



HAL
open science

TICE et transposition didactique contextualisée : retour d'expérience dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue 3 en milieu universitaire arabophone

Carine Zanchi

► To cite this version:

Carine Zanchi. TICE et transposition didactique contextualisée : retour d'expérience dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue 3 en milieu universitaire arabophone. *Contextes et Didactiques*, 2014, Éducation et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels, 5, pp.87-110. hal-02050130

HAL Id: hal-02050130

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02050130v1>

Submitted on 26 Feb 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

TICE et transposition didactique contextualisée : retour d'expérience dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue 3 en milieu universitaire arabophone

Carine ZANCHI
Université de Lyon 2

Résumé

Au Proche et Moyen-Orient où le français a le statut de langue 3, aucun manuel local n'est disponible et, *de facto*, tous les manuels utilisés sont des manuels généralistes conçus en France. Concernant cette problématique, une des solutions proposée a été de recourir aux Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation (TICE) qui permettent d'adapter l'enseignement-apprentissage en fonction d'un profil d'apprenant précis et de sa culture d'apprentissage-enseignement. Nous voudrions relater une expérience réalisée à l'université Amman Al Ahliyya (Jordanie) où nous avons précédemment enseigné, et évoquer la conception d'outils de formation multimédia et la structuration d'un cours de français facultatif pour débutants. Les résultats de ce travail nous ont permis de voir dans quelle mesure les TICE apportent une réponse à la problématique des contextes d'apprentissage, mais aussi dans quelle mesure elles aident les apprenants arabophones débutants.

Mots-clés

Transposition didactique contextualisée, culture éducative, manuel généraliste de FLE, TICE.

Abstract

In the Near and Middle East, due to a lack of localized or locally produced French as a foreign language textbooks, teachers are limited to using global textbooks developed by French authors for an international audience, rather than materials which are well-adapted to the local educational culture. In this article I show how ICT can be used to adapt instruction to the learning culture of students. The article draws partly on my experience as a lecturer in French at a Jordanian university, where an e-learning French course was implemented which focused on the everyday lives of students, and where ICT proved to be a good means of responding appropriately to Arab students' needs.

Keywords

Contextually appropriate methodology, learning culture, global language coursebook, ICT.

1. Introduction

Notre recherche part du constat suivant que nos apprenants arabophones ont de réelles difficultés à utiliser un manuel de langue généraliste dans le cadre de leur Enseignement/Apprentissage (désormais E/A) du Français Langue 3 (désormais FL3). Par utilisation, nous entendons lire un manuel mais également comprendre son discours pédagogique. Ces difficultés ont été l'objet de nombreux questionnements de notre part avant de comprendre qu'autour du manuel de langue, existaient différentes représentations culturelles et pratiques intrinsèques à la culture éducative de notre public cible.

En effet, le manuel est un produit de la transposition didactique (désormais TD) des savoirs, or cette TD est effectuée par des auteurs français et est destinée à un public d'apprenants universel. Par conséquent, cette non centration sur notre public cible à savoir sur ses spécificités culturelles mais également éducatives explique de fait les obstacles à l'apprentissage de nos apprenants ; obstacles qui se révèlent de vrais freins à la diffusion de l'E/A du FL3 en milieu universitaire¹.

Notre travail propose une réflexion sur la TD contextualisée dans la lignée des recherches portant sur la contextualisation didactique (Castellotti et Moore, 2008 ; Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2008) et l'usage des manuels généralistes de Français Langue Étrangère (désormais FLE) en contexte arabophone. Nous partons du postulat qu'en raison d'un manque de matériel pédagogique contextualisé à savoir l'absence de manuels contextualisés, seules les Technologies et l'Information et de la Communication en Éducation (désormais TICE) offrent actuellement une réponse adaptée à la problématique de nos apprenants cibles et à leurs spécificités didactiques et créent *de facto* des tremplins pédagogiques.

Dans cet article, nous nous proposons de faire un retour d'expérience sur une tentative locale de TD contextualisée faite avec les TICE à partir d'un manuel de langue généraliste dans le cadre d'un cours de FL3 pour débutants arabophones. Ce travail se propose également d'être une démarche d'analyse a posteriori de la gestion de cette problématique. Elle se fonde sur l'analyse de terrain. Ce travail veut également mettre en avant l'implication des variables interdidactiques² dans l'E/A du français et une réflexion sur la façon de créer une didactique contextualisée du FLE avec pour objectif final la création de tremplins d'apprentissage.

2. Retour d'expérience

2.1. Contexte général de ce projet

Dans les universités jordaniennes, l'enseignement se fait uniquement en anglais, ce qui est réellement problématique pour la grande majorité des étudiants inscrits et antérieurement scolarisés dans le système éducatif public avec pour langue d'enseignement l'arabe. Un des principaux problèmes rencontrés est d'ordre linguistique dans la mesure où le niveau des étudiants en anglais est faible à l'oral comme à l'écrit.

¹ Le cours de français niveau 1 étant perçu comme difficile, par conséquent très peu d'étudiants veulent poursuivre leur apprentissage de la langue dans le cadre du cours français 2.

² Selon Puren (2005) l'interdidacticité coïncide avec la reconnaissance des spécificités propres aux processus d'enseignement-apprentissage de langues différentes. En effet, un contact entre didactiques différentes c'est-à-dire des ensembles complexes dans lesquels les stratégies de chacun des acteurs - enseignants et apprenants - relèvent d'un système dont font indissociablement partie leurs personnalités, leurs expériences d'enseignement et d'apprentissage et leurs objectifs ainsi que leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangère et le processus de leur enseignement/apprentissage.

Contrairement aux universités françaises qui exigent des étudiants étrangers souhaitant étudier en France, le niveau en français B2 voir le TCF, le TOEFL n'est pas exigé pour entrer à l'université jordanienne. Par conséquent, les étudiants jordaniens éprouvent de réelles difficultés à suivre la formation choisie et de surcroît à utiliser de manière autonome des manuels non arabes.

Ce problème du passage d'un système éducatif à un autre, d'une langue d'enseignement à une autre, à l'utilisation et pratiques d'un manuel arabe à un non arabe, se pose également en français où le manuel de langue n'est autre qu'un manuel de langue généraliste monolingue élaboré par des auteurs français et destiné à un public d'apprenants universel.

2.2. Rappel de la commande

Consciente des difficultés des étudiants en terme d'E/A, l'université jordanienne d'Amman Al Ahliyya (maître d'ouvrage) a décidé de recourir au e-learning et a demandé au personnel enseignant (maître d'œuvre) en collaboration avec l'équipe de designers informatiques de l'université, de concevoir des parcours de formation adaptés aux apprenants en complément des cours en présentiel³. En effet, une des préoccupations de l'université Amman Al Ahliyya était de créer des passerelles d'E/A en utilisant une plateforme e-learning⁴ :

« L'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance. Dans un sens plus large (et plus fréquent), l'utilisation des nouvelles technologies pour l'apprentissage à distance ».

La Jordanie sous l'impulsion de son souverain, sa Majesté Abdallah 2 de Jordanie, a largement introduit les TICE dans le secteur de l'éducation pour un plus large accès à l'information. Le recours au multimédia via les TICE fait partie du quotidien de notre génération d'apprenants cibles, grands utilisateurs de matériel informatique.

Néanmoins, il nous faut rappeler que les formations à distance ne sont pas reconnues par le ministère de l'éducation jordanien et que par conséquent, seules les formations hybrides c'est-à-dire les « cours qui combinent présentiel et e-learning » sont acceptées.

2.3. Conduite de projet

Sollicitée dans le cadre de la création d'un parcours de formation pour débutant en FLE, nous avons donc occupé les fonctions de maître d'œuvre tout en occupant également les fonctions de concepteur pédagogique, c'est-à-dire :

« personne 1) qui identifie les objectifs (connaissances et compétences) visés et adapte les méthodes et/ou des moyens pédagogiques mis en œuvre pour réaliser la scénarisation pédagogique et 2) qui assure la qualité de la formation mais également de concepteur de contenus : c'est-à-dire qui conçoit la matière pédagogique et la démarche pédagogique nécessaires à la réalisation des contenus ».

³ <http://vclass.ammanu.edu.jo/course/category.php?id=2>

⁴ http://elearning-concepts.com/glossaire_foad_definition-en.htm

Pour connaître les besoins de formation de ce public, il fallait donc nous intéresser à ses habitudes d'E/A, c'est-à-dire à sa culture éducative.

2.4. Analyse des besoins

Par analyse des besoins, nous nous référons à la définition suivante : « C'est un effort systématique de réflexion, d'observation et de collecte de données (faits, opinions, attitudes) provenant de sources multiples visant à identifier et documenter les écarts (besoins) entre un résultat actuel et un résultat désiré⁵ ».

Notre expérience de professeure de FLE en contexte arabophone⁶ nous a été d'une grande utilité pour mener à bien ce projet et pour cibler l'identité de l'apprenant (Pochard, 1994) afin d'identifier des solutions à des problèmes s'inscrivant dans le paradigme de la TD contextualisée.

2.5. Réalisation du projet

Un tel projet s'inscrit dans l'ingénierie de projet qui comprend l'ensemble des phases de réalisation d'une opération, de la décision de la mettre en œuvre jusqu'à sa réception et son suivi. Un bref rappel s'avère nécessaire pour resituer la réalisation de ce projet. La conduite d'un tel projet qui est une gestion de la contextualisation de la TD d'un manuel généraliste de FLE a donné lieu aux interrogations suivantes : comment procéder ? Quels facteurs prendre en compte ? Et comment contextualiser efficacement un E/A pour un public arabophone apprenant le français en contexte exolingue⁷ ? Cela s'est ensuite traduit par la mise en place de différentes étapes. De fait, ce projet s'inscrit également dans une amélioration de l'offre de formation à l'université Amman Al Ahliyya qui dispose d'un centre e-learning qui prône l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage à distance.

