



HAL
open science

Le changement de manuel pour les cours de niveau A1 à l'Alliance française de Pristina : homogénéiser et professionnaliser l'enseignement du FLE

Adele Antoniw

► To cite this version:

Adele Antoniw. Le changement de manuel pour les cours de niveau A1 à l'Alliance française de Pristina : homogénéiser et professionnaliser l'enseignement du FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00873826

HAL Id: dumas-00873826

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00873826v1>

Submitted on 16 Oct 2013

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.



Le changement de manuel pour les cours de niveau A1 à l'Alliance française de Pristina : homogénéiser et professionnaliser l'enseignement du FLE

Adèle Antoniw

sous la direction de Cristelle Cavalla

Mémoire de Master 2, orientation professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2012-2013

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier chaleureusement l'Alliance française de Pristina ainsi que l'ensemble de l'équipe enseignante, pour leur accueil, leur soutien et leur disponibilité tout au long de mon stage, et pendant la mise en place de ce projet.

Mes remerciements vont également à Madame Cristelle Cavalla, en tant que directrice de mon mémoire, pour ses conseils et son accompagnement durant l'élaboration de ma problématique et la rédaction de ce mémoire.

Ma plus grande gratitude à Madame Isabelle Combarous, conseillère de coopération et d'action culturelle à l'Ambassade de France au Kosovo, pour m'avoir accordé sa confiance et offert son soutien sur l'ensemble de mes missions.

Je souhaite aussi particulièrement remercier Estelle Fecchio, directrice pédagogique de l'Alliance française, et Livia Peillard-Fiorente, chargée de mission pour le français, qui m'ont suivi, guidé et formé pendant cette année et grâce à qui mon stage s'est déroulé dans les meilleures conditions possibles.

Mots-clés : manuel, analyse, enseignement, homogénéisation, formation, dispositif pédagogique

Résumé : Ce travail propose de montrer le rôle important que tient un manuel dans le processus d'enseignement des langues étrangères puisqu'il sert de guide pendant l'apprentissage. La mise en place d'un nouveau manuel au sein d'une institution doit faire l'objet d'une analyse répondant aux attentes et aux besoins à la fois des apprenants et des enseignants. Son changement peut être accompagné d'une formation professionnelle et de la création d'outils pédagogiques pour aider l'équipe à s'approprier son utilisation, surtout dans le cas spécifique de l'Alliance française de Pristina composée d'enseignants non spécialistes.

Keywords : textbook, analysis, teaching, homogenisation, training, educational plan

Abstract : This work shows the important role that takes a textbook in the process of foreign languages teaching as it is used as a guide during the apprenticeship. The establishment of a new textbook in an institution requests an analysis so it can match with the expectations and the needs of both the learners and the teachers. Its changing can be accompanied by a professional training and by the creation of educational tools to help the team to take over its use, especially regarding the Alliance française of Pristina made up with unspecialised teachers.

Table des matières

Notes	6
Introduction	7
Partie I : Présentation du contexte et analyse de la commande	9
1. Présentation de l'Alliance française de Pristina	10
1.1 La gestion de l'Alliance	10
1.2 La distribution des locaux	10
1.3 L'offre de cours	11
2. L'enseignement du FLE à l'Alliance française de Pristina	12
2.1 Présentation du personnel enseignant	12
2.2 Le système de binômes	13
2.3 Une absence de programme	14
2.4 Le manuel d'enseignement	15
3. L'analyse du public : une hétérogénéité des apprenants	15
3.1 Présentation du public	15
3.2 Satisfaction des apprenants	17
4. Définition de la commande de stage	18
5. Analyse de la demande	20
Partie II : Place du manuel dans l'enseignement des langues étrangères	22
1. Qu'est-ce qu'un manuel ?	23
1.1 Définition	23
1.2 Structure d'un manuel	24
1.3 Les apports du CECR sur la conception des manuels	24
2. La place du manuel dans l'enseignement	26
2.1 Les fonctions didactiques du manuel	26
2.2 Les avantages pour les enseignants	27
2.3 L'intérêt du manuel pour les apprenants	28
3. La nécessité de former les profs à l'utilisation du manuel	29
4. Le besoin d'appropriation de l'enseignant	30
5. Comment choisir le manuel approprié ?	31
5.1 Prendre en compte les variables de la situation d'enseignement	31
5.2 Utiliser des critères de sélection et des grilles d'analyse	31
Partie III : Transition entre ancien et nouveau manuel	33
1. Analyse de la situation par rapport au manuel actuel	34

1.1 L'avis des enseignants	34
1.2 Les commentaires des apprenants	35
1.3 L'analyse d'après une grille d'évaluation	36
2. Les attentes vis-à-vis du nouveau manuel	38
2.1 La concertation avec les enseignants	38
2.2 Les critères imposés par l'institution	39
2.3 La liste finale de critères	40
2.4 Les impacts espérés du changement	41
3. Présélection et analyse de manuels	43
3.1 Analyse de <i>Mobile A1</i>	45
3.2 Analyse de <i>Agenda 1</i>	48
3.3 Analyse d' <i>Alter Ego + 1</i>	50
4. Choix du nouveau manuel	52
Partie IV : Accompagner le changement : formation et suivi	54
1. Création de supports d'aide à l'enseignement	55
1.1 Élaboration d'une échelle de progression	55
1.2 Définition d'objectifs à atteindre	56
2. Élaboration de l'action de formation	57
2.1 Préparation de la formation	57
2.2 Animation de la formation	58
2.3 Bilan de la formation	61
3. Suivi de la session de cours	62
3.1 Examen des cahiers de bord	62
3.2 Observations de classe	63
3.3 Test de fin de session	65
4. Bilan	66
4.1 Entretien avec les enseignants	66
4.2 Bilan avec l'équipe directive	67
4.3 Perspectives	68
Conclusion	69
Bibliographie	71
Table des annexes	73

Notes

Nous utiliserons autant que possible le terme de manuel dans ce mémoire (au sens de matériel pédagogique) et non pas celui de méthode, afin d'éviter toute confusion liée à la polysémie de ce mot.

Les références bibliographiques des manuels cités régulièrement ne seront données que la première fois qu'ils apparaissent dans le mémoire afin de faciliter la lecture.

Introduction

« Qui de la méthode ou de l'enseignant indique la marche à suivre dans la classe ? » (Im et Tricerri, 2004, p. 57). Chaque contexte d'apprentissage/enseignement est différent et il est parfois difficile de trouver le manuel le mieux adaptée à son public. Bien le choisir est un facteur déterminant au succès pédagogique d'un cours car il offre un fil conducteur pertinent, fiable et efficace. Mais c'est aussi le rôle de l'enseignant de l'adapter, de le compléter et de réorganiser ses contenus parce qu'il existe seulement comme un outil complémentaire dans la conduite de la classe. Ainsi, le professeur doit s'en approprier les fonctionnalités, et cela implique qu'il soit formé à ses principes méthodologiques. De plus, utiliser efficacement un manuel nécessite en amont de définir des objectifs et la progression à suivre pour les atteindre. Cependant, l'enseignement des langues se fait parfois par des équipes de professeurs non-spécialisés. Dans ce cas, le choix d'un nouveau manuel doit être complété d'une formation et d'un suivi des enseignants. Alors comment peut-on choisir efficacement un manuel ? Sur quels critères s'appuyer ? Et comment former les enseignants au contenu méthodologique d'un manuel ?

Toute institution a besoin de contrôler l'efficacité du travail de l'enseignant dans sa conduite pédagogique, afin de déterminer s'il est en concordance avec la poursuite de ses objectifs. Cette expertise passe aussi par l'analyse de tous les outils utilisés, y compris le manuel. Si cette orientation est remise en cause, il est alors nécessaire de développer un projet qui combine le besoin de renouvellement de la méthode employée et l'exigence de professionnalisation des enseignants.

J'ai choisi d'examiner cette thématique dans le cadre de mon stage de Master 2 orientation professionnelle, effectué sous l'autorité du service de Coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France au Kosovo. De par son histoire récente, le Kosovo est un pays en reconstruction et l'Alliance française de Pristina, une association en plein développement. Elle est à un moment-clé de son évolution ce qui conduit l'équipe directrice à proposer et à mettre en place des remaniements, à la fois organisationnels et pédagogiques. En travaillant dans cette structure, une réflexion s'est engagée sur les inclinations pédagogiques et méthodologiques à promouvoir au sein de l'équipe enseignante pour harmoniser leurs pratiques et ainsi garantir la qualité de l'enseignement. En effet, elle est composée essentiellement d'enseignants non-spécialistes, qui n'ont jamais suivi de formation dans ce domaine. C'est au travers de la conception d'un projet de changement de manuel pour les cours de niveau A1 que j'ai pu dresser un état des lieux des besoins et trouver des solutions

pour homogénéiser et professionnaliser l'enseignement du français langue étrangère pour les débutants. Pour inscrire ce projet dans une démarche d'assurance qualité de l'offre de formation, il était essentiel d'établir une méthodologie d'ingénierie qui précise les étapes à suivre.

Ce questionnement m'a permis de définir une problématique en ces termes : En quoi le changement de manuel pour le niveau A1 va-t-il permettre de former les enseignants de l'Alliance française de Pristina ? Comment cette formation va-t-elle aider à créer une vraie homogénéité dans l'enseignement du FLE pour les débutants ? Ce mémoire se propose donc de montrer les impacts du changement dans l'organisation, la pertinence et la cohérence des cours pour le niveau A1.

Dans un premier temps, je présenterai le contexte dans lequel s'inscrit mon projet d'ingénierie pour cerner les enjeux et les spécificités de l'Alliance française de Pristina. Ensuite, j'expliquerai dans quelles mesures un changement de manuel peut favoriser la professionnalisation des enseignants et orienter leur pratique vers plus d'efficacité et de cohésion. Puis, je m'intéresserai à la démarche entreprise pour effectuer la transition entre ancien et nouveau manuel, en insistant sur la formation dispensée aux enseignants. Pour terminer, je dresserai le bilan de cette action sur les enseignants et les apprenants.

Partie I

Présentation du contexte et analyse de la commande

1. Présentation de l'Alliance française de Pristina

L'Alliance française (A.F.) de Pristina est une organisation non gouvernementale (O.N.G.) locale, enregistrée auprès du Ministère des Affaires Publiques du Kosovo depuis le 12 août 2010. Intitulée auparavant Espace Culturel Français (E.C.F.), cette association a été créée le 26 février 2002. Elle est dirigée par un conseil d'administration de neuf personnes qui vote les objectifs à atteindre et le budget à suivre, et une assemblée générale constituée de toute personne souhaitant en faire partie à condition de payer une cotisation annuelle. L'équipe directrice est exécutive des décisions du conseil d'administration et prend en charge la gestion quotidienne de l'Alliance.

1.1 La gestion de l'Alliance

La directrice actuelle de l'Alliance française, Marlène Pouliquen, est en poste depuis juillet 2012. Elle a été recrutée en tant que volontaire internationale (V.I.) par le service culturel de l'Ambassade de France au Kosovo. La directrice pédagogique, Estelle Fecchio, arrivée en décembre 2012, est également dans cette situation. Ces contrats d'un an sont renouvelables une fois, ce qui fait que ces postes font l'objet d'un important renouvellement depuis la création de l'Alliance. Dans ces conditions, il est difficile d'établir un vrai suivi entre chaque changement de personnel, chacun ayant ses propres méthodes de travail et de management. La nouvelle équipe directrice, à son arrivée, a choisi de questionner ce qui avait été établi précédemment afin de voir ce qui fonctionnait encore, ce qui devait être amélioré, et de remédier aux problèmes rencontrés.

Une employée locale, en poste depuis 5 ans, s'occupe de la partie administration et comptabilité de l'Alliance. Elle est chargée de faire le lien entre les volontaires internationaux dans les périodes de départ et d'arrivée et établit ainsi une continuité dans la conduite des projets.

Un des problèmes de ce système de gestion est le fait que les volontaires internationaux ont d'autres missions que celles qui leur ont été assignées à l'Alliance et qu'elles passent la moitié de leur temps au service culturel de l'Ambassade. Sans remettre en cause leurs compétences professionnelles, cette double casquette et la rotation importante ne facilitent pas la mise en place et le suivi de projets sur le long terme.

1.2 La distribution des locaux

À mon arrivée en octobre 2012, l'Alliance française occupait un local, gratuitement mis à sa disposition, au sein du département de français de l'université de Pristina. Cet espace

comprenait à la fois la médiathèque, les bureaux du personnel et un coin accueil du public avec des ordinateurs et des canapés. Cette pièce multifonction et bruyante ne permettait pas de travailler dans des conditions convenables. En raison du manque de place pour assurer plusieurs cours en même temps, l'Alliance louait aussi un appartement de trois-pièces, transformé en salles de classe.

Les apprenants devaient donc aller à l'université pour s'inscrire, emprunter des livres, payer leur cours et aller à l'appartement pour assister aux cours. Les enseignants subissaient le même problème que les apprenants puisqu'ils devaient aller d'un endroit à l'autre régulièrement. Le matériel pédagogique et la photocopieuse étaient dans les locaux de l'université, ce qui les obligeait à y venir très souvent, même s'ils avaient seulement cours dans l'appartement. Cette situation était problématique puisque peu de professeurs faisaient le déplacement jusqu'à l'université et qu'il était très rare de les y croiser. Le contact se faisait essentiellement par mail, ce qui posait des problèmes de communication et de coopération entre les professeurs. En effet, l'Alliance fonctionne sur un système d'enseignement par binôme (voir paragraphe 2.2) et il n'y avait pas de continuité entre chaque cours, en partie à cause de ces problèmes de locaux. Les enseignants n'avaient pas d'espace dédié pour se rencontrer et discuter. La localisation de l'Alliance, éloignée du centre-ville, ne facilitait pas leur venue non plus.

Depuis février 2013, l'Alliance a déménagé dans un espace unique qui regroupe les salles de cours, la médiathèque et les bureaux. Elle occupe le dernier étage d'un immeuble de bureaux qui a été entièrement aménagé sur plan pour permettre une division de la surface afin de créer un espace pour chaque mission de l'Alliance (information, médiathèque, cours). Ce changement s'est révélé bénéfique puisque les professeurs ont maintenant la possibilité de se retrouver dans un coin aménagé pour eux, avec le matériel pédagogique et un ordinateur mis à leur disposition. Il y a plus de contact entre les professeurs (certains ne se croisaient jamais auparavant) et plus d'échanges qui se créent autour de la préparation des cours et des pratiques d'enseignement. C'est un point positif pour amorcer une nouvelle forme de communication entre et avec les enseignants et les associer aux projets mis en place.

1.3 L'offre de cours

L'Alliance française organise différents types de cours :

- des cours du soir dans ses locaux
- des cours ou des ateliers pour les enfants
- des cours à l'extérieur (dans des organisations locales et internationales)
- des cours particuliers (individuels ou en petits groupes)

- des formations linguistiques gérées par une coordinatrice de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (O.F.I.I.), à destination des migrants qui se préparent à rejoindre leur conjoint vivant en France
- des cours en région (French corners)
- des ateliers ponctuels de préparation au DELF

Nous nous intéressons plus particulièrement au cours du soir dans ce mémoire. Le changement de manuel concernera en priorité ce type de cours puisqu'ils représentent la grande majorité de l'offre de l'Alliance. Ils ont lieu deux fois par semaine à raison d'une heure et demie par cours. Ils sont répartis sur quinze semaines, ce qui fait un total de 45 heures de cours par session. Les sessions sont réparties d'octobre à janvier et de février à juin. Chaque session correspond à l'équivalent d'un demi-niveau du CECR, c'est-à-dire qu'il faut en suivre deux (soit 90 heures de cours) pour atteindre le niveau A1 par exemple. L'Alliance propose des cours jusqu'au niveau B2. Cependant, les niveaux A1 et A2 rassemblent la grande majorité des apprenants, environ 70 % d'entre eux.

L'Alliance peut délivrer une attestation de suivi de cours mais ne propose pas de test pour certifier le niveau que les apprenants sont censés avoir atteint. Il y a cependant deux sessions de passation du DELF qui sont organisées chaque année ce qui permet aux personnes qui le souhaitent d'attester de leur niveau.

Les cours sont divisés en session sous la forme A.1.1, A.1.2, A2.1 etc. Le problème de ce découpage réside dans le fait qu'il n'y a pas d'objectif en termes de compétences précises à faire atteindre aux apprenants à chaque fin de session. Les enseignants suivent une méthode et doivent parvenir à une certaine leçon définie en amont, à la fin de la session. Cependant, cette répartition s'appuie sur une décision plus ou moins aléatoire, plus que sur un découpage raisonné du manuel. De plus, il n'est spécifié dans aucun document ni la durée à consacrer à chaque leçon ni les contenus à aborder durant chaque session. Les niveaux de l'Alliance sont donc plus indicatifs qu'attestés. Il n'y a pas en effet de document de l'institution qui se base directement sur les définitions du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) pour les niveaux de référence.

2. L'enseignement du FLE à l'Alliance française

2.1 Présentation du personnel enseignant

L'équipe enseignante est composée de treize personnes qui donnent régulièrement des cours. Tous ont un premier emploi et ne sont donc pas salariés de l'Alliance. La grande majorité n'est pas des professionnels de l'enseignement et ce travail représente surtout un complément de

rémunération. Ils sont payés à l'heure et sont donc dépendants des cours qui leur sont attribués.

Seulement trois des enseignants de l'Alliance sont des professeurs ayant un diplôme et une expérience significative. Une seule est réellement spécialisée en FLE et possède un master dans ce domaine. Les autres sont choisis quasiment exclusivement sur leur compétence en français : soit ils sont parfaitement bilingues du fait d'avoir vécu de nombreuses années en Suisse, en France ou en Belgique, pour des raisons politiques ; soit ils possèdent une licence en langue et littérature française obtenue au département de français de l'université de Pristina, ce qui leur donne le statut de professeur de français. Cependant, ils n'ont que rarement suivi de formation spécifique en rapport avec l'éducation et ce manque de qualification peut avoir des répercussions sur le niveau et la qualité des cours dispensés à l'Alliance. Par exemple, le fait qu'il n'y ait pas de programmation et que les professeurs ne soient pas forcément bien accoutumés aux niveaux du CECR peut conduire à une faiblesse ou à une inadéquation des contenus enseignés.

Les professeurs sont encouragés à suivre des formations ponctuelles, soit organisées par le Cavilam (Centre d'approches vivantes des langues et des médias) et financées par l'Alliance (2 formations offertes par an), soit présentées par des enseignants natifs (stagiaire MAEE, directeur pédagogique) directement dans les locaux. Ceux qui s'inscrivent pour ces formations ont la priorité pour obtenir des heures de cours. Cependant, la directrice pédagogique doit pouvoir jongler avec les emplois du temps de chacun pour pouvoir répartir équitablement les heures de cours à chaque session.

2.2 Le système des binômes

Depuis la création de l'Alliance, les cours du soir sont assurés par binôme. Comme ils sont répartis en deux cours d'une heure et demie par semaine, un enseignant fait le premier cours et un autre dispense le second. Les binômes sont d'abord formés en fonction de leurs contraintes d'horaires et d'emploi du temps. En effet, on attribue un cours par rapport aux disponibilités des enseignants, certains ne pouvant pas assurer deux cours par semaine à cause de leur premier emploi. Il n'y a pas de concertation pour former les binômes. Les professeurs sont contraints de travailler en collaboration avec une personne qu'ils n'ont pas choisi et qui ne correspond pas toujours à leur manière d'enseigner.

Ce système possède ses avantages et ses inconvénients. La principale difficulté, dans certains binômes, est d'assurer une continuité entre les cours. Pourtant, une pochette par groupe, contenant une feuille de présence et un cahier de bord qui récapitule les supports utilisés, les compétences travaillées et les devoirs donnés à chaque séance, est à remplir obligatoirement par chaque professeur après chacun de ses cours. Cependant, cette pochette a ses limites et il

n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui n'ont aucune idée de ce que leur binôme a fait pendant le cours précédent car elle a été oubliée ou mal remplie. Il est alors compliqué d'assurer une véritable progression et une cohérence dans les cours d'un même groupe et entre les groupes d'un même niveau.

Les apprenants, en particulier pour le niveau A1, déplorent régulièrement auprès des enseignants ou de la coordinatrice pédagogique de ne pas pouvoir se situer par rapport aux pratiques différentes pédagogiques et d'être un peu perdu dans les cours. Les enseignants se plaignent eux de ne pas devoir diriger leurs cours comme ils le souhaitent, étant contraints de s'adapter continuellement au travail de leur partenaire, et que cela pose des problèmes dans la préparation de leurs cours. Ils rapportent aussi qu'ils ont parfois l'impression d'être dans le flou et de ne pas savoir gérer le déroulement de leur cours. Comme dit précédemment, les binômes se rencontraient rarement pour discuter de leurs groupes dans les anciens locaux. Avec le déménagement, cette situation s'est quelque peu améliorée, ce qui n'a pas empêché de remettre en cause ce système pour la session de février 2013.

2.3 Une absence de programme

Une des particularités du fonctionnement de l'Alliance est de ne pas proposer un programme pour l'enseignement du français dans son établissement. Selon Robert, Rosen et Reinhardt (2011), un programme indique en général « un horaire, des objectifs généraux et spécifiques, une approche méthodologique, des champs thématiques et des contenus correspondant en termes d'actes de parole qui constituent autant de lignes directrices et de garde-fous » (p. 14). Sans cette démarche institutionnelle pour cadrer et définir ce que l'on attend d'eux, les enseignants travaillent d'une manière isolée. Ceci explique l'importance du manuel dans la conduite de leur cours puisque c'est le seul point de référence sur lequel ils peuvent s'appuyer. Ce déficit de cadre et de repères mène à un manque d'homogénéisation des contenus enseignés et des méthodes employées. Les professeurs "bricolent" leurs cours chacun dans leur coin ou arrivent cinq minutes avant le début du cours sans savoir à l'avance ce qu'ils vont faire. Cela conduit à un manque de rigueur, une forte subjectivité et un éclectisme accru dans les pratiques et les procédés des enseignants. Ils ont émis le souhait d'avoir plus de soutien et un meilleur accompagnement dans leur quotidien.

