l'impression (PVM de 4)
- rapport qualité prix (PVM de 4)

Grille de lecture n° 6

I. Identification de la grille :

➤ **Intitulé de la grille :** « Essai d'établissement de critères d'évaluation de méthodes d'enseignement du français, langue étrangère, à des débutants »

➤ Date : 1973

➤ Auteur(s) : G. Gagné

➤ Contexte de conception :

L'intention de G. Gagné est d'aider les professeurs et les autorités scolaires choisir parmi les nombreuses méthodes canadiennes et étrangères celle qui s'avérera la plus efficace (pour répondre aux objectifs et aux besoins des étudiants).

➤ Type de matériel pédagogique que la grille analyse :

Les méthodes de français langue étrangère pour débutants

II. Présentation de la grille :

➤ Longueur, degré de précision :

Elle comporte 13 pages et se veut très précise (elle présente 117 critères).

➤ Objectif annoncé (ou pas) de la grille :

Dans son introduction à sa grille, G. Gagné propose un ensemble de critères d'évaluation des méthodes qui permettent « de voir dans quelle mesure chaque méthode respecte les postulats de la linguistique appliquée » et il précise que « ce mode d'évaluation n'est valable que si l'on admet d'une part les postulats ci-haut mentionnés et d'autre part les critères précis [...] qui ne sont ni complets, ni définitifs de même que les cotes que nous leur avons assignées afin d'obtenir une évaluation quantifiée ».

➤ Type de présentation des rubriques :

○ liste à valeur prescriptive : oui

○ évaluation chiffrée (note, pourcentage): oui

Les critères ont été divisés en quatre ensembles correspondant aux quatre aspects des méthodes : Contenu enseigné (250 points), Séquence et groupement des éléments enseignés et des habiletés (210 points), Didactique (360 points) et Qualité du matériel (180 points). Un nombre de points est individuellement attribué à chaque sous-critère en fonction de son importance. Le total des points additionnés (total maximum sur 1000: 10) permet d'obtenir, exprimée en pourcentage, la valeur de la méthode par rapport à l'ensemble des critères.

III. Contenu De la grille :

➤ organisation interne des rubriques :

○ Contenu (sur 250 points)

○ Séquence et groupement (sur 210 points)

○ Didactique (sur 360 points)

○ Qualité du matériel (sur 180 points)

➤ Rubriques portant sur le contenu à enseigner :

- Le contenu à enseigner est divisé en :

▪ **Contenu général (110 points)** : il est exprimé en termes négatifs.

- pas de connaissances sur la culture (au sens traditionnel) ou sur la littérature
- refus de présenter la grammaire traditionnelle et la connaissance des règles.
- refus de phrases incongrues ou presque impossibles à trouver dans la réalité
 - Contenu linguistique (140 points)
- lexical (en termes d'utilité des lexèmes)
- phonétique et phonologique (français standard, rythme et intonation)
- morphologique (liste des temps à enseigner, excluant les temps composés complexes)
- Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :
- Séquence et groupement (210 points) :
- séquence des éléments linguistiques (30 points) : ordre de présentation des types de mots, des structures, des mots outils, etc.
- groupement des éléments linguistiques (40 points): structures groupées pour former des situations de communication, groupement selon l'aire sémantique, groupement selon la syntaxe, etc.
- séquence des habiletés (140) importance égale accordée à l'expression et à la compréhension, présentation des formes orales en premier, écoute puis reproduction, lecture et écriture.
- Didactique (360 points):
- présentation/compréhension (90 points): pas de traduction, pas d'explication dans la langue maternelle, présentation sonore à partir de bandes magnétiques, etc.
- exercices/automatismes (120 points) : pas de règles à appliquer, plus d'exercices oraux qu'écrits, pas de listes de mots, une variété de structures et de types de variations (substitutions, transformations)
- exercices de « communication/maîtrise (utilisation spontanée) des automatismes » (110 points).
- révision /rétention (40 points): les mots forts et les structures reviennent plus d'une fois, administration de tests pour mesurer l'apprentissage.
- Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : oui
- Un seul critère (10 points) : la méthode fait administrer un test final.
- Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé :
- Dans l'introduction à la grille, l'auteur mentionne en note qu'il n'a pas pu inclure de critère permettant de tenir compte du contexte des différentes populations scolaires.
- Rubriques portant sur l'identification du matériel :
- Qualité du matériel (180 points) :
- livre du maître: exposé des fondements, marche à suivre pour chaque leçon, contenu linguistique spécifié, etc.
- livre de l'élève (30 points) : qualité de la mise en page (clarté, mise en relief pour une utilisation pédagogique) et qualité matérielle (reliure et papier).
- bandes magnétiques (50 points): prononciation standard, débit de rythme normal, variété et alternance de voix et ensemble de qualités techniques.

Grille de lecture n° 7

I. Identification de la grille :

➤ **Intitulé de la grille :** « Grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues »

➤ Date : 1978

➤ Auteur(s) : C. GERMAIN

➤ Contexte de conception :

Après avoir fait l'examen critique de trois grilles (Mackey, Tucker et Gagné), C. Germain propose sa propre grille. Pour lui, l'abondance d'ensembles pédagogiques sur le marché fait que les responsables hésitent à se lancer dans l'achat d'un matériel coûteux sans avoir au préalable obtenu l'assurance, au moins théorique, d'une certaine efficacité.

➤ Type de matériel pédagogique que la grille analyse :

N'importe quel type de méthode (traditionnelle, audio-orale, audio-visuelle, etc.), en particulier aux niveaux débutant et intermédiaire.

II. Présentation de la grille :

➤ Longueur, degré de précision :

Elle a 9 pages. Il s'agit, en fait, d'un ensemble composé de quatre grilles : une Fiche bibliographique, une Grille de pré-sélection, une Grille d'analyse et évaluation (avec des indices d'évaluation) et une Grille de comparaison.

➤ Objectif annoncé (ou pas) de la grille :

Cette grille vise à dégager les caractéristiques d'un ensemble pédagogique donné en vue de porter un jugement de valeur, chiffré, sur cet ensemble. L'analyse sert de moyen pour atteindre une fin, l'évaluation.

➤ Type de présentation des rubriques :

○ Série de questions : oui

Chaque rubrique présente une série de questions que doit se poser l'utilisateur pour ce qui est du repérage des éléments aussi bien que de leur évaluation.

○ évaluation chiffrée (note, pourcentage): oui

Les chiffres proposés (résultat de discussions entre une quinzaine d'étudiants en maîtrise de linguistique appliquée et d'une trentaine d'enseignants) portent sur le pourcentage attribué à chaque plan (Contenu, Méthodologie, Qualité du matériel), Une grille de comparaison (sous forme de tableau) permet de comparer les résultats chiffrés de plusieurs méthodes.

III. Contenu De la grille :

➤ organisation interne des rubriques :

Il s'agit de la grille d'analyse et d'évaluation proprement dite, qui se compose de 4 rubriques générales :

- Contenu linguistique (40 %)

- Contenu socio - culturel (15 %)

- Méthodologie (40 %)

- Qualité du matériel (5 %)

➤ Rubriques portant sur le contenu à enseigner :

1. Le Contenu linguistique (40%) se subdivise en 3 catégories : le contenu lexical (12 %) , le contenu grammatical (18 %) , le contenu phonétique (10 %). Pour chacun de ces domaines, on s'interroge en fonction du choix et de la proportion (pour le lexique seulement), de la progression (nombre d'éléments nouveaux), de la présentation (procédés et moyens).
2. Le Contenu socio - culturel (15 %) énumère une liste de questions regroupées autour de plusieurs points : le type d'approche (historique, sociologique, comparative) de la culture, la norme culturelle (pour le français, culture française de France exclusivement ? Canadienne-française et française de France ? De la francophonie en général ?), les niveaux de langue, 'humour, les types de relations entre les personnages et leur origine sociale, les loisirs et professions, la présentation des phénomènes de culture (implicite ou explicite).

➤ Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :

La méthodologie (40%) est examinée selon 4 rubriques :

- L'organisation (15%) : identification et répartition des différentes parties de la méthode (les différents livres, le contenu du livre du maître, présence de glossaires, index, schémas ou plans de leçons, place de l'écrit et de l'oral, etc.)
- les exercices (10 %) leur type, leur importance , existence de corrigés , laboratoire
- les images (10 %) : leur type (couleurs ou pas , animées ou fixes, caricatures, reproduction d'œuvres d'art) et leur fonction (présenter le vocabulaire, exercice de conversation ou grammatical, pour divertir?)
- les tests (5 %) : type, fréquence , types de questions.

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : oui

La sous-rubrique portant sur les tests cités plus haut.

➤ Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé : oui

Plus qu'une rubrique, c'est la Grille de pré-sélection qui renferme les éléments sur lesquels doit se fonder la comparaison entre les données générales du milieu scolaire et les données de la méthode. La comparaison porte sur 5 points (le public, les objectifs, les conceptions de base, les besoins et intérêts et les coûts).

➤ Rubriques portant sur l'identification du matériel :

C'est la Fiche bibliographique qui permet de rassembler les renseignements bibliographiques sur le matériel et d'en faire l'inventaire.

La qualité du matériel (5%) est le point 4 de la grille : examen (reliure et présentation typographique) des manuels et du matériel d'accompagnement.

Grille de lecture n° 8

- Identification de la grille :
- **Intitulé de la grille** : « Fiche descriptive des méthodes »
- **Date** : 1982-1984
- Auteur(s) : B. LANDRIAULT
- Contexte de conception :

La fiche citée ici est extraite d'un petit ouvrage sur Les méthodes d'enseignement du français langue seconde au Québec, qui présente quinze méthodes parmi celles le plus souvent utilisées au Québec et pour la présentation desquelles cette fiche a été créée. Elle est accompagnée d'un tableau à deux entrées présentant de façon schématique les principales caractéristiques des différentes approches méthodologiques sous quatre aspects : les visées méthodologiques, le découpage du contenu linguistique, les principaux instruments pédagogiques et les types d'exercices privilégiés. Ce tableau est reproduit en annexe.

- Type de matériel pédagogique que la grille analyse : Les manuels de français langue seconde.
- Présentation de la grille :
- Longueur, degré de précision :

Elle consiste en 10 rubriques générales sans subdivision. Elle se veut donc succincte.

- Objectif annoncé (ou pas) de la grille :

B. Landriault utilise lui-même cette grille dans son ouvrage puisqu'elle lui sert à donner un aperçu des fondements, du contenu linguistique, du contexte culturel et de la démarche pédagogique de 15 méthodes. La fiche est présentée ici dans sa totalité.

- Type de présentation des rubriques :
- liste à valeur prescriptive : oui

La fiche est accompagnée de quelques lignes de commentaires pour chaque manuel analysé.

- évaluation chiffrée (note, pourcentage): non
- Contenu de la grille :
- organisation interne des rubriques :

Chaque rubrique est numérotée et placée à la fin et les points (5 à 10), sur le contenu et la méthodologie.

- Rubriques portant sur le contenu à enseigner :
- 6. Contenu linguistique
- 7. Contexte culturel et niveau de langue
- Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :
 - 5. Fondements
 - -8. Déroulement d'une leçon type
 - 9. Exercices
 - 10. Oral/Écrit
- Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : non
- Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé :
 - 4. Clientèle visée
- Rubriques portant sur l'identification du matériel :
 - -1. Auteur
 - Maison d'édition
 - Description du matériel

Grille de lecture n° 9

I. Identification de la grille :

➤ **Intitulé de la grille :** « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ébauche d'une grille d'analyse »

➤ **Date :** 1984

➤ **Auteur(s) :** BERTOLETTI-DALHET

➤ **Contexte** de conception :

➤ **Type** de matériel pédagogique que la grille analyse : Les manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Cette grille étant bien connue et ayant été maintes fois commentée et critiquée, nous nous contentons d'en présenter les principaux aspects de façon concise.

