



HAL
open science

Les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de FLE

Camille Legendre

► **To cite this version:**

Camille Legendre. Les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03611714

HAL Id: dumas-03611714

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611714v1>

Submitted on 17 Mar 2022

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.

Les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de FLE

**Camille
LEGENDRE**

Sous la direction de Catherine MULLER

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langues étrangère et seconde, orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de FLE

**Camille
LEGENBRE**

Sous la direction de Catherine MULLER

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langues étrangère et seconde, orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je remercie chaleureusement Catherine Muller, ma directrice de mémoire, d'avoir volontiers accepté d'encadrer ce projet. Nos échanges et ses conseils m'ont été très précieux.

Un grand merci à Marie-Noëlle Cocton et Lætitia Riou pour ces entretiens durant lesquels elles ont répondu avec une grande rigueur à mes nombreuses interrogations sur les méthodes. J'adresse également mes remerciements aux éditions Maison des Langues pour avoir autorisé Lætitia Riou à réaliser cet échange.

Je remercie vivement les enseignants d'avoir accepté et pris le temps de partager avec moi leurs pratiques professionnelles ainsi que leurs valeurs et principes pédagogiques.

Je tiens également à remercier tous les enseignants ayant pris la peine de répondre à mon questionnaire.

Enfin, je souhaiterais aussi présenter mes remerciements à ma famille, qui a été d'un grand soutien pendant ces études.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : *Camille*.....

NOM : *LEGENDRE*.....

DATE : *08/11/2021*.....



Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1 - Cadrage théorique : Les images et l'art dans les manuels de langue.....	9
CHAPITRE 1. CHAPITRE 1. MANUELS, MÉTHODES ET COURANTS MÉTHODOLOGIQUES.....	10
1. DÉFINITIONS DE TERMES CLEFS.....	11
2. APERÇU DES COURANTS MÉTHODOLOGIQUES.....	13
3. L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE.....	18
CHAPITRE 2. LES MANUELS ET LES IMAGES EN CLASSE DE LANGUE.....	20
1. LE MANUEL DE LANGUE.....	21
2. LES IMAGES ET SUPPORTS ARTISTIQUES DU MANUEL DE LANGUE.....	23
CHAPITRE 3. LES ARTS ET LES PRATIQUES ARTISTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	27
1. APPORTS DES ARTS À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	27
2. LES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET ARTISTIQUES.....	34
Partie 2 – Choix méthodologiques.....	37
CHAPITRE 4. RECUEIL DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES PERSONNES INTERROGÉES ...	38
1. DES ENTRETIENS.....	38
2. UN QUESTIONNAIRE.....	39
3. PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS.....	39
Partie 3 : Analyse des résultats : Points de vue d'enseignants et de concepteurs.....	41
CHAPITRE 5. LE MANUEL, UN OUTIL POUR ENSEIGNER ET APPRENDRE.....	42
1. LA PLACE DU MANUEL.....	42
2. LES CRITÈRES DE SÉLECTION.....	47
CHAPITRE 6. LA PRÉSENCE DES ARTS EN CLASSE.....	54
1. DES ENSEIGNANTS SENSIBLES À L'ART.....	55
2. DES BÉNÉFICES LINGUISTIQUES.....	56
CHAPITRE 7. LES ARTS EN CLASSE DE FLE, UN MOMENT PRIVILÉGIÉ.....	60
1. ENCOURAGER LA PRODUCTION.....	60
2. DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ.....	62
3. SUSCITER DES ÉMOTIONS ET DES AFFECTS.....	64
4. FAVORISER L'INTERCULTUREL.....	69

CHAPITRE 8. DES CONTRAINTES ET LIMITES.....	71
1. APPRÉHENDER LES DIFFÉRENCES CULTURELLES.....	71
2. PRENDRE EN COMPTE LES STÉRÉOTYPES ?.....	73
3. DES CONTRAINTES TECHNIQUES ET MATÉRIELLES.....	75
4. DES CONTRAINTES TEMPORELLES.....	76
CHAPITRE 9. UNE SATISFACTION PARTIELLE.....	78
1. DES ENSEIGNANTS MITIGÉS.....	78
2. DES ENSEIGNANTS COMPRÉHENSIFS.....	79
3. DES SUGGESTIONS D'AMÉLIORATIONS ET DE CHANGEMENTS.....	81
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	84
Table des annexes.....	Volume 2
Table des matières.....	Volume 2

Introduction

Si mes souvenirs d'apprenante de langue en collège et lycée sont limités et parfois flous, j'en conserve néanmoins quelques-uns. Ceux-ci sont souvent associés à des émotions : le trac avant un exposé, la honte d'une prononciation approximative en anglais, ou encore l'enthousiasme et les rires suscités par la création collective d'une affiche pour le cours d'espagnol. Parfois, ces émotions naissaient de la rencontre avec un support tel qu'une chanson, un film ou encore une peinture. Si les œuvres d'art découvertes en classe de langue furent peu nombreuses, je me remémore facilement le plaisir de travailler à partir de celles-ci avec certains enseignants. Cependant, je me rappelle également la légère frustration que pouvait générer l'exploitation faite de ces documents, que nous nous contentions généralement de décrire.

Parallèlement aux supports, une autre source de plaisir était les manuels que l'établissement nous confiait en début d'année. N'ayant à l'époque que peu accès à Internet, notamment au collège, les manuels constituaient l'un des mes rares contacts avec la langue cible en dehors de la classe. Outre la consultation régulière des pages de lexique et de conjugaison, il m'arrivait de feuilleter ces livres à la maison ou en salle d'étude pour le simple plaisir de découvrir non seulement des textes, mais une grande quantité d'images d'autres cultures telles que des bandes dessinées, des photographies ou des tableaux. Certaines années, nous n'ouvrions d'ailleurs pas une seule fois ces livres en classe, les enseignants n'y ayant pas recours. Les raisons de ce choix m'interrogeaient quelque peu mais me semblaient inaccessibles voire « secrètes », mes professeurs ne justifiant bien sûr pas leurs décisions pédagogiques auprès des élèves.

Ce projet de mémoire est l'occasion pour moi d'éclaircir ce « mystère » en découvrant les pratiques pédagogiques d'enseignants, notamment celles concernant leur utilisation des manuels. Aussi, je souhaiterais concilier cette thématique des manuels avec celles des œuvres d'art et pratiques artistiques en classe, les méthodes de langue me semblant particulièrement riches en images. Si la première interrogation qui se présente à moi concerne les raisons pour lesquelles un enseignant choisit de recourir ou non à un manuel, ce n'est cependant pas la seule. Les questionnements sont nombreux, parmi eux :

- Pourquoi certains enseignants abordent-ils les arts en classe de langue ?
- Que peuvent apporter les manuels à cette thématique ?
- Quels sont les rôles des nombreuses images qui y figurent ?
- À quelles problématiques les concepteurs de manuels sont-ils confrontés au moment de choisir des thématiques, des supports et d'en concevoir des exploitations ?

De ces questions découle la problématique suivante : quelle place les manuels de français langue étrangère accordent-ils aux images et à la thématique artistique ? J'entame ce travail de recherche en ayant à l'esprit quelques hypothèses de travail. Ainsi, j'ai tendance à penser que le manuel est, pour les enseignants y ayant recours, une source privilégiée de contenus artistiques, les supports étant déjà sélectionnés et les activités préconçues. La seconde hypothèse est que les images souvent proposées pour introduire les unités, leçons ou modules des manuels favorisent la prise de parole chez les apprenants. Cependant, j'ai l'intuition que les enseignants ne les exploitent pas souvent, voire qu'ils n'y prêtent pas nécessairement attention.

Je tâcherai de répondre à ces questionnements en m'intéressant au point de vue des enseignants et des concepteurs de méthodes de français langue étrangère (désormais FLE), pour comprendre davantage la pratique des premiers et mieux cerner les choix des seconds. La première étape sera la constitution d'un cadrage théorique, qui permettra notamment de mieux appréhender le rôle des méthodes dans l'enseignement du FLE d'une part, et de cerner les intérêts des arts et supports visuels dans l'enseignement-apprentissage des langues de l'autre. De plus, ces notions théoriques contribueront à l'émergence de questions à poser aux professionnels et serviront de base pour analyser scientifiquement leur discours. J'exposerai ensuite ma méthodologie de recueil de données et présenterai les différentes personnes interrogées. Je terminerai ce projet en tentant de répondre à mes questionnements par le biais de l'analyse du corpus.

Partie 1

-

Cadrage théorique : Les images et l'art dans les manuels de langue

Le manuel de langue est un outil qui, au XXIème siècle, est encore relativement utilisé par les institutions d'enseignement du FLE et leurs enseignants. S'il est vrai que ces derniers ne se contentent pas de cet outil et recherchent également des supports extérieurs à celui-ci, on constate souvent sa présence et son utilisation en classe de langue, et ce dans différents contextes d'enseignement. On peut penser que la diversité des supports utilisés par les enseignants est liée en partie à la démocratisation d'Internet, qui permet à présent d'accéder à une grande variété de documents vidéos, iconographiques, textuels ou audios. Néanmoins, on peut également expliquer cette diversité par les derniers travaux de recherches menés concernant les méthodologies d'enseignement, notamment la perspective actionnelle, qui encouragent l'utilisation de documents authentiques. Cette approche préconise par ailleurs l'enseignement-apprentissage de la langue cible par le biais de ses cultures respectives : on enseigne une langue mais aussi la ou les cultures correspondantes. De nos jours, les apprenants abordent souvent la langue cible en travaillant sur des textes littéraires, des extraits de films, des chansons et bien d'autres supports. Parmi eux figurent des images de différentes natures ainsi que des œuvres d'arts plastiques. Néanmoins, contrairement à d'autres œuvres telles que les pièces de théâtre, celles-ci n'ont pas fait l'objet d'autant de recherches, comme le font remarquer N. Borgé et C. Muller : « la problématique de la réception des œuvres d'arts plastiques en didactique des langues rencontre un écho encore modeste » (2020 : 2). Ceci est l'une des raisons pour lesquelles les arts plastiques dans l'enseignement des langues constituent une thématique qui mérite d'être davantage explorée.

En parallèle à cela, la présence importante des manuels dans les pratiques de classe actuelles nous encourage à les mettre en perspective avec cette thématique des arts plastiques en classe de langue. Ainsi, dans ce cadrage théorique, nous tâcherons d'étudier les supports et activités artistiques sous l'angle des manuels de FLE. Pour ce faire, nous proposerons, dans un premier chapitre, de définir les termes de *manuel*, *méthode* et *méthodologie*, et nous présenterons une sélection de courants méthodologiques. Par la suite, nous nous intéresserons plus particulièrement au manuel de langue et à l'image en tant que support d'enseignement. Nous traiterons également dans ce deuxième chapitre de la question des supports iconographiques artistiques dans les manuels de langue. Finalement, nous étudierons ce que les œuvres d'arts et les pratiques langagières artistiques peuvent apporter à l'enseignement-apprentissage des langues.

Chapitre 1. Manuels, méthodes et courants méthodologiques

Ce cadrage théorique comporte trois termes clefs qui se confondent parfois, à savoir ceux de *manuel*, *méthode*, et *méthodologie*. Il conviendra dans un premier temps de les définir

et de décrire la relation qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Nous proposerons ensuite un aperçu des principaux courants méthodologiques qui ont marqué la didactique des langues, notamment du FLE, avant de nous intéresser plus particulièrement à l'approche communicative et à la perspective actionnelle, deux courants dont se réclament à présent de nombreux manuels de FLE. À cette occasion, nous présenterons le Cadre européen commun de référence pour les langues, un document désormais incontournable pour l'analyse des manuels. Cette partie sera l'occasion de mentionner les différents supports utilisés à travers les époques pour enseigner les langues.

1. Définitions de termes clefs

La définition d'un manuel peut sembler *a priori* évidente tant ce terme est courant : il nous vient à l'esprit l'image d'un livre, généralement en papier, conçu et utilisé à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Cette représentation fait d'ailleurs écho à la définition du dictionnaire usuel Larousse, pour lequel le manuel est un « Ouvrage didactique ou scolaire, renfermant les notions essentielles d'un art, d'une science, d'une technique : Manuel de littérature, d'histoire. » (n.d., n.p.). Le didacticien J.-P. Cuq définit également le manuel comme un *ouvrage didactique*, un *livre* ; il s'agit selon lui d'un support auquel on a recours pour enseigner (2003 : 161). Il ajoute que divers supports (audio, audiovisuels, numériques) « à usage individuel ou collectif » sont susceptibles d'accompagner les manuels de langue vivante (*ibid.*). On désigne parfois le manuel par le mot *méthode* : en effet, il n'est pas rare que ces deux termes soient employés de manière interchangeable, comme s'ils étaient synonymes. H. Besse considère cependant qu'il s'agit d'un amalgame, d'un usage impropre. Selon lui, les manuels ne sont pas des méthodes mais des *ensembles pédagogiques* qui sont le résultat « des applications particulières d'une ou plusieurs méthodes qu'ils illustrent ou exemplifient, de manière plus ou moins réussie, plus ou moins orthodoxe » ([1985] 1992 : 14). Les méthodes sont quant à elles abstraites, et par conséquent plus générales que « les manuels qui s'en réclament » (*ibid.*). Aussi, l'auteur qualifie ces premières « [d']ensemble[s] raisonné[s] de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, socio-pédagogique) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle » (*ibid.*). Autrement dit, les méthodes sont « un assemblage abstrait d'hypothèses et de procédures », contrairement aux manuels « qui s'en inspirent ou tentent de l'appliquer. » (*ibid.*).

Afin d'éviter toute confusion, nous retiendrons davantage pour cette partie théorique la définition de *méthode* proposée par H. Besse ci-dessus. Néanmoins, il faut avoir conscience qu'elle n'est pas exclusive : plusieurs acceptions sont en effet possibles. Ainsi, J.-P. Cuq précise que lorsque le manuel est assorti de multiples *éléments complémentaires* (2003 : 164),

en particulier d'un guide pour l'enseignant ou de cahiers d'exercices, le tout forme un *ensemble de matériel pédagogique* très souvent appelé *méthode*, acception qui s'est répandue avec la méthodologie audiovisuelle (*ibid.* : 161). Ce terme peut valoir pour un seul manuel ou bien désigner « une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 263). Le didacticien C. Puren, quant à lui, préfère appeler cet ensemble un *cours* (1988 : 11). J.-P. Cuq retient pour le terme *méthode* deux autres sens. D'une part, il peut en réalité désigner une *méthodologie*, et cite à titre d'exemple la « méthode directe » (*ibid.* : 164). Il s'agit alors « [d']une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre », c'est-à-dire un « ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 263-264). D'autre part, il peut s'agir de « l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. » (Cuq, 2003 : 164) ; cette dernière définition est celle privilégiée par l'auteur.

Aussi, *la méthodologie* est une expression qui renvoie « à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. » (*ibid.* : 166). Quant aux expressions *une méthodologie*, *les méthodologies*, ou *des méthodologies*, elles correspondent à :

[...] des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture) et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu'elles se sont généralisées. » (*ibid.* : 166-167).

Une méthode serait alors une « unité didactique minimale de cohérence concernant les manières de faire en didactique des langues » et une méthodologie une « unité maximale » (*ibid.* : 167). On comprend par conséquent qu'une méthodologie est composée de différents éléments, parmi lesquels des méthodes, ce que nous confirme cette définition de J.-P. Cuq et I. Gruca, pour qui l'une des acceptions du terme *méthodologie* est la suivante : « ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes le tout articulé autour d'**options** ou de discours théorisant ou théoriques d'origines diverses qui le sous-tendent ». ([2002] 2017 : 264).

Les différentes définitions que nous venons d'exposer nous confirment que ces trois termes entretiennent un lien étroit, au point parfois de se confondre tant les définitions sont nombreuses et se rejoignent. Il est par conséquent nécessaire de lever les ambiguïtés possibles

en définissant chacun d'entre eux. Aussi, la forte relation entre ces notions nous fait prendre conscience que le contenu des manuels, tout comme celui des enseignements, est souvent le reflet des différents courants méthodologiques qui se sont succédé au fil du temps. Les manuels sont le fruit d'un contexte donné et sont façonnés en partie par les travaux théoriques d'une époque. Pour mieux comprendre les choix et les actions d'un enseignant, sa conception de l'enseignement et sa pratique, ou encore comprendre le contenu d'un manuel, il faut s'intéresser aux éléments qui ont orienté la formation de ce professionnel ou la conception de ce matériel didactique. Comme le souligne F. Cicurel, « Un enseignant entre dans une classe avec un passé, une expérience, des doctrines personnelles sur l'enseignement. Les manuels et les supports utilisés ont eux-mêmes une histoire, ils s'inscrivent dans des courants de pensée et des tendances méthodologiques. » (2011 : n.p.). Ainsi, pour être en mesure d'étudier un manuel, il convient d'aborder les courants méthodologiques qui ont pu influencer sa conception.

2. Aperçu des courants méthodologiques

Nous allons exposer ici un aperçu des courants méthodologiques d'enseignement des langues. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les choix effectués par J.-P. Cuq et I. Gruca, qui proposent une présentation chronologique des principales méthodologies. Notons que les auteurs avertissent des limites de cette présentation, qui « si habile soit-elle [...] ne rend pas totalement compte de la complexité des situations et du fait que de nombreux outils pédagogiques entremêlent des données théoriques quelquefois fort différentes et appartenant à divers courants méthodologiques » ([2002] 2017 : 264). Aussi, H. Besse estime que les caractéristiques d'une méthodologie peuvent être difficiles à cerner, et ce d'autant plus à mesure que le cours progresse : « Les traits par lesquels on peut caractériser une méthode n'apparaissent nettement que dans les débuts d'enseignement/apprentissage d'une langue : passé les deux cents premières heures, ils tendent presque toujours à se brouiller » ([1985] 1992 : 21). Par conséquent, le découpage et la caractérisation des méthodologies sont en partie arbitraires et ne reflètent jamais fidèlement les pratiques effectives en classe de langue.

2.1. Les méthodologies traditionnelle, directe et audio-orale

La méthodologie dite traditionnelle, aussi appelée *méthode classique* ou *méthode grammaire-traduction*, prend son inspiration dans les méthodologies utilisées pour l'enseignement des langues anciennes à partir de la Renaissance, époque à laquelle le latin commence progressivement à être « considéré comme une discipline mentale, nécessaire à la

formation de l'esprit » (Germain, 2001 : 126). Ces méthodologies ont ensuite été transposées à l'enseignement des langues vivantes (Puren, [1988] 2012 : 18). La méthodologie traditionnelle accorde une place prépondérante à la grammaire, qui est enseignée de façon explicite et déductive : on commence par fournir la règle grammaticale (Germain, 2001 : 126), avant de réaliser des exercices d'application consistant souvent en du thème ou de la version (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 265). Un autre élément important de cette méthodologie est la traduction, à laquelle on a recours pour la grammaire et le vocabulaire (*ibid.*). Cette place centrale accordée à la traduction s'explique par « l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre », croyance qui explique également la manière d'appréhender le lexique : les apprenants mémorisent, à l'aide d'un « carnet de vocabulaire » (*ibid.*) des « listes de mots hors contextes la plupart du temps » (Germain, 2001 : 131). Enfin, nous pouvons souligner la place importante de la littérature, dont l'accès est considéré comme la finalité de l'enseignement de la langue (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 266).