Les enseignants ne sont pas formés sur les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues et ne suivent aucune approche méthodologique en particulier. D'après différentes observations de classe faites pendant les années précédentes par l'ancienne coordinatrice pédagogique, ils s'orientent instinctivement vers la méthode grammaire-traduction et la méthode directe, ayant eux-mêmes suivi ces méthodes durant leur éducation. L'équipe directrice de l'Alliance souhaite amener les enseignants à suivre davantage les préceptes de

l'approche communicative et de la perspective actionnelle (voir partie II). Pour cela, une formation interne a été organisée et menée par la directrice en septembre 2012, avant la session de rentrée, afin de les guider dans cette voie. Elle abordait ces deux concepts et leurs principes théoriques fondamentaux. Cependant, aucun suivi n'a été opéré après pour constater une quelconque évolution dans la conception ou le déroulement des cours.

2.4 Le manuel d'enseignement

L'Alliance utilise actuellement *Le Nouveau Taxi 1* (Capelle et Menand, 2008) pour le niveau A1, *Le Nouveau Taxi 2* (Menand, Hutchings et Hirschprung, 2009) pour le niveau A2 et *Le Nouveau Taxi 3* (Menand, 2010) pour le niveau B1. Pour le niveau B2, il n'y a pas de manuel de référence, c'est à l'enseignant de piocher parmi les méthodes pour créer son propre cours. Ils utilisent plusieurs manuels dont ils photocopient les pages qui les intéressent.

L'Alliance a utilisé les manuels *Reflets 1* et *Reflets 2* (Cappelle et Gidon, 1999) jusqu'en janvier 2010. Un changement de méthode a alors été décidé à cette période. Un panel de manuels a été présenté lors d'une réunion pédagogique avec tous les enseignants et l'équipe directrice, afin de décider d'un nouveau support. Après concertation, la collection *Le Nouveau Taxi* était le troisième choix, mais la décision finale a été prise par l'attaché linguistique de l'époque. C'est elle qui a décidé que cette collection paraissait la mieux adaptée au contexte. C'est un changement plutôt récent, en faveur d'un manuel édité en 2008 et se revendiquant du CECR et des dernières méthodologies. Cependant, son implantation s'est faite à contrecœur. En effet, dès le départ, une partie des enseignants n'était pas vraiment enthousiaste à l'idée de suivre cette méthode, qui n'avait pas leur préférence. Peu à peu, il s'est développé une forme de ressentiment et de démotivation à l'usage de ce manuel. Les circonstances de ce premier changement expliquent aujourd'hui la mise en place d'un nouveau projet qui examine plus précisément les besoins et les attentes des enseignants et des apprenants (voir partie III).

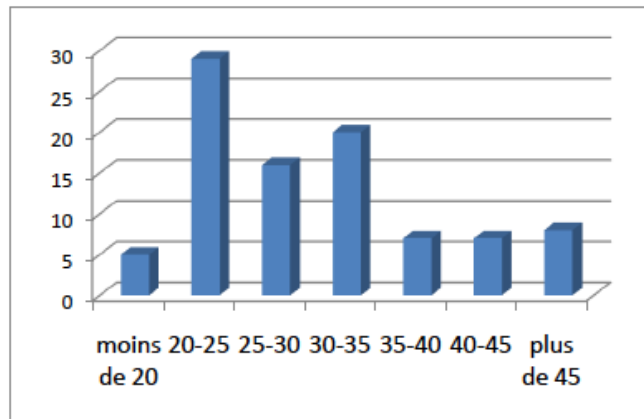
3. L'analyse du public : une hétérogénéité des apprenants

3.1 Présentation du public

La directrice de l'Alliance française a établi des statistiques sur le public qui a suivi les cours du soir de la session d'octobre 2012 à février 2013, d'après la fiche d'inscription de 96 étudiants. L'Alliance française de Pristina compte environ une centaine d'apprenants pour chaque session de cours du soir (hors cours d'été), répartie entre les cours de français (80 %), d'albanais (10 %) et de serbe (10 %). Il existe aussi une offre jeune public avec des cours spécifiques pour les enfants et les adolescents, qui ne sont cependant pas inclus dans cette analyse.

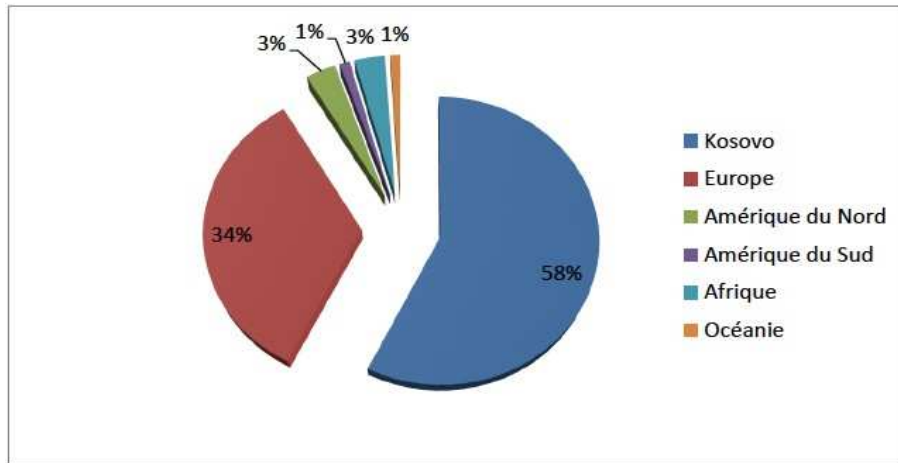
Age des étudiants AF

Graphique 1



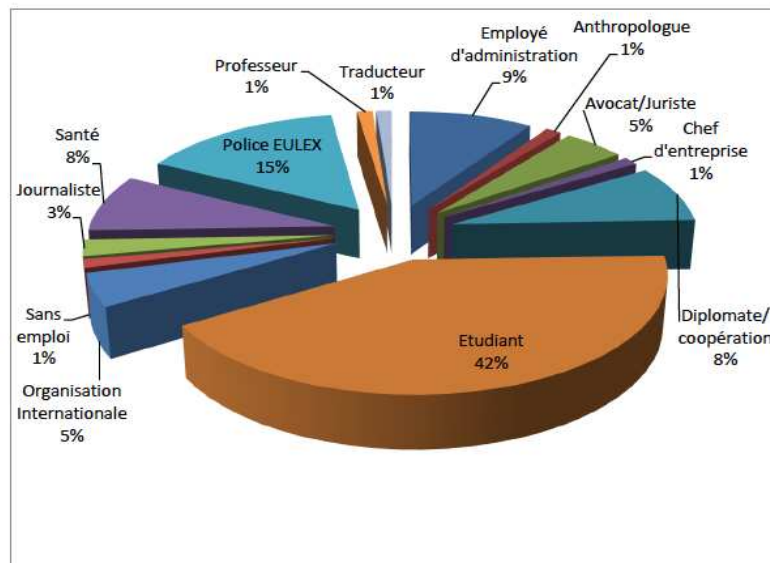
Graphique 2

Nationalité des étudiants AF



Graphique 3

Profession des étudiants AF



Le public est composé pour moitié d'étudiants kosovars et pour moitié d'internationaux travaillant pour des ONG ou des institutions européennes ou mondiales telles que l'ONU (Organisation des nations unies) ou l'OSCE (Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe). Le Kosovo, par sa situation politique particulière, comprend une forte densité de population étrangère. En effet, le pays est indépendant depuis 2008 mais est encore sous le contrôle d'organisations spécifiques dans des domaines comme la justice et la défense. Cela a des conséquences dans l'organisation des cours puisque cela entraîne une forte hétérogénéité des apprenants dans les cours. Plus qu'une question de nationalité, il faut prendre en compte les différences sociales, culturelles et académiques.

Dans les cours pour débutants, les groupes sont composés d'apprenants de toutes les nationalités et il est important de comprendre que leurs attentes et leurs besoins ne sont pas les mêmes. Les personnes locales apprennent le français pour pouvoir partir travailler ou étudier dans un pays francophone. Leur motivation est importante et ils sont assidus. On peut noter par rapport au graphique 3 que la population locale représente la quasi-totalité des étudiants et des employés. S'inscrire à l'Alliance représente donc un coût assez important pour ceux-ci ce qui peut aussi expliquer leur investissement. De leur côté, les internationaux étudient pour leur enrichissement personnel ou pour augmenter leur employabilité. Ils sont généralement moins assidus dans leur apprentissage et plus irréguliers dans leur présence.

De manière schématique, le public de l'Alliance se divise en deux catégories :

- d'un côté, les apprenants kosovars, majoritairement jeunes et étudiants ;
- d'un autre, les apprenants « internationaux », plus âgés, avec un niveau socio-culturel plus élevé.

Il s'agit de faire cohabiter et exister ces deux types de publics dans la salle de classe. Ils ont en tous cas le point commun d'être de culture européenne, et de parler au moins une langue avec un rapport assez proche de la langue cible (soit l'albanais soit l'anglais).

Que se soient les kosovars, dont la culture éducative n'a pas beaucoup évolué ces dernières décennies, ou les internationaux, plus âgés, ils sont généralement habitués à l'emploi d'une méthode traditionnelle fondée sur la traduction et la grammaire.

3.2 Satisfaction des apprenants

À chaque fin de session, la directrice pédagogique fait une enquête de satisfaction, grâce à l'aide d'un questionnaire, auprès des étudiants afin d'obtenir une évaluation du cours qu'ils ont suivi (voir annexe 1 p. 73). Ce sont les enseignants qui le distribuent à leurs élèves pendant leurs cours. Le questionnaire est anonyme et doit être déposé dans une boîte prévue à cet effet à l'accueil de l'Alliance. Sur la centaine de questionnaires distribués en janvier à la fin de la

première session, une trentaine nous a été rapportée dont neuf concernant le niveau A1. Après recoupement des réponses, il est apparu que les mêmes critiques reviennent régulièrement. Même si les apprenants sont majoritairement satisfaits des cours, ils reprochent le système d'organisation en binôme qui peut parfois les perturber et mettent en évidence la nécessité d'une harmonisation entre les pratiques d'enseignement des professeurs, jugées très différentes les unes et des autres. Par ailleurs, dans leurs commentaires, ils estiment que le manuel est « plutôt agréable » à utiliser mais peu motivant dans ses thématiques (voir partie III pour plus de détails). Le contenu des cours est jugé négativement (-) ou moyen (+) par plus de la moitié des apprenants des groupes débutants même s'ils ont tendance à juger positivement leurs enseignants. Les conséquences liées à ce constat se retrouvent par un manque d'investissement et par un absentéisme assez important de la part des apprenants. Par exemple, sur un cours de 12 inscrits pour la session de septembre 2012 à janvier 2013 pour le cours A1.1, seulement trois apprenants sont restés jusqu'à la fin de la session de cours (d'après les feuilles de présence).

Le taux de réinscription d'une session à l'autre est plutôt faible, ce qui ne permet pas de suivre les progrès accomplis par les apprenants. Environ 50 % des étudiants reviennent la session suivante (d'après les statistiques établies par la directrice). Il faut cependant noter que le public d'internationaux reste généralement peu de temps au Kosovo et ne poursuit donc pas les cours pour cette raison. Mais, on se retrouve dans une situation inconfortable avec des personnes ayant seulement terminé un demi-niveau et dont les acquis réels sont difficilement mesurables.

4. Définition de la commande de stage

Ma mission de stage a dû faire l'objet de négociation à mon arrivée pour pouvoir trouver un projet qui puisse s'inscrire dans le cadre de l'ingénierie pédagogique. En effet, l'essentiel de ma mission définie par ma convention était d'assurer des heures d'enseignement en direction des étudiants de l'université de Pristina. Les tâches à accomplir au départ pour l'Alliance étaient surtout culturelles : participation à l'organisation de la francophonie et aux activités culturelles bimensuelles. Passant la majorité de mon temps dans ses locaux pour la préparation de mes cours et entretenant de bons rapports avec l'ensemble du personnel, j'ai demandé à pouvoir m'investir davantage dans son organisation. On m'a alors confié un cours pour débutants dans une institution internationale. Le manuel d'usage était *Le Nouveau Taxi* et j'ai commencé à appréhender certains des problèmes évoqués par l'équipe enseignante (voir partie III). À cette période, la direction évoquait régulièrement l'envie de changer de manuel sans pour autant lancer le projet. Une nouvelle directrice pédagogique est arrivée à ce moment-là et j'ai

commencé à la soutenir dans ses fonctions de coordination. Je lui ai alors proposé d'assurer la mise en place du changement de manuel pour le niveau A1, sous sa direction.

Il s'agissait de formuler une commande précise qui s'est définie en ces termes : « Pourriez-vous assurer la mise en place d'un changement de méthode, pour les niveaux A1, au sein de l'Alliance française de Pristina (étude des besoins, choix du nouveau manuel, formation des enseignants, suivi pédagogique) ?

Ce changement a été envisagé sous un angle pratique pour les professeurs et a fait l'objet d'un cahier des charges. J'ai donc proposé un planning qui permette d'introduire le nouveau manuel pour la deuxième session de cours, qui débutait à la fin du mois de février.

Planning 1 : planning prévisionnel des étapes du changement de manuel

Activités	2012			2013					
	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mar	Avr	Mai	Juin
PHASE PREPARATOIRE									
Étude du contexte									
Étude des besoins									
Questionnaires sur le NT1 et questionnaires de satisfaction des apprenants									
Analyse des questionnaire									
Étude comparative des manuels									
PHASE DE TRANSITION									
Décision finale pour le nouveau manuel									
Commande									
Préparation de la mise en place concrète									
Formation des enseignants									
PHASE DE SUIVI ET BILAN									
Observations de classe									
Test de niveau et questionnaires de satisfaction des étudiants									

5. Analyse de la demande

Au fur et à mesure de mes réflexions, des questions se sont dégagées suite à l'analyse du contexte et aux problèmes qui sont apparus :

- Comment pallier au manque de repères progressifs et temporels des enseignants ?
- Comment former les professeurs au contenu méthodologique ?
- Comment l'enseignant peut-il optimiser l'utilisation d'un manuel ?
- Comment clarifier les objectifs à atteindre pour une session de cours ?
- Quel serait l'impact du changement sur les compétences à acquérir par les apprenants et sur la progression entre les niveaux ?

Ce questionnement a pour visée générale d'harmoniser les pratiques d'enseignement pour le niveau A1 en offrant une formation pour les enseignants afin de leur permettre d'optimiser l'utilisation du nouveau manuel. L'enjeu se situe dans un souci d'améliorer la qualité de l'offre de formation de l'Alliance française, qui nous l'avons vu fait l'objet d'insatisfaction, tant chez les apprenants que chez les enseignants. La réponse à la commande se fonde donc sur un encadrement pédagogique des professeurs pour redéfinir l'organisation temporelle et progressive d'une session de cours, les concepts théoriques sur lesquels s'appuie la préparation des leçons et les objectifs à atteindre dans une durée définie, à partir du manuel choisi.

Le changement a été décidé dans un premier temps pour le niveau A1, avant d'être éventuellement étendu aux autres niveaux. Le but est d'expérimenter une nouvelle méthode, de voir si elle peut être adaptée au contexte et correspondre en pratique aux besoins, avant une mise en place progressive pour les niveaux A2, B1 et B2.

Avec l'analyse du contexte, nous pouvons dégager les différents objectifs généraux à atteindre pour ce changement :

- faire atteindre aux apprenants le niveau A1 en 90 heures, ce qui représente deux sessions de cours,
- créer une progression d'une session à une autre par un découpage précis des séances d'apprentissage/d'enseignement,
- s'appuyer sur les recommandations du CECR pour ce palier avec un référentiel des objectifs à atteindre pour chaque session,
- être adapté à un public hétérogène composé d'apprenants adultes,
- assurer une formation pour les enseignants non-professionnels et établir un suivi pédagogique de leur pratique.

Suite à la définition de ces objectifs généraux et d'un planning cohérent avec les impératifs institutionnels, il était de mon ressort de mettre en place le changement pratique de manuel. Pour cela, j'ai d'abord dû m'interroger sur ce que représente l'utilisation d'un manuel dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pour comprendre son rôle et son implication dans ce processus. La mise en place d'un nouveau manuel s'est donc basée sur des considérations théoriques qu'il convenait de prendre en compte afin de mener ce changement d'une manière constructive et réfléchie.

Partie II

Place du manuel
dans l'enseignement des langues étrangères

Afin de bien comprendre les enjeux liés au changement de manuel pour le niveau A1, il convient de donner une définition d'un manuel et de préciser son rôle dans l'enseignement du français langue étrangère. Nous préciserons son utilité dans le cadre de l'homogénéisation et de la professionnalisation au sein de l'Alliance française de Pristina. De plus, son choix est lié à différents paramètres qu'il faut définir et analyser.

1. Qu'est-ce qu'un manuel ?

1.1 Définition

D'après Tagliante (2006), « les manuels sont des recueils de documents et d'activités de classe qui suivent une progression et se réclament d'une méthodologie donnée. » Ils sont conçus comme un ensemble pédagogique complet et se composent généralement de plusieurs outils : un livre de l'élève avec un CD audio inclus, un guide pédagogique et un cahier d'exercices. Ils sont parfois complétés d'un portfolio ou d'un DVD à destination de l'apprenant.

Les trois plus grands éditeurs (Hachette FLE, CLE international et Didier) possèdent chacun une collection importante de titres, à l'intention des publics adultes, adolescents et enfants. D'ailleurs, Barthelemy, Groux et Porcher (2001) souligne qu'« il n'y a jamais eu autant de méthodes publiées dans le champ du FLE/S qu'actuellement. » (p. 126)

Il est parfois difficile de s'y retrouver dans cette profusion et de comprendre les différences qui existent entre les manuels, surtout ceux publiés récemment, au niveau des principes méthodologiques et pédagogiques, puisqu'ils se revendiquent tous de la perspective actionnelle et/ou de l'approche communicative. D'autant plus que les auteurs de manuel font tous référence au CECR et qu'ils s'appuient sur ses recommandations pour le niveau affiché (voir point 1.3). Les avant-propos et les tableaux de contenus reprennent généralement les mêmes mots-clés. Cependant, la présentation, le format et la composition varient d'un manuel à l'autre.

Les manuels se caractérisent par la diversité et la convergence de leurs formes et de leurs contenus, mais aussi de leurs usages, en fonction des temps, des lieux, des matières enseignées, des types et des âges des élèves, des objectifs des enseignants etc. (Zanchi, 2009, p. 2)

Ils sont conçus suivant des paramètres liés à la situation d'apprentissage (âge et niveaux des apprenants), aux objectifs à atteindre (généraux ou spécifiques) et aux coûts de production et pour Dejean-Thircuir et Metton (2011) ils « reflètent généralement les conceptions de leurs auteurs en matière d'apprentissage, de communication, de langue » (p. 67) Même si au premier abord les manuels peuvent sembler similaires, les auteurs font donc des choix qui déterminent leur construction.

1.2 Structure d'un manuel

Un manuel, dans le sens de livre de l'élève, est habituellement structuré en unités, dossiers ou leçons formant un parcours pédagogique, qui repose sur des principes de structuration et de cohérence. Selon Dejean-Thircuir et Metton (2011), chaque séquence, ou unité didactique, est « la matérialisation d'une étape » et vise l'acquisition d'un savoir-faire. Elle est construite autour d'objectifs d'apprentissage, généralement donnés sous forme d'actes de parole. Elle mobilise des outils linguistiques, grammaticaux et lexicaux, et « confronte l'apprenant à des données sélectionnés en lui proposant des activités et des exercices langagiers ordonnés » (p. 78). Même si les référentiels créés d'après le CECR proposent un inventaire des contenus à faire acquérir aux apprenants, il revient aux concepteurs de manuel de les organiser et de les ordonner.

Les unités, à l'intérieur d'un manuel, sont toutes construites sur le même modèle de présentation, avec un code graphique identique. On va retrouver le même type de documents, le même type d'activités en première double-page, en deuxième double-page de chaque leçon ou unité. Enfin, un manuel comprend généralement des pages dédiées à l'évaluation et aux compétences socioculturelles et interculturelles. Afin de clarifier son utilisation et ses principes de conception, on retrouve un tableau de contenus, un avant-propos et un mode d'emploi au début du livre de l'élève.

1.3 Les apports du CECR sur la conception des manuels

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a été développé par le Conseil de l'Europe et publié en 2001 pour « offrir une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc » (p. 9). Il divise les acquis à atteindre en langues en six niveaux, de A1 (niveau de découverte) à C2 (niveau maîtrise). Grâce aux descripteurs de compétences présentés pour chaque niveau, il permet d'élaborer des référentiels de contenus cohérents dans chaque langue et aide à l'harmonisation du travail des enseignants, des apprenants et des concepteurs de manuels. Le CECR privilégie, dans ses recommandations, la perspective actionnelle, qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (p. 15). Dans la classe, les activités sont donc liées aux actions sociales que les apprenants peuvent rencontrer en société. L'intérêt de la perspective actionnelle est de montrer aux apprenants que ce qu'ils apprennent peut être immédiatement réutilisable en dehors de la classe. Cette conception s'inscrit en prolongement de l'approche communicative. Celle-ci met en avant les actions de "parler avec" et "d'agir sur" par la définition d'actes de parole associés à des simulations et des jeux de rôles. La perspective

actionnelle va plus loin en prônant "l'agir avec" sous formes d'actions collectives avec des activités à accomplir sous forme de tâche. On passe de la communication comme un moyen et une fin à une communication langagière au service de l'action collective.

Le CECR a un impact important sur les contenus des manuels de FLE. Ceux édités récemment reposent tous sur ses principes (découpage de l'apprentissage en niveau, activités pour faire travailler les cinq compétences, types d'évaluation) et ses recommandations (approche actionnelle, échelles de compétences, principe de la tâche). Il offre des conseils spécifiques aux concepteurs de manuels sans toutefois faire de propositions concrètes quant aux contenus et à la progression :

Les auteurs de manuels [...] sont tenus de prendre des décisions détaillées et concrètes sur la sélection et la progression des textes, des activités, du vocabulaire et de la grammaire à présenter à l'apprenant. On attend d'eux qu'ils donnent des instructions détaillées pour la classe et/ou les tâches et activités que les apprenants entreprendront en réponse au matériel présenté. (p. 109)

Le CECR n'est qu'un cadre et ce n'est pas son rôle de programmer les contenus. Il fixe des objectifs par niveau et c'est ensuite aux auteurs de manuels de faire l'inventaire des contenus d'apprentissage et de les organiser dans une progression cohérente. Ils peuvent pour cela s'appuyer sur des référentiels de compétences réalisés d'après le CECR.