2.6. Effets de contexte

La prise en compte des effets de contexte sert à expliquer pourquoi le manuel généraliste de FLE est non ou mal maîtrisé par les apprenants arabophones car même si une méthode ou une méthodologie peut être recommandée pour sa plus grande efficacité, il n'en reste pas moins que chaque situation d'E/A s'inscrit dans un contexte d'appropriation bien défini avec des variables à prendre en compte (Hopkins, 1996 ; Courtyllon, 2003). En effet, les trois principales variables à prendre en compte sont : la nature et les caractéristiques du public, les objectifs d'apprentissage et les rapports proches ou lointains entre la langue maternelle et la langue cible. Or à l'heure actuelle, le constat est le suivant : la plupart des cours de français reposent pour des raisons économiques sur l'utilisation d'un manuel de langue généraliste conçu par des auteurs français (Courtyllon, 2003) qui fait office de syllabus. Ce manuel est harmonisé avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, cf. Conseil de l'Europe, 2001). Après avoir essayé plusieurs manuels généralistes, notre choix s'est finalement porté sur Initial 1 (Poisson-Quinton et Sala, 2004) qui est harmonisé avec le niveau A1.1 du CECR.

⁵ <http://www.ad-venir.fr/besoin-formation-0>

⁶ Depuis 2002, nous travaillons au Proche et Moyen-Orient dans le cadre de la diffusion du FL3.

⁷ Le terme exolingue quant à lui renvoie « à la notion de communication qui se réfère à la façon dont un locuteur communique dans une langue qui lui est étrangère ou non maternelle mais également à la façon dont un locuteur natif communique dans sa propre langue maternelle avec un interlocuteur non natif de la même langue (Cuq, 2003)

2.6.1. Le public cible

Nos apprenants sont principalement des étudiants captifs qui doivent prendre ce cours de langue comme pré-requis obligatoire faisant partie du plan d'étude de leur diplôme. Du fait de leur scolarité antérieure, ces apprenants sont habitués à une méthode traditionnelle de type instructiviste ou instructionniste d'E/A.

Ce recours au manuel généraliste s'apparente à un nouvel usage et à de nouvelles pratiques du manuel. En effet, jusqu'alors les apprenants étaient habitués à un sens de lecture de droite à gauche et une ergonomie différente du livre. Dans le cas du FLE, ces manuels généralistes mettent en avant des nouvelles théories d'apprentissage axées sur le socioconstructivisme où le sujet construit ses connaissances par une interaction active avec son environnement physique et social⁸. De fait, l'apprenant n'est pas vu comme un apprenant qui reçoit passivement les connaissances mais comme un acteur participant pleinement à l'acte d'E/A.

Concernant le descriptif du cours de FLE à l'université, ce dernier dure un semestre soit environ 40 heures et sont syllabus repose dans l'absolu sur les trois premières unités⁹ du manuel Initial 1 qui sont :

- Unité 1 : se présenter, demander et donner des informations sur soi et sur les autres.
- Unité 2 : exprimer ses goûts et ses préférences.
- Unité 3 : demander une information sur un lieu, s'orienter dans l'espace.

Faute de manuels de FLE contextualisés ou locaux adaptés à notre public cible, notre choix s'est finalement porté sur Initial 1. En effet, dans l'avant-propos du manuel, il est rappelé qu'il s'adresse à des adultes ou à de grands adolescents débutants complets. Pour ce qui est des objectifs, c'est une méthode qui propose des éléments de base permettant à des élèves débutants complets de parvenir à une certaine autonomie en français. Elle part de leurs besoins primordiaux et leur donne les outils nécessaires à une communication immédiate. Quant à la démarche¹⁰, il est précisé qu'elle s'adresse à des apprenants totalement débutants avec une progression lente : moins d'une trentaine de mots nouveaux par leçon, des éléments de grammaire simples, une approche en spirale et des consignes immédiatement lisibles.

2.6.2. Typologie des difficultés des apprenants jordaniens avec un manuel de langue généraliste

Dans notre contexte, l'apprenant avait des difficultés à se familiariser avec l'utilisation du manuel et faisait face à certaines difficultés d'ordre relevant de l'utilisation du manuel et de la compréhension de son discours de francisation. En un semestre, seules les trois premières unités sur les six que contenait le manuel, étaient péniblement couvertes à savoir : se présenter, demander et donner des informations sur soi et sur les autres et exprimer ses goûts et préférences. La progression de ce public était très lente avec des conditions d'apprentissage différent.

⁸ cf. Tableau de Martel A. (2002) Constructivisme et formation à distance consultable en ligne www.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html (cf. Annexe 1).

⁹ cf. Tableau des contenus du manuel Initial 1 (cf. Annexe 2).

¹⁰ Avant-propos (Poisson-Quinton et Sala, 2004)

Par ailleurs, l'apprenant ne conçoit pas la langue française comme un outil de communication. Or cette représentation de la langue influe *a fortiori* sur celle que l'apprenant a du manuel de langue et qui s'apparente à une sorte de « bible des connaissances » à mémoriser pour l'évaluation pratiquée dans le cours.

La notion de représentations culturelles et pédagogiques problématise les relations entre d'une part l'apprenant, sa culture éducative et la culture étrangère enseignée avec une méthodologie d'enseignement différente et d'autre part, entre l'apprenant et son identité, exposé à d'autres valeurs culturelles véhiculées par le manuel.

Dans une recherche précédente (Zanchi, 2007) portant sur la culture éducative d'étudiants débutants bahreïnien¹¹ apprenant le FL3, voici les données de terrain recueillies concernant les habitudes d'E/A (cf. Tableau 1).

L'acte d'apprendre	Pour 48.5 %, apprendre signifie faire les exercices et les lectures demandés par le professeur	30.8% mémoriser par cœur le contenu du cours donné par le professeur en vue de l'examen	19.2% traduire mot à mot	35.9% fournir un travail personnel
Attitude en classe de FLE	33.3 % timides	19.2% nerveux	17.9% effrayés	9% honteux
Prendre la parole en classe de langue	47.4% le font par obligation	26.9% refusent catégoriquement de parler	11.5% font exprès de parler très doucement pour que personne ne les entende	46.2% ne veulent pas se sentir embarrassés devant les autres
La langue comme outil de communication	48.7% Apprendre une langue signifie bien connaître la grammaire et la prononciation	12.8% Parler en français en classe n'est pas important puisque je n'utiliserai pas le français en dehors de la classe	12.8% Parler en français en classe me paraît artificiel et prétentieux	Trop timide pour parler à haute voix en face des autres 11.5%

Tableau 1 : Les habitudes d'apprentissage chez les étudiants bahreïnien

3. Cadre théorique

En partant du postulat que la TD opérée par le manuel généraliste n'est pas adaptée à un public arabophone maîtrisant peu ou mal le français, le paramètre « contextualisation » nous a paru évident à l'instar des manuels contextualisés pour procéder à une TD contextualisée. Notre questionnement a d'abord porté sur :

- 1) Les formes spécifiques que prend la TD selon la culture de notre pays cible.
- 2) Le rapport entre la logique des transformations des savoirs à enseigner au sein du manuel et la contextualisation à opérer grâce aux TICE.

¹¹ La culture éducative jordanienne et bahreïnienne sont proches du fait de leur appartenance à la culture arabo-musulmane.

La TD opérée par le manuel de langue généraliste s'apparente à une acculturation des savoirs (Zanchi, 2012) qui met *de facto* les cultures en relation tout en présupposant que ce contact donne lieu à des modifications ou à des évolutions (Demorgon, 2004). Cette notion d'acculturation est par ailleurs contestée par certains chercheurs (Clanet, 1990) qui lui préfère le concept d'*interculturalité* des savoirs qui pose la problématique du changement culturel résultant du contact entre cultures éducatives ne partageant pas les mêmes références culturelles.

Or devant les effets de contexte, il est important de promouvoir la culture éducative cible et la culture locale pour un meilleur dialogue des cultures éducatives et pour éviter les formes de rejet de la part de l'apprenant en difficulté. Notre constat fut de mettre plus en avant la culture de l'élève et de montrer quelle interaction elle pouvait avoir avec le français, langue-culture cible.

Outre le transfert de pédagogie ou de méthodologie (Abback et Bossuyt, 1983), l'E/A d'une langue comporte une dimension culturelle acquise à travers les textes mais aussi à travers l'ensemble des documents iconographiques. L'altérité c'est-à-dire la présence de la culture de l'autre, se manifeste à travers le manuel de langue et ses représentations culturelles.

Devant notre public cible issu d'une société arabo-musulmane très conservatrice, le déchiffrement culturel découlant de l'interaction entre culture française ou francophone et celle de l'apprenant est réellement problématique en particulier l'aspect iconique, d'où la nécessité de recourir à une TD contextualisée dans les premières unités. Il est important de ne pas susciter des formes de rejet mais d'aider à un déchiffrement progressif des codes culturels français¹².



Figure 1 : Photo extraite du manuel Initial 1 (Poisson-Quinton et Sala, 2004) et inimaginable dans un pays de culture arabo-musulmane

¹² Le manuel Initial 1 est également utilisé au Qatar, mais à la demande des autorités locales, il a subi des modifications iconiques dans la mesure où des photos ou des scènes (femmes bras nus, verre d'alcool, etc.) avaient été jugées non respectueuses des mœurs locales. L'Éditeur Clé International a donc commercialisé Initial 1 version Qatar.

3.1. Transposition didactique et manuel généraliste de FLE

Le manuel généraliste avec son alignement sur le CECR, est un outil de standardisation pour l'enseignement des langues (Springer, 2011). Dans l'optique du manuel et avec son approche choisie à savoir l'approche communicative, la langue est vue comme un outil de communication (Moirand, 1990) avec pour objectif de préparer l'apprenant à communiquer en langue étrangère ou dans l'absolu, de vivre une expatriation temporaire ou définitive dans un pays de l'union européenne. Or, dans notre contexte d'E/A, les besoins d'un apprenant du sud n'ont rien à voir avec ceux d'un écolier du nord en référence aux propos de Chaudenson (2008)¹³. Nous sommes dans une communication exolingue où le français n'a pas le statut de langue véhiculaire contrairement à l'anglais. Le seul usage du français qui a le statut de langue 3 (L3), est dans le secteur du tourisme en raison de la fréquentation francophone.