II. Présentation de la grille :

➤ Longueur, degré de précision :

Très précise, elle comporte 5 tableaux. La description factuelle ainsi que la partie évaluation de chaque tableau visent une certaine exhaustivité (plus d'une centaine de sous-rubriques).

➤ Objectif annoncé (ou pas) de la grille :

La grille, selon les auteurs, se veut surtout un outil de travail suffisamment clair et complet pour informer de l'ensemble des problèmes qu'une analyse précise des matériaux didactiques peut être amenée à aborder. En ce sens elle s'articule sur une double démarche : une analyse factuelle, fondée sur le repérage de critères de distinction, aussi objectifs que possible, et une évaluation de leurs modalités d'application.

➤ Type de présentation des rubriques :

Les rubriques sont présentées en cinq tableaux, eux-mêmes subdivisés en deux colonnes : *description factuelle et évaluation*.

○ **liste à valeur prescriptive** : oui, dans la colonne de description factuelle.

○ évaluation chiffrée (note, pourcentage): non

Mais, la grille comporte une colonne intitulée évaluation.

III. Contenu De la grille :

➤ organisation interne des rubriques :

○ Tableau A : Présentation matérielle

○ Tableau B : Supports et documents

○ Tableau C : Contenus linguistiques

○ Tableau D : contenu notionnels thématiques

○ Tableau E. : Tests et évaluation

➤ Rubriques portant sur le contenu à enseigner : Le contenu est réparti dans les tableaux suivants :

○ Tableau B. Supports et documents : Typologie des éléments iconiques (bandes dessinées, vignettes, photos, etc.) et textuels (genre des textes, origines- authentiques, fabriqués).

○ Tableau C : Contenus linguistiques. Ils sont subdivisés en lexique (nombre de lexèmes et liste de critères pour leur évaluation : fréquence, répartition, disponibilité, etc.),

phonétique, grammaire et exercices (le détail de ces deux rubriques porte sur les différents procédés de présentation, résumés dans la rubrique suivante).

○ Tableau D : Contenus notionnels/thématiques. Il s'agit des contenus socioculturels qui sont appréciés en fonction de leur statut (implicite/explicite) et des représentations (actualisées/révolues et stéréotypées ou pas). On considère ensuite les caractères des rapports interpersonnels (psychologiques et sociaux, vus à travers différents types de rapports - neutres, conflictuels, familiaux, professionnels, etc.) et les caractères socioculturels des actants (âge, profession) ainsi que la caractérisation du contexte.

➤ Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche : Il n'y a pas de rubrique séparée portant sur la méthodologie en tant que telle. Cet aspect est incorporé dans plusieurs sous-rubriques, notamment dans la colonne réservée à l'évaluation. Dans le Tableau A. la rubrique 4. Structures, porte sur le type d'organisation interne du manuel (grammaticale, structurale, notionnelle, fonctionnelle, thématique, etc.) et le type de progression (linéaire, en écho, modulaire).

Dans le Tableau B. Adéquation des variétés de code et de discours, il est question des composantes de l'interaction communicative.

Dans le tableau C. (colonne Évaluation : Lexique 1.2, 1.3), il est question du type d'accès au sens choisi (traduction, paraphrase, image, etc.). La méthodologie est aussi traitée dans les rubriques consacrées aux exercices (typologie des opérations requises et encadrement pédagogique).

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : oui

Le Tableau E : présence/absence de tests (de quel type et de quelle nature) et de schémas ou guides docimologiques. Ils sont évalués en fonction de 6 critères (validité, fidélité, variété, fréquence, utilité, facilité d'application)

➤ Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé : oui

Dans le Tableau A. Préface du manuel ou livre du professeur, 3.1 à 3.4, il est question du public visé (âge, niveau de connaissance) et de la durée du cours et, sous la rubrique Appréciation d'ensemble, du degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles (équipement audio-visuel, effectifs des classes, examens officiels).

➤ Rubriques portant sur l'identification et l'aspect du matériel :

Les Tableaux A. et B. comportent chacun une fiche signalétique sur la description des composantes du matériel et de leur aspect matériel.

Grille de lecture n° 10

I. Identification de la grille :

➤ Intitulé de la grille :

« Grille d'analyse du matériel didactique, français, langue seconde, secondaire »

➤ Date : 1986

➤ **Auteur(s)** : ministère de l'Éducation du Québec

➤ Contexte de conception :

Il s'agit d'un document officiel du ministère émis par la Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques. Ce document sert à l'évaluation des manuels en vue de leur approbation sur la liste des manuels autorisés. Il se compose de 2 livrets, un pour le primaire et un pour le secondaire ; identiques dans leur facture générale, ils ne diffèrent que dans la formulation ou les exigences de certains critères intermédiaires.

➤ Type de matériel pédagogique que la grille analyse :

Le matériel didactique pour le français, langue seconde.

II. Présentation de la grille :

➤ Longueur, degré de précision :

Il s'agit d'un livret de 51 pages comprenant la liste détaillée des critères d'évaluation (14 critères) ainsi que les fiches d'analyse à remplir par l'évaluateur. Chaque critère général est énoncé et décomposé en critères intermédiaires, ceux-ci étant à leur tour très précisément définis, et le livret fournit en regard une fiche d'analyse portant sur l'échantillon du manuel analysé.

➤ Objectif annoncé (ou pas) de la grille :

Ce livret-guide sert à l'évaluation du matériel didactique pour son inclusion sur la liste du matériel approuvé officiellement.

➤ Type de présentation des rubriques :

○ liste à valeur prescriptive : oui

○ évaluation chiffrée (note, pourcentage): oui

Chaque critère (général et intermédiaire) est noté (de 1 à 4) selon son degré d'adéquation à ce que précise le ministère dans le livret. Chaque critère général obtient un total de points qui lui donne une de ces quatre cotes (A, B, C ou D, cette dernière entraînant un refus du matériel) dont le barème est fixé par le ministère.

III. Contenu De la grille :

➤ organisation interne des rubriques :

La grille est composée d'instructions générales pour l'évaluateur et de la liste des 4 critères généraux, tour à tour décomposés en critères intermédiaires.

➤ Rubriques portant sur le contenu à enseigner :

C'est le deuxième critère général : le matériel aborde la majeure partie des objectifs et des contenus prescrits ou préconisés par le programme. Les critères intermédiaires sont au nombre de quatre :

○ Présence et traitement des objectifs terminaux du programme (au primaire, le contenu est réparti par cycle, il faut donc que le matériel en tienne compte)

○ Présence et traitement des contenus notionnels : le contenu linguistique (lexique et énoncés) prescrit ou suggéré dans le programme (notamment des textes variés favorisant les objectifs

de communication écrite ; les activités qui portent sur la grammaire ne constituent pas une fin en soi ; les notions et les actes de parole).

- Articulation, progression des objectifs et des contenus : le matériel doit favoriser l'agencement, le regroupement des objectifs et l'organisation cyclique des contenus d'apprentissage. Le matériel doit aussi refléter l'importance accordée à l'oral (compréhension et expression).
- Exactitude, actualité, objectivité des contenus notionnels

➤ Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :

C'est le premier critère général : le matériel respecte les orientations pédagogiques et didactiques du programme et doit obligatoirement faire référence aux quatre critères intermédiaires suivants :

- la démarche d'apprentissage (centrée sur le développement d'une compétence à communiquer, avec accent sur le message, dans un contexte authentique)
- le développement des habilités et attitudes (le matériel doit proposer des activités qui visent les activités langagières en suscitant la participation de l'élève et divers types d'interaction)
- le vécu et l'environnement (tenir compte des intérêts, goûts et préoccupations de l'élève)
- l'évaluation des apprentissages (proposer des moyens en vue d'une évaluation formative intégrée à la démarche d'apprentissage)
- Chacun des critères intermédiaires est précisé par le livret, et l'échantillon du manuel observé doit être noté par l'évaluateur en fonction du critère.

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : oui

C'est le quatrième critère intermédiaire du premier critère général : le matériel intègre l'évaluation au processus d'apprentissage.

➤ Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé : oui

C'est le troisième critère général : le matériel est adapté aux conditions de la pratique scolaire (en fonction du temps d'enseignement prescrit par le règlement, des ressources physiques et financières et en fonction de l'acte pédagogique, notamment par la mention d'indications pédagogiques précises pour l'enseignant et des moyens qui favorisent une certaine autonomie de la part de l'élève).

➤ Rubriques portant sur l'identification du matériel : oui

Dans les Instructions générales du livret, il est question des renseignements bibliographiques et des composantes que le matériel doit comporter obligatoirement (manuel(s) de l'élève, livre(s) du maître, matériel de classe).

Le quatrième critère général porte sur la facture du manuel, sa mise en page (procédés graphiques facilitant la lisibilité et le repérage des éléments du contenu), la composition et l'impression.

Grille de lecture n° 11

I. Identification de la grille :

- **Intitulé de la grille :** « A quoi reconnaît-on du matériel de nature communicative »
- **Date :** 1988
- **Auteur(s) :** Alain Michel Boucher
- **Contexte de conception :**

D'après l'auteur de cette grille, les grilles d'analyse élaborées au cours des deux décennies écoulées (Mackey, Tucker, Gagné et Germain) sont inadéquates pour juger du matériel récent de nature communicative, spécialement dans le cas où ce matériel ne se présente plus sous la forme de méthodes.

- **Type de matériel pédagogique que la grille analyse :**

Les ensembles didactiques (méthodes, cours modulaires), unités didactiques, cahiers d'activités, ouvrages visant l'acquisition/apprentissage d'une habileté langagière.

II. Présentation de la grille :

- **Longueur, degré de précision :** c'est un tableau très succinct.

- **Objectif annoncé (ou pas) de la grille :**

La grille se présente comme un Tableau synthèse indiquant une liste de points de repère qui devrait aider le praticien à reconnaître le matériel de nature communicative ; l'auteur précise que ce pourrait être un point de départ pour jeter les bases de l'élaboration d'une éventuelle grille d'analyse du matériel pédagogique à orientation communicative.

- **Type de présentation des rubriques :**

- liste à valeur prescriptive : oui

Sous chacune des rubriques, on indique ce que « doit » faire le matériel.

- évaluation chiffrée (note, pourcentage):

III. Contenu De la grille :

- **organisation interne des rubriques :**

Quatre rubriques :

- a) Caractéristiques générales
- b) Instrument pour le professeur
- c) Instrument pour l'étudiant
- d) instrument pour la classe

- **Rubriques portant sur le contenu à enseigner :**

Le contenu à enseigner est exprimé en termes d'objectifs de communication (qui doivent correspondre aux besoins, aux intérêts ainsi qu'au niveau de connaissance de la langue étudiants), de contenu fonctionnel et notionnel et d'habiletés spécifiques. Il est question de la présence de documents authentiques et de situations d'apprentissage significatives.

- **Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :**

- a) Instrument pour le professeur :

On demande si celui-ci « explicite la théorie générale de l'apprentissage sous-jacente aux choix des activités proposées, définit les divers types d'interaction, propose des stratégies pour véhiculer le contenu enseignement/apprentissage, fournit des propositions de travail individuel, en sous-groupes et en assemblée plénière selon les tâches ».