Par ailleurs, un autre objectif important de cette méthodologie est le développement des « facultés intellectuelles de l'apprenant », plus précisément de la mémoire (Germain, 2001 : 128). La culture de la langue cible est « synonyme de littérature et de beaux-arts, comme la peinture, la sculpture, etc. » mais c'est presque exclusivement par la littérature écrite que l'apprenant accède à celle-ci, qui est alors « considérée comme supérieure à la langue orale » (*ibid.*). Le texte littéraire est donc le support principal de la méthodologie traditionnelle. Pour ce qui est des manuels de langue, ils sont également à l'image de « ceux proposés pour l'enseignement du grec et du latin » (Riquois, 2010 : 131). Il en existe deux sortes, « le recueil de textes traduits [en langue source] et le manuel de grammaire » (*ibid.*). Son orientation « vers l'écrit littéraire » a finalement valu à cette méthodologie « calquée sur les langues mortes » le reproche d'être inefficace (*ibid.*). Ce jugement explique en partie l'élaboration d'une nouvelle méthodologie au XX^{ème} siècle, la méthodologie directe (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 266).

La méthodologie directe est née non seulement pour remédier à l'inefficacité de la méthodologie traditionnelle mais aussi en raison de l'apparition de « nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle » : en effet, « face à l'extension du commerce et de l'industrie », on commence à considérer que « le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. » (*ibid.*). Elle a été « officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901 » ; cependant, elle s'est rapidement transformée en « méthodologie mixte » mélangeant les

méthodologies traditionnelle et directe (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 266). Cette méthodologie hybride « se maintiendra jusqu'à la première guerre mondiale » (*ibid.*).

Les caractéristiques de cette méthodologie indiquent que celle-ci prend le contre-pied de la méthodologie traditionnelle. Contrairement à cette dernière, la nouvelle méthodologie bannit, quel que soit le stade de l'apprentissage, « tout recours à la langue maternelle », ne serait-ce que la traduction (*ibid.* : 266). En revanche, elle fait la part belle à la communication non verbale : « les mimiques et les gestes [...] les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe » (*ibid.* : 266-267). On peut tout d'abord souligner la priorité donnée à l'oral, ce qui implique notamment un travail sur la prononciation et l'intonation, par le biais par exemple de « tout un jeu de saynètes ou d'activités de dramatisation qui engage le corps » (*ibid.* : 267). Ensuite, la grammaire est à présent enseignée de manière déductive et implicite : l'apprenant est invité à repérer « les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle » (*ibid.*). Aussi, le sens est privilégié à la forme et on attache par exemple plus d'importance à l'idée globale qui se dégage d'un texte qu'aux détails de ce dernier (*ibid.* : 268). D'autre part, l'apprenant est davantage mis au centre qu'auparavant : on tient compte de ses capacités, de ses besoins, de sa réalité concrète et de ses connaissances préalables pour déterminer la progression ou les objets d'enseignement tels que le vocabulaire (*ibid.* : 267). C. Puren précise que cette adaptation à l'apprenant se retrouve également dans les manuels qui « atteignent un haut degré de spécialisation par public, certains étant rédigés pour les enfants, et pour les jeunes garçons ou pour les jeunes filles en milieu scolaire » ([1988] 2012 : 90). La motivation de l'apprenant et l'adaptation à ce dernier en ce qui concerne les contenus et la progression sont deux points fondamentaux dans la méthodologie directe, si bien qu'on les retrouve y compris dans les manuels :

Instructions officielles, écrits des méthodologues directs et préfaces des manuels abondent de références à toutes ces notions : il s'agit constamment désormais d'éveiller **l'intérêt** et **la curiosité** de l'élève et de maintenir son attention par **un enseignement agréable, varié et vivant**. Disposition aérée, mises en relief typographiques, images, schémas grammaticaux,... : même la présentation matérielle des manuels est à cet effet mise à contribution. (*ibid.*)

Outre « les exemples de grammaire, les textes et les listes de vocabulaire » (Riquois, 2010 : 133), les manuels de la méthodologie directe proposent des « tableaux muraux illustrés » pour présenter le vocabulaire, ce qui facilite le travail de l'enseignant, qui n'est alors plus contraint d'apporter des objets en classe ou de dessiner au tableau, les dessins en question n'étant qui plus est « pas toujours compréhensibles » (*ibid.*). On a également recours à l'image avec la méthodologie hybride que nous avons évoquée plus haut. Celle-ci peut remplir une « fonction d'illustration du texte de base, ou être employée en tant qu'image-document dont le

commentaire se fait en classe » (*ibid.* : 134). On conserve encore aujourd'hui certains éléments de cette méthodologie, qui, comme le rappelle C. Germain : « a contribué à populariser certaines techniques pédagogiques (questions-réponses orales ; objets-images ; textes narratifs, etc.). » (2001 : 169).

Une autre méthodologie a particulièrement influencé la didactique des langues, la méthodologie audio-orale. Elle a été utilisée aux États-Unis entre les années 1940 et 1970 et trouve son origine dans une *expérience didactique* réalisée dans l'armée américaine pendant la seconde guerre mondiale, qui visait à « former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues dans différents champs de bataille » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 268). Cette méthodologie se fonde sur les travaux autour du structuralisme en linguistique et du béhaviorisme en psychologie (*ibid.*). Avec le structuralisme, la langue est « conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous forme d'automatismes » et le béhaviorisme considère le langage comme étant simplement un « type de comportement humain » : autrement dit, l'apprentissage d'une langue « consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui reposent sur le fondement du conditionnement du type stimulus – réaction – renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 269). L'apprentissage se fait donc principalement au moyen de l'écoute de « dialogues de langue courante » réalisés par des locuteurs natifs et de nombreux exercices de *répétition*, de *discrimination auditive* ainsi que des *exercices structuraux* ayant pour objectif d'assimiler les structures de la langue (*ibid.* : 268-269). La priorité est de doter l'apprenant d'automatismes le rendant capable de communiquer oralement dans le pays de la langue cible. C. Germain précise cependant que la culture n'est pas absente de cette méthodologie : en effet, « des éléments culturels sont explicitement donnés dans les manuels inspirés directement de l'audio-oral » (2001 : 182). Le chercheur mentionne à ce propos Nelson Brooks et Charles Carpenter Fries, dont les ouvrages comportent « plusieurs pages [consacrées] à la culture » (*ibid.*). De façon générale, la comparaison est importante dans la méthodologie audio-orale : on compare aussi bien les langues source et cible que leurs cultures respectives, en l'occurrence « la façon de vivre des gens » (*ibid.*). Malgré les nombreuses critiques dont elle a fait l'objet, elle a apporté à l'enseignement des langues au moins deux éléments toujours actuels, à savoir l'application de l'interdisciplinarité et la place centrale accordée aux *moyens audiovisuels* (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 269).

2.2. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (désormais SGAV) également nommée *méthode audio-visuelle* (Besse, [1985] 1992 : 39), s'est élaborée progressivement à partir du milieu des années 1950 (Germain, 2001 : 196). En effet, l'anglais devient à cette époque une langue de choix pour les échanges internationaux et fait concurrence au français : il faut alors trouver un moyen de maintenir sa diffusion (Gougenheim et al., [1956] 1967 : 9 ; Howatt, 1984 ; 1988 : 15, cité par Germain, 2001 : 196). La collaboration entre chercheurs originaires de différents pays européens a ainsi permis l'élaboration progressive de cette méthodologie. Deux institutions voient le jour : le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (désormais Crédif) et le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL), nommé par la suite Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC) ; elles contribueront aux recherches en didactique des langues et à la création d'un « nouveau matériel d'enseignement » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 270). Le Crédif conçoit en 1960 une *méthode* qui « servira de "modèle" pour l'enseignement des autres langues étrangères », *Voix et Images de France (ibid.)*. La méthodologie SGAV prend en compte tous les éléments de la communication et son contexte, notamment son aspect non verbal : « le rythme, l'intonation, la gestuelle, le cadre spatio-temporel, le contexte social et psychologique, etc. » (*ibid.* : 271). L'image est ainsi un élément clef : on projette une succession d'images et on diffuse des dialogues enregistrés simultanément, pour que l'apprenant perçoive la situation de communication « d'abord globalement par voie audiovisuelle », dans le but de « favoriser l'accès au sens » (*ibid.*). Si le visuel est important, l'écrit joue un rôle secondaire et les manuels des apprenants ne proposent souvent que des images « sans la transcription des dialogues » (*ibid.* : 272). Les images, employées de « façon systématique » dans la méthodologie SGAV (Borgé & Muller, 2020 : 31), ont été l'objet de nombreuses critiques en raison de leur utilisation : elles servaient en effet à « décrypter des discours » (Margerie, 1981 : 29, cité par Muller, 2014 : 121). Par conséquent, les apprenants devaient également les décrypter comme un code à part entière, à l'instar du message linguistique (*ibid.*). Ainsi, au lieu de faciliter l'accès au sens du discours comme on aurait pu l'espérer, c'est-à-dire servir de *transcodage*, l'image devient ici un élément supplémentaire à décoder (Coste, 1975 : 6, cité par Muller, 2014 : 121).

Au début des années 1970, les chercheurs souhaitent pouvoir étendre les « principes sgaviens » à des niveaux d'apprentissage plus élevés ; ainsi, il ressort du numéro *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère* issu de la revue *La Français dans le Monde*, qu'il serait pertinent de lier « l'enseignement de la langue à celui de la civilisation » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 273). À cette fin, il faudrait opter pour des documents

authentiques qui offriraient un « contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel. » (*ibid.*). Toutes ces recherches en didactique des langues vont peu à peu donner naissance à un nouveau courant toujours d'actualité, l'approche communicative.

3. L'approche communicative et la perspective actionnelle

L'approche communicative est apparue dans les années 1980, à la suite notamment de la parution en 1976 de l'ouvrage *Un niveau-seuil*, inspiré du *Threshold Level English*, ouvrage du Conseil de l'Europe qui se base sur les « analyses [...] sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 274). Ces travaux vont mettre en lumière « la notion de besoin » des différents publics d'apprenants, ce qui va entre autres « offrir la possibilité d'une utilisation "à la carte" des matériaux d'apprentissage » (*ibid.*). L'objectif premier de cette approche est « d'apprendre à communiquer » dans la langue cible, autrement dit acquérir une compétence de communication ; cette dernière peut être divisée en quatre composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique (*ibid.*).

La place de l'oral devient alors fondamentale dans cette approche (Hamm & Czeller-Farkas, 2018 : 1) et, on estime que les apprenants doivent être « des participants actifs dans la construction de leurs savoirs et non plus des récepteurs passifs de connaissances » (Myers, 2018 : 94). Le fait de se centrer sur l'apprenant a eu pour conséquence « l'utilisation de ressources de plus en plus nombreuses ainsi que le recours à des stratégies d'enseignement diverses [...] » (*ibid.*). D'autre part, la diversité de matériaux d'apprentissage liée à cette centration sur l'apprenant et sur les besoins de chaque public va conduire à la spécialisation de ce matériel et la création de « matériaux complémentaires qui peuvent s'ajouter ou non à une méthode de base de type universaliste » et donner lieu à « des activités plus créatives ou originales » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 275-277). En outre, la prédominance de l'oral se traduit par davantage d'interactions entre les apprenants, ainsi que des « activités de simulation, de jeu de rôle [...] dans le cadre de situations authentiques » (*ibid.* : 276).

L'approche communicative privilégie ainsi les « documents dits *authentiques*, qu'ils soient oraux ou écrits » ; quand les documents sont fabriqués, autrement dits « pas directement pris dans la réalité culturelle » ils s'efforcent d'être vraisemblables, de paraître le plus possible authentiques (*ibid.*). La réalité culturelle présentée est plutôt celle « de la vie quotidienne », néanmoins, pour les niveaux plus avancés « les supports choisis parmi les textes médiatiques permettent de dispenser un enseignement plus général de la civilisation française. » (*ibid.* : 277). Même si l'approche communicative diffère relativement de la

méthodologie SGAV (*ibid.* : 273), nous pouvons noter un point commun entre ces deux courants : la place très importante accordée au visuel, comme l'explique M. J. Myers :

Dans l'approche communicative, les représentations visuelles, qu'il s'agisse de tableaux, de graphiques, de courbes, de colonnes de données, de photos ou d'images, d'extraits de film, de clips de Youtube, de séries d'images ou de bandes dessinées, sont bien souvent au centre des leçons, servant de tremplin à l'expression orale et écrite. (2018 : 100).

L'image garde une place cette approche mais, contrairement à la méthodologie précédente, celle-ci peut être abordée pour elle-même, sans qu'elle ne soit accompagnée d'un « enregistrement sonore » (Borgé & Muller, 2020 : 31). Aussi, les supports visuels authentiques commencent à se diversifier : « des publicités, des dessins humoristiques et des photographies » sont alors introduits en classe de langue (*ibid.* : 32).

J.-P. Cuq & I. Gruca notent que toutes « les méthodes ou tous les manuels élaborés depuis le début des années 1980 » prétendent relever de l'approche communicative, parfois de façon « impropre », étant donné que cette approche « fait souvent référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses et hétérogènes » ([2002] 2017 : 278). Au début du XXIème naît ce que ces auteurs qualifient de « prolongement le plus actuel et le plus complet » de l'approche communicative, la perspective actionnelle (*ibid.* : 283).

Cette perspective apparaît au début des années 2000 avec, notamment, la publication en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL), élaboré par le Conseil de l'Europe (*ibid.*). Ce cadre est notamment à l'origine des six niveaux de compétence tels qu'on les connaît aujourd'hui (*ibid.* : 279). Aussi, il va changer la conception que l'on se fait de l'usage d'une langue et de l'apprenant :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

L'apprenant est dorénavant considéré davantage comme une personne dans sa globalité, ou du moins comme un acteur social effectuant des tâches de différentes natures au sein d'une société. Ce changement de perspective conduit également à reconsidérer l'apprentissage d'une langue, dont l'objectif vise désormais « les tâches langagières de la "vraie vie" » et de faire de l'apprenant un citoyen européen capable de « s'intégrer dans un autre pays » (Cuq & Gruca,

[2002] 2017 : 280). Aussi, pour cette raison, l'apprentissage se centre davantage sur le groupe que sur un seul individu apprenant, il devient un « apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel » (Rosen, 2009 : 8, cité par Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 280).

De nos jours, pratiquement tous les manuels de langue prennent appui sur le CECRL en proposant « des démarches qui vont dans le sens de la réalisation de tâches » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 280). Cependant, notent leurs auteurs, toutes les pistes de réflexion de cet ouvrage n'y sont pas encore exploitées, notamment celles concernant le plurilinguisme et l'interculturalité ; ainsi, par exemple, « une réelle compétence culturelle » véritablement distincte de la « composante sociolinguistique de la compétence communicative » leur fait défaut (*ibid.* : 282). En conséquence, on pourrait espérer que les manuels les plus récents et ceux à venir proposent une « réelle prise de conscience interculturelle du dialogue culturel » (*ibid.*) par le biais de supports et de tâches présentant une dimension interculturelle, qui conduisent à l'appréhension de la culture-cible et à la rencontre des cultures des apprenants avec cette première. Aussi, même si ces manuels accordent une place de plus en plus importante à l'oral, on peut malgré tout regretter un manque de diversité des activités proposées « autres que des interactions par paires, des questions fermées et des échanges en classe. » (Cocton, 2017 : 72).

Ce bref aperçu des différents courants méthodologiques de la didactique des langues nous fait remarquer que la conception de l'enseignement-apprentissage d'une langue a connu des variations au gré des travaux théoriques et des pratiques pédagogiques de chaque époque. De la même façon, la considération de l'apprenant et du groupe a évolué autant que les manuels et supports d'enseignement. Ainsi, si l'image est un support qui a traversé les époques, ses usages n'ont pas nécessairement été les mêmes selon les méthodologies et les manuels. Ce dernier point va nous conduire à étudier davantage la question du manuel de langue et de l'image dans l'enseignement-apprentissage. Nous mettrons ces thématiques en relation avant de nous intéresser à la question des supports de nature artistique dans les manuels.

Chapitre 2. Les manuels et les images en classe de langue

Bien que de nombreux enseignants aient recours au manuel en classe de langue, plusieurs critiques sont émises à son égard. Nous étudierons quelques-unes de ces critiques avant de nous intéresser aux apports du manuel à l'enseignement-apprentissage des langues. Dans un second temps, nous nous intéresserons à un support également très utilisé pour enseigner et apprendre les langues, l'image. Cette dernière est en effet incontournable lorsque

l'on souhaite aborder les œuvres d'art dans les manuels, celles-ci s'y présentant le plus souvent sous la forme de supports visuels. Le terme d'*image* peut d'ailleurs être utilisé « comme un hyperonyme incluant notamment les œuvres d'arts plastiques » (Borgé & Muller, 2020 : 87). Nous mettrons ensuite ces deux premières thématiques en perspective en abordant également la question des supports de nature artistique au sein des manuels.

1. Le manuel de langue

1.1. Un outil controversé

Les manuels sont très souvent utilisés en classe de langue. Il s'agit en effet « [d']un outil mis à la disposition des enseignants et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère. » (Besse, [1985] 1992 : 15). Leurs éditeurs sont des *acteurs institutionnels* « importants du champ du FLE », à l'instar des ministères, des associations professionnelles et des diverses « institutions d'enseignement, de formation et de recherche » ; ils sont « très liés au monde de la recherche » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 23-35). Leur influence sur la « forme définitive des méthodes » est plus ou moins importante : les manuels sont le fruit d'un compromis entre les concepteurs et l'éditeur, les premiers défendant « leurs choix pédagogiques » et le second « ses choix commerciaux » (*ibid.* : 25). De manière générale, le manuel ne fait pas l'unanimité et est l'objet de nombreuses controverses. Il est par conséquent non seulement un *objet scolaire* mais aussi un *objet de recherche* (Verdelhan-Bourgade, 2002 : n.p. §2).

Ainsi, dans un article très critique à l'égard de cet outil, F. Debyser déclarait qu'on pouvait « sonner le glas du manuel » (1973 : 66). Le pédagogue exposait alors dans l'article un certain nombre de griefs à l'encontre des *méthodes*, notamment celles de l'époque. On peut tout d'abord mentionner le fait qu'elles ne laissent, selon l'auteur, aucune place à la créativité et à la prise d'initiatives de la part des apprenants, en raison non seulement de leurs fondements théoriques mais également du fait que les activités et les contenus soient déterminés « à l'avance » et qu'elles offrent « un chemin tracé, facilité, progressif » (*ibid.* : 62). Pour ces mêmes raisons, les manuels ne permettraient pas d'individualiser l'enseignement et réduiraient la « responsabilité et l'autonomie » de « [l']institution scolaire, des professeurs ou des élèves [...] en prenant tout en charge » (*ibid.* : 62-63). Aussi, l'auteur voit dans les méthodes un risque, celui d'éloigner l'apprenant de la langue et de « différer voire d'empêcher le contact *immédiat* » avec celle-ci (*ibid.* : 63). En tant que *médiation*, les manuels sont à double tranchant : ils peuvent rapprocher l'apprenant de la langue ou l'en éloigner s'ils

prennent trop de place dans l'enseignement, retarder sa « prise de contact avec la réalité authentique de la langue étrangère. » (*ibid.*).