Enseigner à communiquer en langue étrangère, titre d'un ouvrage de Moirand (1990) résume la problématique à laquelle fait face tout professeur de FLE enseignant auprès d'un public chez qui l'E/A est conçu plutôt comme le fait d'engranger des connaissances et d'être passif. Ce modèle pédagogique s'inscrit dans le modèle instructiviste (Martel, 2002) et instructionniste (Legros, Crinon et Georget, 2000) où l'apprenant est assimilé à « une tête vide » ou à « une boîte noire » que le professeur doit remplir. De fait, nos apprenants sont soumis à des chocs interdidactiques intrinsèques à la TD opérée par le manuel de langue riche en informations et qui nécessite pour une meilleure familiarisation des apprentissages précis. Or, le manuel généraliste de FLE se révèle être un nouveau support d'enseignement dans la mesure où avec l'approche communicative, l'oral est privilégié et le passage à l'écrit est rapide. En outre, les documents sont variés : supports authentiques, pédagogisés écrits, oraux et visuels. Le lexique est varié au gré des documents authentiques et des besoins langagiers. L'apprenant doit pour sa part conceptualiser la grammaire, ce qu'il n'a jamais fait auparavant (grammaire explicite).

Pour Quessada et Clément (2007), le manuel est un stade important de la TD entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné. Cette notion de TD a été introduite par le sociologue Verret et reprise par Chevallard (1985) qui s'est intéressé à la façon de présenter un contenu spécifique pour qu'il soit accessible à l'apprenant. Ce savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignements.

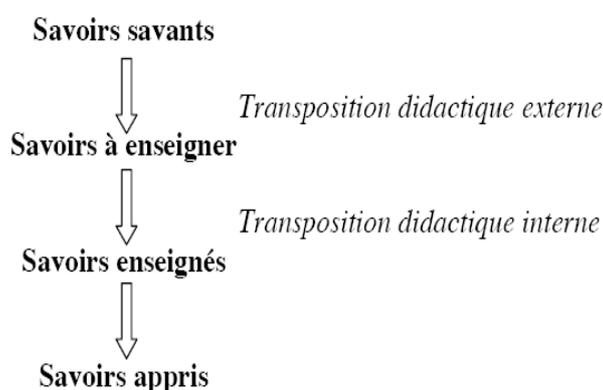


Figure 2 : Adaptation du schéma de la transposition didactique de Chevallard (1985)

¹³ Chaudenson, Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien, Séminaire international de Sainte-Lucie (10-14 mars 2008)

Cette notion de TD transposée en FLE correspond au schéma suivant : le savoir savant consiste à maîtriser la langue grammaticalement, lexicalement etc. Le savoir à enseigner avec l'approche actionnelle est de développer des compétences de réception et de production à l'oral comme à l'écrit (Rosier, 2002). Le but étant d'apprendre aux étudiants à utiliser une langue dans une situation de communication précise comme définie dans les descripteurs du CECR. Par conséquent, la méthodologie est une transposition de savoirs savants. Elle sert de base à la conception de matériels didactiques pour l'enseignement du FLE comme source théorique actuelle le CECR, document officiel du Conseil de l'Europe (Faggion Bergmann, 2009)

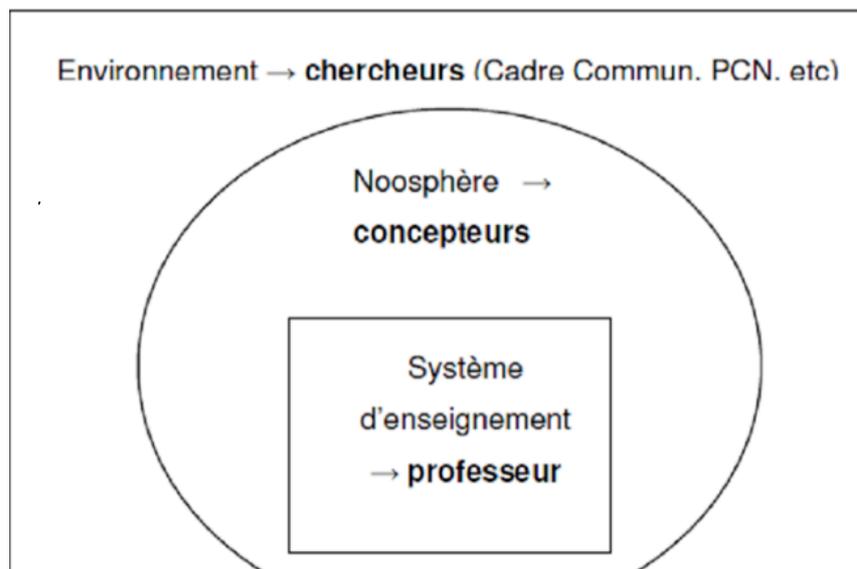


Figure 3 : Adaptation du schéma de transposition didactique de Chevallard (Faggion Bergmann, 2009)

Si l'on se réfère aux processus d'édition et de publication de manuels, les conditions et contraintes de la production de manuels s'inscrivent dans une approche curriculaire conformément au schéma suivant :

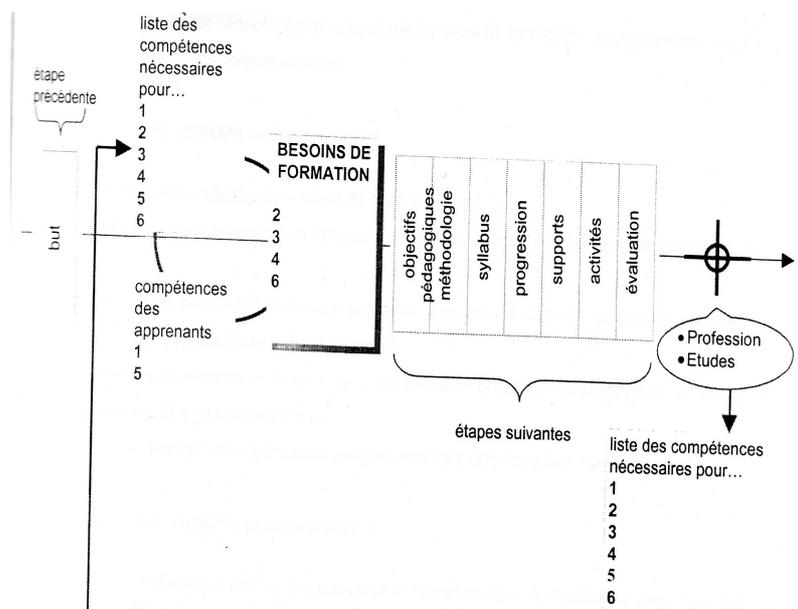


Figure 4 : Le Ninan, Conception de curricula et de programmes, Cours de DESS AIDL 2000-2001 (CLA-Université de Franche-Comté)

3.2. Les TICE dans l'E/A, une solution pour les apprenants jordaniens

Dans notre cas, en raison de la demande des autorités de l'université, notre question était d'utiliser les TICE de manière à ce qu'elles modifient la nature des contenus à enseigner, les modalités d'apprentissage, les acquis, le rapport au savoir et les attitudes des apprenants pour en faire des tremplins à l'E/A.

Notre travail, qui a duré deux années, fut de réfléchir sur la façon d'utiliser les TICE et leurs potentialités pour en faire des aides à l'E/A et sur la manière de les intégrer dans cette TD contextualisée. Pour ce faire, nous avons listé comme suit les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur pratique du manuel :

- 1) Comment lire un manuel généraliste de FLE est l'un des problèmes rencontrés par nos étudiants. L'organisation interne d'un manuel, répondant à certaines règles souvent non écrites qui en dirigent la lecture, est non familière à nos apprenants. En effet, le manuel est un instrument à maîtriser de la part de l'apprenant (Choppin, 1992). Pour des apprenants arabophones habitués à lire en arabe où les textes écrits occupent une place très importante, un problème de repérage des éléments constitutifs du discours du manuel existe comme le cotexte ou le paratexte. En effet, l'unité de lecture est constituée par la réunion de textes et par la typographie qui participe au sens du discours didactique (Choppin, 1992).

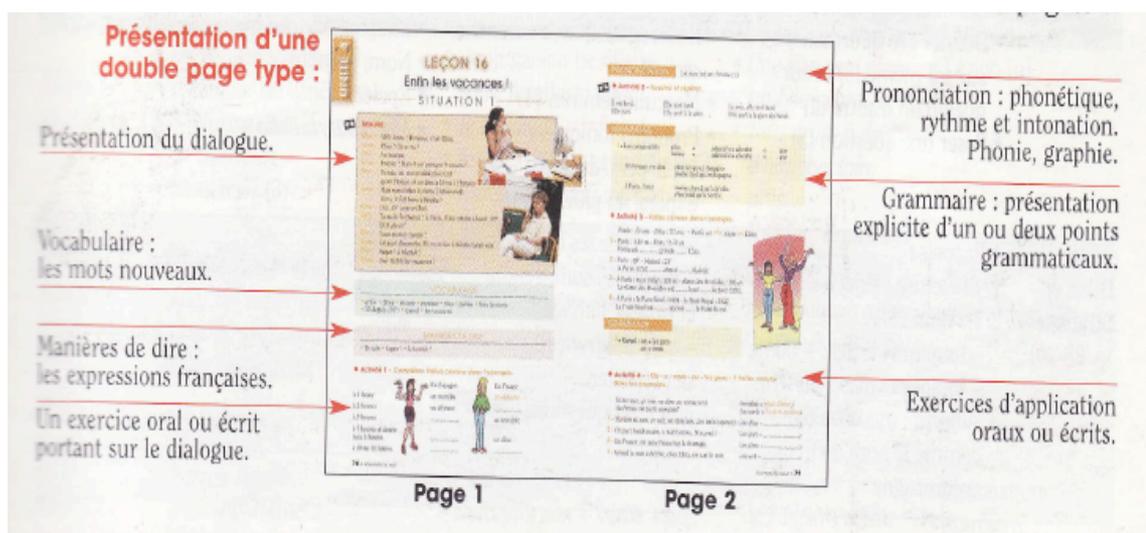


Figure 5 : Présentation d'une double page type dans Initial 1

- 2) La lecture et la compréhension des textes se révèlent difficile dans la mesure où nombreux sont les étudiants à mal maîtriser le français écrit. En effet, pour nos apprenants, l'apprentissage d'une langue nouvelle se double de l'apprentissage d'une écriture nouvelle dans la mesure où la langue cible utilise un alphabet différent de la langue maternelle et un sens de lecture différents mal maîtrisés en langue 2. Pour un usager non expérimenté et non familiarisé avec l'alphabet latin¹⁴, l'espace scriptural du manuel généraliste de FLE est façonné par de multiples ruptures typographiques qui donnent à voir une succession, en apparence chaotique, de textes et d'images (Cordier-Gauthier, 2002). L'élément iconique qui complète et illustre le texte, est un outil pédagogique à part entière. Dans le manuel de langue, l'on n'a pas seulement une