- b) Instrument pour l'étudiant :

On demande si celui-ci « favorise le développement du savoir-faire, permet l'acquisition apprentissage des diverses compétences, part du vécu des étudiants, tient compte de la diversité des styles d'apprentissage, permet à l'étudiant, en développant son sens de l'observation et sa capacité réflexive, de se sensibiliser à la langue cible, d'émettre des hypothèses et d'user de son sens

créatif, présente des occasions de communication réelles, construit sur la composante sémantique du langage et offre des documents authentiques. »

c) Instrument pour la classe :

On demande si celui-ci « présente des types de discours variés », si « à l'oral, il met en présence divers intervenants, offre une variété d'accents » et s'il « initie aux paramètres de la situation de communication ».

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : non

➤ Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé :

Dans les remarques qui introduisent cette grille, il est fait mention de l'enseignement dans des contextes scolaires (primaire, secondaire et universitaire) et la grille demande si le matériel pour l'étudiant « tient compte de la clientèle ».

➤ Rubriques portant sur l'identification du matériel : non

Grille de lecture n° 12

ation de la grille :

➤ **Intitulé de la grille** : « Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère »

➤ Date : 1989

➤ Auteur(s) : J.-M. DOCHOT

➤ Contexte de conception :

Les enseignants, explique l'auteur en introduction, « sont souvent perplexes devant l'abondance des méthodes qui leur sont proposées. C'est pourquoi il serait intéressant de les informer le plus objectivement possible en rassemblant un certain nombre de critères qui permettraient de se faire une image la plus fidèle possible de la méthode considérée ».

➤ Type de matériel pédagogique que la grille analyse :

Les méthodes de français langue étrangère.

tion de la grille :

➤ Longueur, degré de précision : 7 pages

➤ Objectif annoncé (ou pas) de la grille : oui

L'auteur part du postulat que « l'élaboration d'une grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère devrait tenir compte de 2 aspects : l'aspect langagier et l'aspect psychopédagogique ».

➤ Type de présentation des rubriques :

○ liste de repérage/série de questions :

C'est une fausse liste de repérage ; en réalité, comme en témoigne la partie expliquant chaque point de grille, il s'agit de questions déguisées (on doit biffer la mention inutile).

○ liste à valeur prescriptive : indirectement oui.

○ **évaluation chiffrée (note, pourcentage)**: oui, mais pas dans toutes les rubriques. Seules quelques rubriques comportent une évaluation chiffrée (0 à 3): méthode de correction

phonétique, analyse « contrastive » et analyse d'erreurs, niveau d'intégration des éléments socioculturels et graphisme. En fin de grille, on demande une appréciation générale de la méthode par rapport à l'objectif annoncé, si la méthode favorise une pratique communicative de la langue et si elle est adaptée au public.

de la grille :

- organisation interne des rubriques : La grille se compose de 9 rubriques.
- Rubriques portant sur le contenu à enseigner : Il s'agit des rubriques suivantes :
 1. La Compétence linguistique, qui se décompose en
 - phonétique (intégration à la méthode ou pas, système de correction).
 - lexique (type d'acquisition lexicale et bases théoriques)
 - grammaire (modèle linguistique choisi et mode de présentation du contenu grammatical)

On jugera de l'importance accordée à l'analyse « contrastive » ou l'analyse d'erreurs (interlangue).

2. La Compétence discursive : il s'agit d'inscrire dans un tableau les types de discours représentés à l'oral et à l'écrit.
3. La Compétence socio-culturelle : les registres de langue, le niveau d'intégration des éléments socio-culturels, les domaines d'expériences représentés. Évaluation en fonction de l'adaptation au public.

- Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :

Il s'agit de l'Aspect psycho-pédagogique organisé en trois sous-rubriques :

1. Général :

- le choix méthodologique en didactique des langues et la nécessité d'une formation préalable de l'enseignant.
- priorité oral/écrit : type de progression, méthodologie de l'analyse des erreurs (présente/absente), passage à l'écrit.
- graphisme : typographie, humour (à évaluer)
 1. La leçon : déroulement, types de documents
 2. Exercices : types, activités intellectuelles mises en jeu

- Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : oui

Elle figure dans une sous-rubrique d'Aspects psycho-pédagogique (8.4). On considère le type d'évaluation et on demande si elle est centrée sur la langue ou sur la communication.

- Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé : oui

C'est la rubrique (2) Public cible : âge, niveau de connaissance en français, pays, langue maternelle.

- Rubriques portant sur l'identification du matériel : oui

Elles sont dans les rubriques (1) Informations bibliographiques et (3) Description technique (guide du maître, support sonore et visuel).

Grille de lecture n° 13

I. Identification de la grille :

- Intitulé de la grille : « Grille d'analyse »
- Date : 1991
- Auteur(s) : F. BOUROUBA
- Contexte de conception :

Cette grille a été créée par l'auteur dans le cadre de sa thèse de doctorat et a été utilisée pour analyser les trois méthodes françaises suivantes : *C'est le printemps*, 1-2 (CleI), la *Méthode orange* (Hc) et *Sans frontières* (CleI).

- Type de matériel pédagogique que la grille analyse :

Les méthodes de français langue étrangère.

II. Présentation de la grille :

- Longueur, degré de précision : 5 pages.
- Objectif annoncé (ou pas) de la grille :

Le but de la « grille est de dégager un certain nombre de critères qui permettent d'analyser des méthodes d'enseignement de français langue étrangère qui se réclament de l'approche communicative. [...] Il s'agit de voir dans quelle mesure ces méthodes contribuent, par leurs contenus et les démarches qu'elles proposent, à l'enseignement/apprentissage d'une compétence de communication » (p.190) et « dans quelle mesure les contenus effectivement proposés correspondent aux objectifs et principes énoncés dans les avertissements et avant-propos des auteurs des méthodes » (p.191).

- Type de présentation des rubriques :

Elles sont présentées sous forme de deux colonnes parallèles, divisées en analyse évaluation et évaluation.

- Série de questions : oui

Les critères proposés dans la colonne « analyse » comme dans la colonne « évaluation » sont tous formulés sous la forme de questions.

- liste à valeur prescriptive : non
- évaluation chiffrée (note, pourcentage): non

Les critères mentionnés sont, selon le cas, à évaluer par l'analyste en termes de pertinence, d'adéquation, de validité, de qualité, d'authenticité.

III. Contenu De la grille :

- organisation interne des rubriques :

La grille comprend 7 rubriques, elles-mêmes subdivisées en sous-rubriques :

1. Fiche signalétique - 2. Public visé - 3. Objectifs visés - 4. Contenus linguistiques - 5. Dimension extra-linguistique - 6. Contenu socioculturel - 7. Méthodologie.

➤ Rubriques portant sur le contenu à enseigner :

Elles comprennent :

1. Contenus linguistiques :

- analyse du type de langue privilégié (variation/norme linguistique et culturelle, registres de langue)
- grammaire : modèle métalinguistique adopté (traditionnel, fonctionnel, structural, etc.) et mode de présentation (implicite/explicite, types d'exercices, etc.)
- lexicale : critères de choix du vocabulaire, etc.
- phonétique : types de problèmes choisis, type de correction (acoustique, articulatoire, etc.) et autres.

2. Dimensions extralinguistiques : gestualité, mimiques, etc.

- Contenu socio-culturel : domaines d'expérience, place accordée à la culture, type de relations entre les personnages, etc.

➤ Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :

Il s'agit d'une seule rubrique, *Méthodologie*, qui se décompose en une quinzaine de points :

le type de méthode (traditionnelle, communicative, audio-visuelle, structurale, naturelle), les exercices (type, directives, etc.), l'image (type, rôle).

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants :

Il est question d'épreuves de contrôle : fréquence et type des tests (exercices formels, simulation, questions vrai ou faux, etc.)

➤ Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé :

Dans la rubrique *Public visé*, on demande si le public est mentionné, son âge, son niveau, ses besoins.

➤ **Rubriques portant sur l'identification du matériel** : Ce sont les deux premières rubriques : *Fiche signalétique* et *Inventaire du matériel*.

Grille de lecture n° 14

- Identification de la grille :
- **Intitulé de la grille** : « Analyse d'une ressource pédagogique »
- Date : 1993
- **Auteur(s)** : ministère de l'Éducation de l'Alberta
- Contexte de conception :

La grille émane des services linguistiques du ministère de l'Éducation de l'Alberta. Elle s'adresse aux évaluateurs chargés d'évaluer le matériel en vue de son inclusion dans la liste des manuels approuvés.

Signalons toutefois qu'il s'agit d'un document de travail composé de feuilles photocopées.

- Type de matériel pédagogique que la grille analyse :

Les ressources pédagogiques pour le français langue seconde.

- Présentation de la grille :
- Longueur, degré de précision : 7 pages.
- Objectif annoncé (ou pas) de la grille :

Il s'agit d'évaluer le matériel afin de le recommander (ou de le rejeter) pour un niveau de compétence (débutant, intermédiaire ou avancé) et un niveau de scolarité (de la maternelle à la 12e année) déterminés.

- Type de présentation des rubriques :
- liste de repérage/série de questions : oui
- liste à valeur prescriptive : oui
- évaluation chiffrée (note, pourcentage): oui

L'évaluation se fait à partir de diverses listes qui correspondent au contenu du programme. L'analyste coche les éléments contenus dans la ressource qu'il analyse et les comptabilise.

Selon le nombre d'éléments cochés, on déterminera à quel niveau de compétence des élèves la ressource devrait correspondre. On demande aussi à l'évaluateur de faire des commentaires et d'indiquer, en fin d'analyse, les points forts ou faibles du matériel.

- Contenu De la grille :
- organisation interne des rubriques :

Le matériel est jugé en fonction de 6 volets qui reprennent les principes du Curriculum multidimensionnel élaboré à la suite de l'Étude nationale sur les programmes de français de base.

- Rubriques portant sur le contenu à enseigner :

La grille dresse les différentes listes des éléments qui devraient figurer dans une ressource pédagogique et qui sont présentés en tableaux et colonnes, par cycle scolaire et selon le niveau (débutant, intermédiaire et avancé).

- Ces éléments sont classés selon les volets suivants :
 - Le volet Domaines d'expérience : la grille dresse la liste des domaines qui devraient être intégrés dans le manuel. Par exemple, pour le niveau débutant (7e-9e année), l'école, les

personnes de notre entourage, la météo, les animaux, les fêtes ; pour le niveau intermédiaire 4 /5 (10e-12e année), les amis intimes, la mode, la vie sociale, etc.

- Le volet Langue les contenus qui figurent dans ce volet sont de type linguistique et métalinguistique (le genre, le pluriel des noms, les verbes comme avoir et être au présent, etc.)
- Le volet Culture : la culture doit être envisagée selon au moins 4 plans (celui de l'environnement immédiat (débutant seulement), du niveau local, régional, provincial et international (avancé seulement), et le matériel doit amener l'élève à :
 - identifier/repérer des faits concrets (débutant)
 - rechercher et comparer ressemblances et différences culturelles (intermédiaire)
 - examiner et analyser des faits et phénomènes relatifs aux cultures francophones contemporaines (avancé).