Il est important de bien connaître les descripteurs du niveau A1 présentés par le CECR, afin de comprendre ce qui est attendu en termes d'acquisitions générales par les apprenants. C'est le niveau le plus élémentaire, celui où l'apprenant est capable d'interactions simples sur des sujets relatifs à lui-même et à sa vie quotidienne. C'est à partir des tableaux présentés par le CECR dans les chapitres 3, 4 et 5 que les contenus, les documents et les activités sont sélectionnés et mis en œuvre dans les manuels. Le tableau suivant détermine ce que l'apprenant doit maîtriser au niveau langagier pour pouvoir atteindre ce palier.

Tableau 1 : CECR – Niveaux communs de référence –
Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (p. 28)

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Ci-dessous, la grille pour l'auto-évaluation présentée dans le CECR permet de se mettre à la place de l'apprenant et de décrire les objectifs à faire atteindre sous la forme de « je suis capable de ». Elle sert à valoriser les compétences de l'apprenant et à le placer au centre de l'apprentissage. Elle donne des exemples de supports (à l'oral et à l'écrit) que l'apprenant va retrouver dans les manuels adaptés au niveau A1 (annonces, affiches, cartes postales, fiches d'inscription).

Tableau 2 : CECR – Niveaux communs de référence – Grille pour l'auto-évaluation (p. 26)

		A1
C O M P R N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Ce récapitulatif sur le CECR et ses principes méthodologiques permet de mieux comprendre la conception sur laquelle s'appuie actuellement les manuels et d'appréhender certains des éléments que nous pouvons retrouver dans les présentations des méthodes et ce qu'ils sous-entendent. De même, nous savons maintenant ce que représente le niveau A1 en termes de compétences à développer.

2. La place du manuel dans l'enseignement

2.1 Les fonctions didactiques du manuel

D'après Puren (2011), un manuel possède quatre fonctions didactiques de base :

➤ *première fonction en externe*

Cette fonction est « d'assurer le découpage du flux du processus d'enseignement-apprentissage en ce que l'on appelle des "unités didactiques" ». Elle est nécessaire « parce qu'on ne peut pas tout enseigner à la fois : il faut distribuer la matière tout au long du cours ». Habituellement, cela passe par une gradation du contenu enseigné. On passe du concret à l'abstrait, du général au particulier, du simple au complexe, du fréquent au rare. Cette progression doit se baser sur des critères rationnels de distribution et doit être suspendue régulièrement pour permettre l'évaluation des contenus déjà travaillés.

➤ *deuxième fonction en externe*

Le manuel a pour visée « d'assurer la progression collective de l'ensemble des apprenants, les différentes unités indiquant à chaque moment à chacun ce qui est supposé être acquis par tous. » Il harmonise l'apprentissage en offrant un outil commun aux élèves d'une même classe.

➤ *première fonction en interne*

La fonction d'un manuel à l'intérieur d'une unité didactique est « d'assurer la gradation », c'est-à-dire une progression interne cohérente basée sur différents principes :

- l'emploi du modèle P.P.P. (en anglais : *presentation, practice, production*) pour planifier et structurer une leçon ;
- la passage de la compréhension (découverte de nouveaux contenus) à la production (réemploi des contenus) ;
- la progression vers de plus en plus d'activités peu guidées ou libres ;
- l'utilisation de la langue comme moyen pour accéder à la culture.

➤ *deuxième fonction en interne*

Le manuel doit « assurer la cohésion interne à l'unité didactique ». Le choix d'une thématique doit être articulé d'une manière cohérente avec les contenus langagiers et culturels qui y sont liés. Cela passe par une sélection rigoureuse des documents et des activités proposés pour qu'ils soient en accord avec la logique de l'unité.

2.2 Les avantages pour les enseignants

L'enseignant s'appuie généralement sur un manuel pour donner son cours. Outre ses fonctions didactiques, Puren (2011) reconnaît au manuel « une fonction professionnelle [...] qui est de proposer aux enseignants une sorte de "prêt à enseigner-apprendre" qui lui économise un énorme travail de programmation et de préparation personnelle [...] avec les garanties [...] d'une certaine qualité ».

Pour un enseignant, il existe plusieurs avantages à l'utilisation d'un manuel en classe :

- C'est d'abord un gain de temps dans la préparation du cours puisque c'est un outil clé en main, prêt à l'emploi, qui offre une diversité de supports et d'activités sur lesquels il peut s'appuyer.
- Il permet de créer facilement un syllabus, c'est-à-dire une présentation générale d'un cours, présentant des informations telles que les objectifs, les modes d'évaluation, la planification des activités. Un syllabus peut être calqué sur un manuel en y reprenant la structuration des contenus, la définition des objectifs pédagogiques et la liste des compétences à acquérir.
- Un manuel est conçu d'après les recommandations du Cadre commun de référence pour les langues ce qui offre des contenus harmonisés pour un niveau donné. Par cette coordination avec le cadre, il permet aux enseignants de préparer les apprenants aux examens du DELF (diplôme d'études en langue française) et du DALF (diplôme approfondi de langue française), certifications françaises officielles.
- L'enseignant, en s'appuyant sur un manuel, est guidé par les choix méthodologiques des concepteurs. S'il n'est pas familier de ses principes, il doit s'y initier. Il s'offre ainsi une autoformation aux nouvelles méthodologies d'apprentissage/enseignement dans le champs du FLE. Cela favorise sa formation tout au long de la vie et l'amène à assimiler de nouvelles compétences.
- Le guide pédagogique fournit une démarche pédagogique à suivre avec des conseils méthodologiques, des suggestions d'activités complémentaires, des fiches d'évaluation etc. C'est un outil qui apporte de nouvelles perspectives sur les contenus et développe la créativité et l'autonomie de l'enseignant en lui fournissant des pistes de travail.

2.3 L'intérêt du manuel pour les apprenants

L'apprenant est au centre de l'apprentissage. Il doit se sentir concerné par ce qui se passe dans la classe et par les sujets abordés pour garder sa motivation. Pour cela, le manuel, qui constitue son lien extérieur avec le cours, doit stimuler son intérêt et développer son autonomie dans l'apprentissage.

Les critères suivants peuvent être définis pour le choix d'un manuel prenant en compte les besoins des apprenants :

- une présentation claire et structurée des objectifs d'apprentissage de la leçon pour que l'apprenant puisse mesurer les compétences à atteindre et celles déjà acquises dans les leçons précédentes ;
- une progression logique pour faire prendre conscience des objectifs à moyen terme et de l'évolution en complexité des acquis linguistiques ;

- des documents authentiques qui présentent une image et un langage fidèle à la réalité française ;
- des activités qui valorisent l'acquisition non seulement de savoirs linguistiques mais aussi de compétences socioculturelles : savoir être, savoir apprendre, savoir faire ;
- des outils pour développer une réflexion sur son apprentissage et le mener vers une certaine autonomie dans son apprentissage ;
- des activités de création et de production qui favorisent le travail en groupe et permettent d'établir des échanges dans la classe.

D'une manière générale, Zanchi (2009) rappelle que « c'est un support indispensable à l'accès au savoir » (p. 2) qui matérialise ce qui doit être acquis. Le manuel est rassurant pour l'apprenant et apporte un soutien tout au long du cours. C'est l'ouvrage de référence sur lequel il s'appuie pour apprendre, retravailler ou approfondir les notions abordées en classe : il permet de rechercher facilement les contenus lexicaux, grammaticaux ou discursifs qui l'intéressent. De plus, il facilite l'interaction en classe puisque c'est le support commun à tous les apprenants, l'outil qui rassemble les connaissances partagées par tous.

3. La nécessité de former les enseignants à l'utilisation du manuel

Le manuel apparaît donc comme un support essentiel dans le processus d'enseignement/apprentissage : « Néanmoins, quelques prérequis sont nécessaires de la part du professeur pour une meilleure optimisation du manuel en classe de langue » (Zanchi, 2009, p. 4). Même si le manuel choisi correspond aux attentes de l'institution et aux besoins des apprenants, il n'apparaît pas évident que les enseignants sauront l'utiliser de manière optimale pour assurer leurs cours. D'ailleurs, pour Besse (1985), « son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres » (p. 15). Un manuel peut être très bien conçu sans qu'un enseignant, surtout s'il n'est pas formé, ne sache réellement comment le manipuler et s'approprier son dispositif. Barthelemy et al. (2011) explique que « le manuel de FLE est au professeur de français langue étrangère ce que la caisse à outils est au maçon » (p. 125). Tout comme le maçon, l'enseignant doit être formé à l'utilisation de ses outils, afin d'être dans son cas d'être en adéquation avec les besoins identifiés, les objectifs définis et la méthodologie prônée.

Un enseignant expérimenté aura plus de facilité à se détacher d'un manuel qu'un novice.

L'utilisation d'un manuel par un enseignant est inversement proportionnelle à sa formation. Plus il maîtrise la matière qu'il enseigne, moins il est contraint d'avoir recours au manuel. *A contrario*, moins il possède cette matière, plus il a recours au manuel qui lui sert alors de garde-fou et parfois... d'outil d'auto-formation. (Robert, 2008, p. 124)

Son choix est alors déterminant dans le cas de professeurs qui vont s'y appuyer constamment, n'ayant pas reçu de formation spécifique dans l'enseignement des langues. Il est plus difficile pour eux de s'en détacher, afin soit d'élaborer un cours davantage personnel, soit de rechercher des ressources supplémentaires. En effet, ils n'ont jamais acquis les outils leur permettant de gagner de l'autonomie dans la gestion de leur classe. Avoir un manuel fiable et pertinent sur lequel se reposer est une "sécurité", qui laisse une plus faible part au doute et au questionnement. Cependant, l'enseignant ne doit pas suivre aveuglément le manuel mais doit avoir un regard critique sur son utilisation : « Or, il n'est pas si général qu'un changement de méthode soit accompagné d'une action de formation des utilisateurs » selon Martinez (2011, p. 94).

Il nous apparaît pourtant essentiel de monter une action de formation pour les enseignants. Les accompagner lors du changement de leur outil de travail principal est une nécessité afin qu'ils ne sentent pas désorientés dans leur pratique. En effet, changer de manuel implique aussi un changement dans ses habitudes. Il convient de les aider à s'adapter lors de la transition entre les manuels et de leur donner de nouvelles bases de repères sur lesquelles s'appuyer. De plus, dans le cas de professeurs inexperts, la formation peut également servir à reprendre du départ la découverte du fonctionnement d'un manuel, la compréhension des principes méthodologiques qu'il sous-tend et engendrer une réflexion sur des notions comme la progression, les objectifs, l'évaluation.

4. Le besoin d'appropriation de l'enseignant

Un manuel dit "universaliste" est destiné à des publics divers et est le fruit de contraintes éditoriales. Il est fait pour atteindre une audience la plus large possible. De fait, Barthelemy et al. (2011) rappellent qu'il ne peut « jamais correspondre exactement aux spécificités des publics rencontrés » (p. 125). Chaque classe est un espace unique avec les caractéristiques personnelles de l'enseignant et des apprenants.

Un manuel ou un ensemble pédagogique n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère.

D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne et encore moins lui qui apprend. (Besse, 1985, p. 15)

Le professeur a la responsabilité d'adapter, de modifier de compléter le manuel. Celui-ci lui sert de guide mais ne peut pas faire son travail à sa place. C'est lui qui gère la classe et met en œuvre une pratique de classe qui correspond à la fois à sa personnalité, à l'exploitation pédagogique d'un manuel, au public qui lui fait face. D'après Savli (2010), « la réussite ou l'échec d'une classe de langue dépend de plusieurs facteurs : manuel, option méthodologique de l'enseignant et de l'apprenant qui apprend la langue. » (p. 68). Les trois sont intimement

liés et même interdépendants. L'engagement personnel et collectif et les représentations sur l'acquisition d'une langue de l'enseignant et des apprenants sont au moins aussi importants que le manuel et l'application des normes d'utilisation d'une méthodologie.

Dans cette optique, concernant la place du manuel, il est important de bien connaître ses points forts et ses points faibles pour que l'appropriation se fait le plus aisément possible au dans le contexte d'enseignement/apprentissage. C'est pour cela que l'analyse se révèle être indispensable pour le choix d'un manuel.

5. Comment choisir le manuel approprié ?

5.1 Prendre en compte les variables de la situation d'enseignement

Choisir un manuel est une tâche difficile, la méthode parfaite n'existe pas. Pour Courty (2003), « si une méthode, ou une méthodologie, peut être raisonnée, et donc recommandée pour sa plus grande efficacité, il n'en reste pas moins que chaque situation d'enseignement comporte des variables » (p. 11). Au-delà des fonctions essentielles qu'un manuel doit présenter, il faut prendre en compte dans son choix plusieurs paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage afin de pouvoir obtenir les meilleurs résultats possibles :

- le programme, les objectifs, le type de cours (nombre et durée de session, horaires) fixés par l'institution.
- la nature du public et ses caractéristiques (âge, niveau, besoins, profil d'apprentissage)
- le profil des enseignants et leur formation méthodologique

5.2 Utiliser des critères de sélection et des grilles d'analyse

Il existe de nombreuses grilles de présentation et d'analyse de manuels parues au fil des décennies pour aider l'enseignant ou l'institution dans son choix. Elles permettent un examen sous tous les angles et suivant de nombreux critères : aspect, contenus, structure etc. Pour Cuq et Gruca (2005), « elles se présentent généralement comme un outil pratique pour faciliter la sélection, par les enseignants ou les autorités scolaires, du manuel qui répond le mieux à leurs aspirations et aux situations de classe dans lesquelles ils interviennent. » (p. 275). Cependant, elles ne sont pas toutes fonctionnelles ou adéquates, et selon eux, une grille d'analyse complète pour un livre de l'élève récent devrait reprendre les orientations suivantes :

- fiche signalétique et présentation générale ;
- choix du public et identification de ses besoins : présence ou absence d'objectifs explicites ;
- déclarations méthodologiques et/ou théories de référence ;
- place donnée à la compétence linguistique (lexique, phonétique, grammaire) ;

- place donnée à la compétence de communication (actes de parole) ;
- prise en compte des composantes de la situation de communication (aspects sociologiques et aspects psycholinguistiques) ;
- organisation générale et composition d'une unité pédagogique
- place accordée : à l'oral, à l'écrit, à la lecture, à la civilisation, aux tests d'évaluation et à l'autoévaluation ;
- rôle de l'image ;
- typologie des textes et des discours ;
- progression ;
- inventaire des types d'exercices et définition des compétences visées.

Parmi tous les outils d'analyse que l'on peut trouver, il a fallu faire une sélection de ceux sur lesquels je m'appuierai pour comparer les manuels présélectionnés lors du changement.

J'ai choisi de reprendre la grille d'analyse présentée par Carine Zanchi (2009, p. 7-9), lors d'une présentation qu'elle a faite lors de la 5^e journée d'études Pierre Guibbert, et de la compléter à l'aide d'autres critères. L'avantage de ce tableau est de synthétiser la majorité des points soulevés par Cuq et Gruca (2005). Il permet aussi d'avoir une vision générale des manuels étudiés.

Afin de compléter cette grille, j'ai décidé d'étoffer mon analyse en reprenant des points de la grille d'analyse de manuels développée par Bertocchini et Costanzo (2008, p. 233-236) (voir annexe 2, p. 74). Cette grille donne des suggestions sur la typologie des supports utilisés et sur les types d'activités présentés. Elle détaille davantage ce que l'on peut trouver à l'intérieur d'un manuel. Lors de mon analyse de manuels, je m'appuierai sur cette grille pour établir les avantages et les inconvénients de chacun d'entre eux.

Je pense qu'il est essentiel dans notre problématique de prendre en compte et d'analyser le guide pédagogique qui accompagne le livre de l'élève. En effet, les enseignants doivent pouvoir s'appuyer dessus pour comprendre la démarche didactique du manuel. D'après Abry (2009), il est important de savoir s'il est suffisamment riche en explications sur les activités et les exercices du manuel. Il faut aussi se demander s'il propose des prolongements ou des exercices supplémentaires aux documents et des pistes d'adaptation en fonction des rythmes d'apprentissage du public. Dejean-Thircuir et Metton affirment que « les guides pédagogiques peuvent être, notamment pour des enseignants novices, des outils de formation et aider à une pratique réflexive de l'enseignement » (p. 69). Tous ces outils ont pour but de clarifier la conception et les orientations des manuels afin de mettre en avant des points utiles de comparaison dans le choix de la "bonne" méthode, adaptée à son contexte.

Partie III

Transition entre ancien et nouveau manuel
à l'Alliance française de Pristina

1. Analyse de la situation par rapport au manuel actuel

Comme nous l'avons vu dans la partie I, l'Alliance française de Pristina utilise actuellement le manuel *Le Nouveau Taxi 1* pour ses cours de niveau A1. Nous allons tâcher ici de comprendre pourquoi l'institution a décidé de changer de manuel pour ce niveau en analysant les problèmes rencontrés.

1.1 L'avis des enseignants

Afin de mieux comprendre et cibler les problèmes rencontrés par l'usage du manuel *Le Nouveau Taxi 1*, j'ai demandé aux enseignants de remplir une grille d'évaluation (voir annexe 3, p. 78). Le choix de faire un questionnaire avec une grille d'analyse sous forme de tableau et des questions ouvertes m'a semblé le plus opportun, pour obtenir à la fois des données quantifiables et des commentaires plus personnels. L'évaluation du manuel se fait d'après des critères observables repris de grilles d'analyse de manuels (voir partie II), sur une échelle de très bien à très mauvais. Les statistiques ainsi établies en termes de positivité ou négativité serviront à faire un bilan précis des caractéristiques de ce manuel et de déterminer ses avantages et ses inconvénients. En effet, en partant de ses données, nous pouvons analyser dans le manuel les choix faits par les concepteurs qui correspondent ou non aux besoins des enseignants. Ce questionnaire étant anonyme, les enseignants ont aussi la possibilité de s'exprimer librement lors des questions ouvertes afin de donner leur opinion. Sur les dix enseignants ayant déjà travaillé avec ce manuel, huit ont accepté de répondre pour m'aider à faire le point.

Les critères quantifiables ont permis de dégager un certain de points importants. Six enseignants sur huit mettent en évidence un manque de qualité et de pertinence des documents proposés par *Le Nouveau taxi*. Par conséquent, les activités de compréhension et de production n'apparaissent pas très efficaces pour la moitié des enseignants. Les thèmes abordés sont peu motivants pour les apprenants, ils sont jugés mauvais par sept enseignants sur dix. D'après eux, les contenus linguistiques sont complets et appropriés au niveau. Ils correspondent donc bien à ce qu'on demande aux apprenants d'acquérir en A1. Cependant, la progression du manuel n'est pas suffisamment cohérente et compréhensible dans sa logique, elle est évaluée d'une manière négative dans les deux tiers des réponses.

Le principal problème soulevé dans les commentaires est l'absence de densité des leçons, qui comportent « peu d'explications et d'exercices d'application », notamment pour la grammaire. Une leçon ne tient pas l'heure et demie de cours et il arrive souvent que les enseignants commencent une autre leçon pendant le cours, enchaînant donc les thématiques et les

contenus linguistiques. La moitié des enseignants indiquent cependant s'appuyer sur d'autres supports pour compléter les leçons, ce qui leur donne beaucoup de travail supplémentaire de préparation et leur prend du temps. Le reste d'entre eux avouent ne pas préparer leurs cours à l'avance et suivre seulement les leçons du *Nouveau Taxi*. Il semble alors évident que les activités et les supports, malgré la faiblesse qui leur est reconnu, ne sont pas enrichis par d'autres matériaux. D'après les commentaires, les activités de compréhension et de production et les exercices proposés sont « répétitifs », « monotones » et manquent de diversité. Ils ne sont « pas vraiment attrayants ».

Le guide pédagogique est jugé « utile » et « clair » mais n'apporte pas assez de conseils et de suggestions d'activités complémentaires, plusieurs enseignants le trouvent « sommaire » et reconnaissent ne pas l'utiliser régulièrement.

De plus, il est apparu que ce manuel est jugé mal adapté au public de l'Alliance. D'après les professeurs, les thèmes abordés ne sont pas assez approfondis ou sont trop simplistes pour motiver un public d'apprenants adultes. Il y a beaucoup de « situations peu réalistes », ce qui provoque un désintérêt rapide, à la fois des apprenants et des enseignants, par rapport au manuel. Ils souhaiteraient un manuel plus « intéressant » avec davantage de documents authentiques et de contenus culturels. De plus, d'après leurs observations pendant les cours, les apprenants prennent peu de notes et s'appuient essentiellement sur le manuel. C'est donc leur support de référence mais il ne favoriserait pas suffisamment l'autonomie et n'offrirait pas des aides assez denses (critères jugés comme moyen par la majorité des enseignants).