¹⁴ Nos apprenants peinent à utiliser l'anglais comme passerelle d'E/A du FLE.

relation image/texte mais une relation image/texte/mise en œuvre pédagogique, les trois étant étroitement liés. Le contenant du manuel a d'abord été conçu comme facilitateur pédagogique qui peut se révéler si l'utilisateur n'a pas les compétences requises, une source de difficulté bien plus qu'une aide à la compréhension (Choppin, 1992). En effet, parfois les images s'éloignent de leur fonction d'outil pédagogique dans la mesure où elles ne facilitent pas toujours l'accès au sens et que pour être interprétables il faut posséder des références culturelles communes et avoir la même compétence référentielle. Ce recours à une « interculturalité exogène » pour reprendre l'expression de Verdelhan (2005) est problématique. En effet, certaines situations ou activités ne sont pas accessibles aux étudiants dans la mesure où elles n'appartiennent pas à leur vécu puisque nous sommes dans une société arabo-musulmane, comme évoqué ci-dessus, et où les rapports entre homme et femme sont très réglementés et avec des us et coutumes très différents¹⁵.

- 3) La compréhension du discours pédagogique du manuel. Même si pour les auteurs d'Initial 1, les consignes sont censées être lisibles et compréhensibles pour des débutants complets, la réalité est autre pour nos apprenants. Le manuel utilise comme le mentionne Cordier-Gauthier (2002) un métalangage précis pour mener à bien l'acte d'E/A de la langue. L'apprenant est donc *de facto* soumis à une exposition discursive franco-française qui consiste à présenter les points de grammaire, les consignes et qui utilise un métalangage grammatical spécifique inconnu des apprenants comme adverbe, adjectif, etc. Par conséquent, très souvent, les apprenants ne peuvent pas faire comme devoirs à la maison des exercices du livre ou du cahier d'exercice faute de n'avoir pas compris la consigne de l'exercice.

3.3. Les TICE et acquisition du FL3 en contexte exolingue

Nombreux sont les travaux qui mettent en avant le rôle des TICE dans l'E/A des langues (Mangenot, 1997, 1999, 2001, 2002 ; Develotte, 1998, 2000a, 2000b, 2006, 2007 ; Legros, Pudelko, Crinon et Tricot, 2000 ; Legros, Crinon et Georget, 2000 ; Legros, Maitre de Pembroke et Talbi, 2002). Les TICE font partie intégrante de l'acte d'E/A et influent sur la cognition. Elles permettent aux apprenants d'être autonomes, plus responsables de leur apprentissage.

Les TICE peuvent affecter aussi les modes d'acquisition des langues, dans la mesure où la multicanalité et la diversité des ressources virtuelles d'apprentissage brouillent la distinction entre instruction formelle scolaire et appropriation par immersion dans un environnement. De même que, l'hypertextualité, la multicanalité et l'interactivité induisent des processus de production et de réception différents de ceux suscités par le support papier (Develotte, 2000a, 2000b).

Pour concevoir notre cours e-learning comme ressource complémentaire au manuel généraliste, nous nous sommes intéressée au design pédagogique, il s'agissait en effet de tirer parti des différences culturelles entre la culture d'origine de nos apprenants et la culture cible pour favoriser le sentiment de sécurité linguistique et de confiance en soi mais aussi pour mieux diversifier les stratégies d'apprentissage. Il fallait utiliser un design pédagogique qui permette à l'apprenant de surmonter les difficultés listées ci-dessus et qui développe la flexibilité cognitive (Legros et Bounouara, 2009). Le design pédagogique ou scénarisation est un canevas de la

¹⁵ Pour illustrer nos propos, il faut savoir que dans les milieux conservateurs arabo-musulmans, aller au cinéma est interdit en particulier pour les filles.

scénarisation pédagogique de l'utilisation des TICE en classe pour en faire une méthode d'enseignement : « la conception d'un scénario pédagogique tient compte des dimensions afférentes aux orientations et choix pédagogiques de départ, aux acteurs et à leurs rôles, aux activités ainsi qu'aux outils et processus ». Un scénario pédagogique est en conséquence un document structuré décrivant :

- Les acteurs : apprenants, formateurs, tuteurs, autres intervenants ;
- Les buts et objectifs : ce que les apprenants doivent savoir et savoir faire à la fin de la formation et dans quel but ;
- Les pré-requis ;
- Les contenus : les éléments du contenu, des connaissances à acquérir ;
- La méthode pédagogique dominante ;
- Les techniques utilisées : travail individuel, de groupe, projets, etc. ;
- Les outils et ressources technologiques : lesquels sont disponibles, comment les intégrer ?
- Les activités pour chaque étape de l'apprentissage ;
- La description des séquences et la progression envisagée ;
- Le dispositif d'évaluation : la forme choisie et les modalités ;
- L'évaluation (étude de faisabilité du scénario) (Bourdeau *et al.*, 2003).

Comme ce cours e-learning avait une fonction de médiation dans l'apprentissage de l'apprenant puisqu'il s'inscrivait à la base comme matériel complémentaire au cours de français en présentiel, nous avons donc gardé les objectifs du manuel Initial¹⁶ que nous avons contextualisés à l'environnement quotidien de l'apprenant c'est-à-dire l'université Amman Al Ahliyya.

Dans le cadre de notre travail de TD contextualisée, notre intervention s'est faite au niveau des besoins de formation, progression, supports, activités et évaluation. Davin-Chnane (2004) recommande de favoriser l'émergence d'un E/A pluriel par la pluralité des supports et des contenus, qui répond à la diversité des apprenants en proposant des outils permettant l'aide à la compréhension ainsi que des tâches plus faciles à réaliser par les étudiants et qui prennent en compte leurs styles d'apprentissage¹⁷. L'apprenant est confronté à la culture cible par sa rencontre avec des Français ou des francophones, situation proche du vécu des étudiants dans la mesure où très peu d'entre eux s'expatrieront dans un pays francophone.

Pour un meilleur accès au sens, il était important de recourir au préalable à une « interculturalité endogène » (Verdelhan, 2005) ou de « faire du français en contexte endoculturel » (Faggion Bergmann, 2009) afin de permettre une meilleure identification des apprenants au contenu linguistique et culturel. Tous les acteurs des scénarios sont représentés dans les énoncés ou les images et sont également identifiables.

¹⁶ Cf. Annexes

¹⁷ Le style d'apprentissage d'un individu est défini par des comportements distinctifs sur les plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique ; ces comportements servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont cet individu perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage (Keefe, 1979).



Figure 6 : Extrait du cours e-learning pour arabophones

Chaque unité était divisée en 4 modules :

- Module 1 : Introduction des savoir-faire langagiers à acquérir à travers des scénarios d'apprentissage en contexte en recourant à la multimodalité et avec mise à la disposition d'un précis grammatical et un lexique.
- Modules 2, 3 et 4 : ces objectifs étaient retravaillés à travers les compétences suivantes qui prenaient en compte les spécificités socio-culturelles et cognitives des apprenants: compréhension écrite et orale et production écrite.

3.4. Hybridation des méthodes d'E/A du FL3

Comme nous l'avons mentionné ultérieurement, une TD contextualisée nous semblait la réponse à la problématique de nos apprenants. Ceci signifiait également favoriser une interculturation limitant les effets de contexte.

Le tableau de Martel¹⁸ sur « les principes d'E/A des pratiques selon les constructivismes et les instructivismes » illustre fort bien le choc interdidactique subi par l'apprenant lors de l'utilisation du manuel. Le modèle instructionniste, qui est le modèle de référence dans les pays arabophones est centré sur l'apprenant. Pour limiter les effets de contexte, notre cours e-learning a été conçu avec un design pédagogique mixte : instructionniste et constructiviste dans la volonté de créer les conditions d'un design efficace. Le but étant d'amener l'apprenant jordanien à comprendre que dans un apprentissage efficace, il n'est pas un récipient qui reçoit et accumule des informations mais plutôt un acteur actif qui participe à la construction active de ses connaissances et de ses savoir-faire.

¹⁸ Cf. Annexes.