Cependant, contrairement à ce qu'annonçait F. Debyser, on peut constater que les manuels n'ont pas disparu de l'enseignement : bien au contraire, ils « résistent » et « prolifèrent », et ce malgré la multiplication des ressources audiovisuelles et la « cohorte d'outils pédagogiques multimédias » apporté par le numérique (Cordier-Gauthier, 2002: n.p. §1). Il conviendra par conséquent d'étudier quelques-unes des raisons pour lesquelles le manuel, malgré les défauts ou inconvénients qu'on lui prête, conserve un certain succès en classe de langue.

1.2. Un outil pertinent

Près de trente ans après l'article de F. Debyser, H. Besse propose une explication à cette résistance des manuels :

[...] on n'a jamais autant publié de manuels que depuis leur "mort" annoncée. Sans doute parce que les manuels s'avèrent utiles et aux enseignants qui, souvent chargés de plusieurs classes relevant de niveaux différents et progressant à des rythmes propres, y trouvent une sorte de "pense-bête" qui allège leur travail préparatoire, et aux apprenants qui peuvent ainsi "répéter" leurs leçons hors de la classe sans avoir à prendre trop de notes. Mais ils sont aussi utiles aux diverses institutions qui, en recommandant un seul manuel dans toutes les classes relevant de leur autorité, pensent faciliter leur travail de contrôle et d'évaluation des résultats. » (2010 : 23)

Les manuels auraient ainsi le mérite d'être particulièrement commodes pour les différents acteurs de l'enseignement que sont les apprenants, les enseignants ou encore les institutions, en proposant par exemple une sélection de supports (textes, images) et d'activités réunies dans un seul livre. H. Besse prévient tout de même que l'efficacité du manuel « dépend de ce que les enseignants et les apprenants en font, hic et nunc, dans leurs classes. » et ne peut remplacer une « solide formation professionnelle » des enseignants ni le travail personnel à fournir par les apprenants (*ibid.* : 15). En effet, comme le précise ce même auteur, le manuel ne peut se substituer à personne : « ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. » ([1985] 1992 : 15). Outre la commodité des manuels, leur aspect est également un atout, comme le fait remarquer C. Cordier-Gauthier : « Hauts en couleurs et en illustrations, ils se montrent sous un jour de plus en plus attrayant et témoignent des progrès des techniques typographiques les plus raffinées. » (2002 : n.p. §1). Au-delà de leur apparence, J.-P. Cuq rappelle que cet outil est organisé : il propose une progression, *linéaire* ou en *spirale*, et un découpage « en leçons, unités, séquences » voire « en modules, dossiers ou parcours » (2003 : 161-162). Un autre avantage est leur diversité : ils peuvent être *universalistes* ou *spécifiques* à un public ou une *situation particulière*, ; les premiers se destinent souvent à une classe d'âge : « enfants, adolescents, grands adolescents ou adultes »,

« comportent une indication de niveau [...] et du volume horaire d'enseignement » (*ibid.*). Certains font même référence à des certifications en langue (*ibid.*).

Aussi, depuis les années 1980, à tort ou à raison, « Toutes les méthodes ou tous les manuels [...] se réclament du courant communicatif » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 278), courant privilégiant les supports authentiques aux documents fabriqués. S'il est vrai qu'on trouve un certain nombre de documents authentiques dans les manuels de langue récents, on remarque néanmoins un manque d'authenticité pour d'autres, comme certains CD qui proposent des « dialogues enregistrés présentant un naturel douteux » (Hamm & Czeller-Farkas, 2018 : 4-5). On peut donc malgré tout attendre des manuels récents qu'ils proposent des supports authentiques rapprochant les apprenants de la culture de la langue cible, ou tout du moins « proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 278). C'est par exemple le cas de nombreux DVD, qui « apportent une dimension culturelle importante » (Hamm & Czeller-Farkas, 2018 : 4-5). Par ailleurs, le simple fait que les supports soient présentés à l'apprenant dans un manuel a son importance. En effet, en France notamment, le manuel est souvent prêté, ce qui joue sur « l'appropriation du support » par l'apprenant, qui ne peut par exemple pas y apposer des annotations (Riquois, 2018 : 44). Il serait par conséquent pertinent de s'intéresser davantage aux supports qu'offrent les manuels de langue, et particulièrement aux nombreux documents visuels qui y figurent.

2. Les images et supports artistiques du manuel de langue

On remarque que les manuels de langue relativement récents comportent une certaine dimension culturelle, par le biais de documents textuels ou iconographiques, authentiques ou fabriqués. De plus, on peut aussi facilement constater, en ouvrant l'un d'eux, un nombre plus ou moins important d'images et de supports visuels tels que des photographies. Cette constatation va nous amener à étudier la question des supports des manuels et de l'image dans l'enseignement des langues. Dans un second temps, nous nous intéresserons plus particulièrement aux supports de nature artistique.

2.1. Les images dans l'enseignement-apprentissage des langues

L'intérêt porté à l'image et à son utilisation pour l'enseignement-apprentissage n'est pas récent, mais fait au contraire l'objet de recherches depuis au moins le XVII^e siècle, période à laquelle le pédagogue J. A. Komensky « considère le potentiel des images dans l'enseignement » ([1638] 2002, cité par Muller, 2014 : 121). Plus récemment, la méthodologie SGAV accorde une place importante aux images (Muller, 2014 : 121). De nos jours, l'image n'a pas perdu sa place en classe, « sa présence [...] tend à croître dans l'enseignement des langues et cultures étrangères » (Soulas de Russel, 2017 : 68). L'exploitation pédagogique de

l'image interroge sur ses fonctions, qui, hors de la classe de langue, ne sont pas nécessairement les mêmes :

[...] les images sont là pour faire rêver, séduire, faire sourire ; elles permettent d'expliquer, d'identifier, de repérer, de témoigner, de dénoncer ou de provoquer dans des contextes aussi divers que des livres pour enfants, de la publicité, des schémas, des modes d'emploi, des cartes, des plans, du photojournalisme, des caricatures, des affiches politiques ou des dessins humoristiques. (Muller, 2014 : 121-122)

Or, C. de Margerie remarque que « l'écart est important entre les fonctions de l'image pédagogique et les fonctions de l'image dans la réalité. » (1981 : 24, cité par Muller, 2014 : 121). En effet, les images exploitées en classe de langue servent souvent à « faciliter la compréhension du sens et permettre une appréhension de la situation » (*ibid.*). Il conviendra d'étudier quels sont les différents types d'images et leur fonction dans l'enseignement-apprentissage des langues.

O.-A. Duță *et al.* proposent une typologie des images en didactique :

- l'image pure et simple – celle qui reproduit une personne, un objet, un lieu ;
- l'image codée – fréquemment utilisée dans les méthodes audio-orale et audio-visuelle ;
- l'image situationnelle – celle qui reproduit une situation donnée (lieu, temps, personnage) dans un document écrit (BD), muet ou sonore (film fixe ou animé) ;
- l'image fonctionnelle (schéma, croquis, diagramme, plan, carte...) ;
- l'image authentique – "instant de réel", chargée culturellement, apparue dans les années 1990 avec la mondialisation et l'accès au multimédia (Quivy et Tardieu, 1997 ; Robert 2008). (2018 : 83)

Aussi, les chercheuses citent M. Tardy, qui a relevé pour l'image quatre *fonctions essentielles*, à savoir : « une fonction psychologique, de motivation », « une fonction de désignation ou d'illustration », « une fonction inductrice » qui invite « à décrire ou à raconter », ainsi qu'une « fonction de médiateur intersémiotique » (1975, cité par Duță *et al.*, 2018 : 83). Elles ajoutent qu'en supplément de ces fonctions principales, on peut attribuer à l'image d'autres fonctions plus spécifiques : « esthétique, explicative ou argumentative, narrative, symbolique, d'information, d'illustration » (Duță *et al.*, 2018 : 83).

Ainsi, l'image semble présenter certains bénéfices pour l'enseignement-apprentissage des langues. Elle participe notamment à une meilleure mémorisation : « La mémorisation de ce qui est acquis à travers de l'image est rapide et solide car le rapport au signifié est plus direct que dans l'apprentissage verbal » (Soulas de Russel, 2018 : 59). M. J. Myers cite R. Petterson, qui considère que « les images les plus réalistes renforcent les connaissances » (2002, cité par Myers, 2018 : 96), ce qui les rend « très utiles pour les tâches qui requièrent la rétention » permettant une meilleure mémorisation que si l'information avait été uniquement présentée verbalement (*ibid.*).

L'image peut aussi faciliter la compréhension en classe de langue, rendre plus facile l'accès au sens, comme l'explique S. Witzigmann : « Les supports visuels sont très importants au début de l'apprentissage d'une langue étrangère [...] car ils permettent, entre autres, de présenter des matérialités complexes sans que les apprenants ne soient confrontés à des difficultés de compréhension langagière » (Thürmann, 2008 : 80, cité par Witzigmann, 2014 : 3). C. Muller parle à ce propos de « paradoxe » : « La photographie non discursive n'offre pas d'input verbal. En contrepartie, cependant, l'image ne présente pas de barrière linguistique et, en ce sens, elle est relativement accessible. » (Muller, 2012 : 2). Cette accessibilité de l'image va notamment permettre de déclencher la parole chez les apprenants. De cette manière, même si les « œuvres visuelles n'apportent pas d'échantillons langagiers » aux apprenants « en [les] interpellant [...] elles les encouragent à s'exprimer. » (Borgé & Muller, 2020 : 25-26).

Nous venons de voir que les valeurs, les fonctions de l'image et ses apports à l'enseignement-apprentissage des langues sont multiples. Aussi, il conviendra à présent d'étudier leur place ainsi que celle des œuvres d'art dans les manuels de langue.

2.2. Les images et œuvres d'art dans les manuels de langue

De manière générale, les manuels scolaires utilisés actuellement présentent leur contenu « dans un environnement iconique dense » (Vanoosthuyse & Voisin, 2017 : 369-370) et ceux de langue ne sont pas en reste. Pour ce qui est des images de nature artistique qu'on trouve dans les manuels de langue récents, on sait que ceux destinés aux grands adolescents et adultes proposent souvent « des tableaux qui assument une fonction instrumentale » (Borgé, 2015, cité par Borgé & Muller, 2020 : 62). On peut en outre constater un nombre croissant « de tableaux dans les manuels de langue de niveau avancé » (Borgé & Muller, 2019 : 15). En revanche, on y trouve encore peu de photographies artistiques (Ferran, 2011 : 268, cité par Borgé & Muller, 2020 : 62). La raison principale à ce manque de photographies est juridique, les artistes disposant en effet de droits sur les œuvres (Borgé & Muller, 2020 : 63). Ainsi, les photographies proposées ne sont généralement pas d'auteur et ne présentent que peu «[d']épaisseur artistique » (Muller, 2012 : 4).

Cependant, même lorsque les manuels en proposent, leur nature artistique n'est pas nécessairement mise en valeur par les activités proposées. (Borgé & Muller, 2020 : 64). Ainsi, les photographies y font souvent office de « prétextes » (*ibid.*). Par conséquent, on peut remarquer que, souvent, les photographies des manuels de langue peuvent :

- avoir « une fonction illustrative, voire simplement une fonction décorative » (Borgé, 2017 : 349) dans le but de « ménager l'espace graphique » (Muller, 2012 : 1) ;
- « être le support d'activités langagières et culturelles » (*ibid.*) ;

-être un « prétexte pour atteindre un objectif communicatif de description » (Borgé, 2017 : 349) ;

-ou pour « nommer des référents » (Muller, 2014 : 127) et « réinvestir du lexique et des points de grammaire » dans le cadre de ces activités de description (Borgé & Muller, 2020 : 3).

Les activités en lien avec des images et des photographies semblent donc manquer de diversité et les manuels de langue n'exploiteraient pas suffisamment ces supports en tant qu'œuvres d'art, c'est-à-dire que leur « dimension artistique et esthétique » ne serait pas assez prise en compte (*ibid.* : 63). On pourrait de ce fait affirmer que les manuels instrumentalisent ces images, néanmoins, les chercheuses nuancent ce point en considérant que « l'œuvre d'art, comme objet esthétique et discursif, ne possède aucune finalité ou visée, hormis celle que le récepteur lui assigne » et reste par conséquent une œuvre d'art à part entière même lorsqu'elle sert de support pour la classe (*ibid.*).

Cependant, O. Wrońska relève un danger présenté par les manuels de langue, celui d'éloigner son public cible de l'art, notamment contemporain. Outre les activités qui « touchent peu les apprenants adultes (ou grands adolescents) qui n'y voient qu'une récréation ou, pire, des enfantillages. », les manuels ont tendance à entretenir certains stéréotypes concernant l'art contemporain (2009 : 1). L'ouverture à l'art initialement recherchée est alors compromise : « Au lieu d'enrichir les apprenants, l'ouverture culturelle inscrite dans la didactique s'enlise dans des chemins battus, conforte la rigidité intellectuelle et véhicule des préjugés populaires et des présuppositions. ». La présence d'une vision stéréotypée sur l'art contemporain de la part des manuels est qu'ils « dressent le portrait de Monsieur Tout-Le-Monde que l'apprenant est supposé devenir pour fonctionner en pays étranger. » (*ibid.* : 2). Ainsi, ces « poncifs » seraient relayés par les manuels pour confronter les apprenants à ces opinions qui se prétendent représentatives des citoyens du pays dans lequel ils souhaitent s'intégrer. Or, la chercheuse estime que cette démarche va justement à l'encontre de l'esprit de l'art contemporain, qu'elle qualifie de « dynamique qui bat en brèche l'admis et l'acquis, le stéréotype et le bon sens commun, bref la doxa. » (*ibid.*).

Intégrer des œuvres d'art à un manuel peut potentiellement éloigner les apprenants de l'art si, par exemple, on accompagne ces supports d'un discours véhiculant des stéréotypes. Ainsi, pour toutes les raisons évoquées précédemment, l'intégration de supports artistiques dans les manuels de langue semble être une manœuvre relativement difficile et risquée. Cela dit, on peut espérer des améliorations avec les nouveaux manuels et ceux à venir. En effet, N. Borgé et C. Muller font remarquer que les manuels de FLE « pour adultes visant des niveaux B2 et C1 » proposent désormais « des unités consacrées au patrimoine culturel et aux arts

dans une perspective esthétique » où les apprenants sont invités exprimer leurs opinions et impressions et à « confronter leur ressenti à celui de leurs camarades » (*ibid.* : 63-64).

Il conviendra à présent de s'intéresser à l'art dans l'enseignement des langues de manière plus générale afin d'en étudier les bénéfices, mais aussi les difficultés que suppose une telle démarche.

Chapitre 3. Les arts et les pratiques artistiques dans l'enseignement-apprentissage des langues

Comme le fait remarquer D. J.-M. Soulas de Russel, l'enseignant de FLE a à sa disposition une importante quantité et diversité « [d']œuvres produites en France, qui sont autant de vecteurs à même de servir, sans grande contraintes, l'apprentissage de notre langue » (Soulas de Russel, 2017 : 68). Le support artistique semble effectivement être un support authentique particulièrement intéressant pour l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures. Outre les apports langagiers que peut apporter un travail sur des œuvres d'art, comme la familiarisation « avec un lexique emprunté à l'histoire de l'art, comme celui des nuances, des gammes de couleurs et des matières artistiques » (Borgé & Muller, 2020 : 17), celui-ci peut apporter de nombreux autres bénéfices que nous allons évoquer dans une première partie. Par la suite, nous expliquerons quels peuvent être les obstacles à un enseignement-apprentissage intégrant des œuvres d'art, avant de découvrir, dans une troisième partie, une sélection d'activités langagières artistiques élaborées par différents enseignants-chercheurs.

1. Apports des arts à l'enseignement-apprentissage des langues

1.1 Permettre la créativité

La créativité est un terme dont on parle et entend parler fréquemment, et ce dans tous les domaines de la vie. Mettre en perspective les arts et la didactique des langues implique que l'on s'intéresse à cette notion incontournable et commune à ces deux disciplines. Le dictionnaire Larousse la décrit simplement comme la « faculté d'invention, d'imagination » (n.d., n.p.). En linguistique, N. Chomsky la considère comme la « capacité de créer des énoncés en nombre infini à partir de règles finies et intériorisées. » (cité par Cuq, 2003 : 60). Quelle qu'en soit la définition, la créativité intéresse un large spectre de champs de recherche (Bonnardel, 2006 : 13, cité par Eschenauer, 2019 : 1). Compte tenu de la difficulté à définir précisément cette notion, un certain *flou terminologique* règne autour de celle-ci, ce qui dissuade parfois les chercheurs de s'y intéresser en tant que *concept scientifique* (Joas : 1992 ; 1999, cité par Capron Puozzo, 2016 : 14). La créativité a commencé à occuper une place

importante dans les travaux en pédagogie à partir des années 1970 (Beaudot, 1976 ; Jaoui, 1979, cité par Eschenauer, 2019 : 1). Dans un article consacré à la créativité à l'école, J. Aden s'interroge sur sa définition et rappelle à cette occasion que les recherches en psychologie cognitive ont permis d'établir que l'on pouvait trouver une trace de créativité dans chaque être humain (2009 : 173), autrement dit elle n'est pas un don spécifique à certaines personnes mais au contraire une faculté universelle. De manière plus large, si on considère qu'être créatif revient à « avoir la capacité d'imaginer et de donner vie à des idées, des choses [...] trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes », le monde vivant dans son ensemble fait preuve de créativité dans la mesure où il évolue pour s'adapter aux différents environnements qu'il rencontre (*ibid.*). Cette conception de la créativité rejoint celle des chercheurs en psychologie, qui « la décrivent comme la "capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste" » (Lubart, 2003 : 10, cité par Eschenauer, 2019 : 2).

On peut néanmoins penser, à l'instar de J. Aden, qu'il existe une créativité propre à l'espèce humaine, de nature artistique, qui « vise le dépassement de soi » (2009 : 173). La chercheuse décrit cette créativité artistique comme une « énergie d'action qui combine intuition et réflexion sur soi » et qui mobilise conjointement les cerveaux reptilien, limbique ainsi que le néocortex (*ibid.*). Le cerveau reptilien est celui « des réactions primitives qui fonctionnent selon une logique binaire : fuir/capter ; bon/mauvais, etc. », c'est cette partie du cerveau qui est impliquée dans des actes de censure ou encore le rejet d'idées originales ou insolites, celles-ci étant susceptibles de « perturber l'ordre établi » (*ibid.* : 176). Quant au cerveau limbique, il renvoie au « centre émotionnel de notre cerveau » (Borgé, 2017 : 354). L'enseignement des langues tel qu'il est dispensé aujourd'hui fait souvent travailler le néocortex, qui renvoie « aux connaissances et aux savoir-faire dont la finalité principale est de commenter, comparer, reproduire, produire, communiquer selon des schémas de pensée canoniques et culturellement marqués » (Aden, 2009 : 174) ce qui ne contribue pas au développement de la créativité chez les apprenants :

Une attitude créative invite à ne pas reprendre systématiquement les mêmes chemins ou reproduire les réponses déjà données, à se mettre en questionnement et en recherche pour répondre à un défi, trouver des réponses personnelles, originales et adaptées à un problème en combinant les matériaux que nous avons à notre disposition : nos savoirs, nos expériences et notre imaginaire (*ibid.* : 176).