1.2 Les commentaires des apprenants

Obtenir l'avis des apprenants sur le manuel s'est avéré plus difficile dans la démarche de recueil d'informations. En effet, leur niveau ne leur permet pas de s'exprimer librement en français. Les groupes sont de nationalités mixtes, les apprenants parlent soient albanais, soit anglais. Pour obtenir leurs avis, l'entretien ne paraissait pas être la solution la plus adaptée. De plus, les apprenants sont généralement pressés de partir après le cours et n'ont pas forcément le temps ou l'envie de passer un moment à répondre à des questions. Comme la directrice pédagogique propose un questionnaire de satisfaction aux apprenants à la fin de chaque session (voir partie I et annexe 1, p. 73), j'ai profité de cette occasion pour recueillir des avis sur *Le Nouveau Taxi 1*. Je suis allée moi-même distribuer ces questionnaires dans les groupes de niveau A1 et j'ai demandé aux apprenants d'écrire leurs commentaires sur le manuel dans la partie 9 en leur expliquant le projet de changement de manuel. Nous avons récupéré neuf questionnaires qui nous ont permis d'obtenir quelques informations. Les réponses étaient rédigées en anglais, j'ai traduit ici les commentaires cités. D'abord, deux étudiants ont pointé le

fait qu'il n'y a pas assez d'exercices d'application, ce qui ne leur permet pas de s'entraîner assez sur les points grammaticaux et ils ont l'impression de passer d'une leçon à une autre sans vraiment maîtriser les contenus. En relation avec ce point, quelqu'un estime que le manuel ne propose pas suffisamment d'outils pour s'évaluer soi-même et faire un bilan personnel de ce qui a été vu en classe. Tout doit être fait avec l'enseignant, les corrigés des exercices du livre de l'élève et du cahier d'activités n'étant disponibles pour l'apprenant, ils se trouvent uniquement dans le guide pédagogique. Cinq des apprenants trouvent que les thématiques ont une visée « pratique » mais sont « parfois ennuyeuses » et certains jugent que les illustrations accompagnant les leçons ne sont « pas très attirantes ». Ils aimeraient davantage de « photographies » ou de documents « réels ». Le manuel est qualifié « d'enfantin ». D'une manière générale, les apprenants considèrent le manuel comme « plutôt agréable » et « facile à utiliser ».

1.3 L'analyse d'après une grille d'évaluation

Pour approfondir les observations émises par les enseignants et les apprenants, j'ai décidé d'examiner le manuel d'après une grille d'évaluation objective, qui servira de base de comparaison avec les manuels présélectionnés pour le changement. Elle permet de synthétiser la méthode sous forme de tableau et d'en avoir une vision globale. J'ai pour cela repris la grille d'analyse présentée dans la partie II (point 5.2).

Tableau 3 : Grille d'analyse du manuel *Le Nouveau Taxi 1*

Critères	<i>Le Nouveau Taxi 1</i>
Date de commercialisation	2008
Public	Adultes et grands adolescents débutants
Nombre d'heures d'apprentissage visé	90 heures
Format du manuel	Petit et léger
Utilisation pour l'apprenant	Facile à appréhender
Approche méthodologique visée	Approche actionnelle
Objectifs d'apprentissage	Acquérir rapidement une compétence de communication suffisante pour satisfaire des échanges sociaux et des besoins concrets
Niveau visé	DEL F A1
Aide à l'enseignant	Guide pédagogique et DVD Rom
Organisation du manuel	9 unités thématiques de 4 leçons chacune. Chaque unité est composée de dix pages dont une page d'ouverture récapitulant les objectifs et une page Savoir-faire qui sert de bilan de fin d'unité.

Nombre d'heures par leçon	Environ 10 heures par unité soit plus ou moins 2 heures par leçon
Présentation du manuel	Attrayante et colorée
Progression	Transversale et linéaire
Présentation d'une unité	3 leçons d'apprentissage avec - un document déclencheur, - des activités de compréhension, - des exercices de systématisation linguistique, - des simulations/situations de communication - des tableaux de grammaire - un point sur les actes de parole étudiés 1 leçon <i>Arrêt sur</i> de synthèse et d'ouverture culturelle
Type d'activités pédagogiques proposées	Activités de fixation à l'oral et à l'écrit
Compétences équilibrées	Axée principalement sur l'oral
Grammaire	Méthode inductive de la conceptualisation : observation des formes pour arriver à la formulation de règles
Lexique	Présentation du lexique contextualisée et réemploi dans toute la leçon
Phonétique	Rubrique succincte <i>Prononcez</i> en fin de leçon
Évaluation	3 évaluations de type DELF, une page de bilan à la fin de chaque unité

Le Nouveau Taxi 1 est un manuel simple d'utilisation au format petit et léger. Il est facilement manipulable tant sur le fond que sur la forme. Il se revendique de la perspective actionnelle en présentant des mini-tâches à effectuer, généralement des jeux de rôles ou des simulations.

Le manuel ne présente aucun document authentique. Le support déclencheur des leçons est un dialogue, transcrit, à partir duquel l'apprenant effectue des activités de compréhension et de production. Les dialogues sont souvent stéréotypés et manquent de naturel. La grammaire est déductive et les mémos grammaticaux présentés ne comportent aucune explication.

La structure des leçons est claire (découverte, entraînement, production) mais la présentation des exercices et leur enchaînement sont plutôt ennuyeux pour un public adulte. Il y a quand même peu d'exercices d'application dans le livre de l'élève et la progression peut alors être jugée comme trop rapide pour l'assimilation des connaissances. La page « Savoir faire » à la fin de chaque unité permet de faire un bilan des contenus étudiés. L'offre d'évaluation est plutôt complète grâce à des évaluations de type DELF. On trouve un portfolio sur le DVD accompagnant le livre de l'élève mais c'est à l'apprenant de le chercher et de l'imprimer. Le guide pédagogique propose des tests supplémentaires photocopiables. Celui-ci donne des suggestions pour l'exploitation des documents mais peu d'idées pour aller plus loin dans

l'utilisation des documents ou de pistes pour chercher des activités supplémentaires. Toutefois, on trouve de nombreuses pages consacrées à l'exploitation des vidéos du DVD.

Pour conclure sur l'analyse du *Nouveau Taxi 1*, nous pouvons dire que c'est un manuel avec une qualité structurelle et de clarté. Cependant, l'absence de documents authentiques et le manque d'activités ludiques rendent son utilisation peu attractive. Les thématiques abordées correspondent à celles attendues pour ce niveau mais le choix des supports et des exercices qui les présentent ne sont pas toujours captivants. Les tâches ne font pas l'objet d'une véritable pédagogie de projet et sont juste le support à des productions orales de simulation. Elles ne permettent pas de placer l'apprenant dans un rôle d'acteur social avec des tâches à accomplir. On ne trouve pas beaucoup d'outils pour favoriser l'autonomie des apprenants et les guider dans leur apprentissage. De même, le guide pédagogique n'est pas une source suffisante d'informations et de suggestions pour compléter vraiment la préparation des cours des enseignants.

2. Les attentes vis-à-vis du nouveau manuel

2.1 La concertation avec les enseignants

Pour comprendre les besoins des enseignants de l'Alliance français de Pristina vis-à-vis d'un nouveau manuel pour le niveau A1, j'ai effectué des entretiens semi-dirigés individuels (voir annexe 4, p. 80). Pour cette phase, j'ai préféré la méthode de l'entretien à celle du questionnaire pour établir un lien direct avec les enseignants et recueillir leur avis d'une manière plus informelle. De plus, l'entretien permet de rebondir sur les déclarations de l'interviewé et éventuellement de le pousser à expliciter certains points. J'ai fait une liste de questions que j'ai considéré comme une check list afin d'aborder obligatoirement certains aspects mais aussi de laisser la possibilité à l'enseignant de s'exprimer spontanément. J'ai pris des notes durant ces entretiens sous forme de mots-clés afin de cibler les points les plus importants.

Le but de ces entretiens était de comprendre les attentes à la fois sur le manuel et sur la formation qui l'accompagnerait. Au terme des quatre entretiens menés, plusieurs points importants sont ressortis. D'abord, les enseignants aimeraient pouvoir se reposer essentiellement sur le manuel au départ afin de ne pas avoir à trop chercher de ressources complémentaires. Pour cela, celui-ci doit posséder une base suffisante d'exercices qui doit « être varié » et « faire travailler toutes les compétences » : compréhension et production, orale et écrite. Il faut que le manuel soit « dense » et « complet » afin de « ne pas avoir l'impression de tourner en rond ». Ils attendent également du manuel un système d'évaluation « complet » (formatif et sommatif) qui permette de « faire des bilans réguliers » et « préparer

les apprenants à passer le DELF A1 ». Les thématiques abordées devraient être diversifiées et « intéressantes pour des adultes » et traitées d'une manière « ludique » ou au moins « distrayante ».

De plus, les enseignants voudraient s'appuyer sur un manuel qui reprend les méthodologies les plus récentes, afin « de rester au courant des nouveautés » et de développer des pratiques différentes, afin de « changer un peu du cours habituel ».

Le principal problème qu'ils rencontrent est l'absence d'une progression définie en avance sur laquelle ils pourraient se reporter pour savoir où ils se situent durant la session. Ils aimeraient avoir des fiches récapitulatives avec un découpage précis du manuel en termes de séance/leçon et la liste des objectifs à atteindre, ce qui rendrait plus concret le but de leurs cours.

Ces enseignants se montrés enthousiastes à l'idée de suivre une formation qui leur permettrait d'avoir un socle commun de connaissances et d'établir des fondements sur l'utilisation du manuel. Cependant, ils ont insisté sur le fait de ne pas avoir trop de théories mais d'obtenir surtout « des informations pratiques » qui leur serviraient dans leur enseignement au quotidien.

De cette réflexion avec les enseignants, nous avons défini des objectifs opérationnels à faire atteindre aux enseignants à la fin de la formation :

- être capable d'utiliser un manuel découpé en dossiers et leçons ;
- être capable de respecter des objectifs de progression dans un temps limité et selon un planning prévisionnel ;
- être capable de comprendre les principes théoriques sur lesquels s'appuient le manuel ;
- être capable d'exploiter tous les outils fournis par la méthode (cahier d'exercices, guide pédagogique).

2.2 Les critères imposés par l'institution

J'ai participé à une réunion préliminaire à l'analyse de manuels, avec l'équipe directrice de l'Alliance française de Pristina, pour définir les critères indispensables dans le choix du nouveau manuel. Elle comprenait la directrice de l'Alliance, sa coordinatrice pédagogique et l'administratrice générale.

Au cours de la discussion, il s'est avéré que si ce changement amenait des résultats positifs après la phase d'expérimentation, l'Alliance souhaiterait l'étendre aux niveaux supérieurs au cours des années suivantes. En effet, la progression d'une session à un autre, en particulier le passage d'un niveau à un autre (A1 à A2 par exemple), constitue actuellement un problème. Comme les enseignants n'ont pas de programme défini, ils ne s'arrêtent pas tous au même niveau dans le manuel. Quand une session commence, ils reprennent le manuel là où ils le veulent, sans pour autant tenir compte de ce que les apprenants auraient déjà vu

précédemment. L'absence de découpage et d'objectifs à atteindre fait que les enseignants n'utilisent pas toujours le manuel dans l'ordre ou utilisent des manuels de niveaux différents en piochant ce qui les intéresse. De plus, il n'a pas été fixé de manuel à suivre pour le niveau B2, ce qui fait que les enseignants sont totalement libres de choisir leurs contenus et leurs activités. Seulement, il n'y a pas de suivi de la progression voulue par l'enseignant puisqu'il n'est pas obligé de créer un syllabus expliquant sa démarche. Il n'est pas garanti alors qu'il existe une continuité cohérente entre chaque niveau. Il semble alors nécessaire dans notre problématique d'homogénéisation de l'enseignement de trouver un manuel qui fasse partie d'une collection qui s'étale sur plusieurs niveaux, afin de garantir une constance dans le fond et dans la forme, à la fois pour les apprenants et pour les enseignants. Selon Michèle Verdelhan-Bourgade et al. (2007), « le matériel didactique articulé selon une large gamme de niveaux permet d'offrir une gradation régulière et, du même coup, de faciliter une continuité de l'enseignement » (p. 185). Ainsi, la connaissance du fonctionnement et de l'organisation du manuel est assurée pour les sessions suivantes et permet de reprendre là où on s'est arrêté dans la progression, surtout si il est accompagné d'une échelle de progression et de fiches récapitulatives des contenus. Il n'est pas nécessaire de se réhabituer à un nouveau manuel, ce qui est peut être déstabilisant, surtout pour les niveaux débutants. C'est également plus simple pour l'enseignant, qui une fois qu'il maîtrise un titre de la collection, saura utiliser ceux des autres niveaux, puisqu'ils fonctionnent à priori tous sur le même principe. L'Alliance a donc imposé de trouver un manuel qui fasse partie d'une collection allant jusqu'au niveau B2.

Le second critère à respecter était de choisir un manuel récent, publié il y a moins de deux ans. Le but étant qu'il soit en phase avec les principes méthodologiques actuels et qu'il se réfère aux recommandations du CECR. Une parution récente implique aussi que le manuel sera réédité dans les prochaines années et que la sélection sera pérenne sur plusieurs sessions de cours.

Enfin, pour que le manuel soit viable sur deux sessions de cours, c'est-à-dire 90 heures d'enseignement, il est nécessaire que le parcours proposé soit de cette durée minimum afin de limiter les besoins en activités supplémentaires.

2.3 La liste finale de critères

Suite aux besoins définis auparavant, voici la liste récapitulative des critères à prendre en compte pour trouver un manuel approprié à notre contexte. Le manuel devra :

- être récent (moins de deux ans) ;
- faire partie d'une collection de manuels étendue afin de pouvoir continuer progressivement à changer les manuels pour les niveaux supérieurs ;

- avoir un guide pédagogique qui accompagne et précise l'utilisation du livre de l'élève et offre des compléments aux enseignants ;
- proposer à la fois des évaluations formatives et sommatives ;
- posséder une large sélection d'exercices et d'activités variés ;
- avoir le maximum de documents authentiques ;
- offrir un portfolio pour favoriser la réflexion des élèves sur leur apprentissage.

Tous ces critères seront repris dans le troisième point pour l'étape de l'analyse des manuels présélectionnés.

2.4 Les impacts espérés du changement

Le changement de manuel au sein de l'Alliance française de Pristina a pour but général d'harmoniser et de professionnaliser l'enseignement. Afin de pouvoir mesurer, au terme du processus, les résultats, il est important de définir les impacts espérés :

➤ **pour les enseignants :**

- sur le développement des compétences

La formation donnera des savoirs et des savoir faire liés à l'utilisation du manuel en classe. Même si son but n'est pas d'acquérir des savoirs théoriques, elle permettra quand même de faire le point sur certains concepts, sur lesquels s'appuient les concepteurs de manuel. Le développement des compétences portera sur la connaissance du fonctionnement d'un manuel, l'application du programme mis en place et l'exploitation des outils à leur disposition.

- sur la motivation et l'implication au sein de l'Alliance

Le changement et la formation aura un effet positif sur la motivation des enseignants. Ils ont en effet sollicité des changements dans l'organisation et ont demandé à être davantage formés. Le manque de cohérence et l'absence de repères dans la structure pouvaient créer un sentiment de frustration, voire d'échec. En proposant un programme temporalisé et des objectifs à atteindre, les enseignants seront peut-être plus impliqués dans la préparation de leur cours et dans le suivi de leurs élèves. Cela pourra avoir des conséquences positifs à long terme sur leur motivation et sur leur envie de s'investir davantage dans les activités de l'Alliance.

➤ **sur l'environnement de travail :**

- par la mutualisation des ressources

En travaillant sur un même manuel, sur lequel ils ont été formés, les enseignants pourront concevoir une banque de données et mutualiser les ressources qu'ils auront utilisé dans leur cours, avec ou sans le manuel. Cela permettra selon Lemeunier (2008) « d'harmoniser les contenus des cours pour éviter les disparités entre les groupes d'un même niveau ; de rentabiliser le temps de préparation car les outils pédagogiques réalisés par les uns seront mis à disposition des autres » (p. 78).

- par la création d'une dynamique de groupe

Les enseignants, en se rencontrant, pourront échanger sur leur utilisation du manuel, confronter leur point de vue, multiplier les idées. La formation en elle-même permettra de renforcer la cohésion de groupe et de faire naître un sentiment de solidarité entre professeurs. En étant tous dans la même situation, ils créeront un lien de soutien et d'entraide.

- par la création de repères dans l'organisation

Par l'élaboration d'un syllabus reprenant toutes les informations importantes sur les cours d'un même niveau et définissant une progression à suivre, les enseignants sauront ce qu'ils ont à faire. Pour les enseignants qui travaillent en binôme, il sera plus facile d'assurer une transition claire et cohérente entre les cours.

➤ **pour les apprenants :**

- pour avoir un but à atteindre

La définition d'objectifs à atteindre et d'une progression pour passer d'un niveau à l'autre donne aux apprenants des objectifs concrets et accessibles à atteindre, à plus ou moins court terme. Ils peuvent se projeter à la fin de session en se disant "je serai capable de". Cela accroît leur motivation de pouvoir mettre en avant les savoir-faire acquis et à acquérir.

- pour augmenter le taux d'assiduité et de réinscription

L'amélioration du travail des enseignants aura un impact sur l'amélioration de la satisfaction des apprenants. Plus les apprenants sont contents, plus ils viennent régulièrement en cours, et en conséquence émettent le souhait de continuer leur apprentissage et de se réinscrire à la session suivante.

➤ **pour l'institution :**

- pour établir un suivi des professeurs

L'élaboration d'une progression temporelle permet à la direction ou au coordinateur pédagogique d'avoir un suivi plus régulier et systématique du déroulement des cours que le seul compte-rendu élaboré par le prof. Elle permet de situer l'enseignant par

rapport à un planning général. C'est aussi utile de pouvoir comparer l'avancée par rapport aux autres enseignants, afin éventuellement de réajuster le planning proposé.

- *pour s'assurer de proposer des cours de qualité*

En misant sur la formation des enseignants et le perfectionnement de son organisation, l'Alliance pourra s'attendre à une meilleure qualité de son offre de cours. À long terme, cela permettra d'améliorer sa réputation et sa notoriété et par conséquent d'espérer le développement de son offre de cours.

Nous pourrions nous appuyer sur ces impacts attendus pour établir un suivi et un bilan après la phase concrète de mise en place.

3. Présélection et analyse de manuels

Une fois tous les critères définis, l'Alliance française de Pristina m'a demandé d'établir une liste de manuels potentiellement acceptables et de les analyser. Je devais ensuite proposer à la direction celui qui me paraissait le plus correspondre aux besoins, la décision finale restant toutefois de leur responsabilité.

La direction de l'Alliance a contacté deux maisons d'édition de méthodes de FLE, Hachette et Didier, pour leur faire part de notre souhait de changer de manuel, afin d'obtenir des exemplaires de démonstration. J'ai choisi de retenir au maximum trois manuels afin d'avoir le temps de vraiment pouvoir les comparer, étant donné les délais impartis (voir planning prévisionnel partie I). Nous avons choisi ces deux éditeurs parce qu'ils nous permettent de faire sous-traiter la commande par une librairie locale qui prend en charge l'achat, la réception et la livraison. Comme nous parlons d'une centaine d'exemplaires du manuel à commander, cela nous donne l'opportunité d'en confier la gestion à un tiers, qui, en cas de problème, pourra s'occuper aussi des démarches de retour.

Nous avons reçu les nouveautés suivantes : *Mobile A1* (Boulinguez, Fouquet et Reboul) édité en 2012 par Didier, *Agenda 1* (Baglietto, Girardeau et Mistichelli) qui date de 2011 (Hachette) et *Alter Ego + 1* (Berthet, Daill, Hugot, Kizirian et Waendendries) publié en 2012 par Hachette.

D'après la grille d'analyse établie dans la deuxième partie, j'ai examiné les manuels sous plusieurs axes, afin d'en avoir une vue d'ensemble, sous forme de tableau. J'ai ensuite défini plus précisément leurs points forts et leurs points faibles pour les comparer plus en détail.

Tableau 4 : Grille d'analyse comparative entre les trois manuels présélectionnés

Critères	<i>Mobile A1</i>	<i>Agenda 1</i>	<i>Alter Ego + 1</i>
Date de	2012	2011	2012

commercialisation			
Public	Adultes débutants	Débutants	Adultes et grands adolescents débutants
Nombre d'heures d'apprentissage visé	80 heures	Non spécifié	120 heures
Format du manuel	Petit et léger	Épais et lourd	Épais et lourd
Utilisation pour l'apprenant	Facile	Complicé à appréhender dans l'organisation	Facile
Approche méthodologique visée	Approche actionnelle	Perspective actionnelle Histoire fictive avec l'idée d'un livre-objet personnel, similaire à un agenda	Perspective actionnelle
Objectifs d'apprentissage	Apprentissage rapide et ciblé pour communiquer simplement		Vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A.1 et A2.1
Niveau visé	A1	A1	A1 et A2.1
Aide à l'enseignant	Guide pédagogique	Guide pédagogique et offre numérique	Guide pédagogique et offre numérique
Organisation du manuel	10 unités thématiques de 3 leçons chacune. 10 pages par unité dont une page d'ouverture, une tâche finale, une préparation au DELF et une page de contenus culturels	9 Jours composés chacun de 2 Rendez-vous 16 pages par Jour dont une double-page d'ouverture et une double-page détente + 3 entraînements au DELF	9 dossiers composés de 3 leçons 9 pages par dossier dont une page d'ouverture, une double-page de contenus socioculturels, une double-page d'exercices supplémentaires et une page de préparation au DELF
Nombre d'heures par leçon	8 heures par unité		
Présentation du manuel	Attrayante et colorée	Claire et colorée	Simple et attractive
Progression	Rapide, intense, en spirale		Progression en spirale
Présentation d'une leçon	3 leçons d'apprentissage par unité qui se complètent : - 1 double-page « découvrir » à dominante lexicale - 1 double-page « exprimer » à dominante fonctionnelle - 1 double-page « échanger » à dominante socioculturelle	Un Rendez-vous comprend : - 1 double-page « à découvrir » - 1 double-page « à savoir » de - 1 double-page « à faire »	2 doubles-pages définies chacune par un acte de parole par leçon
Type d'activités pédagogiques proposées	Activités de fixation à l'oral et à l'écrit	Activités variées de fixation à l'oral et à l'écrit	Activités variées de fixation à l'oral et à l'écrit

Compétences équilibrées	Plus d'activités de compréhension que de production	Oui	Oui
Grammaire	Approche implicite et inductive	Approche de type éclectique mais généralement explicite avec des mises en contexte	Démarche inductive de conceptualisation
Lexique	Encadré linguistique comprenant des listes de vocabulaire et des actes de parole dans chaque leçon Double-page « découvrir » : activités lexicales visant à réutiliser les actes langagiers étudiés	Acquisition des mots par déduction, par inférence de sens ou à l'aide de photos, phrases-clés etc. 5 doubles-pages « Culture jeux » pour un réemploi du lexique dans un contexte amusant	Approche inductive dans les leçons « Point langue » avec exercices de réemploi dans les pages « S'exercer » Lexique thématique en fin d'ouvrage
Phonétique	Rubrique succincte « Minutes son » à la fin de chaque leçon	Point phonétique détaillé avec plusieurs types d'exercices	Un point phonétique par leçon avec des activités variées et des activités de phonie-graphie en fin d'ouvrage
Évaluation	Activités de type DELF dans le livre de l'élève et dans le cahier d'entraînement Les tâches (intermédiaires et finales) sont considérées comme formatives par le guide pédagogique.	Tableau d'auto-évaluation à la fin du livre de l'élève et dans le cahier d'activités 3 évaluations de type DELF Page bilan après chaque Jour 9 tests supplémentaires dans le guide pédagogique	Page d'entraînement au DELF à la fin de chaque dossier Portfolio dans le cahier d'activités Fiches de réflexion « vers le portfolio » dans le CD-Rom du livre de l'élève Tests dans le guide pédagogique

3.1 Analyse de *Mobile A1*

Mobile A1 est un manuel publié en 2012 par les Éditions Didier. Il propose un parcours d'apprentissage qui permette d'atteindre le niveau A1 en 80 heures. Il s'appuie sur une progression rapide et intense. Son objectif affiché est d'amener les apprenants à « communiquer simplement » par le « développement des compétences communicatives » (guide pédagogique p. 3). La collection s'arrête pour l'instant au niveau A2.