➤ Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :

- Le volet Formation langagière générale : il porte sur l'acquisition des stratégies d'apprentissage, classées en compréhension (orale et écrite), production (orale et écrite), organisation et réflexion/objectivation.
- Le volet Communication : ce sont les objectifs d'apprentissage, qui sont énumérés (objectifs de compréhension et d'expression, à l'oral comme à l'écrit) pour chaque niveau ; et la longueur et le degré de difficulté des énoncés sont chaque fois précisés.
- Le volet Méthodologie expérientielle/communicative concerne la façon d'envisager les différentes tâches demandées à l'élève : en fonction de l'expérience (réaliste et intéressante), de la situation et du contexte (authenticité et effet de stimulation), du type d'habiletés exigées et de l'intention de communication, de sa réalisation (action réaliste), des directives (clarté, précision, par étapes successives) et de l'intégration des composantes du programme d'étude.

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : oui

Cette rubrique consiste en une question : est-ce que l'évaluation respecte la méthodologie expérientielle/communicative ?

➤ Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé : oui

Tous les critères sont regroupés selon le cycle d'enseignement et le niveau linguistique du français.

➤ Rubriques portant sur l'identification du matériel :

Il y a une fiche bibliographique et un tableau pour indiquer les composantes (ISBN et prix). La dernière page est une fiche à remplir par l'analyste qui indique ses remarques, coche la case correspondant à sa recommandation, date et signe.

Grille de lecture n° 15

I. Identification de la grille :

- **Intitulé de la grille :** « Grille d'analyse des méthodes de langues étrangères »
- Date : 1994
- Auteur(s) : C. GALTIER
- Contexte de conception :

Présentée dans le cadre d'un mémoire de DEA, cette grille est le résultat d'une réflexion sur le concept même de la grille et d'évaluation.

- Type de matériel pédagogique que la grille analyse :

Les méthodes de langues étrangères

II. Présentation de la grille :

- Longueur, degré de précision : 8 pages
- Objectif annoncé (ou pas) de la grille :

Cette grille, élaborée à la suite d'une réflexion sur la problématique de ce type d'outil, se propose un axe de recherche bien délimité : « À quelles filiations méthodologiques les méthodes d'apprentissage de langues étrangères font-elles référence ? ». Le profil de l'utilisateur est précisé : il doit connaître les principales méthodes d'apprentissage des langues et leurs filiations théoriques, les notions fondamentales en linguistique et les principes de didactique des langues.

- Type de présentation des rubriques :
 - liste de repérage : oui
 - liste à valeur prescriptive : non
 - évaluation chiffrée (note, pourcentage): non

Il n'y a pas de « notation » en termes de valeur de la méthode analysée, mais deux petits tableaux récapitulatifs permettent de comptabiliser le nombre de signes correspondant à chaque rubrique et de saisir ainsi à quelles tendances méthodologiques se rattache la méthode analysée.

III. Contenu de la grille :

- organisation interne des rubriques :

La grille comporte 6 rubriques générales présentées sous forme de tableaux :

Renseignements sur la conception de la méthode, B. Présentation des divers outils de la méthode, C. Le manuel de l'enseignant / de l'apprenant, D. Les activités et exercices proposés, à l'élève, E. La progression et F. Profil de l'apprenant dans la méthode. Chaque tableau comporte 3 colonnes : dans la première colonne, Rubriques et faits observables, il y a la liste des faits ou aspects correspondant au titre du tableau. La deuxième colonne est elle-même subdivisée en 6 colonnes, une pour chaque méthode d'apprentissage où sont utilisés ces faits observables, soit : la méthode directe (D), grammaire-traduction (GT), lecture-traduction (L.T), audio-orale (AO), structuro-globale-audio-visuelle (SG), communicative (C) Enfin la troisième colonne, qui est celle à remplir par l'utilisateur, permet de cocher quelles sont les compétences développées d'après leur utilisation dans la méthode, soit : les compétences linguistique, communicative, de compréhension et d'expression.

A. Une remarque s'impose ici.

Notre grille de lecture est parfois difficilement applicable à certaines grilles ; c'est très nettement le cas ici où les aspects relatifs au contenu et à la méthodologie sont très liés et donc difficilement séparables. Nous n'avons pas pour autant modifié notre mode de présentation pour rester constant dans notre observation des grilles.

La répartition des rubriques de la grille de C. Galtier dans notre propre grille, nous en sommes consciente, peut paraître arbitraire.

➤ Rubriques portant sur le contenu à enseigner :

Le tableau E. La progression

1. Points de départ de l'apprentissage :

- Objets pris dans l'environnement de l'élève = (D) et (C)
- L'oral à partir de bandes sonores = (AO) et (C), etc.

2. Progression selon les objectifs :

- Notionnels : savoir grammatical : morpho-syntaxique = (GT), savoir lexical = (D) et (LT)
- Fonctionnels (savoir faire) : maîtrise de la traduction = (GT) et (LT), compréhension et expression en L2 = (D) et (SG), utilisation des actes de langage = (c)

➤ Rubriques portant sur la méthodologie ou l'approche :

Le Tableau D. Les activités et exercices proposés à l'élève

Les rubriques et faits observables sont classés en 4 sous-catégories :

1. les exercices mécaniques « dans la langue » : on distingue plusieurs types de prononciation, indices révélateurs d'une méthodologie. Par exemple :
 - prononciation simple = la méthode (D)
 - prononciation avec phonétique corrective = les méthodes (AO), (SG) et (C)
2. les exercices mécaniques « à propos de la langue » : les exercices structuraux = (AO) et (SG)
3. Les exercices cognitifs « dans la langue » discrimination auditive fine (SG) et (C), répondre en L2 à des questions sur un texte (SG) et (C), etc.
4. exercices cognitifs « à propos de la langue » : traduction (thème/version) = (GT), etc.

Le Tableau F. Profil de l'apprenant dans la méthode.

5. L'élève et la démarche pédagogique : par exemple, il est placé dans des situations de communication dans lesquelles il doit adapter ses actes de parole = (C), ou encore, il effectue des tâches répétitives = (AO), etc.
6. L'élève et la dimension affective : par exemple, la méthode propose des situations et des personnages dans lesquels les élèves peuvent s'identifier = (SG) et (C), ou encore l'apprentissage s'inscrit dans un projet = (D) et (C), etc.

➤ Rubriques portant sur l'évaluation des apprenants : non

➤ Rubrique portant sur le public ou le cadre institutionnel visé : oui

On notera la distinction entre le public auquel est destinée la méthode et celui auquel elle est appliquée.

➤ Rubriques portant sur l'identification du matériel : oui

C'est la rubrique Renseignements sur la conception de la méthode : on notera les sous-rubriques suivantes :

- la rubrique sur la qualité des concepteurs : chercheurs, didacticiens, enseignants
- les deux rubriques portant sur le pays où est conçue la méthode et celui où elle est utilisée.

Le Tableau B. *Présentation des divers outils de la méthode*

Ce tableau dégage les différents types d'outils (manuels, matériel collectif). Chaque élément de la méthode est observé en fonction de son rôle pédagogique : par exemple, les bandes sonores ou cassettes qui présentent des dialogues enregistrés correspondant aux situations proposées dans le manuel = (SG), ou bien des images authentiques = (D) et (SG), etc.

Le Tableau C. *Le manuel de l'enseigné / de l'apprenant*

Ce tableau présente les différentes parties du manuel de l'élève. Il se subdivise en 4 rubriques, elles-mêmes subdivisées à leur tour. Les rubriques sont :

1. Les leçons : par exemple, pour chaque, leçon, présence de tableaux récapitulatifs, pour les mots nouveaux = (D), (LT) et (C).
2. L'index : mots traduits ou pas, etc.
3. Les textes. Types de textes et supports d'origine
4. Les illustrations

Pour chaque type de textes (6 en tout) ou type d'images, on indique à quelles filiations méthodologiques ils renvoient.

ANNEXE B : Annexe cinquième chapitre

Le nouveau Pixel1

Unité 0

On embarque

1 Écoute et lève la main quand tu entends le français.



2 Écoute les sons R [r], U [y], OU [u] et OI [wa].



3 Répète.


cinq 5

Le français pour la Libye/Pixel1


Unité 0

On embarque

1 Écoute et lève la main quand tu entends le français.



2 Écoute comment on prononce R [r], U [y], OU [u] et OI [wa].



3 Répète.

All-in-One Messenger

sept 7

Le nouveau Pixel1

Unité 0

Ils parlent tous français !

1 Écoute et associe les photos aux phrases.

	1. Je m'appelle Moussou Koro Diop. J'habite à Dakar, au Sénégal.	
	2. Je m'appelle Zacharie Magjoro. J'habite à Québec, au Canada.	
	3. Elle s'appelle Anissa Missoum. Elle habite à Alger, en Algérie.	
	4. Il s'appelle Albert. Il habite à Bruxelles, en Belgique.	

C'est Gustave. Il habite en Suisse. Il parle français.

2 Cherche les pays sur la carte de la Francophonie.

six 6

Le français pour la Libye/Pixel1

Unité 0

Ils parlent tous français !

1 Écoute et relie les photos aux phrases.

	1. Je m'appelle Moussou Koro Diop. J'habite à Dakar, au Sénégal.	
	2. Je m'appelle Zacharie Magjoro. J'habite à Québec, au Canada.	
	3. Elle s'appelle Anissa Missoum. Elle habite à Alger, en Algérie.	
	4. Il s'appelle Jean-Claude Van Damme. Il habite à Bruxelles, en Belgique.	

C'est Clément. Il habite en Suisse. Il parle français.

2 Cherche les pays sur la carte de la Francophonie.

huit 8

Le nouveau Pixel1



L'alphabet du voyageur

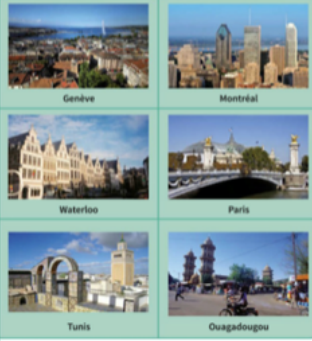
1 Lettres et sons.

- a. Lis et écoute.
- b. Répète l'alphabet.



Saigon

- A comme Alger
- B comme Bruxelles
- C comme Casablanca
- D comme Dakar
- E comme Edimbourg
- F comme Francfort
- G comme Genève
- H comme Hanoï
- I comme Islamabad
- J comme Johannesburg
- K comme Kigali
- L comme Lyon
- M comme Montréal
- N comme New York
- O comme Ouagadougou
- P comme Paris
- Q comme Québec
- R comme Rouen
- S comme Saïgon
- T comme Tunis
- U comme Ushuaïa
- V comme Vannes
- W comme Waterloo
- X comme Xérès
- Y comme Yaoundé
- Z comme Zurich



2 Un peu de francophonie.

Cherche cinq pays non francophones sur la carte de la Francophonie.

sept 7

Le français pour la Libye/Pixel1



L'alphabet du voyageur

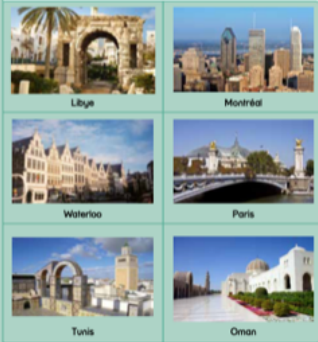
1 Lettres et sons.

- a. Lis et écoute.
- b. Répète l'alphabet.