Théorisation du design pédagogique avec :	Pratiques constructivistes	Pratiques instructivistes ou instructionnistes
Dimensions individuelles		
Rôle de l'apprenant	L'apprenant a le rôle de constructeur actif de connaissances et de collaborateur.	L'apprenant a le rôle de personne qui écoute.
Conception de l'apprentissage	L'information est transformée en connaissance et sens et qui est réutilisable en contexte.	L'information s'apparente à une accumulation de savoirs en vue de l'évaluation normative : quiz, partiels.
Type d'environnement	De soutien en complément du cours.	Hiérarchique.
Type de curriculum	Riche en ressources, autour d'activités très variées ludiques. Fournit l'accès à l'information sur demande : l'apprenant peut choisir de travailler telle compétence en raison de la délinéarisation du cours.	Pré-établi (avec une linéarisation du cours) et figé, fournit les informations à savoir.
Preuve de succès	Qualité de la compréhension (exercices de compréhension orale avec des feedbacks) et construction des connaissances observable en situation de production écrite.	Réussite aux QCM et exercices structuraux.
Evaluation	Evaluation formative avec feedbacks, avec pour but la construction des compétences.	En référence à l'information, tests à questions courtes.
Dimensions sociales		
Conception des savoirs	Processus dynamique, interactif et évolutif.	Vérité statique pouvant être acquise une fois pour toute.
Rôle de l'enseignant	Collaborateur et facilitateur dans l'acte d'apprentissage.	Expert, transmetteur de connaissances.
Accent sur l'enseignement	Création de savoir-faire.	Mémorisation et accent mis sur l'information.

Tableau 2 : Les pratiques d'enseignement dans les pays arabes

Il est cependant illusoire de croire qu'à l'issue des 40 heures de cours, des apprenants scolarisés jusqu'ici dans le modèle instructionniste véhiculé par le système éducatif public jordanien vont adopter une nouvelle habitude d'E/A. Néanmoins, au contact d'une nouvelle culture éducative plus précisément d'une nouvelles méthodologie d'enseignement, ce contact contribue à l'émergence d'une nouvelle culture chez certains apprenants qui vont « s'interculturaliser » et changer leurs habitudes d'apprentissage (Zanchi, 2009, 2012).

3.5. Nouvelles modalités d'apprentissage

Ce recours à la multimodalité, caractéristique essentielle des outils multimédias et cette possibilité de la présentation conjointe du son, de l'écrit, du graphique, de l'image fixe et animée, a un effet sur la facilitation du traitement de l'information (Legros, Crinon et Georget, 2000) ou comme favorisant l'apprentissage (Hamon, 2007) :

« En effet, combiner les modalités graphiques et auditives permet une meilleure performance que la présentation de graphique ou de texte seuls, qu'il s'agisse de la réception de messages ou de la production. »

En raison de notre public, ayant grandi avec les outils multimédia, nous sommes partie du postulat suivant en nous basant sur les travaux réalisés sur les apports de la multimodalité (Legros, Crinon, Georget, 2000 ; Legros et Maitre de Pembroke, 2001 ; Hamon, 2007) que les animations, images et dialogues utilisés à des fins d'apprentissage permettraient un meilleur accès au sens que les images statiques. La multimodalité renvoie à la perception et au traitement d'informations qui ont un format lexical, iconique ou sonore. L'élément iconique devient un élément animé étroitement associé à l'élément textuel avec des énoncés contextualisés.

4. Prototype

Ce cours se présente sous une nouvelle ergonomie didactique. Comme le rappelle Jullia-Céric (2002) : « le document hypermédia constitue un méta-document, c'est plus qu'un livre ou un cours ». Ce cours multimédia propose une ergonomie didactique différente du manuel ordinaire avec la présence d'hypertextes. L'apprenant utilisateur, le lecteur, a son cours mais aussi son dictionnaire, les corrigés, les exercices etc. Tout ceci prend la forme d'une arborescence avec une succession de blocs d'information visibles (compétences à travailler) par l'apprenant qui s'inscrivent dans un dispositif communicationnel dans la mesure où ils constituent grâce à des parcours tracés par l'hypertexte un discours pédagogique qui rompt avec la linéarité.

La présence d'hypertextes dans les énoncés crée *de facto* un nouveau discours et participe à la transmission des connaissances donc à l'acquisition de la langue. L'apprenant n'est plus un simple apprenant : « l'apprenant n'est plus un simple lecteur, un auditeur, un spectateur c'est l'utilisateur d'un dispositif technique et communicationnel. La connaissance se construit par touches » (Jullia-Céric, 2002). Dans notre cas, ce cours e-learning peut être utilisé aussi bien de façon linéaire en suivant le déroulement des modules proposés évoqués ci-dessus ou de façon délinéaire en fonction de l'autonomisation de l'apprenant dans le cadre de l'autoformation.

4.1. Le discours multimédia : un nouveau discours de transmission des connaissances

L'apprenant est soumis à une nouvelle exposition discursive avec des énoncés et un métadiscours très accessibles pour lui permettre de mettre en place des stratégies de facilitation de la compréhension et donc de contourner les problèmes d'incompréhension. Ces discours didactiques ou ces nouvelles productions discursives sont produits dans une situation précise afin de transmettre des connaissances et avec pour objectif de faire apprendre (Beacco et Moirand, 1995). Cette production discursive grâce à la multicanalité se compose de divers éléments, comme mise en média, la mise en écran, la mise en texte, et permet un entraînement auditif et visuel. Avec les TICE, un nouvel espace d'exposition discursive voit le jour que Develotte (1998) assimile à un nouvel environnement d'énoncés auquel sont exposés les acteurs du système éducatif considéré :

« ces discours multimédia constituent un nouveau type de discours à exploiter dans l'E/A des langues. En effet, leur structuration hypertextuelle, la coprésence son/texte/image, la possibilité de jouer sur la simulation de situation de communication etc. font des supports multimédias des objets discursifs qui induisent des processus cognitifs spécifiques de la part de l'utilisateur » (Develotte, 1998).

4.2. Prototype du produit final pour une meilleure appropriation et construction des connaissances via les TICE

De nombreuses activités sont proposées afin d'aider l'apprenant dans son apprentissage et qui font appel à tous les sens : l'écoute mais aussi le toucher avec des exercices glisser et déposer. Des « rétroactions » interactives sont également proposées afin de s'auto-évaluer pour mesurer ses progrès et de vérifier sa compréhension en langue étrangère. Il est important de créer des conditions d'apprentissage pour privilégier la construction du sens et engager les étudiants dans des micro-tâches. L'étudiant dispose de la retranscription de tous les dialogues qu'il peut réécouter à sa guise tout en disposant d'un glossaire trilingue accessible grâce à des hyperliens disponibles. Un précis grammatical est également mis à sa disposition pour l'aider dans ses révisions.



Figure 8 : Extrait du cours e-learning pour débutants arabophones

Les caractéristiques de ce support internet sont :

- Des textes, lexique, grammaire etc. disponibles en ligne.
- Des centaines d'activités différentes et ludiques proposées pour travailler les quatre compétences. Pour un meilleur apprentissage individualisé, des feedbacks sont donnés avec la possibilité de recommencer deux fois avant d'avoir la correction.
- Des dialogues retranscrits faciles à comprendre et proches du vécu de l'apprenant avec possibilité de réécoute.
- Des consignes écrites de façon à être comprises.
- Tous les styles d'apprentissage¹⁹ (visuel etc.) sont réunis ainsi qu'un autre style d'enseignement pour réussir une pédagogie différenciée. Les micro-tâches se rapprochent du vécu de l'étudiant.
- Des ressources complémentaires sont mises à la disposition des apprenants grâce à la présence d'hyperliens.
- Les tâches de production écrite sont à envoyer directement au professeur pour correction.

¹⁹ Le style d'apprentissage d'un individu est défini par des comportements distinctifs sur les plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique ; ces comportements servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont cet individu perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage (Keefe, 1979).



Figure 9 : Extrait du cours e-learning pour débutants arabophones

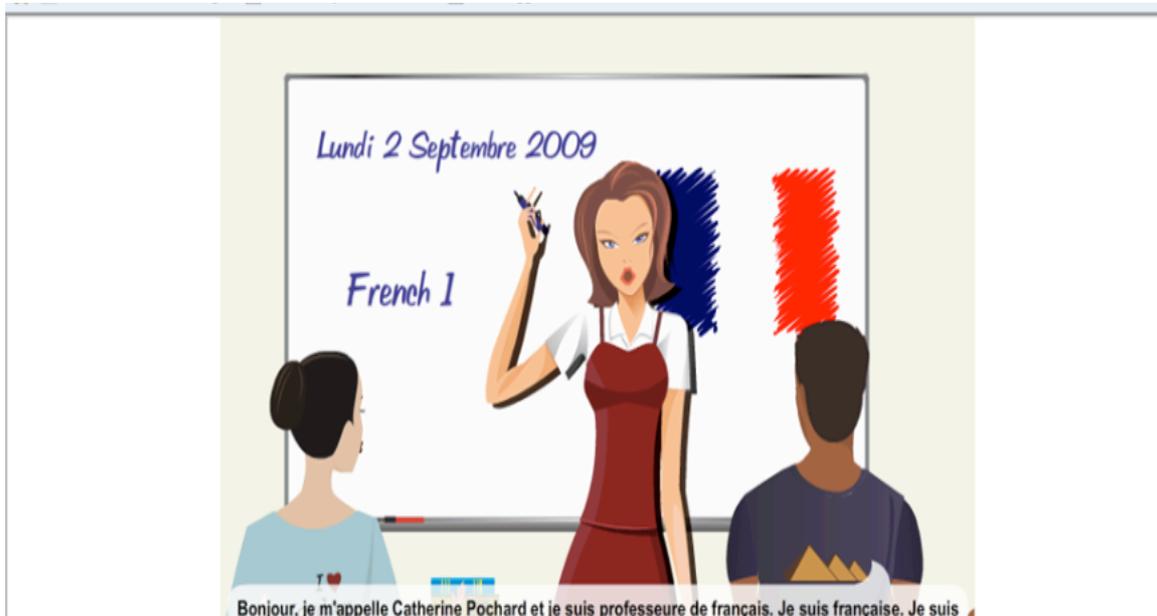


Figure 10 : Extrait du cours e-learning pour débutants arabophones

Les caractéristiques de ce nouveau discours multimédia sont :

- La multi modalité et l'hypertextualité, l'interactivité ;
- La coexistence phonie-graphie ;
- L'absence de paratexte ;
- Un métalangage simplifié, moins d'exposition discursive ;
- De nouvelles formes de lecture grâce à une interface adaptée ;
- De nouvelles relations interactives avec l'interacteur, plus attractif et adapté à son profil ;
- L'aspect ludique avec des personnages se rapprochant des personnages de B.D ;
- Une modélisation des consignes et des explicitations avec validation, relance, étayages et encouragement.