- Points forts

Mobile A1 est un manuel avec un petit format (25 x 18), il est donc facile à manipuler et à transporter. Sa présentation est très structurée, construite sur le modèle de repérer, comprendre, pratiquer. Cette démarche explicite peut être appropriée rapidement par les enseignants et par les apprenants grâce à la clarté de la progression mise en place. Les leçons mélangent les notions travaillées (communicatives, grammaticales, lexicales et phonétique) dans une suite d'exercices reliée à un document déclencheur.

Les thématiques abordées sont cohérentes avec le niveau A1 et ont une visée de mise en pratique dans la vie quotidienne.

On trouve les corrigés des exercices dans le cahier d'entraînement, ce qui favorise l'autonomie des apprenants. Ils ne sont pas dépendants de l'enseignant pour la correction et peuvent réfléchir d'eux-mêmes à leurs erreurs.

- Points faibles

Les deux sessions de l'Alliance pour atteindre le niveau A1 équivalent à 90 heures de cours. Ce manuel n'est donc pas assez dense dans le parcours proposé pour être utilisé par les enseignants pour les deux sessions de cours de 45 heures chacune. Ce choix impliquerait obligatoirement des activités supplémentaires à préparer en dehors du manuel. C'est pourtant l'un des problèmes évoqué dans l'usage du *Nouveau Taxi 1*. La méthode se revendique comme « légère » avec un apprentissage rapide et ciblé. Il y a beaucoup de notions introduites à chaque double-page pour seulement quelques exercices d'application. Il y a une forte concentration de nouveautés en même temps, et il semble difficile pour l'apprenant de pouvoir fixer tout ce qui est abordé. De plus, la progression n'est pas vraiment spiralaire comme indiqué dans le guide pédagogique mais plutôt linéaire (hormis pour la production des tâches de fin d'unité qui reprennent toutes les notions vues dans les leçons précédentes). Il y a une progression du plus simple au plus complexe (certains notions sont vues en plusieurs fois) mais il y a pas de reprise de ce qui a été fait auparavant. La majorité des documents proposés n'est pas authentique et a été fabriquée spécialement pour le manuel.

La construction des leçons n'est pas toujours cohérente. Il arrive que l'on propose des exercices d'application grammaticale mais sans avoir implicitement ou explicitement examiné la règle qui l'accompagne. Par exemple, à la page 58, l'exercice 5 « Pratiquez » a la consigne suivante : « Racontez au passé ». Il faut conjuguer des verbes au passé composé dans un texte à trous. Le passé composé a été introduit dans l'exercice 3 à travers un exercice de compréhension d'un dialogue où l'on demande de relever les verbes au passé composé. S'ils n'ont jamais entendu parler du passé composé avant et qu'ils ne connaissent pas sa construction, comment peuvent-ils relever ces verbes ? Il faut retrouver l'infinitif des verbes sans avoir vu avant comment se forment les participes passés. L'exercice mêle à la fois construction, utilisation et rôle des auxiliaires en trois questions de compréhension. C'est à partir de ce seul exercice que les apprenants sont censés pouvoir faire l'exercice 5. Cette progression est trop rapide pour permettre l'assimilation d'une notion comme le passé composé. De plus, on trouve un exercice pour introduire les prépositions de lieu entre les deux exercices sur le passé composé, notion qui ne sera pas retravaillée plus tard. Ce manque de logique constitue un problème pour l'apprentissage.

De part son petit format, les doubles-pages des unités ont tendance à être surchargées. La rubrique « Minutes son » est réduite à son minimum. Les synthèses des notions de la leçon, encadrées à droite de la double-page, ont une police plus petite qui peut rendre la lecture difficile. La présentation elle-même est assez rudimentaire et ne donne pas vraiment envie de s'y attarder. Il n'y a pas de système de symboles pour guider sur le type de compétences à travailler. Dans le livre de l'élève, nous ne savons donc pas si les productions proposées sont à faire à l'écrit ou l'oral.

Les tâches sont plutôt réalistes par rapport aux situations proposées même si certaines ont une visée professionnelle (situations du monde de l'entreprise), et sont donc difficilement réalisables dans tous les contextes.

Le guide pédagogique est plutôt sommaire et ne constitue pas une aide adéquate pour des professeurs non-professionnels. Les exercices y sont présentés de manière très succincte sous forme de tableau. Il y a quelques pistes pour des exploitations pédagogiques complémentaires ou des activités supplémentaires. Celles-ci sont concentrées à la fin de chaque présentation des unités (chansons, sites internet, vidéos) mais restent brèves. Il n'y a pas d'évaluation supplémentaire fournie. Dans le guide pédagogique, les tâches finales à réaliser sont très peu développées dans leur déroulement pour l'enseignant. Si celui-ci n'a jamais conduit de projets avec des tâches en classe, il ne saura pas nécessairement comment s'y prendre pour optimiser ce type d'activité. Pour un débutant, le guide fournit d'une manière générale peu d'aide et de conseils pour la réalisation des activités. Les points positifs du guide pédagogique sont les rubriques *À noter*, *Fil info* et *Pour aller plus loin* qui permettent de donner des précisions sur des points culturels du livre de l'élève (par exemple, sur l'utilisation des majuscules en français ou sur les nationalités de personnalités francophones présentées).

L'évaluation est assez limitée dans l'ensemble de la méthode. Le seul type d'évaluation est des préparations de type DELF dans le livre de l'élève. Il n'y a pas de bilan proposé pour évaluer les acquis à la fin des unités ou d'auto-évaluation.

- Conclusion

Le manuel *Mobile A1* ne semble pas vraiment adapté au contexte de l'Alliance française de Pristina. Sa conception selon une progression rapide ne correspond pas aux besoins des enseignants. C'est une méthode qui demande du travail de recherche en termes d'activités et d'exercices supplémentaires à proposer et qui nécessite donc beaucoup de temps de préparation. Le guide pédagogique n'est pas suffisamment dense pour réduire ce temps de préparation et s'adresse plutôt à des enseignants confirmés, qui n'ont pas vraiment besoin de s'appuyer dessus. Le manuel est destiné à des publics qui souhaitent apprendre le français d'une manière plutôt intensive ou avec un but professionnel.

3.2 Analyse d'*Agenda 1*

Agenda 1 est un manuel édité en 2011 par Hachette. Il propose un parcours d'apprentissage centré sur l'apprenant et dont l'aspect visuel reprend le concept d'un agenda personnel. Il est divisé sous forme de « Jours », eux-mêmes composés de deux « Rendez-vous » qui présentent une histoire fictive avec des personnages récurrents dont où suit des épisodes de la vie quotidienne. La collection comprend trois manuels, qui vont jusqu'au niveau B1.

- Points forts

Le découpage novateur en Jours et en Rendez-vous est original et conduit les apprenants à s'immerger dans différents contextes de la situation quotidienne dans la double-page « à faire », dans laquelle ils réutilisent ce qu'ils ont vu précédemment dans la leçon. Le fait de suivre les aventures de personnages récurrents au fil d'une histoire permet de donner des repères dans la structure de l'ouvrage. Cette double-page est aussi l'occasion de s'entraîner dans une situation plausible de la vie réelle avant de passer à l'action par une tâche à réaliser dans le contexte réel de la classe.

Les évaluations proposées sont nombreuses et suffisamment variées. Il existe un bilan dans le guide pédagogique entre les présentations de chaque Jour qui prépare aux évaluations DELF du livre de l'élève. On y trouve aussi des grilles pour l'évaluation de la production orale et écrite, reprises du CECR, pour guider l'enseignant dans une démarche évaluative objective. Pour les apprenants, on trouve plusieurs outils destinés à les aider à mesurer leurs acquis. Le livre de l'élève offre une grille d'auto-évaluation avec des objectifs communicatifs et grammaticaux à valider. En cas de doute ou d'incompréhension, l'apprenant peut se reporter aux pages indiquées pour réviser la notion non acquise. Cette grille est parfois difficile à lire mais au moins elle donne des exemples pour aider l'apprenant à comprendre l'aspect concret sous lequel se trouve ses acquis (par exemple : « Parler de son corps : j'ai mal au dos »). Le cahier d'activités reprend le concept des descripteurs du CECR sous la forme d'énoncés du type « je peux » et l'apprenant coche la case qui lui correspond le mieux.

Le guide pédagogique propose une rubrique « Pour aller plus loin » après chaque exercice présenté dont on nous donne l'objectif et le déroulement. Cette rubrique donne des pistes d'exploitation supplémentaire par rapport au déroulement indiqué. Il offre la possibilité aux enseignants de développer davantage les activités. La rubrique « Erreurs prévisibles et remédiation » est intéressante parce qu'elle donne des clés pour expliquer les erreurs qui se présentent fréquemment. Le guide est plutôt détaillé, notamment pour les activités des pages jeux et les tâches du livre de l'élève. Il n'y a cependant pas vraiment d'activité complémentaire proposée (pistes vers d'autres documents ou des liens Internet).

Le livre de l'élève propose une large variété d'exercices. Il est notamment mis l'accent sur l'aspect ludique de l'apprentissage grâce aux pages « Culture Vidéo » et « Culture Jeux » que l'on rencontre à la fin de chaque Jour. De plus, on retrouve des jeux à faire en groupe, en classe, tout au long du manuel au milieu d'exercices plus classiques. Ils sont présentés dans les pages 201 et 202 du guide pédagogique. Il y a peu de documents authentiques mais beaucoup d'illustrations et de photos qui égayent le manuel et le rendent attractif dans sa composition.

- Points faibles

Le guide pédagogique est plutôt complet mais manque parfois de clarté notamment dans sa présentation. Par exemple, il n'y pas de référence aux pages du livre de l'élève, ce qui pousse l'enseignant à rechercher à chaque fois à quelle page correspondent les explications.

Le découpage original peut apparaître confus au premier abord, surtout si l'on est habitué à des conceptions plus classiques. Il nécessite un temps d'adaptation afin de bien prendre en main sa forme et son utilisation. La présentation des Rendez-vous est très voire trop structurée. En effet, les notions travaillées sont compartimentées. Il est parfois difficile de comprendre en quoi les exercices des différentes sections sont reliés les uns aux autres. Par exemple, p. 28/29, on retrouve les rubriques suivantes : « Présenter quelqu'un », « Compter de 70 à 100 », « Parler des professions » : chacune de ces notions est travaillée séparément, l'une après l'autre. C'est seulement dans la troisième double-page du Rendez-vous que sont rassemblées toutes les notions et qu'elles sont connectées entre elles. On peut dire que la progression est plutôt cloisonnée, même si certains points linguistiques sont revus plusieurs fois au cours du manuel. La deuxième double-page du Rendez-vous est consacrée exclusivement aux contenus grammaticaux : présentation explicite d'une règle suivie de plusieurs exercices d'application. On attendrait une plus grande souplesse dans la présentation des activités et ne pas devoir enchaîner d'abord les activités de compréhension et de découverte et ensuite les activités grammaticales. C'est à l'enseignant de faire l'effort ne pas suivre de manière linéaire le manuel sinon il peut y avoir un côté rébarbatif à faire l'ensemble de la grammaire d'un côté et à travailler le lexique de l'autre. Il doit alors adapter le manuel pour ne pas le suivre dans l'ordre mais mélanger les contenus afin de les rendre plus attractifs et cohérents dans leur introduction aux apprenants.

Le concept de l'agenda est audacieux mais pas forcément adapté au contexte culturel du Kosovo. En effet, il n'y pas de culture du rendez-vous au Kosovo où tout se décide au dernier moment. De plus, l'histoire fictive, dans les situations proposées, n'a pas toujours de rapport avec la réalité de la vie quotidienne de là-bas. L'apprenant se met en situation/en scène à travers l'utilisation d'un « je » fictif qui peut être déstabilisant, étant utilisé dans des situations de simulation avec des personnages imaginaires et non pas dans le cadre de la classe.

De même, les tâches proposées ne sont pas toujours convaincantes. Par exemple, on demande de créer le dépliant d'une exposition, de participer à un concours de chansons ou de dessiner un blason. Elles n'ont pas vraiment d'ancrage dans la réalité et demandent aux apprenants des compétences comme chanter ou dessiner qu'ils ne possèdent peut-être pas. Elles se trouvent au milieu de tâches plus classiques comme organiser un repas ou préparer un voyage qui sont facilement reproductibles dans la vie quotidienne.

Il y a peu de contenus interculturels, aucune page n'est complètement dédiée à la mise en œuvre de cette compétence.

- Conclusion

Le manuel *Agenda 1* offre une approche originale dans sa présentation et dans sa conception. Cependant, cette originalité est à double tranchant puisqu'elle peut désorienter et nécessiter du temps pour s'y adapter. De même, la structure requiert de la préparation afin de varier l'ordre et le développement des contenus, qui sont présentés de manière plutôt cloisonnée. Le guide pédagogique est un repère intéressant pour l'enseignant qui peut s'y appuyer pour le déroulement de son cours. L'approche retenue de l'agenda ne correspond pas forcément à la culture éducative du contexte où il peut être utilisé.

Le manuel ne précise pour combien d'heures d'enseignement/apprentissage il a été conçu. C'est dommage car il est alors difficile de se baser dessus pour prévoir un planning prévisionnel de découpage progressif. L'équipe pédagogique devrait se mettre d'accord sur la manière de le diviser mais cela demande de pouvoir bien appréhender le tableau des contenus et de savoir ce qui peut être fait en une session de cours de 45 heures. C'est un gros travail de préparation qui demande du temps, ce que nous n'avons pas forcément dans notre contexte étant donné les délais impartis.

3.3 Analyse d'*Alter Ego + 1*

Le manuel *Alter Ego + 1* a été publié en 2012 par Hachette. Il propose un parcours d'enseignement/apprentissage de 120 heures d'activités qui vise au développement des compétences décrites par les niveaux A1 et A2.1 du CECR. Il amène l'apprenant à pouvoir se présenter au DELF A1 et tend même au niveau A2. La collection propose pour l'instant des manuels jusqu'au niveau B1.

- Points forts

La progression est en spirale et les activités sont bien reliées entre elles. On ajoute des éléments nouveaux à la révision d'éléments déjà vus dans la leçon précédente. Certaines notions sont aussi retravaillées d'un dossier à l'autre. C'est un plus pour valoriser les acquis au fur et à mesure d'une session et permettre aussi de revenir sur des points qui n'auraient

éventuellement pas encore été acquis. Les supports et les exercices proposés sont variés et l'on trouve beaucoup de documents authentiques (couvertures de magazine, copies de sites Internet, exemples de programme télé). Les leçons sont conçues à partir d'un document déclencheur qui donne la ligne directrice des thèmes et des notions abordés. Les exercices constituent une suite logique dans leur enchaînement d'après le document. Les contenus sont présentés de manière cohérente et les thématiques sont ancrées dans la réalité de la vie quotidienne.

Chaque dossier mène à la réalisation d'un projet (équivalent à une tâche finale) par des sous-tâches à accomplir, une par leçon. Il n'est pas obligatoire de faire l'ensemble du projet, il est possible de sélectionner seulement les sous-tâches réalisables dans notre contexte et de les proposer séparément. Ces projets sont accompagnés d'un guide à télécharger sur Internet après la création d'un compte personnel gratuit sur le site d'Hachette FLE. Ce guide apporte des documents supplémentaires pour introduire le projet dans la classe et une méthodologie pour arriver au bout de la tâche finale. La plupart des tâches ont un but social et sont suffisamment réalistes pour être vécues en dehors de la classe.

Les « Point langue » sont pleinement intégrés dans la leçon et sont donc contextualisés avec le reste des exercices proposés. Ils ont un objectif précis défini en rapport avec l'acte de parole travaillé. À la fin de chaque dossier, on trouve une double-page « S'exercer » qui regroupe des exercices supplémentaires, pour chaque « Point langue » du dossier, et qui permet ainsi de réemployer et systématiser davantage les notions étudiées. En fin d'ouvrage, en complément du « Point phonétique » des dossiers, il y a des pages consacrées à la phonie-graphie qui permettent d'apporter un complément d'activités dans ce domaine.

La double-page « Carnet de voyage » propose des activités dédiées à l'interculturalité, en complément du « Point culture » des leçons, qui lui vise à relier les thématiques abordées avec le vécu des apprenants.

Le manuel offre un système d'évaluation assez complet. L'enseignant a accès à des tests supplémentaires dans le guide pédagogique pour compléter les pages d'entraînement au DELF du livre de l'élève. On trouve un portfolio très complet à la fin du cahier d'exercices qui reprend les descripteurs du CECR par des énoncés du type « je peux » et qui sont subdivisés pour évaluer les acquis à l'oral et à l'écrit. Le CD-Rom du livre de l'élève présente des fiches intitulées « Vers le portfolio » qui amènent l'apprenant à développer une réflexion personnelle sur son apprentissage.

Le guide pédagogique présente d'abord les objectifs et le scénario de chaque dossier et donne ensuite des précisions sur le déroulement et l'animation de chaque activité. Il propose des variantes à la présentation du parcours du livre de l'élève dans l'enchaînement des activités. Il offre des conseils à l'enseignant notamment pour l'utilisation des outils d'évaluation. On y

trouve aussi des grilles pour l'évaluation de la production orale et écrite, reprises du CECR, pour guider l'enseignant. Il y a un « Point info » à la fin qui précise les informations culturelles des leçons et fournit des pistes de recherche sur Internet. Le guide donne de nombreux conseils mais sans pour autant apporter des idées d'activités supplémentaires en dehors de ceux du manuel. Il est cependant d'une manière générale clair et efficace.

- Points faibles

L'inconvénient principal du manuel est qu'on ne trouve pas les corrigés des exercices dans le cahier d'activités. Cela ne permet à l'apprenant de vérifier ses réponses et de chercher par lui-même les raisons de ses erreurs.

Le livre de l'élève ne propose pas de test formatif ou de bilan pour les apprenants, c'est nécessairement à l'enseignant d'utiliser et de photocopier ceux du guide pédagogique. Cela aurait permis de compléter les outils d'auto-évaluation et de vraiment donner les moyens aux apprenants de se juger par eux-mêmes.

- Conclusion

Alter Ego + est la version améliorée d'un manuel d'une collection déjà existante (*Alter Ego* paru en 2006) dont les auteurs ont cherché à améliorer les points faibles. Son avantage est d'avoir été conçu en reprenant les points forts d'une méthode déjà testée. Les nouveautés apportées sont donc le fruit d'une réflexion sur les problèmes rencontrés par les utilisateurs de la première version.

Le parcours d'apprentissage/enseignement est très complet dans les thématiques et les contenus proposés et permet donc clairement d'atteindre le niveau A1.

Le manuel offre de nombreuses ressources pour l'enseignant et pour l'apprenant en complément des outils classiques offerts dans les autres manuels. Il y a beaucoup d'exercices supplémentaires qui facilitent la préparation de l'enseignant et il n'a pas nécessairement besoin de chercher par lui-même des activités en plus. La présentation claire et aérée permet de s'y retrouver facilement dans la structure et dans la progression.

4. Choix du nouveau manuel

En comparant les manuels et en définissant leurs points forts et leurs points faibles, il est apparu que le manuel *Alter Ego +* a semblé le mieux répondre aux critères établis en amont. C'est celui qui offre le plus de bénéfices par rapport au contexte. Il pourra permettre aux enseignants de s'appuyer dessus et de le prendre en main facilement. En effet, les deux autres manuels étudiés ne sont pas conçus pour les attentes formulées par l'institution, les apprenants et les enseignants.

En présentant mon analyse à l'équipe directrice, celle-ci a validé la sélection d'*Alter Ego* + dans une réunion qui s'est tenue début janvier 2013. Étant donné les délais de réception, nous avons alors immédiatement commandé les ouvrages, pour être sûr de les recevoir pour la session de février. Ce choix final est le point de départ d'une nouvelle impulsion donnée par l'Alliance française de Pristina pour développer une organisation différente et offrir une formation pratique aux enseignants pour perfectionner leurs pratiques.

Partie IV

Accompagner le changement :
formation des enseignants et suivi

Dans cette partie, nous montrerons les apports concrets du changement de manuel sur l'organisation des cours pour le niveau A1.1. Le nouveau manuel a été introduit pour la session de février à juin 2013 et le changement sera étendu, après cette phase d'expérimentation, au niveau A1.2 pour la session d'octobre 2013. Nous avons décidé de se limiter au niveau A1.1 pour le moment afin de laisser les apprenants qui ont commencé leur apprentissage avec *Le Nouveau Taxi 1* finir le niveau avec le même manuel, pour ne pas les perturber et leur faire racheter un autre manuel. Les outils mis en place dans cette phase constituent ainsi des modèles à étendre progressivement aux autres niveaux, au fil des nouvelles sessions de cours. Ils pourront faire l'objet d'une adaptation et d'un perfectionnement une fois le bilan tiré de cette première démarche.