Saïgon

- A comme Arabie saoudite
- B comme Bahrein
- C comme Casablanca
- D comme Dakar
- E comme Espagne
- F comme France
- G comme Genève
- H comme Hanoï
- I comme Islamabad
- J comme Jordanie
- K comme Kouït
- L comme Libye
- M comme Montréal
- N comme Nigèr
- O comme Oman
- P comme Paris
- Q comme Québec
- R comme Rouen
- S comme Saïgon
- T comme Tunis
- U comme Uruguay
- V comme Vannes
- W comme Waterloo
- X comme Xérès
- Y comme Yémen
- Z comme Zambie



2 Un peu de francophonie.

Cherche cinq pays non francophones sur la carte de la Francophonie.

neuf 9

Le nouveau Pixel1



Bonjour, tout le monde

1 Regarde les photos et écoute les salutations.



Des mots pour...

Saluer

- Salut ou ça va ?
- Bonjour (madame/monsieur/mademoiselle)
- Au revoir / ou Au revoir (madame/monsieur/mademoiselle)
- À bientôt !

2 On dit salut à un camarade ou à un inconnu ?

3 Dans la classe, salue un(e) camarade et le professeur.

Présentations

4 Écoute et relie les dessins aux situations.

- Bonjour tout le monde, je me présente : Hugues.
- Bonjour madame, je suis Renaud Palensac, le directeur commercial de Picasso.
 - Enchanté, je suis Valérie Durand, directrice de Apfel.
 - Enchanté !
- Comment tu t'appelles ?
 - Aminata. Et toi ?
 - Je m'appelle Aurélie.

5 Présente-toi à un(e) camarade.

huit 8

Le français pour la Libye/Pixel1



Bonjour, tout le monde

1 Regarde les photos et écoute les salutations.



Des mots pour...

Saluer

- Salut ou ça va ?
- Bonjour (madame/monsieur/mademoiselle)
- Au revoir / ou Au revoir (madame/monsieur/mademoiselle)
- À bientôt !

2 On dit salut à un camarade ou à un inconnu ?

3 Dans la classe, salue un(e) camarade et le professeur.

Présentations

4 Écoute et relie les dessins aux situations.

- Bonjour tout le monde, je me présente : Hugues.
- Bonjour madame, je suis Renaud Palensac, le directeur commercial de Picasso.
 - Enchanté, je suis Valérie Durand, directrice de Apfel.
 - Enchanté !
- Comment tu t'appelles ?
 - Aminata. Et toi ?
 - Je m'appelle Aurélie.

5 Présente-toi à un(e) camarade.

dix 10

Le nouveau Pixel1

Unité 1 Au collège

Qu'est-ce que tu vois sur les photos ?



Projet Créez la page Web d'un collège « pas comme les autres ».

Leçon 1

- Tu parles du collège.
- Tu présentes et tu décris quelqu'un.

Leçon 2

- Tu parles du matériel scolaire.
- Tu parles en français dans la classe.


Leçon 3

- Tu fais ton emploi du temps en français.
- Tu exprimes tes goûts.

neuf

Le français pour la Libye/Pixel1

Unité 1 Au lycée



Leçon 1

La rentrée

- Tu découvres la cour d'un lycée français.
- Tu présentes des camarades.

Leçon 2

En classe

- Tu découvres le matériel scolaire.
- Tu parles en français dans la classe.

Leçon 3

Des matières à faire

- Tu découvres l'emploi du temps d'une élève française.
- Tu fais ton emploi du temps en français.
- Tu parles de tes profs.

onze

Le nouveau Pixel1

Le jour J

Il y a de l'ambiance !

1.1 Réponds à des questions :

- Quelles sont les activités prévues ?
- Quel est le thème de la fête ?
- Quel est le lieu de la fête ?
- Quel est le budget de la fête ?
- Quel est le rôle de chaque personne ?


1.2 Prépare-toi pour dire : aller

1.3 Écoute les deux dialogues.

Les parties de la fête

1.4 Réponds aux questions de la fête.

1.5 Écris une invitation.



Le français pour la Libye/Pixel1

Unité 2 Leçon 3 Le jour J

1.1 Réponds à des questions :

- Quelles sont les activités prévues ?
- Quel est le thème de la fête ?
- Quel est le lieu de la fête ?
- Quel est le budget de la fête ?
- Quel est le rôle de chaque personne ?

1.2 Prépare-toi pour dire : aller

1.3 Écoute les deux dialogues.

Les parties de la fête

1.4 Réponds aux questions de la fête.

1.5 Écris une invitation.



Unité 3

COMMUNICATION

Présenter sa famille

1 Écoute le dialogue et regarde l'image. De qui parlent Yasmine et Lola ?



Demander un cadeau

2 Écris ta liste de cadeaux sur ton cahier. Je veux des bonnets.

3 À qui tu vas demander tes cadeaux ? Joue la scène avec un(e) camarade. Qu'est-ce que tu veux comme cadeau ? Je voudrais, je veux...

Décrire un objet

4 Regarde les 4 personnages. Pense à un cadeau pour eux. Tes camarades devinent.



Parler de ses projets

5 Qu'est-ce que tu vas faire après Noël ? Échange avec un(e) camarade. Utilise le futur proche : aller + infinitif.

Unité 3 Bilan

Présenter sa famille

1 Écoute le dialogue et regarde l'image. Retrouve de qui parlent Samy et Camille.



2 Présente cette famille.



Parler de ses projets

3 Qu'est-ce que tu vas faire après les vacances ? Échange avec un(e) camarade. Futur proche : aller + infinitif.

Deviner un cadeau, un objet

6 Regarde ces 4 personnages. Pense à un cadeau pour eux. Tes camarades doivent deviner.




Demander un cadeau

4 Fais ta liste de cadeaux. Futur proche : aller + infinitif.

5 À qui tu vas demander tes cadeaux ? Joue la scène avec un(e) camarade. Tu es toi, ton/ta camarade est ton père, ta mère ton grand-père, etc. Qu'est-ce que tu veux comme cadeau ? Je voudrais, je veux...

Unité 4

Un corps en forme



4 Quels mots du corps on trouve dans les deux cours de la page 48 ?

5 Dans ton cahier, associe les verbes aux parties du corps.

a. prendre	1. les yeux
b. courir	2. les oreilles
c. voir	3. la bouche
d. manger	4. les mains
e. écouter	5. les jambes

6 Mime différentes actions avec les verbes de la liste. Tes camarades devinent ce que tu fais. courir, piler, sauter, prendre.

7 Observe le tableau de l'impératif et réponds.

Comment ça marche ?	L'impératif
	Lève le bras !
	Prends la balle !
	Levons les bras !
	Partez !
	Courez vers le mur !

8 Cherche d'autres impératifs dans le livre. Écris la liste dans ton cahier.

Parler des mouvements

- en haut / en l'air
- en arrière
- en avant
- en bas / par terre

Des mots pour...


9 Vérifie que tu comprends les mouvements précédents. Mets tes mains en l'air, puis en arrière, puis en avant.

10 Jeu : le robot. Tu donnes des instructions à ton nouveau robot : un(e) camarade. Il fonctionne bien ?

Lève la main ! Lance la balle ! Sautte, les bras en avant !

Leçon 2

Un corps en forme



4 Quels mots du corps on trouve dans ces deux cours ?

5 Dans ton cahier, relie les verbes aux parties du corps.

a. prendre	1. les yeux
b. courir	2. les oreilles
c. voir	3. la bouche
d. manger	4. la main
e. écouter	5. les jambes

6 Mime différentes actions avec les verbes : courir, piler, sauter, prendre, lancer. Tes camarades devinent ce que tu fais.

7 Observe le tableau de l'impératif et réponds.

Comment ça marche ?	L'impératif
	Lève le bras !
	Prends la balle !
	Levons les bras !
	Partez !
	Courez vers le mur !

8 Cherche d'autres impératifs dans le livre. Écris la liste dans ton cahier.

Des mots pour...

Parler des mouvements

- en haut / en l'air
- en arrière
- en avant
- en bas / par terre

9 Vérifie que tu comprends les mouvements précédents. Mets les cheveux en l'air, puis en arrière, puis en avant...

10 Jeu : le robot. Tu donnes des instructions à ton nouveau robot : un(e) camarade. Il fonctionne bien ? Lève la main ! Lance la balle ! Sautte, les bras en avant !

Le nouveau Pixel1



Créez la page Web d'un collège « pas comme les autres ».

Choix d'un collège « pas comme les autres »

1 Trouvez des idées.



2 Votez pour un collège.

3 Donnez un nom au collège.

Collège Roger Federer Collège Marion Cotillard



4 Quelles sont les matières « différentes » de votre collège ?

À l'aide de l'encadré « Des mots pour... », trouvez des idées de matières.



Création de la page Web

5 Formez trois équipes.

- L'équipe 1 écrit une petite présentation.
- L'équipe 2 parle de la matière « pas comme les autres ».
- L'équipe 3 invente les commentaires de deux élèves du collège.

6 Rassemblez les informations et montez la page Web !

Pour trouver des idées, consultez le site suivant.

<http://www.ac-grenoble.fr/college/la-chapelle>

Le français pour la Libye/Pixel1

Page supprimée

Table des tableaux

Tableau 1 : Niveaux communs de compétence – Échelle globale (CECRL : 25)	63
Tableau 2 : les contingences opérantes	89
Tableau 3 : Exemples des trois catégories des connaissances	110
Tableau 4 : Récapitulatif des 15 grilles d'analyse de MS/MD (1959 - 1994)	130
Tableau 5 : Fiches de lecture des grilles d'analyse de MS/MD	132
Tableau 6 : modèle de fiche de lecture	133
Tableau 7 : Fiche de lecture n°1	134
Tableau 8 : Fiche de lecture n°2	134
Tableau 9 : Fiche de lecture n° 3	135
Tableau 10 : Fiche de lecture n° 4	135
Tableau 11 : Fiche de lecture n° 5	136
Tableau 12 : Fiche de lecture n° 6	137
Tableau 13 : Fiche de lecture n° 7	137
Tableau 14 : Fiche de lecture n° 8	138
Tableau 15 : Fiche de lecture n° 9	139
Tableau 16 : Fiche de lecture n° 10	139
Tableau 17 : Fiche de lecture n° 11	140
Tableau 18 : Fiche de lecture n° 12	140
Tableau 19 : Fiche de lecture n° 13	141
Tableau 20 : Fiche de lecture n° 14	141
Tableau 21 : Fiche de lecture n° 15	142
Tableau 22 : Grille d'analyse (A) : présentation matérielle	146
Tableau 23 : Grille d'analyse (B), supports et documents	150
Tableau 24 : Grille d'analyse C : contenus linguistiques	154
Tableau 25 : Grille d'analyse D : contenus notionnels/thématiques	157
Tableau 26 : E. Tests et évaluation	158
Tableau 27 : La première partie de la grille (C-0 à C-8)	171
Tableau 28 : Les 10 lycées pilotes d'enseignement de français (2007)	188
Tableau 29 : Méthodes appliquées dans le secondaire	204
Tableau 30 : Fiche signalétique d'Oasis 1 (A/B)	206
Tableau 31 : Fiche signalétique d'Oasis 2	211
Tableau 32 : Fiche signalétique d'Oasis 3	215