Ainsi, en général, la possibilité de faire preuve de créativité n'est que peu donnée aux apprenants.

Pourtant, les langues sont justement un moyen d'expression de la créativité (*ibid.* : 174). Un certain nombre de travaux en psychologie cognitive ont établi des liens entre la créativité et la maîtrise de la communication orale : toutes deux requièrent en effet de la confiance en soi, un certain goût pour la prise de risque et de l'indépendance de jugement (*ibid.* : 175). L'acte de parler est créatif car il conduit non seulement à mobiliser de façon simultanée « des stratégies verbales, non verbales », mais également à imaginer « des métaphores, des images, des analogies » ainsi que des histoires, ou encore à recourir à l'humour (*ibid.* : 174). J. Aden rejoint la définition de la créativité de Chomsky donnée plus haut en expliquant que lorsque nous parlons, « nous varions à l'infini notre discours au moyen d'un nombre fini de mots et de structures dans des situations jamais identiques. » (*ibid.*). Aussi, la maîtrise d'une langue signifie renforcer notre créativité avec cette langue et la créativité renforce notre maîtrise de celle-ci : on a donc affaire à ce qu'on pourrait appeler un cercle vertueux, ou une *boucle rétroactive* (*ibid.* : 174). Ce phénomène est rendu possible à condition qu'il y ait « des enjeux de parole » authentiques et que le projet d'enseignement-apprentissage « corresponde [et réponde] aux questions des apprenants » ; cela implique d'ancrer ces derniers dans leur vie quotidienne, de proposer un projet qui ait du sens, qui fasse écho à leurs préoccupations et « leur permette de parler d'eux et de leur environnement par la médiation de l'imaginaire » (*ibid.* : 175). Ainsi, il serait intéressant qu'un enseignement ou un manuel propose aux apprenants des œuvres d'art plastiques et activités qui non seulement offrent de véritables enjeux de communication mais également stimulent leur créativité, en les invitant par exemple à résoudre des problèmes de manière originale ou à faire preuve d'inventivité. Aussi, les sciences cognitives ont démontré que l'apprentissage consistait à s'appuyer sur ses connaissances préalables pour les « réorganiser [...] en y intégrant des éléments nouveaux » et non à simplement en acquérir de nouvelles, or, l'apprenant est bien souvent celui qui répond aux questions qu'on lui impose (Trocmé-Fabre, 2006, cité par Aden, 2009 : 175). Idéalement, les questions devraient donc naître de l'apprenant lui-même et le projet d'enseignement-apprentissage devrait lui permettre d'obtenir des réponses.

Le projet artistique répond à cette nécessité car, comme l'explique J. Aden, il permet aux apprenants de « pouvoir ancrer leurs propres questions dans leurs expériences, leurs désirs, leur imaginaire et de les projeter dans l'action. » (Aden, 2009 : 175). Aussi, la démarche de l'artiste possède des caractéristiques qui la rendent particulièrement profitable à des apprenants de langue :

- Tout d'abord, quand il travaille, l'artiste ne cherche pas à répliquer le monde. Au contraire, il joue avec les règles du réel, il les déforme, les détourne, il invente ses propres lois.

- La créativité artistique se caractérise aussi par son lien avec l'action : l'artiste expérimente, fait, défait, refait, son geste prolonge son cerveau, qu'il soit sculpteur, danseur, peintre ou écrivain. L'école, quant à elle, s'adresse traditionnellement au cerveau de l'élève comme si ce dernier était désolidarisé de son corps.
- Enfin, les artistes poussent souvent les idées et les concepts jusqu'à leur paroxysme, ils ne sont pas frileux mais provocateurs, et parfois visionnaires, ce qui peut sembler inutile, voire dangereux si l'on considère l'éducation comme une mise en moule de futurs citoyens. (*ibid.* : 176)

La créativité est un processus important pour l'enseignement-apprentissage des langues : sa stimulation est nécessaire au bon développement de la compétence de communication et une meilleure maîtrise de cette dernière permet à l'apprenant d'être plus créatif. L'une des manières de faire émerger la créativité en classe est de faire travailler les étudiants sur des supports artistiques et de leur proposer des tâches qui favorisent une démarche semblable à celle des artistes : il doit leur être permis d'inventer et de détourner des règles, d'expérimenter, d'explorer de nouvelles idées et de prendre des risques.

En outre, pour être créatif, l'apprenant doit être dans l'action, ce qui implique par exemple qu'il mobilise son corps, mobilisation rendue possible avec les arts plastiques. Ceux-ci invitent notamment à travailler avec et sur les sens, un outil précieux pour les apprenants de langue.

1.2. Éveiller les sens

Comme nous l'avions mentionné précédemment, J. A. Komensky avait étudié les intérêts pédagogiques de l'image et avait ainsi souligné « le rôle joué par les sens dans la mémoire » ([1638] 2002, cité par Muller, 2014 : 121). La dimension sensorielle est en effet fondamentale dans l'apprentissage, et plus particulièrement dans celui des langues. Le linguiste P. Guberina concevait la langue comme un « ensemble acoustique-visuel », où l'oreille et la vue jouent un rôle important (cité par Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 271). La découverte d'une langue est pour l'apprenant avant tout une expérience sensorielle, de l'ouïe et de la vue principalement : l'écoute de nouveaux sons, d'une nouvelle prosodie, d'un nouveau système d'écriture ou d'une gestuelle propre à la culture-cible sont quelques exemples parmi d'autres des expériences sensorielles qu'il peut vivre à cette occasion. Les langues ont de ce fait au moins un point commun avec les œuvres d'arts, celles-ci mobilisant également les sens du spectateur. Lorsque ce dernier, apprenant ou non, est en contact avec une œuvre, son corps est mobilisé, ne serait-ce que par les sens. En effet, les œuvres d'art font appel à la sensibilité du spectateur, de manière émotionnelle et sensorielle : elles stimulent la vue, le toucher ou encore l'ouïe, et plus rarement les autres sens. Ainsi, P. Stein estime que le corps de l'apprenant est un élément clef situé « au cœur du projet d'apprentissage » (Stein, 2004, cité par Mathis & Cros, 2018 : 99), dans la mesure où il valorise « ses multiples modes de représentation, ses expériences, langues et émotions » (*ibid.*). En d'autres termes, il est « le

site sensible de ressources multimodales et multisensorielles, un lieu qui donne sens à son environnement. » (*ibid.* : 99-100). N. Mathis et M. Cros ne considèrent pas les œuvres d'art « comme des finalités d'apprentissage » mais comme des « espaces de prédilection d'apparition et de réalisation du corps » (*ibid.* 100). Les œuvres font effectivement appel au corps de l'apprenant par l'éveil de ses sens, à l'instar des langues. À ce propos, les chercheuses citent J. Aden :

« Les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous-mêmes, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue, c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir. » (2008 : 11, cité par Mathis & Cros, 2018 : 100).

Les œuvres d'art, tout comme la littérature, permettent d'aborder la langue de façon sensible, elles offrent « des expériences esthétiques et des confrontations à l'altérité qui contribuent à une "connaissance sensible et incorporée du monde" » (*ibid.* : 12, cité par Mathis & Cros, 2018 : 100). Ainsi, comme le font remarquer les deux chercheuses, plutôt que d'apprendre une langue étrangère, on l'incorpore à soi par le biais de la « rencontre avec [des] auteurs, artistes, lieux, à travers l'expérience et l'environnement propice à la création » (*ibid.* : 112). Cette incorporation de la langue s'effectue « dans l'acte de créer et de ressentir » (*ibid.*).

Si l'art permet un travail sur les sens et le rapproche ainsi des langues, nous allons voir qu'il en va de même s'agissant des émotions.

1.3. Prendre en compte les émotions

L'art et les supports de nature artistique offrent la possibilité d'un travail sur les émotions en classe de langue. E. Riquois explique que celles-ci « jouent un grand rôle dans la réussite ou l'échec des apprenants » et déplore un manque de recherches sur cette thématique (2018 : 37). Les émotions seraient indispensables à l'apprentissage et à la réflexion, d'où l'importance de « tenir compte de ce que ressent l'apprenant » pour lui offrir de meilleures conditions d'enseignement (Schumann, 1994 : 232, cité par Riquois, 2018 : 38). J. Aden regrette également que cette dimension émotionnelle, fondamentale dans l'interaction, ne soit pas plus appréhendée en classe de langue. (2009 : 175). Dans l'introduction de son ouvrage *Photos-Expressions*, F. Yaiche (2002) relate son expérience de l'utilisation de la photographie avec des apprenants présentant des difficultés scolaires et personnelles. L'enseignant a ainsi constaté que ce support contribuait à « lever certains verrous de l'apprentissage », certaines « inhibitions ». (2002 : 11). Il est effectivement difficile de parler de soi, d'autant plus pour un apprenant, qui « bien souvent [...] a des réticences à parler de lui dans la mesure où il doit parler sous son propre nom, sous sa propre identité » (*ibid.*). Or, comme le souligne l'auteur, la

possibilité de parler de soi est « un facteur d'équilibre primordial, aussi bien pour des adultes que pour des jeunes » et l'impossibilité de pouvoir le faire, notamment à l'école, constitue « un obstacle à l'envie d'apprendre » (*ibid.*). C'est pour cette raison que, quand bien même la classe de langue n'est pas « un lieu de psychothérapie » pouvoir s'exprimer sur soi est essentiel pour l'apprenant et requiert la prise en compte des émotions susceptibles de bloquer cette expression et donc son apprentissage (*ibid.*). Ainsi, si l'auteur est conscient qu'il faille se garder de toute « ingérence dans les affaires privées de l'apprenant », il regrette que la possibilité pour ce dernier de parler de lui ne lui soit que peu laissée, car elle lui serait est bénéfique d'un point de vue pédagogique :

L'institution scolaire n'est pas assez encline à accepter le réel existentiel de l'élève, à traiter ce réel qui le travaille, avec lequel il arrive le matin en classe et qu'il doit mettre en parenthèses pour se consacrer à l'étude. Quand l'élève parvient à se décharger de façon créative de cette chape souvent trop lourde à porter tout seul, on obtient les plus beaux textes qui soient. La fierté de l'enseignant est alors de voir que l'élève se rend compte qu'il peut produire des textes émouvants et profonds. (*ibid.* : 12)

Les travaux de F. Yaiche rejoignent ainsi ceux d'autres auteurs qui pensent que « Le support des photographies sollicite les apprenants dans "leur affectivité et leur imagination" » (Baptiste *et al.*, 1991 : 91, cité par Muller, 2008 : 544). Outre la photographie, l'image de manière générale invite les apprenants à s'impliquer dans la prise de parole et à focaliser cette dernière « davantage sur le contenu que sur la forme » (*ibid.*). On rejoint ici l'idée de J. Aden selon laquelle il faut que les enjeux de la communication soient authentiques pour que l'apprenant s'implique pleinement dans la prise de parole. Cette idée reflète les travaux de V. Viallon, pour qui « l'image peut "inciter les apprenants à s'engager entièrement (émotions, sentiments), et à être réceptifs aux interactions avec les autres" » (2002 : 57, cité par Muller, 2008 : 544).

1.4. S'ouvrir à l'altérité et à l'imaginaire

La classe de langue se prête particulièrement à l'interdisciplinarité, ne serait-ce que parce qu'on y enseigne une langue mais également les cultures qui s'y rattachent : son histoire, sa géographie, sa civilisation, ou bien encore ses œuvres d'art :

[...] même si son objectif est linguistique, [cet enseignement] peut facilement s'ouvrir à l'interdisciplinarité, la première étant de fournir un cadre d'initiation à la civilisation, ou plus éloigné de l'enseignement de la langue, à *l'histoire de l'art*. Dans le lycée, il peut permettre d'impliquer le collègue d'art plastique [...] (Soulas de Russel, 2017 : 68)

Une œuvre d'art peut, comme tout document authentique, rendre possible l'accès à une part de la culture cible. Pour cette raison, elle permet de faire surgir l'interculturel en classe de langue : « À travers les œuvres d'art, les participants sont confrontés à l'altérité, ce qui apporte

une décentration. » (Muller, 2020 : 27). Les travaux autour d'œuvres et les pratiques artistiques permettent aux apprenants d'appréhender la culture cible mais aussi de réfléchir à la leur et de prendre de la distance par rapport à celle-ci, ce que J. Aden exprime en ces termes : « Les pratiques artistiques œuvrent au développement d'esprits capables de changer de référent et de perspective. Du point de vue de l'apprentissage des langues-cultures, c'est donc aussi une occasion de préparer la relation interculturelle. » (2009 : 176).

Aussi, les œuvres d'art permettent aux apprenants d'exprimer leur imaginaire en classe. C'est particulièrement le cas avec des photographies : « L'imaginaire de chacun s'active à la vue d'une image, ce qui est susceptible de nourrir des verbalisations dans certaines situations de communication. » (Muller, 2012 : 1). Cela est d'autant plus vrai en raison du « phénomène d'intericonicité » (Borgé & Muller, 2020 : 7), qui signifie que les « documents iconiques sont [...] appréhendés en fonction du stock d'impressions visuelles que possèdent les récepteurs. » (Muller, 2014 : 125). Cette intericonicité est propice à l'interculturel : les apprenants peuvent alors endosser « le rôle d'intermédiaire [...] en expliquant leurs propres références, ce qui favorise un partage de connaissances et développe des attitudes de découverte, d'ouverture et de curiosité » (Muller, 2020 : 28-29). Ceci vaut d'autant plus dans un « contexte caractérisé par une forte hétérogénéité des origines des apprenants » (*ibid.* : 29).

Outre l'imaginaire, les supports visuels sont un moyen de faire émerger la fiction : face à une image, les apprenants « échappent [...] à l'environnement de la classe pour imaginer des situations en relation avec ce qui est représenté sur les documents. » (*ibid.* : 124). Par ailleurs, J. Corbett rappelle que les images permettent de montrer des éléments qui ne peuvent entrer réellement dans la classe de langue (2003 : 140, cité par Muller, 2014 : 124).

1.5. Les obstacles pour aborder l'art en classe de langue

Si aborder les arts en classe de langue présente un certain nombre de bénéfices, il est vrai que ce choix ne va pas de soi et ne se fait pas sans certains obstacles. L'un d'entre eux est le caractère élitiste (ou perçu comme tel) de nombreuses œuvres. En effet, les œuvres d'art sont délicates à intégrer en classe car elles peuvent paraître inaccessibles aux apprenants voire aux enseignants, et être de ce fait source de crainte. Ceci est particulièrement vrai pour la peinture, qui est « perçue comme le vecteur d'une "culture-cultivée" » pouvant « dissuader les enseignants peu familiers avec certaines connaissances artistiques. » (Michelin-Pauzet, 2001, cité par Borgé & Muller, 2020 : 15). Il semble qu'il faille posséder des connaissances préalables (historiques, littéraires, artistiques, etc.) pour aborder certaines œuvres picturales, celles-ci étant « des supports complexes en matières de significations culturelles et symboliques. » (Borgé & Muller, 2020 : 15).

Outre la peinture, les œuvres d'art contemporaines sont également source d'inquiétude et les enseignants peuvent être davantage réticents à les choisir. C'est également le cas pour leurs apprenants, ces derniers ayant tendance à privilégier les œuvres « de facture très classique ou des œuvres modernes » (Borgé : 2015, cité par Borgé & Muller, 2020 : 16). Comme nous l'avions expliqué précédemment, O. Wrońska regrette la façon dont l'art contemporain est abordé en classe, notamment par le biais des manuels, et estime que celui-ci présenterait de par sa nature un grand intérêt sur le plan culturel et interculturel : « Enseigner / apprendre à l'aide de l'art contemporain c'est former une identité linguistique et langagière capable de se représenter et de se mettre entre guillemets. » (2009 : 3).

Cette même chercheuse note par ailleurs qu'il est « difficile d'être créatif dans le dispositif spatio-temporel d'une classe. » (*ibid.* : 1). Les apprenants grands adolescents ou adultes perçoivent souvent les tâches manuelles comme « une récréation ou, pire, des enfantillages » (*ibid.*). F. Vanoosthuyse et B. Voisin font par ailleurs remarquer qu'étant donné que les images « sollicitent la vie émotionnelle et l'inconscient » elles peuvent être perturbantes (2017 : 379-380), à plus forte raison quand l'image en question « entre en conflit avec les tabous, ou qu'elle excite la haine, le mépris » (*ibid.* : 379). Il faut d'ailleurs garder à l'esprit que dans certaines cultures, l'image « constitue en elle-même un tabou » (*ibid.*).

Intégrer des images et des œuvres d'art dans l'enseignement d'une langue comporte ainsi divers risques et difficultés : quand bien même l'enseignant n'est pas spécialiste en art, cette entreprise requiert de sa part une certaine maîtrise du support proposé et qu'il sache, en fonction du contexte et du public, le choisir et l'exploiter avec des activités adéquates.

2. Les activités langagières et artistiques

F. Yaiche (2002 : 11) considère qu'on devrait recourir davantage à la photographie comme support pour l'enseignement des langues. En effet, si la photographie est omniprésente dans la société contemporaine, elle est encore peu abordée en classe. Elle présente pourtant des intérêts propres : « La photo est un objet fascinant qui "parle" à toutes les générations, un objet à qui l'on confie volontiers ses préoccupations, peut-être parce qu'elle a un caractère familial, intime. ». Dans son ouvrage *Photos-Expressions*, l'auteur propose une multitude d'activités à partir de photographies, qu'il répertorie en fonction de l'acte langagier qu'elles impliquent : identifier, décrire, imaginer, raconter, ou bien encore argumenter (*ibid.* : 19-45).

Pour n'en citer que quelques-unes, on peut par exemple mentionner l'activité du « Journal intime » qui consiste pour l'apprenant à rédiger « une ou plusieurs pages de journal intime (à la première personne) à partir de la photo d'un personnage, d'un objet, d'un animal,

d'un paysage » (*ibid.* : 42). L'activité du « Téléphone arabe » peut se réaliser « au téléphone ou en simulation téléphonique » : l'enseignant décrit une photographie à un apprenant et celui-ci doit « répéter la description à une autre personne préalablement écartée du groupe et ainsi de suite » (*ibid.* : 29). L'activité se termine par la comparaison entre la photographie et la description du dernier apprenant (*ibid.*). L'activité des « Bulles », quant à elle, invite l'apprenant à choisir une photographie de personnages et à attribuer à ces derniers des phylactères et d'y inscrire « ce que les personnages peuvent penser, dire et se dire » (*ibid.* : 37).

M. Gaouaou propose un travail autour de l'image publicitaire : les apprenants devraient préalablement faire des recherches sur une thématique en rapport avec l'image dont il sera question, pour ensuite faire un travail d'analyse en groupe, portant sur des éléments tels que :

- Les formes et les couleurs (identification et signification).
- Les personnages et les attitudes (relation et scénario).
- Les mots et le discours (les paroles et leur portée). (2008 : 60).

À la fin, les groupes effectueraient une mise en commun en classe entière.