1. Création de supports d'aide à l'enseignement

1.1 Élaboration d'une échelle de progression

Le choix d'*Alter Ego + 1* comme manuel de référence pour le niveau A1 nous a permis d'établir une échelle de progression. Selon Robert et al. (2011), il est nécessaire de « programmer la matière à enseigner dans le temps ». Pour cela, « la démarche la plus simple » est « d'amender le manuel mis à sa disposition et d'adapter son contenu à la situation d'apprentissage/enseignement » (p. 74). Dans ce but, Robert (2008) rappelle qu'« il suffit de lire le sommaire du manuel qui répertorie et classe les contenus notionnel, linguistique et culturel » (p. 177) pour avoir une idée de la progression à suivre. Celle-ci sert alors de référence et de point de départ pour établir une échelle graduelle dans le temps.

Le manuel *Alter Ego + 1* propose un parcours de 120 heures d'apprentissage/enseignement en neuf dossiers. Pour établir une programmation, nous avons divisé le manuel de manière égale par un découpage en trois parties. Chaque partie comprend donc trois dossiers équivalents à 40 heures de cours. La première correspond au niveau A1.1, la deuxième au A1.2 et la troisième au A2.1. Cette échelle de progression pour le niveau A1.1 se présente sous forme de tableau reprenant le numéro de la séance, la date (à remplir par l'enseignant), le numéro de la leçon et du dossier et les objectifs communicationnels à faire travailler. Ce tableau se veut être un modèle adaptable pour les autres niveaux (voir annexe 5, p. 81).

Le temps consacré à chaque leçon a été défini suivant la densité et la quantité des contenus à enseigner. Les dossiers 0 et 1 représentent un tiers des leçons de la session, étant donnée l'importance des premières leçons et la concentration de nouveaux contenus. Les deux dossiers suivants apportent de nouvelles compétences mais ils ont une progression en spirale et reprennent des informations vues précédemment. Chaque dossier est divisé en dix séances. Le

temps moyen à accorder à une leçon est de trois heures, soit deux cours. Entre chaque dossier, un cours est laissé "libre" à l'enseignant pour lui donner la possibilité de proposer des activités plus culturelles ou faire une évaluation (séances 10 et 20). Il a été décidé que le dernier cours servirait à tester le niveau des apprenants d'après les objectifs à atteindre définis en amont (voir point suivant). Ce découpage n'implique pas qu'il faille obligatoirement faire toutes les activités du manuel ni même de les suivre d'une manière complètement linéaire. Il expose les thématiques et les contenus à aborder en classe. L'enseignant est cependant maître de son cours et c'est à lui de gérer sa classe. S'il pense qu'une notion est vue trop rapidement ou n'est pas assez explicitée, il peut ajouter ou modifier ce qu'il lui semble nécessaire afin d'atteindre les objectifs fixés.

1.2 Définition d'objectifs à atteindre

À partir du tableau des contenus d'*Alter Ego + 1* (p. 7-10), nous avons repris les objectifs à travailler, sous forme de liste récapitulative pour le niveau A1.1 (voir annexe 6, p. 83). Il s'agit d'objectifs spécifiques à atteindre qui formulent « de la façon la plus précise possible, ce à quoi le sujet doit parvenir pendant ou suite à une situation pédagogique. Toute combinaison d'une aptitude à développer et d'un contenu constitue un objectif spécifique » (Robert, 2008, p. 154). Ils sont divisés en actes de paroles associés à des contenus linguistiques. Les objectifs linguistiques reprennent les contenus grammaticaux et lexicaux abordés par le manuel dans les trois premiers dossiers.

Les enseignants peuvent se référer à cette liste pour avoir un aperçu global de ce qu'ils doivent travailler en classe à partir du manuel. De plus, les actes de parole sont facilement repérables tout au long du manuel puisqu'ils sont annoncés au début de chaque dossier d'*Alter Ego +*. Il est alors facile pour l'enseignant de se savoir où il se situe par rapport à la liste des objectifs. Comme signalé précédemment, celui-ci peut apporter des activités ou des documents complémentaires, en se reportant aux contenus à travailler. Ces objectifs permettent de cadrer le travail des enseignants et des apprenants afin de donner des buts à atteindre durant la session. Ils aiguillent et stimulent l'apprentissage en fixant des contenus concrets et pratiques. Cette trame est aussi utile pour l'élaboration de bilan ou d'évaluation afin de faire le point sur les acquis des apprenants. Elle sera utilisée dans notre phase de bilan pour faciliter l'élaboration d'un test de niveau de fin de session.

2. Élaboration de l'action de formation

2.1 Préparation de la formation

Le montage d'une action de formation comprend plusieurs étapes. Les premières englobent l'étude du contexte et la définition des objectifs, ce que nous avons explicité dans les parties précédentes. Nous avons défini précisément les besoins liés au changement de manuel et les objectifs spécifiques à atteindre pour la formation. Nous allons maintenant nous intéresser à sa phase d'élaboration et de réalisation. Pour la conception, il s'agit de prendre en compte ce qui est souhaité par les différents acteurs et ce qui peut être réalisé concrètement. Il faut donc traduire les objectifs généraux en objectifs opérationnels. Il faut dans ce but sélectionner les dispositifs appropriés et formaliser le projet au niveau des contenus à aborder et du découpage en séquences. Il est nécessaire de faire l'inventaire des méthodes et des ressources à employer. Pour cela, la formation des enseignants a fait l'objet d'un planning spécifique qui en récapitule les aspects pratiques : nombre de séances, date prévue, contenus abordés, supports envisagés.

Planning 2 : Planning prévisionnel de la formation

Séance	Date	Objectifs opérationnels	Supports
1 (2h)	2 février	Découvrir la méthode et ses principes méthodologiques. Comprendre le fonctionnement général du manuel et sa structure.	<i>Alter Ego + / CECR / Power point du formateur</i>
2 (2h)	9 février	Réfléchir sur la progression générale du manuel et sur la progression dans et entre les leçons (relation entre les exercices). Réfléchir sur les objectifs à atteindre et les compétences à travailler par dossier. Découvrir le planning prévisionnel de la session de cours.	<i>Alter Ego + / Power point du formateur / Échelle de progression / Liste récapitulative des objectifs</i>
3 (2h)	16 février	Découvrir les outils complémentaires du manuel. Réfléchir autour de l'évaluation.	<i>Alter Ego + / Power point du formateur</i>

Le but de cette formation était de présenter la méthode, de souligner les différences de fond et de forme avec *Le Nouveau Taxi 1* et de montrer la structure, la progression et l'approche pédagogique développées par *Alter Ego + 1*. Le découpage s'est fait selon le principe de la découverte des éléments du plus simple au plus complexe. La première séance sera donc d'abord axée sur la présentation générale de la méthode puis sur un descriptif plus détaillé du

fonctionnement des dossiers et des leçons. Il y sera explicité les principes théoriques et méthodologiques sur lesquels le manuel est conçu, en s'appuyant sur le CECR, qui fait l'objet d'une attention particulière. La séance suivante se focalisera sur la notion de progression en développant le planning prévisionnel des leçons et les objectifs spécifiques à atteindre. Il y sera mis l'accent sur la relation entre les exercices et la manière dont ils sont connectés pour concevoir une progression logique de la difficulté. La dernière sera dédiée à la place de l'évaluation et à l'utilisation des outils supplémentaires de la méthode : cahier d'exercices, guide pédagogique, ressources en ligne. La démarche adoptée est de solliciter les enseignants pour participer activement et construire par eux-mêmes leurs connaissances. Le but n'est pas de faire des exposés théoriques mais de les guider et de les accompagner dans une démarche d'appropriation du manuel en les poussant à s'interroger sur sa conception, sa présentation, sa cohérence.

2.2 Animation de la formation

Ayant en charge l'organisation du changement de manuel, c'est à moi qu'il a été demandé d'animer la formation à l'attention des professeurs de l'Alliance afin de leur présenter le manuel *Alter Ego + 1*. Elle s'est déroulée sur trois samedis pendant le mois de février, de 11 heures à 13 heures, en présence de huit des treize enseignants. Cette formation n'était pas obligatoire. Cependant, ceux qui l'ont suivi ont eu la priorité sur les cours débutants de la nouvelle session.

- *Séance 1*

Pour amorcer cette première session, j'ai d'abord présenté d'une manière générale la collection de laquelle est issu le manuel. J'ai montré les différents manuels qui constituent la collection *Alter Ego*. J'ai expliqué qu'*Alter Ego +* était la version améliorée de cette collection. Il est intéressant de noter que c'est l'une des rares méthodes qui va jusqu'au niveau C1 et qui permet donc d'établir une progression sur le long terme. Certains enseignants avaient déjà eu l'occasion de découvrir ce manuel pour y piocher des activités. Je leur ai demandé leurs impressions par rapport à son usage et de décrire sa forme aux autres. J'ai ensuite présenté le public auquel il s'adresse, le nombre d'heures prévu par le parcours et les différents éléments qui composent le manuel *Alter Ego + 1*.

Cette première séance a été l'occasion d'approfondir tous les concepts méthodologiques sur lesquels il s'appuie : place centrale de l'apprenant, réalisation de tâches compétences communicatives. Les enseignants ont suivi une formation de formateurs il y a quelques mois sur la perspective actionnelle. Cependant, peu d'entre eux se rappelaient vraiment de quoi il s'agissait. Il était alors important de revenir sur ses notions afin de bien cerner la conception du manuel. Je leur ai demandé de faire une liste, par deux, de mots-clés en relation avec ces

idées, afin de mettre à jour leurs représentations. De même, je les ai convié à expliquer par une définition personnelle les principes du CECR et le découpage en niveau. Cette réflexion a fait l'objet d'une mise en commun et d'un récapitulatif à l'aide d'un Power Point que j'avais élaboré en amont. J'ai donné des exemples tirés du manuel par rapport au concept de tâches et leur demandé de me donner leur avis sur leur utilité et sur la manière de les introduire en classe. Ils ont ensuite été invités à parcourir le manuel et à s'attarder sur le tableau des contenus et le mode d'emploi. Nous avons commenté ensemble le choix des thématiques et leur adaptation au niveau visé. Nous avons détaillé la structure du manuel en cherchant en groupe les pages dédiées aux contenus culturels et à l'évaluation. Nous avons ensuite observé les pages supplémentaires que l'on trouve à la fin : précis grammatical, activités de phonie-graphie, lexique thématique. Puis, par deux, les enseignants ont préparé une présentation du fonctionnement d'un dossier chacun (thème, découpage en plusieurs leçons, typologie des documents, type de compétences travaillées). Le but étant de montrer que la présentation et la logique sont similaires pour tous les dossiers.

Cette première séance de formation s'est révélée positive par la participation active des enseignants et par leur intérêt affiché pour découvrir le nouvel manuel. Cependant, certains des enseignants ne sont pas montrés très motivés par l'aspect théorique de la première partie de la session et n'ont pas été trop coopératifs sur ce point. D'une manière générale, ils ont apprécié de découvrir le manuel en prenant le temps de le manipuler. Ils l'ont trouvé simple à appréhender et clair dans sa présentation et ont noté l'abondance des illustrations et des documents authentiques. Il est intéressant de relever que plusieurs enseignants l'ont trouvé moderne, en phase avec son époque et donc attrayant dans sa forme.

- *Séance 2*

Durant cette séance, l'objectif était de montrer la progression et le découpage du livre qui ont été décidés pour les sessions de cours et de travailler plus le fond. Cette session a été construite pour permettre davantage d'échanges entre les enseignants et moins d'intervention de la part de l'animatrice. En effet, j'ai fait travailler les enseignants en groupe autour du découpage pour qu'ils expliquent jusqu'à quel moment du manuel ils assureraient une première session de cours. Nous avons ensuite comparé leurs résultats avec l'échelle de progression que j'avais établie avec la directrice pédagogique. Il s'est avéré que les enseignants étaient assez divisés sur la progression. Une partie pensait pouvoir aller plus loin dans la progression du manuel et d'autres étaient plus lents dans leur démarche. L'échelle de progression s'est donc révélée être un compromis entre les différentes approches des groupes. Nous avons commenté ensemble le tableau qui leur a été présenté notamment sur le nombre d'heures à consacrer à chaque leçon. Nous avons ensuite travaillé sur la notion d'objectifs par une méthode interrogative. Je leur ai

laissé quelques minutes de réflexion pour déterminer les objectifs à atteindre dans les trois premiers dossiers, sans qu'ils puissent regarder le tableau des contenus ou la page d'annonce de chaque dossier. Je leur ai ensuite posé des questions sur les objectifs grammaticaux, les objectifs lexicaux, les actes de parole etc. C'était à eux de se mettre d'accord en groupe sur les objectifs de chaque dossier. Je leur ai alors donné la liste récapitulative des objectifs à atteindre pour le niveau A1.1 lors de la prochaine session. Ils sont repris d'*Alter Ego +* et permettent aux enseignants de pouvoir s'y retrouver facilement.

Ils ont ensuite travaillé en binômes autour des objectifs et des exercices d'une leçon particulière. Tout le monde avait la même et devait réfléchir à l'organisation de la leçon : objectifs, progression, enchaînement des activités, type d'exercices. Nous avons fait une mise en commun pour que chacun intervienne sur sa vision de la leçon et donne des explications sur sa construction, sur le but des exercices, sur la logique sous-jacente. Les enseignants ont remarqué que les exercices sont dépendants les uns des autres et qu'ils constituent une séquence construite, avec un objectif déterminé en amont. La réflexion s'est tournée vers la nécessité de bien préparer la leçon en avance afin de savoir comment et par quels moyens est travaillé l'objectif. Pour être sûr que l'apprenant ne soit pas perdu face aux exercices qu'on lui propose, il faut avoir clairement en tête ce qu'on va lui demander de faire et pourquoi.

Les enseignants ont été très réceptifs à cette séance et ont apprécié de pouvoir analyser en profondeur la construction du manuel. Ils ont été satisfaits d'obtenir de nouveaux documents pour les accompagner (échelle de progression et liste des objectifs) et ont souhaité avoir la même chose pour les autres niveaux. Ils leur ont alors été rappelés que ces supports seraient produits au fur et à mesure du changement de manuel pour les niveaux supérieurs.

- *Séance 3*

La dernière séance avait pour but de développer davantage les outils supplémentaires offerts par le manuel et de réfléchir sur la place de l'évaluation. J'ai donc distribué des photocopies tirées du guide pédagogique et du cahier d'exercices pour montrer aux enseignants leur présentation. Nous avons fait un remue-méninges sur l'utilisation du guide pédagogique et sur la meilleure manière de l'optimiser. Pour cela, nous avons essayé de répondre aux questions suivantes : Faut-il l'avoir avec soi pendant le cours ? Faut-il juste prendre en note les informations qui nous intéressent ? Faut-il systématiquement y avoir recours ? Comment inclure des activités supplémentaires au milieu de celles proposées par le parcours du guide ? Au fil de la conversation, qui n'avait pas pour objectif de déterminer une position unique mais de confronter les idées et les pratiques, nous avons dévié sur la recherche d'autres supports et pour cela chacun a donné aux autres des pistes vers des sites Internet, des jeux, des activités ludiques à intégrer en classe. Au-delà du travail sur le manuel, les enseignants ont échangé sur

les outils qu'ils ont trouvé pour diversifier leurs cours. Ce sont surtout les deux enseignants les plus expérimentés qui ont partagé leurs découvertes mais c'était l'occasion d'établir un dialogue autour de l'élaboration d'un cours. J'ai aussi mis l'accent sur les outils complémentaires du manuel afin de montrer qu'ils ont déjà beaucoup de ressources à leur disposition s'ils le veulent. Par exemple, j'ai exposé l'utilité des pages « s'exercer » et des activités de phonie-graphie. Ils peuvent les inclure quand et quand ils le souhaitent dans le déroulement du cours. De même, les pages de contenus culturels et les projets contenant des sous-tâches sont des outils en plus qui peuvent être proposés, notamment lors des cours laissés "libres" dans le planning. Ces cours servent à encourager l'utilisation de toutes les ressources, à l'appréciation personnelle de l'enseignant.

J'ai aussi demandé aux enseignants, par groupe de deux, de rechercher les moyens d'évaluation mis à disposition par le manuel. S'ils sont habitués à utiliser des entraînements au DELF, ils sont en revanche peu familiarisés au portfolio. Nous avons alors réfléchi ensemble à la manière d'exploiter cet outil en classe et de le présenter aux apprenants. Cependant, faute de suffisamment de temps, il n'a pas été possible de développer davantage.

Cette séance était plus libre dans sa forme et devait laisser davantage la parole aux enseignants pour échanger. Elle a fourni des pistes d'exploitation pédagogique sur l'ensemble des éléments du manuel et a contribué à créer des liens entre les enseignants pour qu'ils partagent leurs ressources personnelles et s'entraident dans leurs pratiques.

2.3 Bilan de la formation

Afin de déterminer ce que les enseignants ont pensé de la formation, je leur ai demandé de remplir un petit questionnaire à la fin de la dernière séance (voir annexe 7, p. 84). Celui-ci avait pour mission d'obtenir leur opinion et un jugement critique, de manière anonyme, sur l'organisation de la formation. Les réactions sont globalement positives et les enseignants sont satisfaits de la formation qu'ils ont reçue. Certains aimeraient cependant avoir la possibilité d'approfondir la thématique de l'évaluation notamment pour créer des supports personnels et ne pas toujours proposer des préparations au DELF déjà toutes faites. Deux personnes ont aussi fait part de leur intérêt pour le portfolio et de leur volonté de l'intégrer en classe sans pour autant savoir comment. De même, trois enseignants regrettent de ne pas avoir pu approfondir la place des contenus culturels ne sachant pas vraiment comment traiter ce domaine en classe. Les explications fournies ont été jugées pertinentes et utiles. Même si la participation sur les principes méthodologiques a été plutôt faible, les enseignants ont apprécié ce rappel théorique. Le travail sur les objectifs a semblé le plus important pour la moitié d'entre eux, notamment pour bien comprendre les attentes liées au déroulement d'une leçon. Il apparaît plus facile pour plusieurs d'entre eux de se mettre à la place de l'apprenant.

Nous pouvons donc en conclure que la formation a été globalement profitable puisque les enseignants ont apprécié son contenu et ont pu expérimenter le nouveau manuel sous une forme collaborative. L'objectif de faire découvrir ses principes, son fonctionnement, sa structure et ses outils a été atteint dans cette perspective.

3. Suivi de la session de cours

À la rentrée de février 2013, trois cours pour débutants (A1.1) ont ouvert, pour un total de 43 apprenants. Nous avons décidé avec la coordinatrice pédagogique d'expérimenter un système avec un professeur unique par groupe, afin de faciliter la transition des enseignants et de les laisser organiser leurs cours sans avoir à gérer un binôme. Cependant, pour des contraintes d'horaires, nous avons dû laisser un groupe en binôme puisque personne ne pouvait assurer les deux cours par semaine. Quatre professeurs ont alors commencé à utiliser *Alter Ego + 1*. Ils ont été choisis pour leur disponibilité et surtout parce qu'ils avaient tous participé activement à la formation.

Pour faire le point sur cette phase de transition, j'ai choisi d'établir une méthodologie pour suivre, au fur et à mesure de la session, les cours du niveau A1.1. Le suivi porte sur l'ensemble des cours du soir en présentiel. Il doit permettre de répondre aux questions suivantes établies d'après les objectifs du projet vus précédemment :

- Les enseignants respectent-ils la progression et la chronologie établies ?
- La formation leur a-t-elle apporté les outils pour utiliser la méthode d'une manière optimale ?
- Le changement de manuel a-t-il permis de faire acquérir par les apprenants les compétences déterminées en amont ?

Pour mesurer les résultats obtenus à l'utilisation d'*Alter Ego +* en classe, nous avons utilisé plusieurs procédés.

3.1 Examen des cahiers de bord

Une session de cours s'étale sur 15 semaines, avec une pause d'une semaine à mi-parcours. Afin d'assurer un suivi de la progression et des objectifs à atteindre, nous avons choisi d'examiner régulièrement les pochettes contenant le cahier de bord à remplir par les professeurs. En plus de cet outil, nous y avons ajouté la liste des objectifs et l'échelle de progression. À tout moment, ils pouvaient s'y référer pour faire le point sur le déroulement de leurs cours et se situer par rapport au programme général établi. Le critère d'évaluation ici est le respect du temps et des objectifs attribués pour chaque leçon.

En comparant la progression décidée en début de session et celle réellement accomplie, nous

avons noté que les enseignants respectaient les repères temporels du planning prévisionnel. Le déroulement des leçons s'est fait en concordance avec ce qui était prévu.

À la fin de la session, les enseignants devaient être parvenus à la leçon 3 du dossier 3. Deux groupes sont arrivés à finir ce dossier selon les prévisions. Ils étaient même en avance sur la chronologie. Ils ont donc réalisés une séance de révision générale avant la dernière séance consacrée au test de niveau. Une enseignante a dû rattraper le retard pris par rapport au planning et réaliser les deux dernières leçons un peu plus rapidement, pour terminer la session au même niveau que les autres. Cependant, selon son cahier de bord, certains des points des dernières leçons avaient déjà été évoqués avant, ce qui veut dire qu'elle n'a pas bâclé ces leçons mais juste travailler que l'essentiel des contenus.

Nous pouvons en conclure que, d'une manière générale, les apprenants ont étudié les mêmes contenus d'un groupe à l'autre et qu'ils devraient avoir atteint les mêmes objectifs en termes de compétences acquises. Nous vérifions ces acquisitions par un test de niveau de fin de session (voir point 3.3). Les enseignants ont respecté le découpage prévu à quelques écarts près et il semble donc que celui-ci était pertinent pour le déroulement de la session. Les professeurs ont ajouté, adapté ou retiré des contenus suivant leur avancée et se sont agencés au planning pour l'atteinte des objectifs. Ils ont aussi ajusté leurs cours en fonction des facilités et des faiblesses de leur groupe.

3.2 Observations de classe

L'observateur est là pour offrir un regard extérieur sur les pratiques de classe. Le but est de décrire ce qui s'y passe, sans porter de jugement, afin de mettre en évidence des comportements, des conduites ou des actions. Les données recueillies sont ensuite analysées et servent à prendre des décisions pour améliorer l'enseignement.