Tableau 33 : structure de l'unité	217
Tableau 34 : Plan et contenu de la première unité	222
Tableau 35 : Fiche signalétique	234
Tableau 36- Table des matières du Nouveau Pixel 1	258
Tableau 37 : Relevé du contenu de la grammaire, de la conjugaison et de la phonétique	267
Tableau 38: Relevé de thèmes et de lexiques contenant les notions de civilisation/culture et des objectifs de communication visés	269
Tableau 39 : Tableau 5 : Table des matières des évaluations	282
Tableau 40: Fiche signalétique de la méthode Le français pour la Libye/Pixel 1	285
Tableau 41 : Relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 0	288
Tableau 42 : Relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 1	291
Tableau 43 : Relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 2	293
Tableau 44 : relevé des changements des activités 3 et 4 (Unité 2)	296
Tableau 45 : relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 3	298
Tableau 46 : relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées/unité 4	300
Tableau 47 : modules enseignés en première année	319
Tableau 48 : modules enseignés en deuxième année	319
Tableau 49 : modules enseignés en troisième année	320
Tableau 50 : modules enseignés en quatrième année	320
Tableau 51 - Fonctionnalités et outils du TNI	331

Tables des illustrations

Figure 1 : échelle des niveaux du CECRL	62
Figure 2 : courbe de Thorndike	86
Figure 3 : architecture de la mémoire de Robert M. Gagné	108
Figure 4 : image prise de (Bernard, Clément et Carvalho, 2019)	173
Figure 5 : Le Nouveau Pixel 1	227
Figure 6 : Le français pour la Libye/Pixel 1	227
Figure 7 : Le livre de l'élève, Le cahier d'activités, Le livret de grammaire	236
Figure 8 - Les 5 pages de l'unité 0	238
Figure 9 : Les 4 pages des activités et exercices de l'unité 0 de Destination français	240
Figure 10 - Pixel 1 guide pédagogique	241
Figure 11- version numérique	242
Figure 12 : table des matières du Nouveau Pixel 1	245
Figure 13 : les 12 pages de l'unité 1 intitulée « Au collège »	249
Figure 14 - Extraits des images utilisées dans le livre de l'élève Pixel 1	254
Figure 15 : leçons (double page)	261
Figure 16 : exercices de l'unité 0	272
Figure 17 : unité 0, exercice 1	275
Figure 18 : unité 0, exercice 4	275
Figure 19 : bilan unité 1	277
Figure 20 : bilan unité 2	277
Figure 21 : bilan unité 3	278
Figure 22 : bilan unité 4	278
Figure 23 : bilan unité 5	279
Figure 24 : bilan unité 6	279
Figure 25 : couverture livre de l'élève (Pixel 1)	280
Figure 26 : évaluation unité 1	281
Figure 27: saluer avec bise (MO), et saluer sans la bise (MA)	290
Figure 28 : page de garde, unité 2	295
Figure 29 : unité 2, leçon 3	297
Figure 30 : Unité 4, leçon 3, Activité 6	302

Index des auteurs

A

Abdallah Sassi	207, 212, 216
Abdelgiawad Bengaïel	176, 185, 232, 325
Abdelhakim Elarbad	207, 209, 212, 216, 218, 310
Abir Mehrez	176, 177, 187, 407
Agnès Florin	103, 104, 105, 109, 407
Alain Choppin	196, 197, 200, 202
Alain Rey	23
Alain Rieunier	87
Albert Michotte	80
Ali Grimida	207, 212, 216
Allan Paivio	104, 407
André Tremesaygues	98, 407
Anne Rebérioux	328
Anne-Marie Thierry	19, 205, 225, 348
Annick Weil-Barais	101
Assia Talbi	123, 407

B

Bernard Landriault	11, 128
--------------------	---------

C

Catherine Favret	232, 284, 314
CECRL	58, 62, 63, 65, 66
Céline Clément	79, 85, 89, 90
Chantal Masquelier	92
Christian Escribe	78, 88, 107
Christian Olivier	228, 305
Christian Puren	11, 23, 25, 39, 49, 66, 143, 144, 159, 160
Claire Bourguignon	228
Claude Bernard	79, 80
Claude Bonnet	98

Claude Germain	10, 29, 127, 349
Claude Meyer	103
Claudette Mariné	78, 88, 107
Conseil de l'Europe	48
Corinne Cordier-Gauthier	126, 128, 129, 131, 178, 348, 407

D

Daniel Andler	100, 103
Daniel Coste	23, 25, 56, 68, 407
Daniel Gaonac'h	17, 33
Danièle Moore	68
Dell H. Hymes	43, 44
Delphine Thomas	82
Denis Girard	28, 324, 407
Denis Legros	123
Denis Michel	103
Dominique Macaire	60, 61, 62, 228, 407
Dominique Richard	328

E

Eddy Roulet	37
Edvige Costanzo	126, 407
Élisée Reclus	181, 407
Émmanuelle Maitre de Pembroke	123
Étienne Bourgeois	81, 112, 113, 407
Evelyne Bérard	37, 40, 41, 42

F

Fatima Chnane-Davin	71
Fawzia Suleimane	207, 212, 216
Fettah Bourouba	268
Francis Debyser	41
Francis Goullier	59
Francisco Varela	111, 112

Françoise Raynal	87, 408
François-Marie Gérard	21, 77, 195, 197, 408
Frédéric Bobin	183

G

Gaëtane Chapelle	81, 112, 113
George Siemens	118, 408
Georges-Louis Baron	118
Gonzague Masquelier	92
Graça Carvalho	127, 170, 229, 343, 408
Guy Achard-Bayle	11, 25, 37, 228, 309, 310, 314, 316, 334

H

Hamed R. Abouhadra	207, 212, 216
Haydée Silva	237, 242, 243, 249, 255, 261, 271, 273, 280, 303, 312
Henri Besse	28, 32, 35, 43, 44, 65, 322, 408
Hussain Bilhaj	196, 200
Hussain Kreiba	186, 408

I

Isabelle Barrière	329, 330, 331
Isabelle Gruca	11, 18, 27, 29, 32, 34, 52, 53, 55, 60, 61, 126, 174, 178, 197, 229, 230, 343, 348, 408

J

Jacques Tardif	77, 102, 106, 107, 109, 110, 408
Jane Arnold	194
Jean Bélanger	87
Jean-François Dortier	92
Jean-François Richard	105, 408
Jean-Louis Chiss	100

Jean-Marc Defays	28, 52, 408
Jean-Pierre Cuq	11, 18, 24, 27, 29, 32, 34, 52, 53, 55, 60, 61, 69, 126, 129, 174, 178, 197, 229, 230, 343, 348, 408

Jean-Pierre Robert	22, 70, 197, 408
--------------------	------------------

Jennifer Kerzil	112
-----------------	-----

Johanne Rocheleau	100
-------------------	-----

Julie Massin	78, 80, 81
--------------	------------

Julien Bugmann	327
----------------	-----

K

Khadija Fshika	183
----------------	-----

L

Liliana Albertazzi	94, 408
--------------------	---------

Ludovic Ferrand	83
-----------------	----

M

Maria Cecilia Bertoletti	9, 10, 11, 133, 142, 159, 160, 170, 229, 230, 348, 408
--------------------------	---

Marie-Françoise Legendre	116
--------------------------	-----

Marie-José Capelle	11, 25, 37, 309, 310, 314, 316, 334, 408
--------------------	---

Merrill Swain	46, 408
---------------	---------

Michael Canale	46, 408
----------------	---------

Michel Billières	121
------------------	-----

Michel Denis	104, 105, 408
--------------	---------------

Michel Verdelhan	129, 408
------------------	----------

Michèle Grandmangin-Vainseine	328
-------------------------------	-----

Ministère de la Culture et de la Communication	198
---	-----

Mohamed Bernoussi	103, 104, 109, 408
-------------------	--------------------

Mohamed Ismaïl	207, 212, 216
----------------	---------------

Monique Denyer	49, 50, 408
----------------	-------------

N

Nathalie Auger	72
----------------	----

Nathalie Isabelle Cotton 69, 70

P

Paola Bertocchini 126, 409

Pascal Roulois 101

Patrick Charденet 68

Patrick Dahlet 9, 10, 11, 133, 229, 230,
348, 409

Patrick Juignet 99, 111

Paul Ricœur 228, 409

Philippe Blanchet 67, 69

Pierre Clément 127, 170, 229, 343, 409

Pierre Lafrance 182, 186

Pierre Lavoie 111, 112

Pierre Marthelot 182

Pierre Martinez 26, 28, 30, 36, 42, 43, 54,
409

Pierre Rossi 185

Pierre Steiner 99, 100, 102

R

Robert Galisson 23, 25, 142, 316, 322, 409

Robert, M. Gagné 107

Roger Seguin 163, 164, 303

S

Sandie Bernard 127, 170, 229, 343

Serge Nicolas 83, 101, 107, 409

Slavko Gaber 115

Sophie Moirand 46, 47, 142, 409

Stephen Downes 118, 409

T

Tamim Elmahjoub 191

Thierry Karsenti 327

V

Valentine Reynaud 98

Veronika Tašner 115, 409

Véronique Castellotti 68

Victoire Redaud 81

W

William F. Mackey 10, 11, 19, 127, 133,
136, 142, 161, 162, 164, 166, 168, 230,
303, 306, 342, 348, 409

X

Xavier Roegiers 21, 77, 195, 197

Y

Yolande Martin 182, 184

Index rerum

- Abdallah Sassi : 204, 206, 207, 211, 212, 215, 216, 217
Abdelgiawad Bengaïel : 176, 185, 232, 325
Abdelhakim Elarbad : 204, 206, 207, 209, 211, 212, 215, 216, 218, 310
Abir Mehrez : 176, 177, 187
Agnès Florin : 103, 104, 105, 109
Ahmed Salama : 185
Alain Choppin : 196, 197, 200, 202
Alain Michel Boucher : 130, 140, 386
Alain Rieunier : 87
Alan Turing : 99, 111
Ali Grimida : 204, 206, 207, 211, 212, 215, 216
Allan Paivio : 104
Allen Newell : 107, 111
Allen Tucker : 11, 127, 129, 130, 136, 137, 375, 379, 386
André Tremesaygues : 98
Anne Rebérioux : 328
Anne-Marie Thierry : 19, 205, 225, 348
Annemarie Sullivan Palincsar : 101
Annick Weil-Barais : 101
Aristote : 98
Assia Talbi : 123
Aurélien Sauvageot : 53
Beau Fly Jones : 101
Bernard Lamy : 28
Bernard Landriault : 11, 128, 130, 138
C. Galtier : 130, 131, 142, 393, 394
Camilo Charron : 123
Catherine Favret : 204, 232, 234, 284, 285, 314
CECRL : 12, 13, 16, 17, 48, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 73, 116, 228, 232, 235, 243, 271, 283, 286, 303, 344, 345, 349, 350
Céline Clément : 79, 85, 89, 90
Chantal Masquelier : 92
Charles Darwin : 82, 83
Christian Escribe : 78, 88, 107
Christian Ollivier : 228, 305
Christian Puren : 11, 23, 24, 38, 48, 65, 143, 144, 159, 160, 161, 338
Christian Von Ehrenfels : 91, 92
Claire Bourguignon : 228
Claude Bernard : 79, 80
Claude Bonnet : 98
Claude Germain : 10, 29, 127, 134, 136, 137, 138, 142, 349
Claude Shannon : 111
Claudette Mariné : 78, 88, 107
Conseil de l'Europe : 26, 42, 48, 58, 59, 66, 228
Corinne Cordier-Gauthier : 126, 128, 129, 131, 132, 133, 178, 348
Daniel Andler : 100, 103
Daniel Coste : 23, 25, 56, 68
Daniel Gaonac'h : 17, 33
David Paul Ausubel : 101
Dell H. Hymes : 43, 44
Delphine Thomas : 82
Denis Girard : 28, 134, 324
Denis Legros : 123
Dominique Macaire : 60, 61, 62, 228
Dominique Richard : 328
Donald J. Cunningham : 123
Eddy Roulet : 37
Edvige Costanzo : 126
Edward Lee Thorndike : 85, 86, 87, 121
Eileen Glynn Carr : 101
Élisée Reclus : 181
Emmanuel Kant : 98
Emmanuelle Maître de Pembroke : 123
Étienne Bourgeois : 81, 112, 113
Evelyne Bérard : 37, 40, 41, 42
Fawzia Suleimane : 204, 206, 207, 211, 212, 215, 216, 217
Fayez El-Sarraj : 184
Ferdinand de Saussure : 37
Fettah Bourouba : 130, 141, 268