M. J. Myers suggère un ensemble d'activités créatives qui invitent les apprenants à créer en classe de langue dans le but, notamment, de travailler leur capacité d'écoute (2018 : 97). On peut par exemple évoquer la « dictée par l'image » où « l'enseignant décrit une scène, un objet, un personnage, et les apprenants dessinent ce qu'ils entendent » (*ibid.*). Une autre activité est celle « d'écart d'information » : elle consiste à distribuer une paire d'images différente à chaque apprenant d'un binôme et les faire interagir dans le but de découvrir les différences entre ces deux images (*ibid.*). On peut aussi évoquer le « dessin collaboratif », où des groupes d'apprenants dessinent, à titre d'exemple, « la biographie d'un personnage romanesque » (*ibid.* : 100). L'auteure préconise, lors de ces activités, que les apprenants interagissent avec pairs dans la langue cible (*ibid.* : 97).

Ces quelques exemples d'activités nous montrent que les arts offrent de nombreuses possibilités de travaux en classe de langue, et permettent le développement des différentes compétences langagières orales ou écrites. Outre les tâches de nature langagière, il est également envisageable d'impliquer l'apprenant dans des activités où il devient lui-même artiste, ou du moins créateur.

Finalement, on retient de ce cadrage théorique que les manuels de langue ont évolué au fil des courants méthodologiques et ont vu s'adapter leurs supports d'enseignement et leurs usages respectifs. L'image est l'un de ces supports largement utilisés à travers les époques, et

elle conserve aujourd'hui une place de choix dans l'enseignement et dans les manuels et leurs matériels complémentaires. Quant aux œuvres d'art, leur intégration dans les manuels de langue laisse parfois à désirer. Pour ce qui est de l'art et des pratiques artistiques en classe de langue, on remarque que cette thématique présente de grands intérêts pédagogiques, que ce soit pour faire parler les apprenants, les ouvrir aux cultures cibles et aux échanges interculturels, ou bien leur faire appréhender la langue d'une manière plus sensible.

Cette partie théorique nous incite à présent à nous intéresser à la place des œuvres d'art et des tâches langagières artistiques que l'on peut attendre de manuels de FLE relativement récents se réclamant de l'approche communicative et de la perspective actionnelle.

Partie 2

-

Choix méthodologiques

Chapitre 4. Recueil des données et présentation des personnes interrogées

Mon corpus se compose de données recueillies par le biais de quatre entretiens individuels. Il s'agit d'entretiens compréhensifs (Mugnier & Galligani, 2019 : 63). Cependant, comme nous le verrons ci-après, deux personnes interrogées ont pris connaissance des questions que je souhaitais leur poser avant nos échanges, aspect qui rappelle le principe de l'entretien directif (*ibid.*). D'autre part, j'ai également diffusé un questionnaire écrit.

1. Des entretiens

Afin de mieux comprendre les choix des concepteurs de méthodes de FLE relevant de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, je me suis entretenue avec deux d'entre eux. Tout d'abord, j'ai contacté l'auteure principale de la méthode *Saison* (Didier), Marie-Noëlle Cocton. Celle-ci a accepté un entretien que nous avons effectué en visioconférence via la plateforme Microsoft Teams. Pour se préparer au mieux à répondre à mes questions, l'auteure a préféré recevoir ces dernières par écrit, avant le rendez-vous. Je lui ai ainsi envoyé une dizaine de questions assez générales et portant sur les quatre manuels de la méthode *Saison* (voir annexe 1, vol. 2, p. 2).

J'ai également pu échanger sur les méthodes *Entre nous* et *Défi* avec Lætitia Riou, éditrice indépendante qui collabore régulièrement avec les éditions Maison des Langues. Je lui ai également fait parvenir les questions préalablement à l'entretien, pour les mêmes raisons que précédemment. Comme pour Marie-Noëlle Cocton, il en figurait un peu plus d'une dizaine. Cependant, je me suis cette fois-ci appuyée sur des exemples concrets des manuels, notamment sur des supports, et quelques activités (voir annexe 2, vol. 2, p. 3). L'entretien a eu lieu sur la plateforme Google Hangouts.

D'autre part, j'ai me suis entretenue avec deux enseignants de FLE. Pour ce faire, j'ai élaboré un guide d'entretien comprenant les principales questions que j'étais susceptible de leur poser (voir annexe 3, p. 5). Contrairement aux conceptrices, ces professeurs n'ont pris connaissance de ces questions qu'au fil de notre entretien. Nos échanges ont eu lieu sur l'application Discord et sur Microsoft Teams.

Ces quatre entretiens ont été enregistrés par le biais d'un dictaphone et ont fait l'objet d'une transcription afin d'analyser les propos des différents professionnels (voir annexe 4, vol. 2, p. 7). Afin de préserver leur anonymat, j'ai attribué aux enseignants des prénoms fictifs, à savoir Antoine et Claire. Les transcriptions sont orthographiques (Mugnier & Galligani,

2019 : 74) et présentent l'intégralité des échanges avec les personnes interrogées. Les tours de paroles sont numérotés en ordre croissant, chaque numéro étant immédiatement suivi du nom de la personne interrogée ou du mien, sous l'appellation « enquêtrice ». Les quelques éléments inaudibles en raison des aléas de la connexion Internet sont indiqués comme ceci : (X). De même, j'ai ajouté certains éléments paraverbaux ou commentaires entre parenthèses.

2. Un questionnaire

Afin de compléter les données qualitatives obtenues par les entretiens, j'ai également diffusé un questionnaire écrit à des groupes d'enseignants de FLE sur le réseau social Facebook à l'aide du logiciel Google Forms (annexe 5, vol. 2, p. 8). Ainsi, 25 personnes ont répondu anonymement à une quarantaine de questions portant entre autres sur leur contexte d'enseignement et leurs pratiques professionnelles concernant les supports, les manuels et la thématique artistique (voir annexe 6, vol. 2, p.14). Grâce à leurs réponses, j'ai pu effectuer une analyse quantitative (Mugnier & Galligani, 2019 : 60). Les données les plus pertinentes et récurrentes m'ont permis, en partie, de façonner le plan de ma troisième partie.

3. Présentations des enseignants

3.1. Les enseignants interrogés en entretiens

Le premier professeur interrogé en entretien, Antoine, enseigne au Cambodge à un public majoritairement composé d'étudiants. Pour des raisons de confidentialité, nous donnerons peu de détails sur l'établissement en question. Les étudiants sont en grande majorité cambodgiens et ont pour langue première et commune le khmer. Leur faculté dispensant les cours en français, l'apprentissage de cette langue est une nécessité pour mener à bien leurs études. En raison de la crise sanitaire, les cours se déroulent à distance au moment de l'entretien.

Claire dispense des cours de FLE dans une école de langue en Espagne. L'enseignante possède un statut de fonctionnaire, l'établissement étant une institution publique reconnue par l'État espagnol. Elle dispense des cours à un public relativement hétérogène d'un point de vue de l'âge, de la nationalité (espagnole) et des motivations d'apprentissage. Les étudiants sont majoritairement adultes mais les cours sont accessibles à partir de quatorze ans. L'enseignante a ainsi un public âgé de « seize ans à pas de limite » (tour 6) qui bénéficie de 120 heures de cours par an, à raison de deux fois 2 heures de cours par semaine environ. Si leurs raisons d'étudier le français sont relativement diverses, ces apprenants ont cependant en commun le

fait d'avoir choisi de s'inscrire à ces cours et d'être par conséquent particulièrement motivés, ce que l'enseignante semble grandement apprécier :

On a quand même quelques enfants mais disons que dans un groupe de vingt élèves il peut y avoir huit élèves mineurs, tous les autres ce sont des adultes, des étudiants qui sont à la fac, qui ont envie d'enrichir leur curriculum, des chômeurs ou des gens qui sont en formation professionnelle ou en reconversion professionnelle, des retraités qui avaient fait du français dans leur jeunesse et qui ont envie de reprendre, des... généralement de toute façon ce sont des élèves qui sont très motivés, qui viennent parce qu'ils ont envie ou besoin mais surtout envie d'apprendre le français donc c'est un immense... un immense atout pour les enseignants parce que... ce n'est pas comme dans le secondaire où les élèves sont là parce qu'ils sont obligés d'être là (rires). (Claire, tour 26)

3.2. Les enseignants interrogés par questionnaire

Les professeurs ayant répondu au questionnaire enseignent dans divers contextes, certains dispensent leurs cours dans plus d'un type de structure. Les établissements scolaires sont les plus représentés : 10 enseignants sur les 24 ayant répondu à la question y travaillent. Ensuite, les écoles de langue et les cours particuliers représentent chacun un quart des contextes. Une minorité enseigne en milieu associatif (4), à l'université (3) ou dans d'autres contextes (4). Les objectifs d'apprentissages de leur public sont également variés, mais quatre reviennent régulièrement : le premier est l'accès à une formation, qu'elle soit universitaire ou professionnelle (10 enseignants), les deuxièmes sont l'accès au monde du travail et l'obtention d'un diplôme ou d'une certification (6 enseignants pour chacun de ces deux objectifs), et le troisième l'intégration et le maintien d'une vie sociale dans le pays de résidence (5 enseignants). Une moitié des apprenants réside dans un pays ou une région francophone. Les niveaux de langue les plus fréquents sont les niveaux A1 et A2 du CERCL (20 enseignants ont des étudiants pour chacun de ces niveaux). Le niveau B1 représente 17 enseignants, le B2 14 , le C1 9 et le C2 4. Enfin, 2 enseignants indiquent avoir un public *alpha* (E1 et E21).

Toutes ces données recueillies vont à présent faire l'objet d'une analyse qui sera présentée dans une dernière et troisième partie. Nous présenterons ainsi les résultats en nous appuyant sur les notions théoriques présentées auparavant.

Partie 3

-

Analyse des données : Points de vue d'enseignants et de concepteurs

La lecture des réponses au questionnaire et celles des transcriptions d'entretiens avec les différents professionnels nous a permis de dégager certains propos récurrents, révélateurs de leurs pratiques, de leurs principes pédagogiques ou encore de leurs valeurs. L'un des premiers constats que nous pouvons faire est le fait que les enseignants interrogés utilisent pratiquement tous des manuels et présentent un intérêt pour les arts, qu'ils introduisent de temps à autre en classe.

Aussi, dans un cinquième chapitre, nous commencerons l'analyse en nous intéressant à la façon dont les professeurs font usage de leur manuel ainsi qu'aux attentes qu'ils ont de celui-ci, tandis que le sixième chapitre sera l'occasion de découvrir plus en détail cette sensibilité pour les arts et la place qu'ils leur accordent dans leur enseignement. Nous verrons dans un septième chapitre que les contenus artistiques des manuels peuvent permettre de créer des moments privilégiés en classe de langue, mais que leur introduction dans les manuels ainsi que leur exploitation présentent des limites et contraintes, aspect que nous étudierons dans un huitième chapitre. Nous terminerons cette partie en abordant la satisfaction relative des enseignants quant au traitement de la thématique artistique dans les méthodes.

Chapitre 5. Le manuel, un outil pour enseigner et apprendre

Nous commencerons cette partie par une étude du rapport qu'entretiennent les enseignants interrogés avec leurs manuels. Tout d'abord, nous analyserons la place occupée par ces derniers dans les pratiques de classe. Pour ce faire, nous aborderons les principales raisons qui les ont conduits à recourir aux manuels. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux critères de sélection de ces manuels.

1. La place du manuel

1.1. Un outil largement répandu

Si les profils des enseignants interrogés et de leur public sont plutôt hétérogènes, nous constatons cependant qu'ils partagent pour la plupart au moins un point commun : celui de recourir aux manuels. Ainsi, les professeurs interrogés en entretien ont par le passé tous deux utilisé la méthode *Alter Ego* (Hachette, 2012) avant d'opter pour *Édito* (Didier, 2016). Ainsi, si l'établissement d'Antoine est à l'origine de ce choix, l'enseignant a également pris part à cette décision :

J'utilise *Édito* [...] et en fait c'est le manuel qui est choisi par l'institution donc tous les profs l'utilisent [...] j'ai participé quand même au choix du manuel [...] au moment de renouveler le manuel on était plusieurs profs à qui on a demandé justement de regarder les différentes options et dire ce qui convenait le mieux et donc c'était quand même... dans l'option qu'on nous avait proposée en tout cas c'était quand même celui

que je trouvais le plus agréable... plus adapté à notre public et puis j'aime bien le fait qu'il soit un peu plus divers que ce que j'avais vu jusque là dans les manuels de FLE [...] *Alter Ego* c'était un manuel vraiment intéressant, nos étudiants étrangers aimaient beaucoup [...] Parce que c'était un manuel vraiment très exigeant... quelqu'un qui part en A2 sur *Alter Ego* il a quand même un A2 correct. Quelqu'un qui est sur *Édito* en A2... il a pas forcément toujours le niveau A2 en fait. (Antoine, tours 20-24 et 50)

Claire enseigne habituellement à l'aide des manuels *Édito A2* et *Édito B1*. Pour l'année scolaire 2021-2022, elle s'apprête à remplacer *Édito A2* par *L'Atelier A2* (Didier, 2019) et prévoit d'utiliser également *Édito B2* avec un nouveau groupe d'apprenants du niveau correspondant. L'enseignante a elle aussi pris part au choix des manuels en question :

[...] Non seulement j'ai participé [à ce choix] mais dans le département de français on est trois personnes. [...] en fait on était d'accord, on avait... on avait coïncidé ces trois collègues dans une autre école, dans un autre établissement il y a quatre ou cinq ans, dans un établissement avec un département de français beaucoup plus important où l'autre manuel c'est *Alter Ego*... *Alter Ego Alter Ego, Alter Ego*... et on n'en sortait pas... et moi *Alter Ego* je n'ai jamais aimé travailler avec... Il y avait beaucoup trop de choses, c'était trop pff pff, et la progression ne me plaisait pas. Donc toutes les trois on était d'accord qu'on ne voulait pas travailler avec *Alter Ego* donc quand on a commencé à travailler dans cette école on a choisi *Édito* parce qu'*Édito* on le connaissait déjà d'avant [...] (Claire, tours 78-80)

Si Antoine et Claire semblent tous deux apprécier d'enseigner avec *Édito*, *Alter Ego* ne fait en revanche pas l'unanimité. Le premier enseignant loue son exigence, mais l'abondance d'éléments que propose cette méthode ainsi que son organisation semblent au contraire déplaire à la seconde enseignante.

Concernant les professeurs ayant répondu au questionnaire, ils sont une grande majorité à utiliser un ou plusieurs manuels dans leur pratique de classe. Sur 25 professeurs, seuls 2 affirment ne pas recourir à cet outil, E11 et E21. Le premier répond « Aucun je n'y trouve pas mon compte ni ma créativité », tandis que le second indique avoir recours à des « Bandes dessinées francophones » en guise de manuels. Si environ la moitié (12 professeurs sur 23 utilisant les manuels) a fait le choix d'enseigner avec des manuels, ils sont plus nombreux à avoir pris part à la sélection de ces ouvrages (16 sur 23). Cette présence majoritaire des manuels dans la pratique des enseignants interrogés semble illustrer la résistance de cet outil face au grand nombre de contenus audiovisuels et de ressources disponibles sur Internet (Cordier-Gauthier, 2002 : n.p. §1).

Ces chiffres nous conduisent à nous interroger sur certaines des raisons pour lesquelles les manuels sont largement présents en classe de langue. Nous commencerons par aborder la question de leur organisation, point évoqué par Claire ci-dessus et qui semble également important pour les autres enseignants.

1.2. Un fil conducteur

Le questionnaire révèle que le manuel est pour près de la moitié des enseignants un outil sur lequel ils s'appuient pour définir la structure et la progression de leur cours. Ainsi, à

la question concernant la place occupée par le manuel dans leur pratique, nous obtenons à douze reprises des réponses similaires :

- E3 : « La trame »
- E5 : « Une base pour la progression autour de laquelle je compose avec les propres supports que j'ai conçus »
- E7 : « Fil conducteur ou complément »
- E9 : « une base de progression »
- E14 : « C'est un fil directeur »
- E15 : « C'est la colonne vertébrale mais, malgré le temps qui m'est compté je rajoute d'autres ressources dès que je le peux. »
- E16 : « Il me sert souvent d'appoint pour le vocabulaire et donner une certaine structure du point de vue thématique. Par ailleurs, ça peut rassurer certaines personnes d'avoir ce type de support. »
- E17 : « je suis les thèmes par chapitre mais utilise d'autres ressources »
- E18 : « Un important point de départ, une référence fondamentale pour les élèves »
- E20 : « C'est une référence de base à compléter par des outils en ligne... »
- E23 : « Référent des progressions et attendus »
- E25 : « support et point de départ »

Nous pouvons remarquer que le manuel est entre autres qualifié de *base* ou de *point de départ*. Autrement dit, les enseignants s'appuient sur cet outil pour construire leur cours. Un autre terme intéressant est celui de *fil conducteur* (ou *directeur*), qui apparaît à deux reprises, et dont l'idée est également retrouvée avec d'autres expressions telle que *trame* ou *colonne vertébrale*. On comprend ici que les professeurs se servent du manuel pour structurer leur enseignement, et en particulier pour déterminer les thèmes à aborder, comme le précisent E16 et E17.

Cette idée de *fil conducteur* nous indique également que le manuel est un outil pouvant être considéré comme rassurant (E16), ce que semblent confirmer trois enseignants le qualifiant de *référence* (E18 et E20) ou *référent* (E23). L'idée que la structure offerte par le manuel est plutôt appréciée est renforcée par E15, qui affirme que les manuels auxquels il a recours ont l'avantage de proposer une « Progression structurée et cohérente, rassurante pour les apprenants ». Le souci de rassurer les élèves est témoigné par ce dernier mais aussi par E16 dans sa réponse ci-dessus. Cette préoccupation se retrouve par ailleurs chez Claire :

Alors le manuel disons que c'est la base... je dirais que par paresse de ma part et puis aussi par.. pour le confort des élèves, parce qu'une année [...] j'avais un groupe intégré donc j'étais obligée de travailler avec la moitié du manuel et l'autre moitié il fallait que je l'invente toute seule, en fait les élèves sont encore très traditionalistes et ils aiment bien avoir un livre dans lequel ils peuvent passer des pages, savoir « On en est à tel endroit, on en est à tel endroit », ils ont l'impression d'être plus structurés. Et puis pour nous les enseignants c'est quand même confortable d'avoir quelque chose qui nous... un cadre où la progression est faite même si moi par exemple autant dans *Édito* que dans *L'Atelier* je me suis rendu compte que je ne vais pas suivre les unités dans l'ordre « la 1, la 2, la 3, la 4 » parce que je regroupe d'une autre façon mais au moins le séquençage est fait, j'ai pas à me prendre la tête à faire moi-même, il y a une recherche de documents qui est déjà faite, si le document ne me plaît pas je peux aller en chercher un autre et c'est ce que je fais très souvent, surtout par exemple dans *Édito* [...] (Claire, tour 72)

L'enseignante démontre ici se soucier de fournir aux étudiants un outil qui les guide, qui leur permette de se repérer tout au long de leur apprentissage. L'organisation et la progression des

manuels évoquées par F. Debyser (1973 : 62) et J.-P. Cuq (2003 : 161-162) sont appréciées des professeurs cités ci-dessus. Aussi, l'adjectif « confortable » employée par Claire nous renvoie à l'idée selon laquelle le manuel *allège* le travail de préparation des enseignants (Besse, 2010 : 23). Cette préparation étant une tâche bien souvent chronophage, le manuel peut également soulager les enseignants en leur faisant économiser du temps.