5. Conclusion

À l'heure de la mondialisation éducative et de la prépondérance du CECR dans l'élaboration du manuel généraliste de FLE, mais également dans la certification, l'impératif commercial prévaut puisque :

« tous les manuels qui doivent se vendre, ont fini par adopter cette approche en préparant à la fin de chaque unité aux certifications du CIEP : on assiste ainsi à une demande sociale utilitaire de certification en langues. L'objectif n'est plus tant de se faire plaisir en allant vers l'autre mais d'obtenir le certificat convoité » (Springer, 2011).

Or une des spécificités de ces manuels, c'est leur prêt à l'emploi quel que soit le public d'apprenants cibles : « la diversité des contextes d'apprentissage met évidemment à l'épreuve une didactique du français qui a eu quelque tendance à se poser comme didactique universelle d'une langue de l'universel » (Coste, 2006). À la question existe-t-il un rapport entre contextualisation et mondialisation ? Pour Blanchet (2009), la contextualisation s'oppose à une standardisation de masse et correspond à une facette de l'exception culturelle. Malgré toute la recherche portant sur la contextualisation didactique (Galisson, 1991 ; Blanchet et Chardenet, 2011), le constat actuel est que sur le terrain du FLE, les outils servant à l'E/A ne sont pas adaptés aux situations éducatives des pays cibles. Il serait intéressant de s'y intéresser : pourquoi peu de personnes s'interrogent-elles sur la manière d'aborder un contexte national pour y diffuser le français, tout en utilisant un manuel généraliste de FLE de façon adaptée ? Et surtout, comment procéder et quels facteurs prendre en compte pour pouvoir contextualiser efficacement un E/A reposant sur un manuel généraliste qui est un pur produit de la TD occidentale ? Or, cette TD se veut universaliste et vise tout public d'apprenants quel que soit ses spécificités éducatives. Pour des cultures éducatives éloignées du modèle occidental, ce type de TD est inaccessible puisque inadaptée. Elle constitue de fait un frein à l'E/A du FL3.

Un nouveau paradigme s'impose avec force sur le terrain de l'E/A du FL3 à savoir la TD contextualisée qui correspond à un réel besoin. Même si dans certains pays²⁰, ce paradigme n'est pas vraiment nouveau si l'on se réfère à la conception de manuels de FLE contextualisés à des publics cibles, elle ne concerne cependant que certains pays qui disposent de différentes ressources : matérielles, humaines et financières. Or, cette solution pourrait être fortement envisagée au Proche et Moyen-Orient qui constitue un ensemble homogène en termes de besoins linguistiques et culturels et dispose de didacticiens confirmés (Odeh et Zanchi, 2011). En raison de la démocratisation et de la massification de l'outil multimédia, les TICE et leurs énormes potentialités dans l'E/A des langues, jouent un rôle pour parvenir à une TD contextualisée.

Par ailleurs, l'apprenant trouve dans l'usage des TICE, un accès immédiat et infini aux savoirs et des situations authentiques de communication. Cela ne signifie nullement la mort du manuel pour reprendre le titre d'un article de Debyser (1973) car dans notre cas, ce cours e-learning est complémentaire au manuel et s'apparente à une tentative de réponse locale à la problématique de la TD contextualisée de l'E/A du FL3 dans une institution précise. À l'université jordanienne d'Amman Al Ahliyya, notre conduite de projet nous a permis de concevoir un prototype final mais la partie évaluation du produit final a été absente. Une évaluation du cours serait cependant souhaitable. L'objectif étant de faciliter l'E/A du FL3 auprès des apprenants

²⁰ Pour n'en citer que quelques uns : Etats-Unis, Angleterre, Grèce, Chine, Japon.

arabophones en mettant à leur disposition un outil pédagogique, facile d'accès et non onéreux, adapté à leur profil d'apprentissage et à leur réalité quotidienne.

Pour finir, nous insistons sur l'importance de la TD contextualisée dont l'un des objectifs est de rassurer l'apprenant dans son E/A mais, également sur du long terme, d'assurer la survie des cours d'introduction du FL3 dans les universités arabes, le français se trouvant actuellement en forte concurrence avec d'autres langues récemment introduites à savoir : le chinois, l'espagnol et l'italien. Enfin, il nous semble primordial pour l'avenir de la diffusion de la langue française au Proche et Moyen-Orient, de réellement s'atteler à cette problématique de TD contextualisée en milieu arabophone par la conception soit d'un manuel contextualisé soit d'un cours e-learning de FL3 pour débutants. La balle est dans le camp des décideurs politiques arabes et des services de coopération et d'action culturelle (SCAC) des ambassades de France.

Références bibliographiques

- Abback, I. et Bossuyt, M. (1983). Transfert de pédagogie : pour qui ? Jusqu'où ? Comment ? *Le Français dans le Monde*, 1789, 77-80.
- Beacco, J.-C. et Moirand, S. (1995). Autour des discours de transmission de connaissance. *Langages*, 117, 32-53.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF, Archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? Le Français à l'université. Disponible sur : <http://eprints.aidentligne-francais-universite.auf.org/147/>.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bourdeau, J., Minier, P. et Brassard, C. (2003). Scénarisation interactive en téléapprentissage universitaire. Dans C. Daudelin et T. Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques* (p. 7-26). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah-Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF, Éditions des archives contemporaines.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires, histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Conseil de l'Europe (2001). Le Cadre Européen de Référence pour les langues. Paris : Didier.
- Cordier-Gauthier, C. (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125, 25-36.
- Coste, D. (2006). Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? Dans V. Castellotti et H. Chalabi (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (p. 11-25). Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs.
- Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du Français. Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international-ASDIFLE.
- Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à l'interdidacticité. *Études de linguistique appliquée*, 133, 67-77.

- Debyser, F. (1973). La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique. *Le français dans le monde*, 100, 63-68.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel, contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos.
- Develotte, C. (1998). Nouvelles technologies/nouveaux discours dans l'enseignement-apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, 112, 421-434.
- Develotte, C. (2000a). Analyse et usages des supports multimédias : de nouveaux terrains de recherche en didactique des langues. Dans A. Borrell et N. Koulayan (dir.), *Cahiers du C.I.S.L.*, 15 (p. 17-37). Actes du colloque international « *Le multimédia et l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde : de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone* ». Toulouse : Université de Toulouse-le Mirail,
- Develotte, C. (2000b). Propositions pour l'analyse des discours multimédias : l'exemple de deux articles encyclopédiques dans Multimédia : les mutations du texte Dans T. Lancien, (dir.), *Multimédia : les mutations du texte* (p. 119-139). Fontenay-aux-Roses : ENS Editions.
- Develotte, C. (2006). L'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 40, 88-100.
- Develotte, C. (2007). Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne. Dans L. Collès, C. Develotte, G. Geron, et F. Tauzer-Sabatelli (dir.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* (p. 227-240). Cortil-Wodon, EME et InterCommunications.
- Faggion Bergmann, J. (2009). *Manuel et transposition dans l'enseignement des langues : entre savoirs à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation. Étude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil*. Thèse de doctorat non publiée. Lyon : Université Lyon 2.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.
- Hamon, L. (2007). Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 10(1), 111-127. Disponible en ligne sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/hamon/alsic_v10_12-rec7.htm.
- Hopkins, A. (1996). *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jullia-Céric, P. (2002). Comment délinéariser le discours pédagogique ? Le problème de l'architecture hypermédia comme faux problème. Disponible en ligne sur : http://www.shihab.fr/realisation/web/revue_homme/DOMAINES/FormationetEnseignement/Articles/dlinaris.pdf
- Keefe, J. W. (1979). Learning style : An overview. Dans *NASSP'S student learning styles : diagnosing and proscribing programs* (p. 1-17). Reston, V : National association of secondary schools principals
- Legros, D., Pudelko, Crinon et Tricot (2000). Les effets des outils et des systèmes multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement. *Education et formation*, 56, 77-84.
- Legros, D., Crinon, J. et Georget, P. (dir.) (2000). *Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement*. Rapport du CNCRE (Comité national de coordination de la recherche en éducation).
- Legros, D. et Maître de Pembroke, E. (2001). Multimédia, multimodalité et construction des connaissances. Dans J. Crinon et F. Gautellier (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (p. 193-202). Paris : Retz.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E. et Talbi, A., (2002). Théories d'apprentissage et multimédias Dans D. Legros et J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 23-39). Paris : Armand Colin.