Francis Debyser : 41
Francis Goullier : 59
Francisco Varela : 111, 112
François-Marie Gérard : 21, 77, 195, 197
Françoise Raynal : 87
Franz Brentano : 93
Frédéric Barlett : 90
Frederic Skinner : 83, 87, 88, 100, 120, 121, 122
Frère Léopold Taillon : 11, 127, 130, 134, 369
Gaëtane Chapelle : 81, 112, 113
George Siemens : 118
Georges Gougenheim : 53
Georges Miller : 107
Georges-Louis Baron : 118
Gilles Gagné : 11, 127, 128, 137, 377
Gonzague Masquelier : 92
Gottfried Wilhelm Leibniz : 83
Graça Carvalho : 127, 170, 229, 343
Guy Achard-Bayle : 11, 25, 37, 228, 309, 310, 314, 316, 334
Hamed R. Abouhadra : 206, 207, 212, 215, 216,
Haydée Silva : 237, 242, 243, 249, 255, 261, 271, 273, 280, 303, 312
Hebert Simon : 107, 111
Henri Besse : 28, 32, 35, 43, 44, 65, 322, 408
Howard H. Aiken : 112
Hugues : 108
Hussain Bilhaj : 196, 200
Hussain Kreiba : 186
Isabelle Barrière : 329, 330, 331
Isabelle Gruca : 11, 18, 27, 29, 32, 34, 52, 53, 55, 60, 61, 126, 174, 178, 197, 229, 230, 343, 348, 408
Ivan Pavlov : 82, 83, 84, 87, 122, 326
J.-M. Dochot : 130, 140, 387
Jacques Tardif : 77, 102, 106, 107, 109, 110
Jane Arnold : 194
Jean Petiot : 99
Jean Piaget : 90, 103, 112, 113, 114, 115, 116
Jean-François Dortier : 92
Jean-François Richard : 105
Jean-Marc Defays : 28, 52
Jean-Pierre Cuq : 11, 18, 24, 27, 29, 32, 34, 52, 53, 55, 60, 61, 69, 126, 129, 174, 178, 197, 229, 230, 343, 348, 408
Jean-Pierre Robert : 21, 70, 197
Jennifer Kerzil : 112
Jere E. Brophy : 81
John Broadus Watson : 78, 81, 82, 85, 88, 102
John Dewey : 81, 82, 83
John Hattie : 327
John R. Anderson : 107, 108
Jonathan Potter : 107
Julie Massin : 78, 80, 81
Julien Bugmann : 327
Kastenbaum : 129
Khalifa Haftar : 183, 184
Kurt Koffka : 91
Lev Vygotsky : 115, 116
Liliana Albertazzi : 94
Lorne Laforge : 11, 127, 128, 134
Malek : 11, 127
Maria Cecilia Bertolotti : 9, 10, 11, 133, 142, 159, 160, 170, 229, 230, 348, 408
Marie-Françoise Legendre : 116
Marie-José Capelle : 11, 25, 37, 309, 310, 314, 316, 334, 408
Max Wertheimer : 91
McElroy : 11, 127
Merrill Swain : 46
Michael Canale : 46
Michel Denis : 103, 104, 105
Michel Verdelhan : 129
Michèle Grandmangin-Vainseine : 328
Mohamed Bernoussi : 103, 104, 109
Mohamed Ismaïl : 204, 207, 206, 212, 216
Monique Denyer : 49, 50

Mouammar Kadhafi : 183, 184, 186,
 187, 189, 203, 322, 337, 338, 344
 Nicolas Sarkozy : 338
 Noam Chomsky : 34, 43, 87, 99, 100,
 102
 Opperl : 129
 Paola Bertocchini : 126
 Pascal Roulois : 101
 Patrick Dahlet : 9, 10, 11, 133, 229, 230,
 348
 Patrick Juignet : 99, 111
 Paul Ricœur : 228
 Paul Rivenc : 53
 Petar Guberina : 36
 Philippe Blanchet : 67, 68, 69
 Pierre Clément : 127, 170, 229, 343
 Pierre Lafrance : 182, 186
 Pierre Lavoie : 111, 112
 Pierre Marthelot : 182
 Pierre Martinez : 26, 28, 30, 36, 42, 43,
 54
 Pierre Rossi : 185
 Pierre Steiner : 99, 100, 102
 Platon : 98
 René Descartes : 82, 83, 98, 100, 103
 René Michéa : 53
 René Van der Veer : 115
 Richard C. Atkinson : 107
 Richard M. Shiffrin : 107
 Robert Galisson : 22, 25, 142, 316, 322
 Robert J. Marzano : 108
 Robert M. Gagné : 107, 108
 Roger Seguin : 163, 164, 303
 Ronald S. Brandt : 108
 Sandie Bernard : 127, 170, 229, 343
 Serge Nicolas : 83, 101, 107
 Sidney W. Bijou : 89
 Slavko Gaber : 115
 Sophie Moirand : 46, 47, 142
 Stephen Downes : 118
 Tamim Elmahjoub : 191
 Thierry Karsenti : 326, 327
 Thomas L. Good : 81
 Thomas M. Duffy : 123
 Valentine Reynaud : 98
 Veronika Tašner : 115
 Véronique Castellotti : 68
 Victoire Redaud : 81
 Vladimir M. Bekhterev : 82
 Wilga M. Rivers : 33
 Wilhem Wundt : 80
 William F. Mackey : 10, 11, 19, 127,
 133, 136, 142, 161, 162, 164, 166, 168,
 230, 303, 306, 342, 348
 William James : 80, 83
 Wolfgang Köhler : 91, 93
 Xavier Roegiers : 20, 77, 195, 197
 Yolande Martin : 182, 184
 Yvonne Bianco : 129

1.3 Outils complémentaires de référence.....	52
1.3.1 Le Français fondamental (FF)	53
1.3.2 Le niveau seuil.....	55
1.3.3 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	58
1.3.3.1 Genèse et origine du CECRL.....	58
1.3.3.2 Applicabilité et adaptabilité du Cadre et conception des programmes d'EA	60
1.3.3.3 Échelle de niveaux de compétences en langues étrangères selon le Cadre	62
1.3.3.4 Principes méthodologiques du Cadre.....	65
1.4 Contextualisation/adaptation de méthodes d'EA	67
1.4.1 Contexte et contextualisation de méthodes d'EA.....	67
1.4.2 Contexte éducatif.....	71
1.4.2.1 Contexte, sociolinguistique, socio-culturel et socio-économique.....	71
Conclusion.....	73
Deuxième chapitre : Les théories psychologiques de l'apprentissage	75
2 Les théories psychologiques de l'apprentissage	76
2.1 Le courant behavioriste.....	78
2.1.1 Le behaviorisme, contextualisation	79
2.1.2 Types de conditionnement behavioriste	83
2.1.2.1 Le conditionnement pavlovien, de l'animal à l'humain	84
2.1.2.2 Le conditionnement skinnérien.....	87
2.1.2.3 Types de conditionnement opérant	88
2.2 Le gestaltisme	90
2.2.1 Contextualisation, essor et limites du gestaltisme	91
2.2.2 Le gestaltisme face aux autres théories psychologiques.....	91
2.2.3 Le rôle central de la perception dans la théorie gestaltiste	92
2.2.4 Thèse, principes et loi du gestaltisme	93
2.2.5 Les lois de la théorie de la forme.....	94
2.2.6 Le gestaltisme et la nécessité de l'engagement de l'apprenant.....	96
2.3 Le cognitivisme	97
2.3.1 Fondement et contextualisation du cognitivisme	98
2.3.1.1 Contextualisation générale.....	98

2.3.1.2	Sciences cognitivistes et paradigme cognitiviste.....	99
2.3.1.3	Chomsky et l'innéité du langage	100
2.3.2	Cognitivism, behaviorisme et mécanisme d'apprentissage.....	100
2.3.2.1	Le cognitivisme opposé au behaviorisme	100
2.3.2.2	Cognitivism et mécanismes d'apprentissage	101
2.3.2.3	Le représentationnalisme	102
2.3.2.3.1	Les types de représentation	104
2.3.2.3.2	Catégories des représentations mentales	105
2.3.2.3.3	Caractéristiques de la représentation en psychologie générale	105
2.3.2.3.4	La mémoire.....	105
2.3.2.3.5	Les types de mémoire.....	106
2.3.2.4	Les différentes catégories de connaissances	108
2.3.2.4.1	Les connaissances déclaratives	109
2.3.2.5	Le computationnalisme.....	111
2.4	Le constructivisme (piagétien).....	112
2.4.1	L'apprentissage selon le constructivisme	114
2.5	Le socioconstructivisme	115
2.5.1	L'apprentissage selon le socioconstructivisme.....	116
2.5.2	Apports théoriques du socioconstructivisme dans l'approche actionnelle	116
2.6	Le connectivisme.....	117
2.7	L'influence des théories psychologiques les plus marquantes sur	
l'enseignement/apprentissage		119
2.7.1	Le behaviorisme	119
2.7.1.1	La conception behavioriste de l'enseignement	120
2.7.1.2	La conception behavioriste du rôle de l'enseignant.....	120
2.7.1.3	La conception behavioriste de l'évaluation	121
2.7.1.4	La conception behavioriste de l'apprenant	122
2.7.2	L'enseignement/apprentissage selon le cognitivisme.....	123
Conclusion.....		124
Troisième chapitre : Méthodologies d'analyse des manuels scolaires et des		
matériels didactiques		125
3 Méthodologies d'analyse des manuels scolaires et des matériels didactiques.		126

3.1	Grilles d'analyse de MS/MD.....	128
3.1.1	Tableau récapitulatif des 15 grilles d'analyse de MS/MD	129
3.1.2	Fiches de lecture des grilles d'analyse de MS/MD	131
3.1.2.1	Structure des fiches de lecture de Cordier-Gauthier	131
3.1.3	Fiches signalétiques des 15 grilles de lecture	132
3.1.3.1	Fiche de lecture n° 1	134
3.1.3.2	Fiche de lecture n° 2	134
3.1.3.3	Fiche de lecture n° 3	135
3.1.3.4	Fiche de lecture n° 4	135
3.1.3.5	Fiche de lecture n° 5	136
3.1.3.6	Fiche de lecture n° 6	137
3.1.3.7	Fiche de lecture n° 7	137
3.1.3.8	Fiche de lecture n° 8	138
3.1.3.9	Fiche de lecture n° 9	139
3.1.3.10	Fiche de lecture n° 10.....	139
3.1.3.11	Fiche de lecture n° 11.....	140
3.1.3.12	Fiche de lecture n° 12.....	140
3.1.3.13	Fiche de lecture n° 13.....	141
3.1.3.14	Fiche de lecture n° 14.....	141
3.1.3.15	Fiche de lecture n° 15.....	142
3.2	Grilles d'analyse des MS/MD proposées par Bertolletti (1984)	142
3.2.1	Caractéristiques des grilles d'analyse de Maria Cecilia Bertolletti (1984) 143	
3.2.1.1	Grille d'analyse (A) : présentation matérielle.....	144
3.2.1.2	Grille d'analyse (B) : supports et documents.....	147
3.2.1.3	Grille d'analyse (C) : contenus linguistiques.....	151
3.2.1.4	Grille d'analyse (D) : contenus notionnels/thématiques	155
3.2.1.5	Grille d'analyse (E) : tests et évaluation	158
3.2.1.6	Critiques des grilles d'analyse de Bertolletti	159
3.3	Méthodologies d'analyse des manuels scolaires.....	161
3.3.1	Principes d'analyse des programmes et des méthodes d'enseignement .	161
3.3.2	Analyse du programme.....	161
3.3.2.1	Contenu du programme.....	162