1.3. Un gain de temps

Parmi les réponses du questionnaire, un seul enseignant mentionne le gain de temps comme raison d'utilisation du manuel, E19, pour qui cet outil tient une « toute petite place » et précise : « Je les utilise surtout parce que je n'ai pas le temps de tout créer ! ». Ce propos rappelle la pratique de E15, qui établit un lien entre son usage du manuel et la gestion de son temps : « C'est la colonne vertébrale mais, malgré le temps qui m'est compté je rajoute d'autres ressources dès que je le peux. ». La pratique des enseignants interrogés en entretien fait écho à ces deux réponses. Ainsi, Antoine explique que le manuel *Édito* tient une place importante dans ses cours pour adultes, étant par ailleurs très occupé à concevoir les cours pour son public enfant :

Alors on a droit d'amener nos propres ressources, je sais que j'ai des collègues qui ajoutent autre chose... mais en fait moi généralement j'ajoute assez peu par rapport à *Édito* parce que... parce que comment... en fait on n'a pas de matériel pour les enfants, les cours enfants ils ont été faits il y a... quand je suis arrivé donc il y a un peu moins de cinq ans et... c'était un petit peu « Faites comme vous voulez » donc là on est dans un gros gros travail de création avec mes collègues qui s'en occupent... généralement je n'ai pas le temps en fait d'ajouter des choses dans *Édito*. (Antoine, tour 122)

Claire apprécie quant à elle la sélection de documents audios que lui met à disposition le manuel *Édito A2* :

[...] D'un autre côté ça facilite la vie d'avoir ces supports audios que je ne vais pas avoir à aller chercher, parce que pendant deux ans j'ai été rédactrice des examens de certification et donc je devais chercher des supports authentiques audios pour après les exploiter, etc. et je vous promets que c'est un sacré boulot (rires) parce que pour trouver des choses qui soient... donc moi je suis très contente que le manuel que je choisisse me donne des choses qui soient déjà toutes prêtes même si après l'exploitation que je fais du support est différente que celle qu'ils en proposent eux [...] Ça fait économiser beaucoup de temps ! Parce que quand vous voulez trouver un support audio il faut en écouter des fragments d'émissions jusqu'à trouver. Ça fait des heures et des heures de boulot. (Claire, tours 240-244)

Une fois de plus, cet extrait nous révèle que le manuel facilite particulièrement le travail en amont des séances, la recherche et la sélection de supports requérant beaucoup de temps. Cela étant, Claire précise que l'exploitation qu'elle fait de ces documents n'est pas nécessairement celle du manuel mais peut lui être propre. En effet, si les enseignants sont nombreux à recourir à cet outil, l'usage qu'ils en font n'est généralement pas exclusif.

1.4. Un usage rarement exclusif

Quand bien même la majorité des enseignants interrogés a recours aux manuels, ces derniers ne sont jamais utilisés de manière exclusive. En effet, y compris lorsqu'ils tiennent une grande place dans la pratique du professeur, celui-ci introduit également des ressources extérieures. Ainsi, Antoine, dont le manuel occupe une très grande place dans ses cours pour adultes, explique ajouter parfois d'autres supports ou activités :

125 Enquêtrice Oui du coup vous suivez... vous êtes assez fidèle à la méthode ? Est-ce que vous l'utilisez exclusivement ?

126 Antoine Alors je n'ajoute pas trop de choses.

127 Enquêtrice D'accord.

128 Antoine Quasiment oui. Il y a quelques activités que je rajoute une fois de temps en temps notamment le choix des temps : je leur fais écrire des histoires... sinon une chose que j'essaie de faire c'est qu'à la fin du cours en fait généralement je leur fais écouter une chanson en français.

Claire intègre elle aussi volontiers des supports extérieurs au manuel, ce dernier tenant par ailleurs une place moindre dans son enseignement par rapport à celui d'Antoine :

[...] donc le manuel est ma base, mon cadre, mais j'utilise énormément d'autres documents, des chansons, des campagnes de publicité, des infographies... chaque fois que je vais en France je fais une moisson de documents, des dépliants touristiques, des publicités qui tombent dans la boîte aux lettres de mes parents, enfin bon tout ce que je vois que je peux exploiter après en cours, je rapporte tout, au bout d'un an il y en a beaucoup qui partent à la poubelle mais il y en a souvent que j'utilise pour faire d'autres activités, pour enrichir. (Claire, tour 76)

Cet extrait fait écho à la pratique des enseignants ayant répondu au questionnaire. Ainsi, à la question « Enseignez-vous exclusivement avec ce(s) manuel(s) ? », 21 professeurs sur les 23 utilisant des manuels répondent par la négative. Quatre expliquent prélever les contenus qui les intéressent pour les intégrer à leur enseignement et on peut remarquer que trois d'entre eux emploient le verbe « piocher » lorsqu'ils explicitent leur pratique :

- **E2** : « Je pioche des documents qui peuvent s'intégrer à ma séquence [...] »

- **E4** : « Je n'utilise que quelques extraits de différents manuels » ; « Je n'utilise pas de méthode spécifique. Je construis mon cours avec des extraits de différentes méthodes et manuels, et des documents authentiques. » ; « Ils ont chacun leurs points forts, mais aucun ne les regroupe tous, d'où mon choix de les utiliser plusieurs »

- **E9** : « Je pioche partout »

- **E24** : « Je n'utilise pas de manuel spécifique dans mes cours, mais j'ai l'habitude de piocher de temps en temps dans : Édito, Cosmopolite, Défi, Entre Nous, Totem »

Ainsi, si Antoine et Claire ont recours à des manuels spécifiques, nous remarquons que d'autres enseignants ont tendance à utiliser les manuels comme une banque de supports ou d'activités dans laquelle ils se servent pour construire leur enseignement. Cette pratique nous rappelle que les manuels et leurs ressources complémentaires sont avant tout un *outil* « à la disposition des enseignants » (Besse, [1985] 1992 : 15) auquel ils peuvent recourir en

fonction de leurs besoins. Aussi, cette « utilisation "à la carte" des matériaux d'apprentissage » semble liée à cette notion de besoin, qui implique d'adapter son enseignement au public (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 274).

Si les enseignants cherchent des ressources hors du manuel, ils adaptent également les contenus de cet outil aux besoins de leur enseignement et de leur public, comme le souligne Claire dans cet extrait :

J'adapte à mon public ou j'adapte aussi par exemple si c'est une année... en deuxième année de B1, en deuxième année de B2, en deuxième année de A2 où les élèves doivent affronter une épreuve de certification qui est formatée, dans ce cas-là les exploitations qui sont faites dans le manuel ne sont pas du tout du même format que ce qui les attend à l'examen, donc moi je me sers du support et je refais l'exercice à faire, à compléter pour les formater pour leur examen de certification. Mais ça m'aide beaucoup d'avoir déjà le support, de ne pas à avoir à le chercher. (Claire, tour 242)

Les propos de l'enseignante et des professeurs cités auparavant nous font comprendre que si le manuel peut faciliter leur travail de préparation, il ne prend cependant pas « tout en charge » ni ne réduit la « responsabilité et l'autonomie » de ceux-ci (Debyser, 1973 : 62-63).

Comme nous l'avions évoqué précédemment, de nombreux enseignants ont participé au choix des méthodes avec lesquelles ils enseignent. Aussi, certains commentent ce choix et confient leurs opinions à l'égard de ces manuels. Il conviendra donc à présent de s'intéresser davantage aux principaux critères de sélection des méthodes.

2. Les critères de sélection

2.1. Des manuels en adéquation avec les besoins et la réalité

De manière générale, tout enseignant doit prendre en compte les besoins de son public et sélectionner des contenus adaptés au programme pour la conception de leur cours. Ce point est soulevé par trois enseignants lorsqu'ils évoquent leurs critères de sélection d'une méthode. Aussi, quatre autres enseignants fournissent des réponses qui font écho à ce point :

- **E2, à la question sur la place des manuels dans sa pratique** : « Je pioche des documents qui peuvent s'intégrer à ma séquence. J'utilise peu une séquence complète d'un manuel soit par manque de temps (pas forcément adapté au GRETA formation intensive) ou souvent du fait d'un manque de cohérence ou de questions trop "stupides", on prend un peu les apprenants pour des imbéciles parfois (trop scolaire, trop terre à terre, pas forcément de documents authentiques ou de choses en lien avec la réalité). »
- **E3, à la question sur les critères de choix d'un manuel** : « Adapté au niveau, documents authentiques, diversité des activités, ouverture culturelle, lien avec la réalité »
- **E8, aux questions sur les critères de choix d'un manuel et sur les objectifs d'apprentissage de ses apprenants** : « Moderne lié à l'actualité /au quotidien / à la culture française » ; « Être à l'aise dans leur quotidien »
- **E17, à la question sur les critères de choix d'un manuel** : « pour mon public réfugiés et demandeurs d'asile le critère principal est la réalité quotidienne des situations. »

Les enseignants expriment ici se soucier de l'adéquation du manuel avec la vie quotidienne des apprenants et la réalité. Nous comprenons que cette préoccupation répond aux besoins des

apprenants d'être en mesure de communiquer et se débrouiller dans la langue cible, et ce dans un contexte réel (Cuq & Gurca, [2002] 2017 : 276). Ainsi, nous pouvons en déduire que le manuel doit refléter la réalité du quotidien des apprenants, mais aussi celle du pays dans lequel ces derniers résident ou prévoient de se rendre. On note ici la prise en compte par les professeurs de la notion de besoin, que les travaux du Conseil de l'Europe avaient déjà mis en évidence en 1976 (*ibid.* : 274).

Aussi, cette préoccupation pour le réel implique de choisir des manuels représentatifs de l'aire francophone et de sa diversité. En effet, la question de la représentation de cette diversité est jugée importante par Claire et Antoine, et cette préoccupation se retrouve dans le choix du manuel. En effet, à l'instar des enseignants interrogés par questionnaire, les deux professeurs estiment que le manuel doit refléter la réalité du monde, notamment francophone. Claire attache ainsi une importance particulière à la représentation des femmes dans son enseignement (tour 210), préoccupation qui se retrouve ainsi dans son choix de manuels :

Je fais très attention aussi à la présence des femmes dans les manuels [...] Que les rôles ne soient pas trop sexués « Les hommes sont comme ça, les femmes sont comme ça », non ! Que les auteurs soient des auteurs et des auteures [...] dans l'ancien manuel il y avait toujours un dossier sur la francophonie [...] il y a quelques images sur la Belgique, sur le Canada, sur les... voilà. Non ! Pour moi c'est important que ce soit quelque chose qui apparaisse dans pratiquement toutes les unités, que ce ne soit pas simplement centré sur la France et le nombril français [...] De la même façon que... souvent je reproche aux livres, alors maintenant c'est un peu corrigé mais de... de résumer la France à Paris ! La France c'est Paris évidemment, on ne va pas le nier mais la France c'est un pays très diversifié, avec des accents différents... et aussi par exemple dans les audios pour moi c'est important que les accents et les façons de parler soient les plus authentiques possible [...] le français c'est une langue vivante et donc il n'y a pas un standard qui est le bon français puis le reste ce n'est pas bon, non ! Tout est bon [...] Donc il faut que les manuels montrent tout ou le plus possible de cette diversité. (Claire, tours 94-100)

L'enseignante souhaite non seulement éviter les méthodes présentant des stéréotypes sexistes mais aussi celles trop centrées sur la France : le manuel doit représenter au maximum les différents pays de la francophonie, et ce de manière constante. De plus, elle estime que les stéréotypes doivent être également évités lorsque l'on traite de la France, souvent réduite à sa capitale et à un accent correspondant au français dit de référence. La question de la francophonie a d'ailleurs déterminé en partie son choix d'enseigner avec *L'Atelier A2*, comme elle le précise dans cet extrait :

Au premier abord je le trouve... sympathique [...] Parce que c'est très aéré... beaucoup de références à la Francophonie, beaucoup de documents sur d'autres points parce que j'ai quelque chose moi qui me tient beaucoup à cœur c'est que le français oui bien sûr le français c'est la langue de la France mais... la France finalement est un pays minoritaire par rapport au nombre de... (rires) de francophones qui y habitent hein ! Il y a plus de francophones en dehors de la France qu'en France, et donc moi j'ai toujours le souci d'essayer d'ouvrir mes élèves vers d'autres horizons et leur faire voir qu'il y a des écrivains qui écrivent en français en dehors de la France, il y a des chanteurs, des cinéastes, il y a des... il y a des pays qu'il faut connaître même si évidemment nous l'Espagne la France on est quand même voisins donc c'est vraiment le plus facile mais... il y a d'autres... d'autres horizons. (Claire, tours 64-66)

De la même manière, Antoine déplore un manque de diversité quant aux pays représentés. Ainsi, la méthode *Alter Ego* lui semblait « très centré[e] sur la France métropolitaine » (tour 28) par comparaison avec *Édito* qui aborde un peu plus la francophonie : « Ça reste un peu centré sur France et Québec mais c'est quand même un petit peu plus divers » (tour 42). Aussi, l'enseignant souhaiterait, à l'instar de Claire au sujet des femmes, plus de diversité dans les représentations des personnes :

[...] on [les enseignants] avait vu que... il y a assez peu d'illustrations en fait de personnes noires. Là on a un texte dans *Édito* sur Omar Sy on a un texte assez rapidement c'est la première unité si je me souviens bien [...] Et en fait c'est ça aussi la France [...] En fait en France il y a des gens de toutes les couleurs [...] je trouve qu'il y a souvent ce manque-là en fait... qui après est un... un manque dans le domaine... il n'y a pas que les manuels de FLE et voilà et... mais c'est vrai que c'est une... une vision de la France qui finalement je trouve reste parfois lisse et moins riche que ce qu'elle est vraiment en fait. (Antoine, tours 108-118)

Antoine salue ici la présence de photographies telles que celle d'Omar Sy dans *Édito A2* (voir annexe 7, vol. 2, p. 15), ces images s'éloignant des représentations stéréotypées des Français et permettant de cette manière de proposer à ses apprenants une vision du pays plus fidèle à la réalité. Ces propos nous rappellent que le manuel est une *médiation* qui peut aussi bien rapprocher qu'éloigner les étudiants de la culture francophone (Debyser, 1973 : 63), et ce notamment par le biais des images proposées.

Au sujet de la francophonie, Lætitia Riou apporte un éclairage en s'appuyant sur l'élaboration de la méthode *Défi* :

Alors... c'est un grand sujet, ça, la francophonie... et c'est compliqué pour nous parce qu'on est français. Dans les auteurs on est français, belges, suisses [...] Et la volonté dans *Défi*, c'était de proposer... vu que l'angle est socio-culturel c'était de proposer des choses qui soient socioculturellement intéressantes ailleurs que chez nous en France. Donc on a essayé effectivement de parler du Canada, de la Belgique, du Bénin, de la Côte d'Ivoire, du Sénégal... il n'y avait pas... il faut bien voir que attention : l'élaboration d'un livre c'est long. Donc le niveau 1 est sorti en 2018, donc l'élaboration du livre elle a commencé bien avant, c'est long l'élaboration [...] Et à l'époque ces discours-là d'inclusivité, tout ça ce n'était pas tellement à la mode comme maintenant, il n'y avait pas ce truc-là. Donc nous c'était vraiment une volonté de proposer, de dire « Le français ce n'est pas qu'à nous ! » [...] Voilà, il y avait cette volonté-là tout en ayant la difficulté de, par exemple, trouver... certains pays ont très peu de ressources sur Internet et donc c'est compliqué de trouver la doc, c'est compliqué de les avoir pour les droits de reproduction... voilà, parfois on trouve de supers articles authentiques, on adore les utiliser puis impossible parce que le journal il a été dissous, puis il a déménagé, puis... les structures administratives étatiques sont parfois plus bancales que dans les pays occidentaux, ce qui complique un peu la chose. (L. Riou, tour 72).

L'éditrice nous apprend ici que la question de la francophonie dans les méthodes de FLE est une préoccupation plutôt récente, encore peu traitée à l'époque de l'élaboration de *Défi*. Les concepteurs de la méthode avaient alors à cœur de représenter le plus possible les différents pays de la francophonie afin de faire prendre conscience de la diversité de celle-ci. Cependant, nous comprenons avec cet extrait qu'il peut être difficile pour un auteur français de décentrer son travail de sa propre culture. De plus, un autre obstacle se dresse parfois, celui des droits d'auteur, les autorisations de reproduction des documents pouvant être difficiles à

obtenir dans certains pays. Par ailleurs, Lætitia Riou considère que l'un des critères d'une bonne méthode est que celle-ci propose une « diversité des supports, le plus possible : affiches, textes, panneaux de pub... [et des] photos sur les petits niveaux, beaucoup beaucoup de photos » (tour 4). Ceci met en évidence que la question de la diversité se pose aussi quant à la nature des supports : les documents proposés dans le manuel doivent être variés.

Les différents professionnels interrogés ci-dessus témoignent d'une volonté de proposer une méthode ne compromettant pas « la prise de contact avec la réalité authentique de la langue étrangère » (Debyser, 1973 : 63). Cette préoccupation pour la diversité des représentations et l'adéquation avec la réalité des apprenants fait particulièrement ressortir la question de l'authenticité des supports, un critère important pour le choix des documents et des manuels.

2.2. Des documents authentiques

Comme nous l'avions évoqué auparavant, Claire a l'habitude de faire « une moisson de documents » (tour 76) lorsqu'elle se rend en France. L'enseignante attache en effet de l'importance à l'authenticité des supports exploités en classe, comme elle le précise quand elle aborde ses critères de choix d'un manuel :

Alors critères de choix, que ce soit un manuel justement qui visuellement soit déjà... attrayant, il y en a qui sont... Avec des photos plutôt que des dessins, parce que moi j'ai vu des manuels de français où il y avait beaucoup de dessins et pas beaucoup de photos [...] J'imagine que c'est pour une histoire de coûts parce que c'est plus facile d'avoir des dessins mais la photo c'est un document authentique et si c'est une photo qui vous montre... une terrasse de café, la devanture d'un magasin c'est beaucoup plus parlant pour un élève qu'un dessin même si le dessin est d'une qualité artistique exceptionnelle. (Claire, tours 86-88)

Si elle juge le dessin comme un support artistique, elle ne le considère cependant pas comme authentique, contrairement à la photographie. La présence de celle-ci est jugée insuffisante par l'enseignante, constat qu'elle partage avec F. Ferran (2011 : 268, cité par Borgé & Muller, 2020 : 62).

L'authenticité est mise en avant par un petit nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire. Concrètement, ils sont 4 à mettre en avant l'importance des documents authentiques, et ce en répondant à diverses questions. Concernant le grand nombre d'affiches dans la méthode *Saison*, Marie-Noëlle Cocton explique leur présence en raison notamment de leur authenticité, caractéristique qu'elle aussi juge essentielle dans son choix de supports :

Pour moi il est important dans toutes les méthodes que je peux construire d'aller forcément chercher dans les documents authentiques, pour moi c'est vraiment indispensable donc je suis souvent frustrée parce que dans les niveaux A1 j'ai moins de facilités pour trouver des documents authentiques [...] Donc les affiches... les affiches du fait qu'elles soient authentiques font partie des documents culturels. (M.-N. Cocton, tours 2-8)

Ainsi, ce type de support est particulièrement présent au niveau A1 car il est un document à la fois accessible et authentique. On remarque dans les choix de l'auteure et dans la pratique des enseignants interrogés l'influence de l'approche communicative, courant valorisant les documents authentiques, ceux-ci permettant un « contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 273).