- Legros, D. et Bounouara (2009). Cognition et apprentissage-enseignement en contexte numérique plurilingue. Dans D. Legros et Mecherbet (dir.), *Cognition de la didactique et de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (p. 1-9). Tlemcen : Konouz Édition.
- Mangenot, F. (1997). Le multimédia dans l'enseignement des langues. Dans Crinon et Gautellier (dir.), *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on ?* (p. 119-134). Paris : Retz.
- Mangenot, F. (1999). L'intérêt pédagogique des mondes virtuels. Dans J. Anis (dir.), *Internet, communication et langue française* (p. 93-111). Paris : Hermès.
- Mangenot, F. (2001). Multimédia et apprentissage des langues. Dans J. Crinon et C. Gautellier (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (p. 59-74). Paris : Retz.
- Mangenot, F. (2002). L'intégration institutionnelle et pédagogique des TIC. Dans J. Crinon et D. Legros (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 169-184). Paris : Armand Colin.
- Odeh, A et Zanchi, C. (2011). Choix, adaptation et contextualisation du manuel de FLE pour les apprenants arabophones. *Language, Literature and Cultural studies*, 4(1), 135-149.
- Piccardo, E. et Yaïche, F. (2005). Le manuel est mort, vive le manuel ! : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, 140, 443-458. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-443.htm.
- Pochard, J. C. (dir.) (1994). Profils d'apprenants. Dans Actes du IXe colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* ». Saint-Etienne : Presses Universitaires de Saint-Etienne.
- Poisson-Quinton, S. et Sala, M. (2004). *Initial 1, Méthode de français*. Paris : Clé International.
- Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, 140, 491-512.
- Quessada, M.-P. et Clément, P. (2007). Les origines de l'homme dans les manuels scolaires français de sciences aux XIXe et XXe siècles : interactions entre connaissances, valeurs et contexte socioculturel. Dans M. Lebrun (dir), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'université du Québec, cédérom.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, collection *Que sais-je ?*
- Springer, C. (2011). CECR : standardisation ou diversification pédagogique ? Communication et article présenté au colloque international « Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée » de la Société Coréenne d'Enseignement de Langue et de Littérature Françaises, Séoul 8 octobre 2011. Disponible en ligne : <http://springcloogle.blogspot.com/2011/10/cecr-standardisation-ou-diversification.html>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2005). *L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée*. Dans Actes du Colloque international « Quelle didactique de l'interculturel ? ». Louvain : UCL.
- Zanchi, C. (2007). *Représentations et attitudes des étudiants bahreïniens face à l'E/A du FLE avec une enseignante native*. Mémoire de Master non publié. Paris : Université de Paris 8.
- Zanchi, C. (2009). L'adaptation du manuel de français langue étrangère généraliste en contexte arabophone pour étudiants. Une nécessité pour une meilleure diffusion des cours de français pour débutants dans les universités arabes ! 5^e journée d'études Pierre Guibbert-Manuels scolaires en usage et usage des manuels. Disponible en ligne : http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/recherche/img_recherche/cedrhe/jepg/jepg_id_8.pdf.
- Zanchi, C. (2012). Manuel généraliste de FLE et phénomène d'acculturation : cas des apprenants jordaniens. *Revue Chemins actuels*, 73.

Annexe 1 : Tableau des principes d'enseignement/apprentissage des pratiques selon les constructivismes et les instructivismes (Martel, 2002)

	Pratiques constructivistes	Pratiques instructivistes (en raison de la prédominance qu'ils accordent à l'instruction plutôt qu'à l'apprentissage)
Dimensions individuelles		
1. Rôle de l'apprenant	Constructeur actif de connaissances Collaborateur parfois un expert	Personne qui écoute Toujours un apprenant
2. Conception de l'apprentissage	Transformation de l'information en connaissance et sens	Accumulation de l'information
3. Fondements cognitifs	Interprétation basée sur les pré-connaissances et les croyances	Accumulation basée sur l'information précédemment acquise
4. Types d'activités	Centrées sur l'apprenant, variées, selon les styles d'apprentissage Relation interactive	Centrées sur l'enseignant Relation didactique Même exercice pour tous les apprenants
5. Type d'environnement	De soutien	Hiérarchique
6. Type de curriculum	Riche en ressources, autour d'activités Fournit l'accès à l'information sur demande	Pré-établi et figé, fournit les seules ressources nécessaires
7. Preuve de succès	Qualité de la compréhension et construction de connaissances	Quantité d'informations mémorisées
8. Flux des activités	Auto-dirigé	Linéaire et dirigé par l'enseignant
9. Évaluation	En référence aux compétences développées portfolios	En référence à l'information Tests à questions courtes / Tests standardisés
Dimensions sociales		
1. Conception des savoirs	Comme un processus dynamique qui évolue dans le temps et dans une culture donnée	Une vérité statique qui peut être acquise une fois pour toute, indépendamment de l'apprenant
2. Rôle de l'enseignant(e)	Collaborateur, facilitateur, parfois un apprenant	Expert, transmetteur de connaissances
3. Accent de l'enseignement	Création de relations Réponse à des questions complexes	Mémorisation Accent sur l'information
4. Actions principales	Mis sur le travail en coopération Développement de projets et résolution de problèmes	Lectures et exercices individuels
5. Modèle social	Communauté, sens de l'appartenance Personnes qui agissent sur leur propre environnement et n'en sont pas seulement dépendants Développement de l'autonomie, métacognition et réflexion critique	Salle de classe Apprenants comme récipiendaires de connaissances transmises
6. Rôle du ludique	Jeu et expérimentation comme des formes valables d'apprentissage	Jeu = perte de temps Expérimentation limitée
Outils et technologies	Variés : ordinateurs, lecteurs vidéo, technologies qui engagent l'apprenant dans l'immédiat de leur vie quotidienne, livres, etc.	Papier, crayon, textes, quelques films, vidéos, etc.

Annexe 2 : Tableau des contenus du manuel Initial 1 (Poisson-Quinton et Sala, 2004)

Unité 1				
Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 0 (p. 8-11)	<ul style="list-style-type: none"> • Images de la France • La France en Europe • La francophonie 		<ul style="list-style-type: none"> • Mots « transparents » • Mots déjà connus 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérage de sonorités • Reconnaissance de sons français
Leçon 1 (p. 12-15)	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer, prendre contact • Se présenter • Remercier (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison (infinitif et je) : • être et verbes du 1^{er} groupe • Structure (1) : sujet - verbe • Masculin/féminin (1) • C'est + nom de personne 	<ul style="list-style-type: none"> • Salutations • Prénoms • Chiffres 1 à 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Intonation interrogative
Leçon 2 (p. 16-19)	<ul style="list-style-type: none"> • Demander des informations (1) • Donner des informations sur soi-même (1) • Identifier quelqu'un (1) • Poser une question (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison (vous) : • être et verbes du 1^{er} groupe • Masculin/féminin (2) • Adjectifs de nationalité 	<ul style="list-style-type: none"> • Parler, habiter • Adjectifs de nationalité • Être + nationalité • Parler + langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Masculin et féminin des adjectifs (1)
Leçon 3 (p. 20-23)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier quelqu'un (2) • Demander des informations (2) • Donner des informations sur une autre personne (1) • Poser une question (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison (il/elle) : • être et verbes du 1^{er} groupe • Masculin/féminin (3) • Structure (2) : sujet + verbe + ... • Interrogation avec adverbe • Le nom : article déf. + nom • C'est + nom de personne • Belle est + profession ou nationalité • Interrogation avec inversion : quel est-ce ? • Masculin/féminin (4) • Pronoms toniques : 1^{er}, 3^e pers. du sing., 2^e pers. du plur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjectifs de description • Quelques noms • Avoir • Adv. interrogatif : comment ? • Le, la 	<ul style="list-style-type: none"> • Masculin et féminin des adjectifs (2)
Leçon 4 (p. 24-27)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier quelqu'un (3) • Demander des informations (3) • Donner des informations sur soi-même (2) et sur quelqu'un d'autre (2) • Poser une question (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se servir de ses connaissances : - en classe, comprendre et utiliser l'image - avec les Français, se présenter, poser des questions 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques professions • L'alphabet • Interrogatif : quel ? • Nom, prénom • Epeler • Moi, vous, lui/elle 	<ul style="list-style-type: none"> • Intonation exclamative
Bilan et Stratégies (p. 28-29)	<ul style="list-style-type: none"> • Rappels : 1. Structure : sujet + verbe + ... 2. Le nom : - toujours : article + nom ; - toujours : masc. ou fém. comme le nom qu'il accompagne 3. Adjectif : masc. ou fém. 			

Unité 2				
Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 5 (p. 30-33)	<ul style="list-style-type: none"> • Demander des informations sur la quantité (1) • Expliquer, décrire différents objets 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison (je, il/elle, vous) : • avoir (1) • Il y a + singulier ou pluriel (1) • Le pluriel des noms (1) • Les articles indéfinis (1) : un, une, des • Qu'est-ce que c'est ? • C'est + nom de chose • nom + de + nom 	<ul style="list-style-type: none"> • La famille (1) • Objets quotidiens : clés, portefeuille, cartes, ... • Les nombres : jusqu'à 12 • Qu'est-ce que... ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Liaisons en [z] avec les pluriels
4 - QUATRE Matériel protégé par le droit d'auteur				

Unité 2				
Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 6 (p. 34-37)	<ul style="list-style-type: none"> • Demander des informations sur quelque chose (4) • Dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas • Exprimer une préférence (1) • Remercier (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison (je, il/elle, vous) : • vouloir (1) • Avoir + nom/infinitif • Les articles indéfinis (2) • La négation : ne (n')...pas 	<ul style="list-style-type: none"> • L'anniversaire • Les cadeaux : objets quotidiens (livres, vêtements, ...) • Avoir, préférer • Les nombres : jusqu'à 16 	<ul style="list-style-type: none"> • Rythme et intonation • Le son [z] • L'intonation et l'exclamation
Leçon 7 (p. 38-41)	<ul style="list-style-type: none"> • Demander des informations sur le prix • Demander des objets précis (dans un magasin) • Exprimer son appréciation 	<ul style="list-style-type: none"> • Je voudrais + nom (2) • Posséder : pluriel des verbes être et en -er • Ce (1) : 3^e pers. du singulier • Pluriel des noms (2) • Adj. en -eux, -euxes • C'est.../Ce n'est pas... + nom ou adj. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les nombres : de 17 à 20, les dizaines jusqu'à 50, les centaines et mille • Cher, bon marché, en solde • Combien ça coûte ? • Coûter • Nombres de 50 à 100 • Ça fait... • Consommations, boissons • Détester 	<ul style="list-style-type: none"> • Le son [θ] (1)
Leçon 8 (p. 42-45)	<ul style="list-style-type: none"> • Demander une consommation (café, restaurant) • Exprimer une préférence (2) • Demander le prix de quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison (je, il/elle, vous, ils/elles) : prendre • Ce (2) : complément ou sujet • Est-ce que.../Qu'est-ce que... ? • Il y a (2) : nom singulier ou pluriel 		<ul style="list-style-type: none"> • Rythme de la phrase (1) • Discrimination : Est-ce que... ? Qu'est-ce que... ?
Bilan et Stratégies (p. 46-47)	<ul style="list-style-type: none"> • Les articles : définis et indéfinis • La négation : ne (n')...pas • Le pluriel 	<ul style="list-style-type: none"> • Demander des informations, des précisions en classe. • Avec les Français : - demander quelque chose, - accepter, refuser, remercier. 		