Une observation a en général un objectif spécifique fixé à l'avance afin de se focaliser sur des points précis : activités mises en place, type d'interactions, traitement de l'erreur etc. Elle peut aussi dans notre cas se concentrer sur l'utilisation pratique d'un manuel. L'observateur a la possibilité d'utiliser des grilles structurées, élaborées en amont, ou de simplement prendre des notes descriptives pendant l'observation. Quelque soit la méthode employée, il est essentiel après de pouvoir s'entretenir avec l'enseignant de manière à partager ses observations. Celui-ci peut alors prendre conscience des forces et des faiblesses de ses pratiques. Cela peut ensuite le conduire à trouver des solutions pour améliorer ou réarranger certaines conduites.

Je suis allée observer trois des quatre enseignants qui ont utilisé *Alter Ego* + pendant la session de février, sur une période de deux semaines. Je n'ai pu observer le quatrième ayant moi-même un cours à donner à cet horaire. Sachant qu'il y a deux cours par semaine, mais qu'un des groupes fonctionne sur le système de binôme, je me suis rendue dans dix cours. J'ai

pris des notes sur le déroulement et j'ai recoupé les informations pertinentes liées à l'utilisation du manuel. Afin de m'aider dans ma notation, j'ai quand même établi quelques points importants à prendre en compte : préparation préalable du cours, report au guide pédagogique, utilisation des outils complémentaires du manuel, activités supplémentaires proposées par l'enseignant.

Nous pouvons diviser ces observations en deux points. Elles concernent les leçons 2 et 3 du dossier 2 et la leçon 1 du dossier 3 d'*Alter Ego + 1*. Les enseignants n'étaient pas tous rendus au même niveau dans la progression pendant la période d'observation, certains étant plus rapides que prévu sur la progression établie par le planning et un plus lent (voir point 3.1 pour plus de détails). Ces observations ont néanmoins permis de faire le point sur l'utilisation du manuel.

- *Appropriation du manuel*

D'abord, il est intéressant de noter que les enseignants se sont bien appropriés certaines des possibilités offertes par le manuel. En effet, ils utilisent tous la double-page « s'exercer » qui offre des exercices supplémentaires. Pour revoir une notion déjà travaillée, mais qui n'est pas forcément acquise, ils utilisent ces exercices en complément de ceux des leçons. Aucun n'avait prévu d'exercices issus d'autres manuels ou d'ouvrages spécialisés. Ils utilisent le cahier d'exercices pour donner des devoirs à faire à la maison. Entre ces deux outils, il n'a pas semblé nécessaire pour les enseignants d'avoir à chercher d'autres exercices. Ils renvoient régulièrement les apprenants aux pages du mémo grammatical pour les aider en cas d'incompréhension pendant les exercices faits en individuel. Je n'ai pas eu l'occasion de les voir utiliser les différents types d'évaluation ou les pages « Carnet de voyage ». Il ne semble pas que les enseignants aient mis en application les sous-tâches afin de monter un des projets proposés. De même, les contenus de phonétique sont totalement mis de côté et aucun enseignant n'a travaillé cette compétence.

Deux des trois enseignants ont fait preuve de créativité en proposant des activités personnelles (utilisation d'une balle pour la production orale, jeux en pair ou en groupe) pour faire des révisions. Ils ont intégré ces activités dans le déroulement de leurs cours, entre celles proposées par le manuel. Elles étaient adaptées aux objectifs communicationnels et linguistiques de la leçon et correspondaient bien à sa progression. Une enseignante ne se détache pas du tout du manuel et suit d'une manière très linéaire la progression et les activités du manuel. Certes, les autres enseignants ne proposent de véritable variante dans la présentation et l'animation des exercices mais ils ont une démarche plus personnelle dans le déroulement du cours en y apportant d'autres supports.

- *Préparation du cours et utilisation du guide pédagogique*

Deux des enseignants sont arrivés avec un plan écrit du déroulement de leurs cours. Ils ont donc préparé à l'avance la leçon à travailler en apportant des notes issues du guide pédagogique et des idées personnelles. Ils avaient le guide pédagogique avec eux pendant le cours mais il n'a été utilisé que pour vérifier les réponses des exercices, en cas de doute. La troisième enseignante se référait constamment au guide pédagogique pendant le cours, ce qui provoquait le sentiment qu'elle ne maîtrisait pas vraiment la conduite de sa classe. À chaque exercice travaillé par les apprenants en classe, elle lisait les commentaires correspondant dans le guide. Le guide sert de support mais n'est pas là pour diriger la classe à sa place. Cette situation était un peu dérangeante en tant qu'observateur et clairement perturbante pour les apprenants. En observant le cours et lisant le guide pédagogique en même temps, j'ai pu noter que les enseignants prenaient bien en compte les conseils donnés. Ils ont utilisé le point « pour aller plus loin » du guide (p. 51) pour proposer une activité de renfort pour l'exercice 14 de la leçon 2 du dossier 2. D'une manière générale, ils savent s'y appuyer et prendre les idées qui les intéressent tout en gardant une distance pour permettre une forme de spontanéité dans les échanges avec les apprenants.

- *Bilan des observations*

Il est important de noter que les enseignants et les apprenants ont eu l'air très à l'aise dans l'utilisation d'*Alter Ego +*. Les leçons observées se sont bien déroulées et les apprenants ont montré de l'intérêt et du sérieux dans les cours. Cependant, certains des contenus du manuel ont été ignorés dans le déroulement des leçons. Il n'est pas facile de savoir si c'est par rapport à la difficulté d'aborder certains contenus (phonétique ou culturel) ou si c'est par manque de temps. Dans tous les cas, ces compétences doivent davantage être prises en compte et pourraient faire l'objet de formations prochaines afin d'aider les enseignants à les intégrer dans leur pratique. Deux enseignants savent suffisamment se détacher du manuel pour apporter des compléments à ce qui est proposé et jonglent bien entre les exercices. Une enseignante doit encore travailler sur l'idée d'adaptation et de modification pour éviter d'avoir une démarche pédagogique entièrement calquée sur le manuel. Elle doit apprendre à autonomiser davantage sa pratique. Les activités de projet et de sous-tâches n'ont pas été introduites en classe. Cet aspect du manuel n'apparaît pas facilement intégrable en classe par les enseignants pour l'instant.

3.3 Test de fin de session

J'ai élaboré le test de fin de session (voir annexe 8, p. 85) d'après la liste récapitulative des objectifs communicationnels et langagiers à atteindre et d'après la typologie des documents étudiés dans *Alter Ego + 1*. Il propose des exercices de compréhension écrite et orale et de production écrite. Étant donné le nombre d'apprenants par groupe (entre 7 et 12 présents

régulièrement) et le temps restant avant la fin de la session, les groupes n'ont pas eu l'opportunité de passer une épreuve de production orale, même si celle-ci était prévue à l'origine. Ce test a été passé par 27 apprenants sur 43, les trois groupes confondus. Les résultats obtenus sont plutôt positifs puisque 85 % des apprenants ont réussi le test, avec plus de la moitié des points. D'après le suivi des feuilles de présence, ceux qui ont échoué au test n'étaient pas ceux présents de manière aussi régulière que les autres aux cours. Ce taux de réussite avec une moyenne de points au-dessus de 40 sur 60 est donc satisfaisante. Nous pouvons en déduire que la progression établie a permis d'atteindre les objectifs prévus. Les apprenants ont retenu l'essentiel des contenus abordés et peuvent passer au niveau A1.2 avec la même base de compétences. Il n'y avait jamais eu de test de fin de session proposé aux apprenants auparavant. Cependant, certains enseignants avaient proposé des tests issus de préparation au DELF à la session précédente. En comparaison avec les résultats obtenus à cette période, le taux de réussite est plutôt similaire et n'indique pas clairement une amélioration dans le niveau des apprenants. En revanche, ce test pourra servir de modèle pour l'élaboration de test pour les autres niveaux et construire une référence en termes de taux de réussite pour les sessions suivantes. Au moins, un exemple a été établi pour établir le bilan d'une session.

4. Bilan

4.1 Entretien avec les enseignants

Afin d'obtenir un retour de l'expérience vécue par les enseignants, j'ai mené des entretiens avec les quatre professeurs qui ont utilisé *Alter Ego + 1* pendant la session. Le but était d'obtenir leurs impressions, leurs appréciations et leurs critiques. J'ai choisi d'aborder plus particulièrement les points suivants :

- Quels sont les points forts et les points faibles d'*Alter Ego +* selon vous ?
- En comparaison avec *Le Nouveau Taxi*, avez-vous préféré utiliser *Alter Ego +* ? Pourquoi ?
- Les apprenants vous ont-ils semblé avoir apprécié *Alter Ego +* ? Quels échos avez-vous reçu ?
- Avez-vous eu l'impression d'avoir atteint vos objectifs à la fin de la session ?

À partir de ces différents points, les enseignants m'ont fait part de leur satisfaction globale par rapport à l'utilisation du nouveau manuel. Ils ont mis l'accent sur la facilité avec laquelle ils se l'ont approprié notamment au niveau de l'exploitation des activités. Les points positifs se concentrent autour de la clarté de la progression et de l'intérêt des documents proposés. Ils regrettent cependant de ne pas savoir comment introduire certaines compétences, plus

particulièrement autour des points culturels abordés et des projets avec des sous-tâches. Nous reviendrons sur ce point dans la partie perspective. Par rapport aux attentes évoquées dans les entretiens d'avant le changement, les enseignants ont eu l'impression que le manuel répondait bien à leurs besoins. Ils le trouvent complet et assurent ne pas avoir besoin de chercher des exercices complémentaires. Ceux qui proposent d'autres ressources ou des activités personnelles le font davantage par envie. D'une manière générale, ils ont trouvé les objectifs à atteindre cohérents avec le planning proposé et en phase avec les attentes des apprenants. Les phases d'évaluation sont considérées comme utiles et formatrices. Ils pensent avoir bien rempli les objectifs qu'on attendait d'eux pour la session. Ils sont d'ailleurs satisfaits des résultats obtenus lors du test de fin de session qui est révélateur pour eux du travail effectué pendant les cours. Selon les enseignants, les apprenants ont aussi apprécié d'utiliser ce manuel et l'ont trouvé plutôt intéressant, et clair au niveau des explications fournies. L'ennui provoqué par les thématiques et les documents du *Nouveau Taxi 1*, évoqué lors de la phase d'analyse, ne semble plus être dominant avec *Alter Ego +*. Celui-ci offre davantage de contenus adaptés au public de l'Alliance française de Pristina et paraît être un outil approprié. Les enseignants attendent maintenant de pouvoir utiliser les autres manuels de la collection *Alter Ego* pour les niveaux suivants.

4.2 Bilan avec l'équipe directive

Une réunion avec l'équipe directive s'est tenue fin juin 2013 pour faire un bilan de la session écoulée. En reprenant les attentes formulées avant le choix du nouveau manuel, la direction de l'Alliance française de Pristina s'est montré enthousiaste face aux changements apportés. Elle trouve les enseignants plus impliqués dans la préparation des cours et plus consciencieux. Il semblerait qu'ils échangent davantage sur leurs pratiques même s'il est difficile de mesurer exactement ce changement. La direction est satisfaite des supports proposés pour guider les enseignants (échelle de progression, liste des objectifs à atteindre) et souhaitent garder les mêmes modèles pour les autres niveaux afin de faciliter la transition. Il a été facile pour la coordinatrice pédagogique de suivre les professeurs tout au long de la session grâce à ces points de repères. La formation a rempli les attentes de l'institution en termes de présence et de participation, ce qui est encourageant pour l'organisation de futures formations. De plus, le contenu proposé était conforme à ses attentes pour apporter des connaissances à la fois théoriques et pratiques. Le manuel lui-même répond aux exigences de la direction et fait preuve d'un bilan plutôt positif de la part des enseignants et des apprenants, ce qui ne peut être qu'une satisfaction supplémentaire.

4.3 Perspectives

Il s'agit ici de comprendre les perspectives futures pour l'Alliance française de Pristina suite à la mise en place de ce projet de changement de manuel effectué durant mon stage. L'Alliance pourra encore mesurer certains impacts à la rentrée d'octobre 2013. En effet, elle pourra évaluer le taux de réinscription des élèves présents pendant les cours de niveau A1.1 de la session de février 2013 et établir une comparaison avec les années précédentes. De même, elle pourra déterminer si la formation et l'utilisation du nouveau manuel ont eu des conséquences à plus long terme sur le travail, la motivation et l'implication des enseignants. Dans ce but, l'équipe directrice pourrait notamment organiser des réunions pédagogiques plus régulièrement afin de favoriser les échanges entre les enseignants et les guider dans la mutualisation de leurs ressources. Il serait aussi intéressant de trouver de nouveaux moyens pour évaluer la satisfaction et les acquis des apprenants et des activités pour introduire la liste des objectifs qu'ils ont à atteindre dans une session. Par exemple, une formation spécifique pour les enseignants pourrait être organisée sur l'utilité et l'utilisation du portfolio en classe. Des formations supplémentaire autour des thèmes suivants devraient aussi être envisagées afin de diversifier les compétences des enseignants : conception d'une séquence pédagogique, recherche de ressources complémentaires et création d'exercices à partir de documents authentiques, travail sur la phonétique, travail sur les compétences interculturelles.

Il est difficile de mesurer dès maintenant tous les impacts réels de ce changement sur l'organisation et l'homogénéisation des cours au sein de l'Alliance française. Cela représente un travail sur le long terme afin de définir les apports concrets apportés par ce projet, notamment sur la qualité, la cohérence et la pertinence de l'offre de cours. C'est maintenant à l'équipe pédagogique de mettre en place et d'assurer un suivi du changement pour les sessions à venir. Elle devra aussi gérer les transitions entre ancien et nouveau pour les autres niveaux et particulièrement suivre l'introduction du manuel *Alter Ego +* pour le niveau A1.2 à la rentrée de septembre 2013, afin d'être assurée de proposer une véritable continuité entre les niveaux.

Conclusion

La mise en place d'un changement de manuel a constitué une étape importante pour le développement et l'organisation de l'Alliance française de Pristina. En effet, cette Alliance est entrée dans une phase de restructuration pour lui permettre de garantir la qualité de son offre de cours et établir solidement sa réputation dans le pays. Pour cela, l'instauration d'un nouveau manuel a marqué un cap vers davantage de cohérence dans le dispositif pédagogique et une professionnalisation accrue des enseignants.

Son choix a fait l'objet d'un projet réfléchi pour dresser un état des lieux complet des problématiques rencontrées et pour trouver des solutions pratiques à certaines d'entre elles. En effet, le changement a été accompagné d'une formation pour les enseignants ce qui a permis de leur donner des connaissances théoriques et des outils concrets pour optimiser la préparation et le déroulement de leurs cours et cadrer leur méthodologie de travail. Cette démarche favorise des réajustements dans les pratiques d'enseignement afin de promouvoir une réflexion et un perfectionnement de leur approche pédagogique. De même, la problématique liée à l'homogénéisation de l'apprentissage dans le niveau A.1 nous a conduit à tirer profit du manuel pour créer des référentiels en termes de progression et d'objectifs à atteindre pour une session donnée.

Cependant, au-delà des bénéfices directs évoqués précédemment, ce changement doit être suivi d'un accompagnement approprié pour que ses effets perdurent dans le temps. Le manuel permet d'offrir des outils aux enseignants pour mener leur pratique quotidienne dans un dispositif formel précis mais c'est ensuite à l'enseignant de compléter et d'adapter le manuel, suivant son public d'apprenants. En offrant un cadre de travail, par des supports et une formation spécifique, nous avons posé une base et une méthodologie de travail aux enseignants. Ces contraintes imposées par l'institution doivent aussi pouvoir les mener à s'autonomiser. Il faut maintenant qu'ils apprennent à s'éloigner du manuel et à prendre la liberté de s'en affranchir, de s'en détacher, pour mieux atteindre les objectifs qui leur sont fixés. C'est une continuation logique du changement du manuel, une fois celui-ci maîtrisé, sur le fond et la forme, que de pouvoir l'enrichir par le réajustement des contenus et le développement de son propre matériel pédagogique. Il s'agit d'impliquer les enseignants dans le processus afin qu'ils ne se reposent pas uniquement sur les procédures de l'institution mais se responsabilisent dans la conception et l'évolution de leurs cours. Cette responsabilisation accrue doit permettre d'offrir une souplesse dans l'exécution de leurs fonctions et leur donner envie de s'investir davantage. Les enseignants doivent aussi être encouragés à se concerter et à

travailler ensemble pour accroître la collaboration et les échanges au sein de l'équipe pédagogique.

C'est maintenant le rôle des enseignants de poursuivre ce qui a été initié par ce projet et de trouver les clés pour allier besoins des apprenants, contraintes institutionnelles et liberté individuelle afin de garantir la satisfaction de tous et proposer une offre de cours professionnelle de qualité. L'Alliance française de Pristina doit de son côté soutenir les efforts et les initiatives des enseignants et continuer à proposer régulièrement des formations qui tiennent compte de leurs besoins réels et concrets pour améliorer leurs compétences professionnelles.

Bibliographie

Ouvrages généraux

Abry, D. (2009). Manuels de FLE : un choix délicat. *Le Français dans le monde*, 363, pp. 21-23.

Barthelemy, F., Groux, D. et Porcher, L. (2011). *Cent mots pour le français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan

Bertocchini, P. et Costanzi, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier

Conseil de L'Europe. (2002). *Cadre Européen Commun de Référence : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG

Dejean-Thircuir, C. et Metton, C. (2011). *Courants méthodologiques et analyse de manuels*. CNED

Im, N. et Tricerri, E. (2004). Analyse de méthodes de FLE : Techniques et utilités – Exemples de Campus 1 et Taxi 1. Communication présentée aux rencontres pédagogiques du Kansai. En ligne : http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/057_059_nakry.pdf

Lemeunier, V. (2008). Garantir la qualité de l'enseignement des langues étrangères. Communication présentée aux rencontres pédagogiques du Kansai. En ligne : http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/073_085_valerie.pdf

Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF

Puren, C. (2011). Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle. Communication présentée à la 9e rencontre internationale du GERES. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011g/>

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys

Robert, J.-P., Rosen E. et Reinhardt C. (2011). *Faire classe en FLE*. Paris : Hachette

Savli, F. (2010). Analyse des méthodes de FLE : techniques et pratiques. Revue de

linguistique, pp. 65-75. En ligne :

<http://www.journals.istanbul.edu.tr/tr/index.php/dilbilim/issue/view/1539>

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International

Verdelhan-Bourgade, M. & al. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck

Zanchi, C. (2009). L'adaptation du manuel de français langue étrangère généraliste en contexte arabophone pour étudiants débutants. Communication présentée à la 5e journée d'études Pierre Guibbert, Montpellier. En ligne : http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/recherche/_img_recherche/cedrhe/jepg/jepg_id_8.pdf

Manuels

Baglietto, D., Girardeau, B. et Mistichelli, M. (2011). *Agenda 1*. Paris : Hachette FLE

Berthet, A., Daill, E., Hugot, C., Kizirian, V. et Waendendries M. (2012). *Alter Ego + 1*. Paris : Hachette FLE

Boulinguez, A.-C., Fouquet, G. et Reboul, A. (2012). *Mobile A1*. Paris : Didier

Capelle, G. et Gidon, N. (1999). *Reflets 1*. Paris : Hachette FLE

Capelle, G. et Gidon, N. (1999). *Reflets 2*. Paris : Hachette FLE

Capelle, G. et Menand, R. (2008). *Le Nouveau Taxi 1*. Paris : Hachette FLE

Menand, R. (2010). *Le Nouveau Taxi 3*. Paris : Hachette FLE

Menand, R., Hutchings, L., Hirschprung, N. (2009). *Le Nouveau Taxi 2*. Paris : Hachette FLE

Table des annexes

Annexe 1 – Questionnaire de satisfaction des apprenants

Annexe 2 – Grille d'analyse de manuels/méthodes

Annexe 3 – Grille d'évaluation sur *Le Nouveau Taxi 1*

Annexe 4 – Guide d'entretien avec les enseignants

Annexe 5 – Échelle de progression

Annexe 6 – Liste récapitulative des objectifs d'*Alter Ego + 1*

Annexe 7 – Questionnaire de satisfaction pour la formation

Annexe 8 – Test de fin de session pour le niveau A1.1

Annexe 1 : Questionnaire de satisfaction des apprenants



EVALUATION 2013/ VLERËSIM
Veillez exprimer votre point de vue concernant les cours:
Ju lutemi shprehni pershtypjen tuaj reth mesimit
Please express your level of satisfaction concerning the classes

Date :
Groupe :

1. Comment avez-vous entendu parler de l'Alliance française ?
 How have you heard of the Alliance française ?

- Publicité/Advertisement Internet Événement culturel/Cultural Event
 Bouche-à-Oreille/Word of mouth Autre/Other :

2. Comment trouvez-vous le contenu des cours?
 Si ju duket permbajtja e mësimit?
 How do you find the content of classes?

-	-	+	++	+++
---	---	---	----	-----

3. Trouvez-vous les cours bien adaptés à votre niveau?
 A ju përshtatet niveli i kursit?
 Do you find the level of the course well adapted?

-	-	+	++	+++
---	---	---	----	-----

4. Comment trouvez-vous vos enseignants ?
 Si ju duken profesorët?
 What do you think of your teachers?

Professeur 1: nom/jour:

-	-	+	++	+++
---	---	---	----	-----

Professeur 2: nom/jour:

-	-	+	++	+++
---	---	---	----	-----

5. Etes-vous satisfait de la méthode employée ?
 Are you satisfied with the french book used in your class?

-	-	+	++	+++
---	---	---	----	-----

6. Que pensez-vous des horaires des cours ?
 What do you think of the schedule?

-	-	+	++	+++
---	---	---	----	-----

7. Aimeriez-vous que les cours commencent :
 Would you like your class to begin :

- Plus tôt/Earlier Plus tard / Later Les mêmes/the same

8. Seriez-vous intéressé pour suivre un stage intensif (3 fois par semaine) ?
 Would you be willing to attend an intensive training (about 3 times a week) ?