Si la présence de supports authentiques est considérée par Marie-Noëlle Cocton et certains enseignants comme un critère important pour concevoir et choisir une méthode, un autre aspect est d'autant plus apprécié : l'actualité des contenus proposés.

2.3. Des contenus actuels

De nombreuses réponses au questionnaire suggèrent que les enseignants accordent de l'importance à l'actualité des supports. Concrètement, nous pouvons remarquer que 10 enseignants sur les 25 interrogés mentionnent cet aspect non seulement quand ils répondent à la question sur les critères de choix des manuels mais aussi à l'occasion d'autres questions. Nous pouvons prendre l'exemple de E8, qui souhaite un manuel « Moderne lié à l'actualité /au quotidien [...] », ou E3 qui prend en compte « Sa date de parution [...] ». En outre, certains professeurs déplorent le fait que les manuels deviennent « vite obsolètes » (E3 et E9), et d'autres saluent les caractéristiques de leur manuel sur ce sujet : E20 apprécie d'enseigner avec un manuel « Moderne et complet » tandis que E24 souligne « La modernité, la diversité des points » de cet outil.

Par ailleurs, les discours d'Antoine et Claire concordent avec ces réponses. Le premier enseignant trouve *Édito* plus *moderne* en raison des *graphismes* proposés, tandis que la méthode *Alter Ego* est jugée « un petit peu plus classique » (tour 54), ce qui rendrait selon lui le manuel *moins engageant* (tour 56). Quant à Claire, ses propos indiquent également une volonté d'actualiser régulièrement son enseignement, raison pour laquelle elle souhaite remplacer *Édito A2* par *L'Atelier A2*, changement qu'elle commente en ces termes « se remettre dans un nouveau manuel ça fait beaucoup de travail parce que... mais bon c'est obligatoire, il faut, on est obligé parce que sinon... on s'encroûte » (tour 80). L'enseignante regrette également cette tendance des supports à vieillir rapidement, comme nous l'indique cet extrait :

74 Claire Le problème avec tous ces manuels de français c'est que les documents vieillissent très vite. [...] On est en 2021, moi faire réfléchir mes élèves sur un document de 2015 j'ai toujours l'impression que c'est complètement déphasé parce que la vie va tellement vite... mais bon, disons que le manuel me donne déjà la thématique du document parce que c'est inscrit dans une unité... donc c'est beaucoup moins difficile pour moi de chercher un document plus actuel mais je sais déjà sur quoi je vais chercher.

75 Enquêtrice Oui, oui, pour vous c'est important que ce soit vraiment des documents finalement actuels... qui...

76 Claire Oui parce que... en plus nous dans les écoles de langue on est dans une approche communicative à 99,9 % donc faire du communicatif... bon il y a les classiques, quand on parle de littérature, de civilisation, etc. d'accord mais quand on parle de la vie de tous les jours... il faut qu'ils soient... c'est important pour eux qu'ils soient dans le vif du sujet et que ce qu'ils reçoivent, ce qu'ils voient en cours soit vraiment inscrit dans la réalité du pays dont on parle [...]

Ce passage nous révèle que le souci de proposer des supports actuels rejoint celui de présenter aux apprenants un contenu en adéquation avec la réalité du pays de la langue cible et la vie quotidienne, l'approche communicative étant de mise dans son école (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 276).

Les professeurs ne sont pas les seuls acteurs de l'enseignement souhaitant des supports récents : les concepteurs de méthodes partagent également cette préoccupation. Marie-Noëlle Cocton explique ainsi que c'est notamment pour cette raison que le contenu artistique contemporain est privilégié dans les manuels de *Saison* :

Donc c'est vrai que là on a mis beaucoup plus de... on va dire de poids sur l'art contemporain et il y a aussi le fait que... je pense aux extraits littéraires : moi je ne vois pas trop l'intérêt de faire découvrir... alors c'est pas que je vois pas l'intérêt mais disons que je ne vais pas chercher à faire découvrir Victor Hugo qui aurait pu déjà être étudié en classe ou qui est déjà connu par l'enseignant ou qui pourra se faire dans un cursus plus classique... ce n'est pas mon rôle. Mon rôle c'est plutôt... moi quand j'écris une méthode c'est plutôt de coller à une certaine réalité d'aujourd'hui [...] la maison d'édition nous demande de trouver des documents assez contemporains parce qu'on ne va pas trouver des documents vieillots... vieilliss vieux ça ne fait jamais rêver [...] (M.-N. Cocton, tours 82-86)

Une fois de plus, le souci de proposer un contenu en lien avec la réalité et l'actualité est mis en évidence. De plus, l'expression « faire rêver » utilisée par l'auteure dans cet extrait suggère que l'actualité des contenus apporte de la motivation aux apprenants, ou du moins du plaisir. Cette idée de plaisir et de motivation transparaît aussi dans les propos de Lætitia Riou, qui regrette les difficultés à introduire certaines vidéos issues de chaînes du site YouTube, en raison des droits d'auteur : « c'est dommage parce que du coup il y a eu des fois où ça nous a privés de documents très contemporains, modernes avec une langue orale super intéressante, un style, un montage plus jeune qu'une vidéo d'Arte ou de la télé » (tour 86).

La notion de plaisir que nous venons d'introduire va se retrouver dans un autre aspect des manuels : leur apparence, un critère de choix également important pour les enseignants.

2.4. Des manuels attrayants

Il ressort du questionnaire et des différents entretiens que l'apparence du manuel n'est un pas critère négligeable pour les enseignants. Tout d'abord, nous remarquons qu'un certain nombre d'entre eux se plaignent d'une surcharge d'éléments dans leurs manuels. En effet, 6 professeurs sur les 25 ayant répondu au questionnaire, soit presque un quart d'entre eux, reprochent à leurs manuels un excès d'informations. Aussi, lorsque Claire commente son

choix pour le manuel *L'Atelier A2*, elle fournit des explications faisant fortement écho à celles des enseignants :

Au premier abord je le trouve... sympathique [...] Parce que c'est très aéré [...] les unités sont aérées... donc on n'a pas l'impression... parce que certains bouquins quand vous ouvrez une page ou deux pages vous avez l'impression qu'il y a un pavé qui vous tombe sur la figure, là non. J'ai trouvé par exemple par rapport à *Édito* qui donne des listes de vocabulaire qui sont très longues et qui sont fastidieuses etc. là au contraire il y a... c'est beaucoup plus... c'est plus modeste comme objectif et finalement c'est plus réaliste. (Claire, tours 64-68)

Par ailleurs, l'aspect « aéré » du manuel n'est pas le seul élément sur lequel les enseignants jugent son apparence. Son esthétique semble également jouer un rôle dans l'appréciation de cet outil. Antoine commente ainsi le même manuel que Claire en ces termes :

Ouais je le trouve... graphiquement je le trouve bien, l'organisation je le conseillerais [...] je le trouve assez agréable, la façon dont c'est organisé je le trouve assez clair... c'est un petit peu plus chargé en terme de contenu sur une page que ce que pouvait être *Alter Ego* [...] Mais... en même temps il y a aussi plus d'images en fait [...] moi je trouve ça important en fait qu'un... qu'un manuel soit un minimum joli en fait [...] joli ou agréable à l'œil en fait [...] Parce que je trouve que quand on se retrouve face à des choses qui sont... ce serait exagéré de dire qu'*Alter Ego* est moche mais c'était... pas forcément moins joli... j'ai l'impression qu'il y a eu moins je pense de comment... d'intérêt porté au côté graphique. (Antoine, tours 48-78)

L'enseignant semble également trouver ce manuel « chargé » mais remarque néanmoins qu'il y a davantage d'images, dont il apprécie la valeur esthétique. Cette caractéristique lui semble bénéfique pour l'apprentissage :

Et... sans dire qu'il faut que ça prime je trouve qu'un... un design bien fait ça a quand même... c'est moins rebutant en fait [...] je pense que le premier juge d'un manuel ça reste l'étudiant, donc si l'étudiant regarde le manuel et se dit « Ouh ! Il pas joli ! j'ai pas envie ! »... Idéalement ça ne devrait pas mais à un moment donné quand on voit un livre la première chose qu'on voit c'est la couverture : on ouvre la page avant même de lire le texte [...] Puis bon ! Moi j'ai fait des études d'anglais et on avait des listes de verbes en noir et blanc sur vingt pages d'affilée... c'était un peu long quand même (rires) ! (Antoine, tours 80-88)

L'enseignant pense ici qu'un manuel dont la présentation est agréable, pourrait inciter l'élève à étudier, ou du moins rendre l'apprentissage de la langue plus agréable. Aussi, Lætitia Riou partage l'avis d'Antoine :

[...] l'aspect visuel n'est pas à négliger : une jolie page, une jolie maquette... ça donne envie de le lire... il y a une stimulation aussi, on a beaucoup plus envie de lire un texte joliment maquetté avec des couleurs qu'un texte qui ressemblerait au... à un article du *Monde*, même si je suis lectrice du *Monde* et que c'est très bien mais voilà, ce n'est pas notre travail. [...] Maison des Langues accorde de l'importance à ça, on nous met à disposition des maquetistes. On travaille beaucoup beaucoup beaucoup avec les maquetistes. Particulièrement sur *Défi* on a essayé de créer des pages avec des univers, que les typographies.. un article scientifique, on a vraiment fait attention à choisir des typographies qu'on retrouverait dans des articles scientifiques : un bloc, on va choisir des couleurs, on regarde beaucoup de documents, on regarde beaucoup la presse, on regarde beaucoup Internet parce que ça, au niveau cognitif, l'aspect visuel du document dit déjà des choses. (L. Riou, tours 10-12)

L'éditrice souligne ici le rôle de motivation joué par l'aspect d'un manuel. Par ailleurs, elle fait remarquer qu'un travail graphique peut être apporté à un support fabriqué, dans le but de

procurer une vraisemblance au document, de le faire paraître authentique (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 276).

Marie-Noëlle Cocton évoque aussi le travail graphique apporté aux méthodes, *Saison* en l'occurrence :

20 M.-N. Cocton Et puis il y a d'autres supports qui peuvent être choisis par la maison d'édition qui se rend compte qu'il y a un petit peu de blanc dans la page.

21 Enquêtrice Oui.

22 M.-N. Cocton Et donc voilà, ils sont plus là... c'est plus je dirais... on va combler le blanc par quelque chose qui est soit travaillé parce qu'effectivement finalement on en fait quelque chose, soit qui est laissé de côté un peu et qui n'est pas vraiment pris en compte. Mais bon dans *Saison* il y a quand même beaucoup de... la majorité des supports sont quand même nécessaires à la compréhension.

23 Enquêtrice D'accord... oui parfois ça peut servir à... l'aménagement graphique finalement ?

24 M.-N. Cocton Oui ! Oui oui ! Même dans les pages... dans les pages qui sont plus des pages de grammaire, de vocabulaire on va facilement mettre un petit visuel histoire de juste voilà souffler un peu dans la page.

On comprend dans cet extrait que si la méthode *Saison* propose majoritairement des images participant à la compréhension des documents, quelques-unes sont destinées à « ménager l'espace graphique » (Muller, 2012 : 1) afin d'égayer certaines pages trop sobres, et remplissent alors une « fonction décorative » (Borgé, 2017 : 349).

Les propos des différentes personnes interrogées mettent en relief l'atout que constitue un aspect graphique soigné pour un manuel (Cordier-Gauthier, 2002 : n.p. §1). Aussi, si « la présentation matérielle des manuels » était de mise à l'époque de la méthodologie directe par le biais « [d'] Disposition aérée, [de] mises en relief typographiques, [et d']images » (Puren, [1988] 2012 : 90), cet aspect semble toujours autant valorisé à l'heure actuelle par les différents professionnels interrogés. En effet, Antoine et d'autres enseignants apprécient particulièrement la présence d'images dans leurs ouvrages, celles-ci remplissant, entre autres, une « fonction psychologique, de motivation » (Tardy, 1975, cité par Duță *et al.*, 2018 : 83).

Finalement, ce chapitre nous apprend que si les enseignants interrogés ont volontiers recours au manuel, ils en ont des attentes précises : il doit entre autres répondre aux besoins des apprenants et au programme, proposer des contenus actuels et authentiques, ou encore présenter une apparence agréable. Ce dernier point nous révèle que ces professeurs ont une certaine sensibilité esthétique qui va se traduire par la présence de contenus artistiques dans leur enseignement.

Chapitre 6. La présence des arts en classe

Les enseignants interrogés en entretien et par le biais du questionnaire sont nombreux à apprécier les arts, sous diverses formes. Beaucoup les intègrent en classe de langue, que ce soit en puisant des contenus dans les manuels ou en dehors. Dans un premier temps, nous

traiterons de la sensibilité des professeurs à cette thématique. Ensuite, nous évoquerons certains bénéfices apportés par les contenus et activités artistiques à leur enseignement.

1. Des enseignants sensibles à l'art

La plupart des enseignants interrogés se déclarent sensibles à l'art, ou du moins à certaines formes d'art. Concernant les enseignants ayant répondu au questionnaire, presque la moitié affirme avoir reçu une formation ou une sensibilisation à l'art (12 sur 25) tandis que l'autre moitié (13 sur 25) indique ne pas en avoir reçu. Quoi qu'il en soit, une grande majorité de professeurs affirme éprouver de l'intérêt pour cette thématique (22 sur 25). On obtient par ailleurs les mêmes chiffres concernant la proportion d'enseignants déclarant aborder cette thématique dans leur classe. Lorsqu'on leur demande s'ils utilisent des ressources du manuels ou extérieures à celui-ci pour traiter cette thématique, 22 enseignants se prononcent. Presque la moitié (10 enseignants) a recours à la fois aux contenus du manuel et à des ressources extérieures, et un nombre identique utilise uniquement des contenus extérieurs. En revanche, seule une petite minorité puise ses contenus artistiques exclusivement dans le manuel (2 enseignants).

Les enseignants interrogés en entretien sont également sensibles à la thématique artistique, qui est parfois présente dans leur enseignement. Ainsi, Antoine affirme avoir « l'habitude des loisirs créatifs » (tour 256). Si Claire n'a pas reçu de formation artistique spécifique hormis des cours de dessins pendant ses études secondaires, elle s'intéresse personnellement aux arts plastiques. Ainsi, elle se déclare « sensible à la beauté ou à l'aspect visuel » et explique aimer « aller voir des expos » (tour 208). Elle introduit volontiers la peinture en classe : « j'aime beaucoup la peinture et j'utilise la peinture, j'utilise des œuvres de peintres pour les cours » (*ibid.*). Cependant, l'enseignante cherche généralement les œuvres en dehors des manuels, telles que des peintures de Kandinsky, Renoir ou encore Arcimboldo (tours 208-212).

Aussi, l'intérêt que les enseignants ont pour cette thématique ne se limite pas aux arts plastiques ou visuels : ils évoquent volontiers d'autres types d'art, comme la musique ou le théâtre. Ce dernier est mentionné par 5 enseignants dans le questionnaire, qui indiquent avoir reçu une formation dans ce domaine. Aussi, si Marie-Noëlle Cocton s'est principalement exprimée en tant qu'auteure, elle a parfois mentionné ses propres pratiques en tant qu'enseignante et évoqué à cette occasion sa formation initiale, en lien avec le théâtre (tour 62). Par ailleurs, 2 professeurs citent la musique et 2 autres la danse.

Antoine et Claire mentionnent quant à eux des intérêts et pratiques artistiques davantage littéraires. Le premier enseignant explique apprécier d'écrire des histoires, un loisir

qu'il a débuté en rédigeant des *fanfictions* (tour 262). Cet intérêt se retrouve dans sa pratique de classe, où il propose des ateliers d'écriture. Claire apprécie les haïkus, lesquels donnent lieu à des activités particulièrement plaisantes et créatives, comme nous le révèle ce passage :

[...] C'est une activité poétique qui est... très gratifiante. Parce que quand on dit aux élèves « Vous allez écrire un poème » « Non non, ça va pas être possible ! » et en fait quand on leur explique en quoi consiste un haïku, qu'il y a pas besoin de conjuguer les verbes, qu'il y a pas de rimes, qu'on peut utiliser des groupes nominaux sans déterminant parce qu'il y a pas vraiment un cadre grammatical à respecter, du coup ça libère beaucoup et ça les aide et moi je me rappelle avec même des élèves de première année, au mois de mars, faire des haïkus avec des choses qui sont... épatantes ! Et du coup j'aime bien faire ce genre de choses parce qu'ils se rendent compte que leur créativité existe, finalement elle ne demande qu'à sortir. (Claire, tour 182)

L'enseignante démontre ici avoir conscience du fait que tout le monde peut être créatif (Aden, 2009 : 173), ses étudiants y compris. Aussi, les professeurs interrogés ne semblent pas éprouver de manque de légitimité particulier quand il s'agit d'aborder cette thématique en classe, comme cela peut être parfois le cas avec la peinture (Michelin-Pauzet, 2001, cité par Borgé & Muller, 2020 : 15).

Si les manuels ne sont pas nécessairement l'unique ressource de contenus artistiques des enseignants, ces derniers s'en servent néanmoins pour introduire cette thématique. Aussi, nous allons à présent nous intéresser aux bénéfices qu'apportent selon eux ces contenus pour l'enseignement-apprentissage du français.

2. Des bénéfices linguistiques

2.1. Des bénéfices pour le lexique et la mémorisation

Si les enseignants ayant répondu au questionnaire sont une minorité à indiquer trouver dans les supports visuels des bénéfices pour la grammaire (E5, E9 et E25), ils sont en revanche plus nombreux à y trouver un intérêt lexical, comme le témoignent ces réponses à différentes questions :

Question sur l'exploitation des images et photographies de début d'unité :

- E9 : « La description, introduction du thème / lexique, démarrer avec une activité de PO »
- E15 : « Introduction du thème, brainstorming lexical, point "historicosociétal", éventuellement débat si le thème s'y prête »
- E17 : « description, à quoi cela fait penser, enrichissement lexical »
- E19 : « Tout dépend de l'image mais en général je m'en sers pour mobiliser le lexique avant l'écoute/la lecture du premier document support »
- E25 : « la compréhension globale me permet d'utiliser le vocabulaire et des structures selon les niveaux »

Question sur l'exploitation des supports visuels :

- E5 : « Laisser libre cours aux apprenants, Cibler leur niveau, leur étendue lexicale dans un domaine sans qu'ils n'y prennent garde »
- E6 : « On peut tout voir. Vocabulaire des couleurs, par exemple mais.aussi exploiter l'imagination »
- E22 : « Pour parler des formes, des couleurs.. »

Question sur les bénéfices apportés par les activités créatives :

- E3 : « Développement de l'esprit critique, l'expression du point de vue, imagination, vocabulaire »
- E9 : « Apprendre des mots, utiliser des structures motivés par le besoin »

- E22 : « Ils apprennent qqchse de leur propre culture et utilisent le lexique appris pour decire un tableau nouveau »

Ils sont en effet 9 enseignants sur 25, soit plus du quart d'entre eux, à indiquer que les contenus artistiques permettent de mobiliser le lexique, de l'enrichir ou encore de l'évaluer. Ces supports semblent de ce fait être parfois utilisés comme des « prétextes » (Borgé & Muller, 2020 : 64) pour « nommer des référents » et « réinvestir du lexique » (*ibid.* : 3), comme celui « des gammes de couleurs » (*ibid.* : 17).