3.3.2.2	Spécification du programme	162
3.3.2.3	Justification du programme.....	163
3.3.2.4	Accessibilité du programme	163
3.3.2.5	Conformité et cohérence du programme.....	164
3.3.2.6	Méthode et programme	164
3.3.2.7	Méthode et apprenants	164
3.3.2.8	Méthode et enseignant	166
3.3.3	Analyse des MS	168
3.3.4	Méthodologie pour une analyse didactique des MS	170
3.3.4.1	Contexte théorique et perspectives	171
3.3.4.2	Instruments d'analyse et résultats	171
3.3.5	Éléments pour créer sa propre grille d'analyse.....	174
3.4	État des lieux des travaux sur les MS/MD utilisés dans les lycées libyens	
	176	
	Conclusion.....	178
	Deuxième partie : Le cadre pratique.....	179
	Chapitre quatre : contexte général de l'EA du FLE en Libye : État des lieux et	
	présentation des MS/MD utilisés au lycée	180
4	Panorama historique et contexte général de l'apprentissage du FLE en Libye	
	181	
4.1	Contexte général de l'apprentissage du FLE en Libye	181
4.1.1	Les enjeux politiques inhérents à l'EA des langues étrangères	185
4.1.1.1	Reprise de l'EA du FLE au cycle secondaire	187
4.1.2	Francophonie : limites et choix des langues étrangères.....	189
4.1.2.1	État des lieux de la francophonie en Libye.....	191
4.2	Les manuels scolaires de FLE en usage dans le cycle secondaire	194
4.2.1	Le MS et sa place dans l'EA du français en Libye.....	195
4.2.2	Qu'est-ce qu'un MS ?.....	196
4.2.3	Essai de définition du MS.....	198
4.2.4	Typologies des MS	199
4.2.5	Importance et rendement du manuel scolaire	200
4.2.5.1	L'importance du MS pour l'enseignant	200
4.2.5.2	L'importance du MS pour l'apprenant	201

4.3	État des lieux des MS utilisés dans l'EA du français au lycée.....	202
4.4	L'ensemble didactique d'Oasis : présentation, programme et horaires .	205
4.4.1	Présentation d'Oasis 1 (A/B).....	205
4.4.2	Présentation d'Oasis 2	211
4.4.3	Présentation d'Oasis 3	215
4.4.3.1	Plan de l'unité	221
4.4.3.2	L'unité proprement dite	222
	Conclusion.....	225
	Cinquième chapitre : Analyse comparative des MS/MD (Le nouveau pixel 1 et le français pour la Libye/pixel 1).....	226
5	Analyse comparative des MS/MD Le nouveau Pixel 1 (version originale) et Le français pour la Libye/Pixel 1 (version adaptée)	228
5.1	Élaboration des grilles d'analyse des MS/MD	229
5.1.1	Critères et paramètres de notre grille d'analyse	230
5.1.2	Objectifs du programme de l'enseignement du français en Libye	230
5.1.3	Objectifs de l'analyse des MS/MD.....	232
5.1.4	Trame principale de notre grille d'analyse	233
5.1.5	Structure de la fiche d'analyse de la méthode Le français pour la Libye/Pixel 1	234
5.1.6	Présentation du Nouveau Pixel 1 (version originale)	236
5.1.6.1	Présentation matérielle.....	236
5.1.6.1.1	Matériels pour l'élève.....	236
5.1.6.1.2	Présentation du matériel du professeur	241
5.1.6.2	Nouveau Pixel 1 version numérique	242
5.1.6.3	Méthodologie, perspective et approche réclamées	243
5.1.6.3.1	Organisation générale et composition d'une unité pédagogique...244	
5.1.6.3.2	Les étapes à réaliser pour travailler une leçon selon Le nouveau Pixel 1	249
5.1.6.4	Supports et matériels didactiques, iconographies/images.....	251
5.1.6.5	Contenu linguistique et socioculturel.....	255
5.1.6.5.1	Objectifs des 4 parties du contenu.....	255
5.1.6.6	Contenu et objectifs des unités	258
5.1.6.7	Contenu grammatical, conjugaison et phonétique	267

5.1.6.8	Thèmes-lexiques, objectifs de communication et civilisation	268
5.1.6.9	Inventaire d'exercices, d'activités et de tâches proposés.....	270
5.1.6.10	Types d'exercices, d'activités et de tâches proposés	271
5.1.6.10.1	Le bilan de l'unité 1	276
5.1.6.11	Les consignes	280
5.1.6.12	Évaluation, typologie (diagnostique, sommative, ou formative ? Et sa place ?	280
5.1.6.13	Critères d'évaluation	283
5.1.7	Présentation de la méthode Le français pour la Libye/Pixel 1	284
5.1.7.1	Fiche signalétique	285
5.1.7.2	Fondements méthodologiques	287
5.1.7.3	Aspects et notions adaptés/contextualisés	288
5.1.7.4	Relevé d'images et de notions adaptées/contextualisées	288
5.1.7.4.1	Unité 0	288
5.1.7.4.2	Unité 1	291
5.1.7.4.3	Unité 2	293
5.1.7.4.4	Unité 3	298
5.1.7.4.5	Unité 4	300
5.1.8	Résultats de l'analyse, remarques et observations.....	302
	Conclusion.....	306
	Sixième chapitre : Résultats, observations et remédiation.....	307
6	Résultats, observations et remédiation	308
6.1	Constats et remarques sur la MA et essai de remédiation	310
6.1.1	Degré de conformité de la MA aux horaires imposés	310
6.1.2	TIC : disponibilité, applicabilité, faisabilité	313
6.1.2.1	Les Tic : contexte et environnement	314
6.1.2.2	Les TIC : formation et compétences des enseignants	316
6.1.3	Statut et cursus scolaire des enseignants du FLE dans le lycée.....	317
6.1.3.1	Formation initiale.....	318
6.1.3.2	Formation continue	321
6.1.3.3	Critères caractérisant un bon enseignant de FLE.....	322
6.1.3.4	Caractéristiques et compétences d'un bon enseignant de FLE.....	323

6.1.4	Proposition de formation continue au profit des enseignants du FLE au secondaire	324
6.1.5	La motivation des apprenants concernant l'usage des TIC	326
6.2	Les TIC : supports incontournables pour un EA de FLE attrayant et efficace	328
6.2.1	Le Tableau numérique interactif (TNI)	329
6.2.1.1	Les différentes utilisations du TNI	330
6.2.1.2	Fonctionnalités et potentialités du TNI.....	331
6.3	Résultats, synthèse et propositions de remédiation	332
6.3.1	Points de faiblesse provenant de la méthode	332
6.3.2	Disponibilité et applicabilité des matériels didactiques (TIC)	334
6.4	Obstacles et propositions didactiques concernant la réintroduction du FLE dans le cycle secondaire et le programme curriculaire	336
6.4.1	La négligence de la part des responsables vis-à-vis de l'enseignement de FLE	337
6.4.2	La pénurie d'enseignants	338
6.4.3	Le manque de renouveau du programme d'enseignement	339
	Conclusion.....	342
	Conclusion générale	344
	Bibliographie	352
	Annexes	368
	Annexe A	369
	ANNEXE B : Annexe cinquième chapitre	396
	Table des tableaux.....	401
	Tables des illustrations	403
	Index des auteurs.....	404
	Index rerum	407
	Table des matières.....	410
	Résumé	418
	Abstract	419

Résumé

La présente recherche porte sur l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cycle secondaire en Libye. Elle a pour visée de remettre en question le programme suivi, mais aussi les manuels scolaires et les matériels didactiques utilisés au sein des écoles secondaires. Compte tenu de la nature cruciale du rôle joué par les MS/MD dans la réussite ou l'échec de l'enseignement-apprentissage (Mackey, 1972, p. 193), et des conditions difficiles qu'a traversées et que traverse encore, de nos jours, l'enseignement du FLE dans le cycle secondaire, la remise en question de l'ensemble didactique et de son contenu est devenue une nécessité. En effet, notre étude de terrain démontre qu'il est indispensable et même urgent de vérifier l'applicabilité de ce dispositif didactique, son efficacité, mais aussi sa conformité au public destinataire, à ses besoins et aux objectifs et aux recommandations du ministère de l'Éducation. Pour étudier cette question, notre thèse définit, dans une première partie, le cadre théorique de cette recherche en abordant les principaux courants méthodologiques de l'EA des langues étrangères et les théories psychologiques de l'apprentissage. Cette partie traite également des méthodologies d'analyse des MS/MD. La deuxième partie porte, en premier lieu, sur une présentation générale du contexte historico-géographique de la Libye mais également sur le statut du FLE en Libye. Par la suite, nous faisons le point sur les MS/MD, avec une présentation des MS/MD (*Oasis 1, 2, 3*) utilisé de 2007 à 2014. Puis, nous réalisons une analyse comparative de nature contrastive des deux méthodes de FLE : *Le Nouveau Pixel 1* (Favret : 2016) et *Le français pour la Libye/Pixel 1* (Favret : 2019). Enfin, nous présentons différentes pistes didactico-pédagogiques et méthodologiques, en nous fondant sur les résultats des analyses effectuées.

Mots clés : FLE en Libye ; analyse des manuels scolaires ; méthodologies de l'enseignement des langues étrangères ; théories psychologiques de l'apprentissage.

Abstract

This research focuses on the teaching-learning (EA) French as a foreign language (FLE) in secondary school in Libya. It aims to question the program followed, but also the textbooks and teaching materials used in secondary schools. Given the critical nature of the role played by the MS / MD in the success or failure of EA (Mackey, 1972: 193), and the difficult conditions that the teaching of FLE in secondary school has gone through and still goes through today, questioning the teaching set and its content has become a necessity. Indeed, our field study shows that it is essential and even urgent to verify the applicability of this didactic device, its effectiveness, but also its compliance with the intended audience, its needs and the objectives and recommendations of the Ministry of Education. To study this question, our thesis defines, in a first part, the theoretical framework of this research by addressing the main methodological currents of the EA of foreign languages and the psychological theories of learning. This part also deals with methodologies of MS / MD analysis. The second part concerns, first, a general presentation of the historical and geographical context of Libya but also on the status of FLE in Libya. Subsequently, we take stock of the MS / MD, with a presentation of the MS / MD (Oasis 1, 2, 3) used from 2007 until 2014. Then, we carry out a comparative analysis of a contrastive nature of the two methods of FLE: *Le Nouveau Pixel 1* (Favret: 2016) and *Le français pour la Libye/Pixel 1* (Favret: 2019). Finally, we present various didactico-pedagogical and methodological avenues, based on the results of the analyzes carried out.

Keywords: FLE in Libya; analysis of textbooks; methodologies of foreign language teaching; psychological theories of learning.