- Oui/Yes Non/No

9. Vos suggestions pour améliorer le cours? (contenu, activités, etc.)
 Sygjerimet e juaja për të përmirësuar nivelin e mësimit?
 Your suggestions to improve the quality of this course? (content, activities,...)

Merci! Faleminderit! Thank you!

ANNEXE GRILLE D'ANALYSE DE MANUELS / MÉTHODES

A. PRÉSENTATION GLOBALE

1. Description

- 1.1. Titre
- 1.2. Auteur/s
- 1.3. Editeur
- 1.4. Date de la première édition
- 1.5. Prix
- 1.6. Connotations suggérées par le titre
- 1.7. Présentation typographique (caractères, images, lisibilité...)
- 1.8. Articulation des contenus :
 - unités didactiques, modules, unités d'apprentissage, leçons, dossiers
- 1.9. Organisation des contenus :
 - grammaticale, fonctionnelle, lexicale, notionnelle, sur tâche, éclectique

2. Matériaux complémentaires

- 2.1. Matériaux prévus :
 - guide du professeur, cahier d'exercices, livret de tests, cassettes vidéo, cédéroms collectifs, cédéroms individuels, DVD, site Internet pour exercices en ligne
- 2.2. Heures de cours prévues
- 2.3. Objectifs déclarés :
 - communicatifs, d'apprentissage, linguistiques, culturels
- 2.4. Clarté des informations / explications (suggestions méthodologiques, solutions d'exercices...)
- 2.5. Méthodologie affichée
- 2.6. Référence au Cadre commun européen pour l'enseignement des langues :
 - OUI NON

Points forts :

Points faibles :

B. DOCUMENTS ET SUPPORTS

1. Documents visuels

- 1.1. Typologie des images :
 - bandes dessinées, vignettes, photos, dessins
- 1.2. Fonction des images :
 - illustration, complémentarité, autre (préciser)

2. Documents sonores

2.1. Typologie des enregistrements :

conversations informelles, conversations formelles, coups de téléphone, interviews / sondages, émissions radio (jeux, publicité, météo, informations, horoscope...), conférences, chansons, poèmes autre (préciser)

2.2. Présentation de l'oral :

oral transcrit dans la leçon, oral transcrit à la fin du livre, oral transcrit dans le guide du professeur

2.3. Qualité des enregistrements (débit, prononciation, intonation, bruits de fond...)

2.4. Type de langue proposée :

standard, registres adéquats aux situations de communication présentées (familier, formel, soutenu, argotique...), variantes régionales

3. Documents écrits et/ou scripto-visuels

3.1. Typologie :

documents aléatoires (billets de train, étiquettes, cartes de restaurant, panneaux informatifs...), dépliants, recettes, modes d'emploi, publicités, lettres, courriels, articles de journal, textes littéraires, autre (préciser)

3.2. Type de langue proposée :

standard, registres adéquats aux types de textes présentés (familier, formel, soutenu, fonctionnel...)

4. Supports informatiques et télématiques

4.1. Typologie d'activités proposées :

exercices tutoriels (de type structural), activités de compréhension orale et écrite, hypertextes, jeux, tests de contrôle (QCM, Vrai/Faux, tests à trous...), banques de données sur Internet, sites Internet pour activités de type langagier, sites Internet pour activités de type culturel

Points forts :

Points faibles :

C. CONTENUS LINGUISTIQUES ET COMMUNICATIFS

1. Lexique

1.1. Modalité de présentation :

traduction en L1, paraphrase en L2, recours à l'image recours au contexte

1.2. Exercices proposés :

discrimination, association, catégorisation (champs lexicaux), autre (préciser)

2. Phonétique

2.1. Présentation des phonèmes :

intégrée à la leçon, exercices sur cédérom, transcription phonétique

2.2. Étude des phonèmes :

isolés, contextualisés

3. Grammaire

- 3.1. Présence de :
 tableaux de structures, sans explication, avec explication, autre (préciser)
- 3.2. Explications :
 en langue maternelle, en langue étrangère
- 3.3. Type de présentation :
 contrastive, inductive, déductive
- 3.4. Modèle/s théorique/s de référence :
 grammaire prescriptive, grammaire descriptive de type structural, grammaire sémantique, grammaire de type éclectique

4. Exercices et activités d'apprentissage

- 4.1. Phonétique :
 exercices de discrimination auditive, exercices sur le rythme et l'intonation
- 4.2. Morphosyntaxe :
 exercices structuraux (répétition, substitution, transformation...), exercices à trous, dialogues à compléter, traductions (version / thème), résumés, dictées, autre (préciser)
- 4.3. Communication orale et écrite :
 activités de compréhension globale, sélective, linéaire, questionnaires de compréhension, prise de notes, activités socio-pragmalinguistiques (mettre en correspondance énoncés et registres de langue...), jeux de rôles, simulations, interactions guidées ou libres (débats, conversations...), études de cas, activités d'écriture (messages, cartes postales, CV, formulaires à remplir, lettres, comptes-rendus, brefs récits, faits divers...), autre (préciser)
- 4.4. Activités de réflexion sur l'apprentissage :
 questionnaires sur les styles et stratégies d'apprentissage, fiches d'autoévaluation, échelles d'évaluation, analyse d'erreurs
- 4.5. Opérations cognitives impliquées par les exercices et activités proposés :
 répétition pour la création d'automatismes, conceptualisation, formulation d'hypothèses, généralisation, systématisation, transfert (production convergente), résolution de problèmes (production divergente)
- 4.6. Consignes :
 en langue maternelle, en langue étrangère, claires, confuses, complètes, trop difficiles par rapport à l'exercice/activité
- Points forts :
- Points faibles :

D. LANGUE ET CULTURE : CIVILISATION

1. Contenus

- 1.1. Présentation des contenus à travers :
 les situations de communication du manuel
 des documents intégrés aux leçons / unités didactiques / modules
 des dossiers thématiques autonomes

1.2. Représentation de la société étrangère :

- présence de stéréotypes
- réelle et problématique

2. Méthodologie

2.1. Approche méthodologique affichée :

- sociologique, sémiologique, anthropologique, interculturelle, éclectique

2.2. Typologie des activités proposées :

- analyse d'images, questionnaires, identification de connotations culturelles, identification de stéréotypes, confrontation avec la culture d'origine

2.3. Choix thématiques :

- adéquats à l'âge des apprenants, liés aux problèmes de l'actualité, fonctionnels aux objectifs d'apprentissage déclarés, représentatifs des phénomènes artistiques les plus importants (cinéma, art, musique...)

Points forts :

Points faibles :

E. ÉVALUATION

1. Typologie des épreuves dans le manuel / dans le cahier d'exercices / dans le livret de tests :

- tests de pronostic, tests de niveau, tests de progrès (évaluation formative), tests de profit (évaluation sommative), questionnaires / grilles d'autoévaluation

2. Nature des épreuves :

- tests discrets (qui évaluent une seule compétence), épreuves intégrées (qui évaluent deux ou plusieurs compétences), épreuves critériées

Points forts :

Points faibles :

Annexe 3 : Grille d'évaluation sur *Le Nouveau Taxi 1*

ENSEIGNE DANS LA STRUCTURE DEPUIS :

ANNÉES D'EXPERIENCE :

FORMATIONS SUIVIES :

Nous allons parler du manuel *Le Nouveau Taxi 1*, dans le cadre du projet de changement de manuel effectué à l'Alliance pour le niveau A1.

Évaluez à l'aide de la grille ci-dessous les éléments importants que l'on retrouve dans les manuels.

Vous pouvez vous appuyer sur votre expérience personnelle et bien sûr vous référer au *Nouveau Taxi 1* si vous en avez besoin.

ÉLÉMENTS OBSERVABLES	CRITÈRES	ÉVALUATION				
		très bien	bien	moyen	mauvais	très mauvais
Présentation générale du manuel		++	+	=	-	--
Objectifs communicatifs	Clarté pour les étudiants	++	+	=	-	--
	Adéquation au niveau	++	+	=	-	--
Contenus linguistiques	Pertinence	++	+	=	-	--
	Exhaustivité	++	+	=	-	--
Contenus socioculturels	Pertinence	++	+	=	-	--
	Exhaustivité	++	+	=	-	--
Methodologie	Compréhensibilité	++	+	=	-	--
	Efficacité	++	+	=	-	--
	Cohérence	++	+	=	-	--
Progression	Cohérence globale	++	+	=	-	--
	Transparence pour les apprenants	++	+	=	-	--
	Pertinence	++	+	=	-	--
Activités de production	Pertinence	++	+	=	-	--
	Efficacité	++	+	=	-	--
	Qualité	++	+	=	-	--
Activités de compréhension	Pertinence	++	+	=	-	--
	Efficacité	++	+	=	-	--
	Qualité	++	+	=	-	--
Évaluation	Pertinence	++	+	=	-	--

	Qualité	++	+	=	-	--
	Cohérence	++	+	=	-	--
	Utilité	++	+	=	-	--
Investissement personnel des apprenants : Le manuel favorise-t-il l'autonomie des apprenants ?		++	+	=	-	--
Aides à l'apprentissage : Les étudiants disposent-ils des aides adéquates pour soutenir leur apprentissage ?	Qualité des outils	++	+	=	-	--
	Adéquation avec les besoins des étudiants	++	+	=	-	--
	Accessibilité	++	+	=	-	--
Qualité des supports audios		++	+	=	-	--
Qualité des documents écrits		++	+	=	-	--
Capacité de motivation des thèmes abordés		++	+	=	-	--

Combien d'heures prenez-vous en général pour préparer une leçon ?

.....
.....
.....

Avez-vous l'habitude d'utiliser régulièrement d'autres supports pour produire vos cours ? Expliquez.

.....
.....
.....

Utilisez-vous régulièrement le guide pédagogique ? Trouvez-vous que c'est une aide utile ?

.....
.....
.....

Le contenu de la méthode vous apparaît-il en adéquation avec vos besoins et ceux de vos apprenants ?

.....
.....
.....
.....

Autres commentaires :

.....
.....
.....
.....
.....

Merci de votre coopération !

Annexe 4 : Guide d'entretien avec les enseignants

- Que pensez-vous du changement de manuel décidé pour le niveau A1 au sein de l'Alliance française de Pristina ?
- Dans le cadre de ce changement, quels sont vos attentes vis-à-vis du nouveau manuel ?
 - au niveau de la présentation
 - au niveau de la structure
 - au niveau des contenus
 - au niveau des activités
 - au niveau de l'évaluation
- De quelle manière ce changement pourrait-il changer vos pratiques d'enseignement ?
- Quels sont les apports que vous attendez de ce changement ?
 - en termes de progression
 - en termes d'objectifs pour les apprenants
 - en termes de qualité des cours
 - en termes de soutien pédagogique
 - en termes de coopération avec les autres enseignants
- Que pensez-vous du fait d'accompagner le changement de manuel d'une formation à destination des professeurs ? Êtes-vous motivés pour y participer ?
- Qu'attendez-vous de cette formation ?
 - au niveau théorique
 - au niveau pratique

Annexe 5 : Échelle de progression

Séance	Date	Dossier	Leçon	Objectifs communicatifs
1		0	Activités 1 à 5	Identifier une langue, se présenter
2		0	Activités 6 à 11	Épeler son nom, l'alphabet, dire quelle langue on parle
3		0	Activités 12 à 15	Faire connaissance, dire la nationalité
4		0	Activités 16 à 21 + La communication en classe	Connaître les noms des pays, identifier un nombre, compter. Découvrir le vocabulaire de la classe
5		1	Leçon 1 Contacts	Saluer et prendre congés dans divers contextes
6		1	Leçon 1 Contacts	Se présenter/mail de présentation/dire son âge/informations générales
7		1	Leçon 2 M comme Méthèque	Demander poliment des informations/le prix de quelque chose, Questionner sur l'identité (date de naissance, adresse, nationalité, numéro de téléphone)
8		1	Leçon 2 M comme Méthèque	Comprendre/dire des coordonnées – Questionner/répondre sur l'identité
			vacances du 01/04/13 au 05/04/13	
9		1	Leçon 3 : en direct de TV5	Donner des informations personnelles (âge, études/profession, pays de naissance/domicile, goûts et rêves)
10		1	Leçon 3 : en direct de TV5 évaluation vers le DELF A1	Parler de ses passions et de ses rêves
11		2	Leçon 1 : C'est ma ville	Parler de sa ville
12		2	Leçon 1 : C'est ma ville	Localiser
13		2	Leçon 1 : C'est ma ville	Les lieux dans la ville – se repérer
14		2	Leçon 2 : Passer une nuit	S'informer sur l'hébergement : descripton, choix, réservation

15	2	Leçon 2 : <i>Passer une nuit</i>	Les types d'hébergements, l'itinéraire
16	2	Leçon 2 : <i>Passer une nuit</i>	Indiquer et comprendre une direction
17	2	Leçon 3 : <i>Bons baisers de...</i>	Écrire une carte postale /parler de ses activités de vacances
18	2	Leçon 3 : <i>Bons baisers de...</i>	Donner ses impressions/parler du temps qu'il fait
19	2	Leçon 3 : <i>Bons baisers de...</i>	Indiquer la provenance/la destination
20	2	Carnet de voyage + évaluation vers le DELF A1	
21	3	Leçon 1 : <i>J'adore</i>	Parler de ses goûts, ses activités sportives et culturelles, comprendre un article de magazine
22	3	Leçon 1 : <i>J'adore</i>	Parler de ses goûts
23	3	Leçon 1 : <i>J'adore</i>	Les professions
24	3	Leçon 2 : <i>Solo ou duo ?</i>	Parler de soi, se décrire
25	3	Leçon 2 : <i>Solo ou duo ?</i>	Le caractère, les qualités, les centres d'intérêt
26	3	Leçon 2 : <i>Solo ou duo ?</i>	Caractériser une personne
27	3	Leçon 3 : <i>En famille</i>	Parler de sa famille : l'arbre généalogique
28	3	Leçon 3 : <i>En famille</i>	Les événements familiaux
29	3	Leçon 3 : <i>En famille</i>	Demander/donner des nouvelles de quelqu'un
30	3	Séance finale	Test de niveau

Annexe 6 : Liste récapitulative des objectifs d'*Alter Ego + 1*



Cours de français de niveau **Débutant A1.1**

Public : personnes sans pré-requis en français

Méthode d'enseignement : *Alter Ego + 1*, dossier 0-3

Volume horaire : 45 heures d'enseignements

Les objectifs communicatifs :

- Communiquer en classe
- Saluer, prendre congé
- Se présenter
- Faire connaissance
- Demander/donner des informations personnelles
- S'informer sur l'identité d'un autre
- Comprendre/dire des coordonnées
- Compter
- Demander les prix
- Indiquer ses goûts, en parler
- Parler de ses passions, de ses rêves
- Nommer et localiser des lieux dans la ville
- S'informer sur un hébergement
- Remercier : répondre à un remerciement
- Comprendre/indiquer un itinéraire simple
- Écrire une carte postale
- Donner ses impressions sur un lieu
- Parler de ses activités professionnelles
- Parler de soi
- Caractériser une personne
- Annoncer un événement familial/réagir, féliciter
- Parler de sa famille
- Demander/donner des nouvelles de quelqu'un

Les outils linguistiques :

- L'alphabet
- Formules de salutations et de politesse
- Les articles définis et indéfinis
- Les prépositions avec les noms de pays, pour indiquer la provenance, la destination
- Les prépositions de lieu avec les articles contractés
- Les nombres
- Masculin/féminin des professions
- Les pronoms toniques (*toi, moi...*)
- Le pronom *on = nous*
- Masculin/féminin/pluriel des adjectifs qualificatifs
- Les adjectifs de nationalité
- Les adjectifs possessifs
- Les adjectifs démonstratifs (*ce, cette...*)
- L'adjectif interrogatif *quel(le)*
- Les verbes *être, avoir, s'appeler, aller* au présent
- Le présent des verbes en *-er*
- Le présent des verbes *prendre et descendre*
- Le présent des verbes *faire et aller* + articles contractés
- Le verbe *dire* au présent
- La négation simple *ne ... pas*
- Expression de cause : *pourquoi, parce que*
- Les moments de la journée, les jours, les mois
- L'expression des goûts
- La famille et les événements familiaux
- Les activités sportives et culturelles
- Les lieux de la ville

Annexe 7 : Questionnaire de satisfaction pour les participants à la formation



Questionnaire de satisfaction sur la formation concernant la mise en place d'*Alter Ego* +

Êtes-vous globalement satisfait de la formation qui vous a été dispensé ?

Vous a-t-elle semblé pertinente au niveau des explications fournies sur l'usage du manuel ?

Quels sont les aspects de la formation qui vous ont semblé essentiels ?

Avez-vous trouvé la formation : - utile ?

- pratique ?

- efficace ?

Est-ce qu'il y a d'autres points que vous auriez aimé traiter dans une prochaine formation ?



Questionnaire de satisfaction sur la formation concernant la mise en place d'*Alter Ego* +

Êtes-vous globalement satisfait de la formation qui vous a été dispensé ?

Vous a-t-elle semblé pertinente au niveau des explications fournies sur l'usage du manuel ?

Quels sont les aspects de la formation qui vous ont semblé essentiels ?

Avez-vous trouvé la formation : - utile ?

- pratique ?

- efficace ?

Est-ce qu'il y a d'autres points que vous auriez aimé traiter dans une prochaine formation ?

Annexe 8 : Test de fin de session pour le niveau A1.1

Alliance française
Bâtiment de KCSF –
dernier étage
Rue Fazli Grajqevci 4/a
PRISTINA



Aleanca Franceze
Ndërtesa e KCSF
Kati i fundit
Rruga Fazli Grajqevci 4/a
PRISHTINA

tel : +377 (0) 44 309 094; mël info@af-pristina.com

TEST DE FIN DE NIVEAU

« Débutant 1 »

Nom :
Prénom :
Groupe :
Professeur(s) :

Compréhension orale	/20
Compréhension des écrits	/20
Production écrite	/20
Note finale	/60

Compréhension orale

Exercice 1

...../10 pts

Complétez ces fiches de présentation :

Personne 1

Nom :

Prénom :

Nationalité :

Âge :

Numéro de passeport :

Personne 2

Nom :

Prénom :

Nationalité :

Âge :

Numéro de passeport :

Exercice 2

...../10 pts

Répondez aux questions suivantes :

1. L'homme a réservé une chambre :

vrai

faux

2. Il veut une chambre double :

vrai

faux

3. La chambre a une salle de bain :

vrai

faux

4. L'homme veut rester deux nuits :

vrai

faux

5. Quel est le numéro de la chambre :

Compréhension écrite

Exercice 1

...../4 pts

Associez une photo avec une description.



photo 1

photo 2



photo 3



photo 4

A. Je m'appelle François, je suis journaliste. Je suis marié et j'ai 3 enfants.

Photo n°.....

B. Je m'appelle Pierre et j'ai 35 ans. Je suis professeur de mathématiques dans une école.

Photo n°.....

C. Moi, c'est Elise. Je suis française et je travaille dans un bureau. Je suis secrétaire.

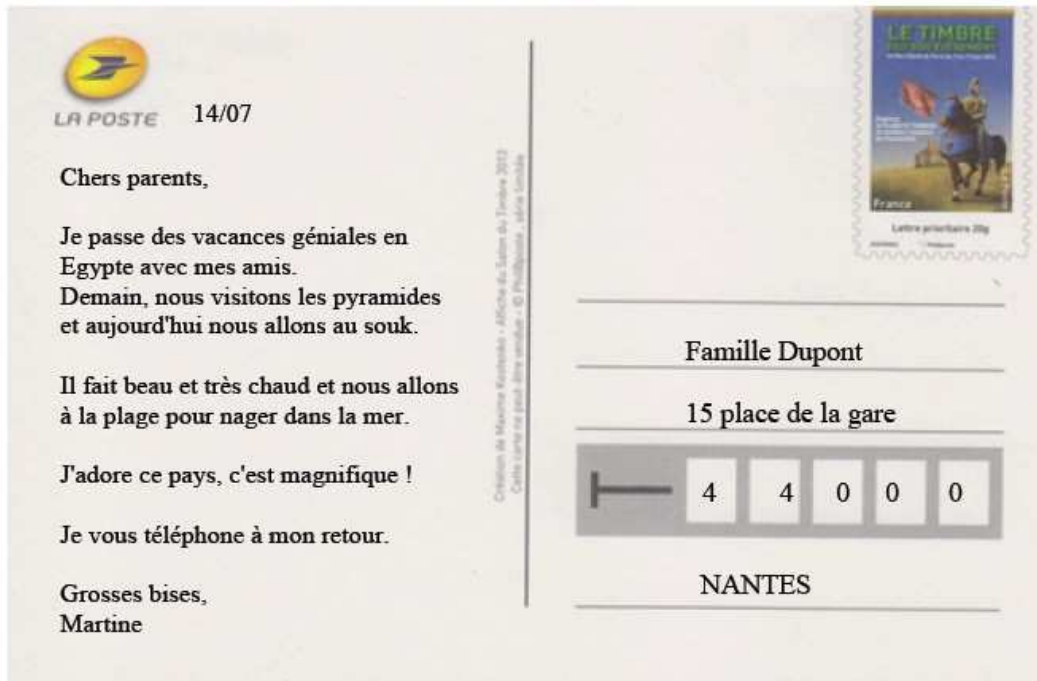
Photo n°.....

D. Je m'appelle Alice. J'ai 22 ans et je suis étudiante.

Photo n°.....

Exercice 2

...../6 pts



1. Ce document est : (1 pt)

- une carte de vœux
- une carte d'anniversaire
- une carte postale

2. Retrouvez dans la carte les informations suivantes : (5 pts)

- la date :
- le lieu des vacances :
- le destinataire de la carte :
- le nom de l'auteur de la carte :
- la météo :

Production écrite

Exercice 1 (10 points)

Décrivez un membre de votre famille : prénom, âge, nationalité, profession, langues parlées. (30 mots)

.....

.....

.....

.....

Exercice 2 (10 points)

Vous écrivez un email à un ami pour lui expliquer comment aller de la gare à la poste.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ANTONIW..... PRENOM : ADEUE.....

DATE : 09/10/2013..... SIGNATURE 