Unité 3				
Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 9 (p. 48-51)	<ul style="list-style-type: none"> • Demander son chemin • Expliquer un itinéraire • S'informer sur les moyens de transport • Remercier (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison (je, il/elle, vous, ils/elles) : aller • Je voudrais + infinitif • Articles définis et indéfinis (3) • L'interrogation : information, inversion, est-ce que... ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Une rue, une place, un boulevard, ... • Tout droit, à droite, à gauche, loin, près, ... • Tourner, prendre, ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Le son [u]
Leçon 10 (p. 52-55)	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher un rayon dans un supermarché • Choisir, se mettre d'accord • Faire ses courses 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison (nous, vous) : • aller, avoir, vouloir, prendre • Le pluriel (3) : masculin ou féminin ? • Pluriel des noms en -x • Avoir besoin de 	<ul style="list-style-type: none"> • Localisation : au, fond, devant, après • Quelques noms de rayons • Peser, payer 	<ul style="list-style-type: none"> • Rythme de la phrase (2)
Leçon 11 (p. 56-59)	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les pièces d'un appartement • Discuter de ses avantages et inconvénients • Parler de sa localisation 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est + adjectif • Nom/pronom + verbe + adj. • Accord des adjectifs (rappel) • Combien de + nom 	<ul style="list-style-type: none"> • Les pièces de l'appartement, combien de m²... • Un étage, un immeuble, ... • Les ordinaux (1) : jusqu'à 5^e 	<ul style="list-style-type: none"> • L'intonation expressive : refuser quelque chose
Leçon 12 (p. 60-63)	<ul style="list-style-type: none"> • S'orienter dans un ou plusieurs bâtiments • Chercher une salle • Expliquer, indiquer où se trouve un lieu 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison (je, il/elle, nous, vous, ils/elles) : • venir, se trouver • C'est + ici/là • Les démonstratifs : ce, cette, ces 	<ul style="list-style-type: none"> • Bâtiment, salle, couloir, porte, ... • Les ordinaux (2) : jusqu'à 10^e 	<ul style="list-style-type: none"> • Le son [j]
Bilan et Stratégies (p. 64-65)	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison de la structure de la phrase déclarative et de la phrase interrogative • Article, nom, adjectif : le genre et le nombre 	<ul style="list-style-type: none"> • En classe, utiliser un dictionnaire français • Avec les Français, savoir s'orienter sur un plan et demander son chemin 		

Unité 4

Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 13 (p. 66-69)	<ul style="list-style-type: none"> Situer dans le temps (1) Tutoyer (1) Parler de son emploi du temps Exprimer une appréciation (1) 	<ul style="list-style-type: none"> 2^e personne : <i>tu ≠ vous</i> (1) Conjugaison (tu) : <i>être</i>, verbes du 1^{er} groupe, <i>venir</i> Conjugaison : <i>dormir</i> Conjugaison du 2^e groupe : <i>finir</i> Les pronominaux : <i>se lever</i> et <i>s'appeler</i> La cause : <i>Pourquoi ? - Parce que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Les jours de la semaine L'heure (1) <i>Être prêt, en retard...</i> <i>Avoir de la chance</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination : « tu » et « vous » à l'oral
Leçon 14 (p. 70-73)	<ul style="list-style-type: none"> Parler de son emploi du temps (2) Choisir « tu » ou « vous » Dire l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison : <i>faire</i> et <i>sortir</i> Conjugaison (tu) : <i>prendre</i> <i>tu ≠ vous</i> (2) <i>On = nous</i> Les articles contractés : <i>au, aux, du, des</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Les différents moments de la journée : <i>le matin, le soir...</i> L'heure (2) (familière) 	<ul style="list-style-type: none"> Les liaisons avec le mot « heure »
Leçon 15 (p. 74-77)	<ul style="list-style-type: none"> Se situer dans le temps (2) Parler de son travail Parler du temps qu'il fait (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison : les impersonnels « météo » <i>On = les gens</i> (1), <i>on = nous</i> (2) <i>C'est = adj.</i> (rappel) <i>Avoir quelque chose à + inf.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Les saisons (1), le temps qu'il fait Les travaux des champs 	<ul style="list-style-type: none"> Le son : [ø] (2) ; opposition avec [a]
Leçon 16 (p. 78-81)	<ul style="list-style-type: none"> Parler de son emploi du temps (3) Parler du temps qu'il fait (2) Comparer différents modes de vie 	<ul style="list-style-type: none"> <i>On = les gens</i> (2), <i>on = nous</i> (3) Les comparatifs : <i>plus/moins + adj./adv. + que</i> Les noms de pays ; genre, emploi des prépositions 	<ul style="list-style-type: none"> La météorologie Les noms de pays 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [x] en finale
Bilan et Stratégies. (p. 82-83)	<ul style="list-style-type: none"> Tutoiement et vouvoiement Les verbes impersonnels <i>On</i> 	<ul style="list-style-type: none"> En classe, se repérer dans un emploi du temps Avec les Français, prendre rendez-vous avec quelqu'un 		

Unité 5

Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 17 (p. 84-87)	<ul style="list-style-type: none"> Proposer quelque chose à quelqu'un (1) Exprimer son opinion Accepter (1) Demander l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison : <i>vouloir</i> L'impératif : verbes du 1^{er} groupe et <i>attendre</i> Adj. interrogatif : <i>quel, quelle ?</i> Rappel : <i>on = nous</i> Locutions avec « avoir » : <i>avoir envie de, peur de</i> Conjugaison : <i>pouvoir</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Sortir au cinéma : <i>le film, la séance, passer...</i> L'heure (3) ; système officiel 	<ul style="list-style-type: none"> L'intonation pour proposer : interrogation, impératif
Leçon 18 (p. 88-91)	<ul style="list-style-type: none"> Proposer quelque chose à quelqu'un (2) Refuser (1), se justifier, s'excuser (1) Suggérer quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs possessifs (1) : les personnes du singulier <i>Chez</i> (1) + nom 	<ul style="list-style-type: none"> Le regret : <i>c'est dommage, je suis désolé, excusez-moi, être fâché...</i> La famille (2) Le visage : <i>les yeux...</i> Les loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [ø] ; opposition [e] et [ø] Opposition [œ] et [ø]
Leçon 19 (p. 92-95)	<ul style="list-style-type: none"> Proposer quelque chose (3) Refuser (2)/accepter (2) Discuter(1) ; se mettre d'accord 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison : <i>connaître</i> et <i>savoir</i> Les adjectifs possessifs (2) : les personnes du pluriel <i>Chez</i> (2) + pronoms toniques <i>Il faut</i> + infinitif 		<ul style="list-style-type: none"> Liaisons diverses

6 - six

Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 20 (p. 96-99)	<ul style="list-style-type: none"> Faire des projets de voyages Établir un itinéraire Discuter(1), demander un délai de réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison : le futur proche <i>Quand</i> + inversion du sujet L'interrogation ; avec deux verbes - révisions L'expression de la quantité : <i>beaucoup de, peu de...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Le tourisme (1) Les saisons (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [ø] (3)
Bilan et Stratégies (p. 100-101)	<ul style="list-style-type: none"> Le présent des verbes du 1^{er} et du 2^e groupe + un certain nombre d'autres verbes : <i>être, avoir, aller, faire...</i> L'impératif : verbes du 1^{er} groupe et <i>attendre, aller, venir</i> Les adjectifs possessifs Les deux manières de dire l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> En classe : comment proposer de travailler à deux, faire part de ses difficultés Avec les Français : savoir accepter, s'excuser ou refuser poliment une proposition 		

Unité 6

Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 21 (p. 102-105)	<ul style="list-style-type: none"> Parler du passé (1) Discuter d'événements passés 	<ul style="list-style-type: none"> Le passé composé avec <i>avoir</i> Le participe passé des verbes du 1^{er} et du 2^e groupe (-é/-i) et <i>être, être, être</i> <i>compris (+ pris et appris)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Un CV, se présenter à un entretien Expressions temporelles 	<ul style="list-style-type: none"> Comment écrire le son [s]
Leçon 22 (p. 106-109)	<ul style="list-style-type: none"> Parler du passé (2) Reprocher quelque chose à quelqu'un Donner des explications sur un fait passé 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison : <i>dévoir</i> Le passé composé (2) avec <i>être</i> 	<ul style="list-style-type: none"> La santé, les maladies Les horaires 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation : expression du doute et du reproche
Leçon 23 (p. 110-113)	<ul style="list-style-type: none"> Parler du passé (3) Raconter ses vacances, un séjour à l'étranger 	<ul style="list-style-type: none"> Le passé composé (3) : les verbes se conjuguant avec les deux auxiliaires 	<ul style="list-style-type: none"> Les vacances, le tourisme (2) Les activités culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [z] Les sons [j], [ʒ], [s], [z]
Leçon 24 (p. 114-117)	<ul style="list-style-type: none"> Parler du passé (4) Parler d'un événement familial passé Laisser un message sur un répondeur Se repérer dans le temps 	<ul style="list-style-type: none"> Le passé composé (4) : les pronominaux <i>Être</i> : présent et passé composé Réponse à une question négative (<i>si et non</i>) L'expression du temps : passé ou futur par rapport au présent 	<ul style="list-style-type: none"> L'expression des différents moments dans le passé ou le futur La famille (3) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>On</i> + voyelle <i>On n'</i> + voyelle
Bilan et Stratégies (p. 118-119)	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison : le passé composé Les adjectifs possessifs : utilisation 	<ul style="list-style-type: none"> À la maison : travailler seul la phonétique Avec les Français : demander quelque chose et exprimer une opinion 		