Une petite minorité d'enseignants, E11 et E18, mentionnent aussi des bénéfices pour la mémorisation. Ainsi, le premier dresse une liste des bénéfices apportés par les activités de nature artistique : « Créativité investissement affectif fierté mémoire », tandis que le second pense qu'elles contribuent à « Se souvenir ». De plus, ce même enseignant indique que les contenus artistiques facilitent la « compréhension et [la] mémorisation ». Si les professeurs sont peu nombreux à évoquer cet aspect, Marie-Noëlle Cocton souligne également ce bénéfice à propos d'activités consistant à dessiner des expressions imagées de la langue française, proposées par les manuels de *Saison* (voir annexe 8, vol. 2, p. 16) :

[...] le dessin pour moi il a vocation à la mémorisation [...] C'est-à-dire que je pense que quand on dessine... soit quand on dessine et qu'on écoute ça nous permet finalement d'être dans une meilleure posture d'écoute parce qu'on a besoin juste de crayonner par exemple soit... ça permet de mémoriser c'est-à-dire qu'il y a des apprenants qui sont visuels et à travers le dessin ils peuvent mémoriser un mot ou une expression [...] un dessin est parfois plus parlant et permet de se souvenir d'une expression ou d'une idée ou d'un mot... donc il aide aussi à mémoriser (M.-N. Cocton, tours 108-112)

Les propos de l'éditrice et des deux enseignants mentionnés ci-dessus rappellent que les images favorisent la rétention des connaissances (Soulas de Russel, 2018 : 59). Aussi, cette activité permet à l'apprenant d'être dans l'action, de mobiliser son corps et d'adopter de ce fait une démarche créative semblable à celle d'un artiste, ce qui contribue au développement de la compétence de communication (Aden, 2009 : 175-176). On peut noter au passage que Marie-Noëlle Cocton souligne aussi les bénéfices du dessin pour l'écoute, point qui fait écho aux travaux de M. J. Myers (2018 : 97).

Si les contenus artistiques jouent un rôle dans l'acquisition du lexique et dans la mémorisation, nous allons voir qu'ils préparent également les apprenants à l'étude des supports et en facilitent la compréhension.

2.2. Des bénéfices pour la compréhension

Lorsque les 25 enseignants répondent à la question relative à leur utilisation des supports visuels des manuels, 4 d'entre eux évoquent leur contribution à l'accès au sens des documents ainsi que leur facilité à être compris des apprenants. Aussi, Marie-Noëlle Cocton

nous apporte un éclairage quant à la facilité d'accès de certains documents visuels lorsqu'elle explique la présence d'affiches dans la méthode *Saison* :

Après ça dépend des affiches mais la plupart des affiches... de par sa dimension l'affiche oblige déjà à un visuel donc on peut déjà travailler sur le visuel pour une meilleure compréhension et puis après il n'y a pas beaucoup de texte donc... sur une affiche on retrouve toujours des éléments qui sont assez communs : un contact, un titre... donc ça permet de travailler un premier support... et sa forme on va dire « graphique » et le discours qu'il contient. Donc ça c'est important. On a toujours un titre, on a toujours un contact, un numéro de téléphone en général... des dates... il y a des choses on va dire qui sont assez basiques. Et comme les dates les numéros de téléphones sont des choses qui sont apprises par les apprenants dès le départ c'est vrai que ça va plus... voilà c'est pour ça que je dis que c'est plus accessible [...] Après... on peut trouver des affiches plus compliquées. (M.-N. Cocton, tours 12 -14)

En effet, l'auteure explique ici que les affiches ont cette spécificité d'être un support authentique généralement accessible, étant donné qu'elles comportent un nombre restreint d'éléments verbaux. Qui plus est, ces derniers sont souvent étudiés dès les premiers niveaux. Lætitia Riou partage cette idée que le visuel favorise la compréhension. Ainsi, l'éditrice explique que le visuel est privilégié au début des dossiers des manuels. Par exemple, le dossier 2 de l'unité 5 de *Défi 2* est introduit par deux dessins humoristiques de Fabrice Erre (voir annexe 9, vol. 2, p. 17) :

[...] on est sur la page d'ouverture du dossier 2, donc encore une fois on va d'abord favoriser des documents très graphiques, très imagés, très visuels et ensuite on va passer sur des choses beaucoup plus linguistiques, grammaticales. Il n'y a jamais de grammaire sur ces pages-là, sur ces pages très visuelles il n'y a jamais de grammaire. C'est de l'observation, c'est de... l'imprégnation du thème qu'on va aborder dans l'unité ou dans le dossier (L. Riou, tour 38)

D'autres propos de Lætitia Riou viennent appuyer cette idée :

Alors... moi il me semble que l'image au niveau cognitif prépare beaucoup de choses. [...] Par exemple quand on va parler... c'est dans *Défi 2* je crois où on parle de Sylvain Tesson, l'aventurier qui parcourt la planète, voilà... montrer une couverture de livre de Sylvain Tesson... [...] elle est très parlante, on voit bien que c'est un truc d'aventure... montrer une photo de lui dans la montagne, cognitivement l'élève, qu'il soit chinois, allemand, colombien ou anglais, au niveau cognitif il y a déjà plein de choses qui se mettent en place. On va parler de grands espaces, on va parler d'un homme dans la nature, on va parler probablement... il a son gros sac à dos, on voit bien qu'il est en autonomie... Donc avant l'audio, cette image-là, elle prépare. Elle met déjà des choses en place, elle mobilise... pas forcément en français mais en tout cas dans la tête, au niveau cognitif, elle mobilise déjà beaucoup de choses. [...] L'objectif il est que le visuel serve le textuel et donc la compréhension ou l'appropriation est plus rapide et plus facile. Qu'on transforme un petit peu moins le prof en dictionnaire sur pattes, parce que c'est la difficulté sur des petits niveaux. En B1 B2 ils ont déjà de l'autonomie les élèves, mais sur des petits niveaux le danger c'est le prof qui se transforme en dictionnaire sur pattes et qui parle, qui parle, qui parle, qui parle... et c'est pas l'élève qui parle. Or l'image, il nous semble, permet... alors après c'est compliqué... mais de préparer la compréhension du document. (L. Riou, tour 10)

L'éditrice confirme ici que les supports visuels peuvent aider à la compréhension et constituer des supports idéaux en début d'apprentissage, certains documents étant compréhensibles quelle que soit la culture. Aussi, leur nature visuelle les rend plus abordables aux apprenants dont les connaissances lexicales sont encore restreintes. Ceci nous confirme l'importance des documents visuels « au début de l'apprentissage d'une langue étrangère » (Thürmann, 2008 :

80, cité par Witzigmann, 2014 : 3). Par ailleurs, on comprend dans cet extrait que ces supports visuels ont également vocation à préparer l'apprenant à l'étude d'autres documents. C'est par exemple le cas de la couverture de livre de Sylvain Tesson dans *Défi 2* (voir annexe 10, vol. 2, p. 18), dont le but est notamment l'anticipation de l'apprenant à l'écoute et à la compréhension d'un document audio. Ainsi, le rôle de cette image est ici de préparer à l'appréhension et la compréhension du support.

Un exemple similaire est donné par Marie-Noëlle Cocton avec la photographie de la première double page de l'unité 1 de *Saison 4* (voir annexe 11, vol. 2, p. 19) :

C'est le cas par exemple... je vois l'unité 1 *Saison 4* on commence avec [...] petit document d'Arte... qui dure quelques minutes mais c'est des traits d'humour donc il faut quand même comprendre [...] Et donc rien déjà que le visuel il va déjà permettre d'échauffer un peu à la discussion qu'on va pouvoir avoir avec eux [...] la photo est forcément calée sur le titre de l'unité et ce qui va suivre donc il y a forcément un lien avec la thématique de l'unité et il est vrai que l'idée c'est d'abord de rentrer dans la langue par l'oralité. Ça c'est... dans toutes les méthodes que j'ai pu faire je pense que c'est très important. (M.-N. Cocton, tours 40-48)

On retrouve dans cette double page une photographie visant à préparer les apprenants au visionnage d'une vidéo, possiblement difficile d'accès en raison de sa nature humoristique. Cette idée que les supports visuels et artistiques aident à la compréhension nous rappelle les travaux de C. de Margerie, qui remarque qu'en classe de langue, les images servent notamment à « faciliter la compréhension du sens et permettre une appréhension de la situation » (1981 : 24, cité par Muller, 2014 : 121).

Si les supports visuels et artistiques facilitent la compréhension et préparent à la réception des documents, nous allons voir qu'ils permettent aussi aux apprenants de produire. Ainsi, ils se prêtent particulièrement à des activités de description.

2.3. Un intérêt pour la description

Lors de l'étude d'un document visuel ou artistique, l'activité la plus mentionnée par les enseignants ayant répondu au questionnaire est celle de la description. Concrètement, ils sont 10 enseignants sur 25 à l'évoquer, et ce en répondant à différentes questions. Par exemple, sur les 19 enseignants qui exploitent les photographies et images de début d'unité dans les manuels, près de la moitié l'utilisent entre autres pour faire travailler la description. Celle-ci peut éventuellement précéder une phase d'interprétation, comme l'explique E16 : « Quand il y a un dessin humoristique, j'essaie de l'analyser en deux phases : la description puis l'interprétation [...] » ou E24, qui fournit la réponse suivante à la question sur l'exploitation des images en début d'unité : « Une description classique d'image + les possibilités d'interprétation en fonction du titre de l'unité ». Cette question a également été posée à Antoine, dont la pratique semble similaire aux professeurs mentionnés ci-dessus. En effet,

l'enseignant exploite également les dessins de début d'unité de son manuel, *Édito A2* : « au minimum je fais à chaque fois une description d'image [...] pour leur faire travailler la production » (tours 250 et 352).

De son côté, Lætitia Riou valorise particulièrement la description, activité rendue possible avec les bandes dessinées ou encore les dessins de presse, relativement nombreux dans la méthode *Défi* :

[...] et le dessin encore une fois c'est toujours pareil : c'est qu'au niveau cognitif il déclenche des choses et qu'associer l'image et le texte... pour nous, encore une fois c'est vraiment la base. [...] on utilise beaucoup le dessin de presse aussi, on a beaucoup de dessins de presse dans *Défi* [...] encore une fois j'avoue que je... qu'il y a des choses qui viennent de ma formation et donc j'ai beaucoup incité les auteurs... à leur dire de faire travailler la description et de cette description d'en tirer soit une petite interprétation personnelle, soit une histoire, soit... mais que de s'appuyer sur une description physique... et puis c'est ce qu'on fait dans la vie ! C'est un geste naturel dans la vie, que ce soit une vraie personne, une vraie maison ou une image, c'est ce qu'on fait dans la vie, dans notre langue. Donc demander de le faire dans une langue étrangère en fait c'est une démarche complètement naturelle. (L. Riou, tour 32)

L'éditrice explique que nous décrivons quotidiennement des personnes ou des choses, autrement dit, la description est une activité authentique que l'on pratique naturellement en dehors de la classe de langue. La « fonction inductrice » (Tardy, 1975, cité par Duță *et al.*, 2018 : 83) des images est donc mise en avant par le discours des professionnels interrogés. Cependant, les supports artistiques et visuels ne servent pas uniquement de « prétexte pour atteindre un objectif communicatif de description » (Borgé, 2017 : 349) : les enseignants trouvent à ces documents d'autres fonctions.

Chapitre 7. Les arts en classe de FLE, un moment privilégié

Outre les bénéfices que nous venons d'évoquer précédemment, nous allons voir dans ce chapitre que les arts en classe de FLE peuvent créer des moments de classe particulièrement propices à l'enseignement-apprentissage de la langue. Nous commencerons par étudier comment les contenus artistiques favorisent la production, notamment orale. Nous nous intéresserons ensuite à la notion de créativité, avant d'aborder son influence sur les émotions et les affects. Nous terminerons ce chapitre en étudiant la question de l'interculturel.

1. Encourager la production

Les propos des différents entretiens mettent en évidence que les supports et les pratiques artistiques permettent à l'apprenant de s'exprimer dans la langue cible, notamment à l'oral. Ainsi, certaines photographies et images proposées en début d'unité, comme celles

figurant dans les manuels de la méthode *Saison*, souvent de nature insolite, sont susceptibles de les faire réagir et de les inciter à prendre la parole :

L'idée c'était de rentrer dans les unités par quelque chose de décalé. Moi ce que je voulais dans cette collection-là, c'était être un peu décalé par rapport aux autres méthodes existantes, donc... j'avais envie de quelque chose qui porte à réagir... si vous avez remarqué dans la majorité de nos unités on a des... rubriques qui s'appellent « Réagir » [...] Et donc on demande souvent à l'élève non pas d'agir moi j'aime bien le côté agir dans la perspective actionnelle mais pour agir je pense qu'il faut d'abord réagir aussi donc... pour moi ça me paraissait évident ce verbe... de le valoriser et donc de fait de proposer dès la première double page une... photo qui pouvait porter à réagir [...] (M.-N. Cocton, tours 34-36)

Le verbe « réagir » que l'auteure utilise nous renvoie effectivement à la perspective actionnelle, mais aussi à l'approche communicative, où l'on perçoit les apprenants comme des « participants actifs » (Myers, 2018 : 94). Aussi, ces propos traduisent la priorité donnée à l'oral, qui tient une place importante dans cette même approche (Hamm & Czeller-Farkas, 2018 : 1).

Un autre exemple est donné par Lætitia Riou avec les dessins humoristiques de Fabrice Erre mentionnés précédemment (voir annexe 9, vol. 2, p. 17) :

Là c'est génial parce qu'en plus la langue est parfaitement acceptable, le dessin est hyper démonstratif ! En fait, au niveau... pour faire passer des choses... l'humour c'est très compliqué en FLE mais quand on est sur des choses comme ça, il n'y a pas d'agressivité, très peu de second degré et des situations absurdes, quand c'est facile comme ça bah c'est super parce qu'en classe ça marche, les élèves ils aiment bien, c'est déclencheur de conversations... oui, c'est un bon outil. (L. Riou, tour 28)

D'après l'éditrice, ces supports, particulièrement plaisants en raison d'un humour accessible, peuvent conduire les apprenants à s'exprimer oralement, voire à converser. Ils favorisent de cette manière l'apparition d'enjeux de communication authentiques permettant aux étudiants de s'impliquer davantage dans leur prise de parole (Aden, 2009 : 175). Leur exploitation serait de ce fait intéressante pour l'appropriation de la langue. Aussi, nous pouvons citer Marie-Noëlle Cocton à propos des activités de nature artistiques proposées dans les manuels :

[...] je pense que ça vous est déjà arrivé de faire la cuisine avec votre maman ou votre papa et que pendant que vous faites la cuisine en fait vous êtes en train de parler de complètement autre chose que de la cuisine [...] Donc un apprenant qui va faire une réalisation avec un groupe... il ne se rend pas du tout compte qu'il est en train de parler français... en fait il est focalisé sur un objet qui est extérieur à la langue, qui est un objet genre plastique et du coup il est quand même en train de parler français... et donc pour moi il y a une vraie... un vrai moment de discussion qui s'installe et c'est peu un apprentissage informel, c'est-à-dire que finalement on ne l'oblige pas à dire telle ou telle chose. Et pour moi l'apprentissage informel a tout autant de valeur que l'apprentissage formel, donc il faut au contraire mettre des temps d'espace pour ça dans une classe [...] C'est tout l'intérêt pour moi c'est tout l'intérêt des tâches, c'est-à-dire ce n'est pas tellement le produit fini même si bon forcément c'est très joli mais c'est plutôt ce qu'il s'y passe c'est-à-dire le processus qui se passe à ce moment-là c'est-à-dire effectivement l'échange entre les apprenants qui porte d'ailleurs peut-être pas du tout sur la tâche ils sont peut-être entre train de parler de ce qu'ils vont manger ce soir ou de ce qu'ils vont faire ce week-end peu importe moi j'ai envie de dire, peu importe, dans la mesure où ils parlent français ! (M.-N. Cocton, tours 124-128)

Ces propos nous font comprendre que l'intérêt de ces activités créatives réside principalement dans les échanges et « enjeux de parole » (Aden, 2009 : 174) authentiques qu'elles vont occasionner entre les apprenants, à condition que ces derniers communiquent dans la langue cible (Myers, 2018 : 97). Antoine rejoint l'auteure dans cette idée, l'enseignant voyant dans les ateliers d'*Édito* une possibilité pour les apprenants de se réunir et de s'entraider, particulièrement en cette période de crise sanitaire :

Je les fais en groupe [...] parce que... déjà ça leur permet de travailler ensemble, je pense encore plus en ligne d'ailleurs [...] Ça leur permet de travailler ensemble, ça permet aussi d'échanger par exemple sur ce qu'on aime, ce qu'on n'aime pas... même s'ils le font en langue maternelle [...] Sur ce public-là c'est d'autant plus intéressant parce qu'ils n'ont pas l'habitude de donner leur opinion en fait... même en cours ils le font assez peu c'est délicat... donc là ça leur permet aussi d'affiner ça, même s'ils ne le disent pas ça leur permet à eux d'affirmer leurs goûts ce qu'ils aiment ce qu'ils n'aiment pas [...] Ça permet aussi de s'entraider au niveau de la maîtrise informatique [...] Parce que comment... il y en a toujours qui ont du mal, et là en ligne on n'a pas... on a déjà suffisamment peu d'occasions de se parler donc... si on ne fait pas des travaux de groupes ça fait pas beaucoup quand même pour les étudiants (rires) ! (Antoine, tours 178-188)

Cet extrait révèle également que ces tâches offrent aux étudiants cambodgiens l'opportunité d'exprimer leur point de vue et d'affirmer leurs goûts, chose à laquelle ils ne sont pas habitués mais qui est cependant essentiel à l'apprentissage, l'impossibilité de parler de soi créant « un obstacle à l'envie d'apprendre » (Yaiche, 2002 : 11). De plus, l'entraide entre pairs lors de cette réalisation en groupe nous fait penser que les apprenants agissent, le temps de ces activités, comme des *acteurs sociaux* (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

D'autre part, la dimension créative de ces activités est également un point important. Il s'agit effectivement d'un aspect essentiel lorsque les arts sont abordés en classe de langue.

2. Développer la créativité

La créativité n'est que peu évoquée par les enseignants ayant répondu au questionnaire. Seuls 3 enseignants sur 25 mentionnent cette notion. Ainsi, E2 voit dans les contenus artistiques proposés par les manuels « une manière d'apprendre moins "scolaire", un apprentissage différent tourné vers la créativité et le partage avec les autres, le développement d'une culture commune et d'un esprit critique en matière d'art », tandis qu'E9 affirme apprécier l'exploitation de supports visuels car « les étudiants sont plus libres, cela les amène à la créativité ». Quant à E11, il attribue aux activités créatives les intérêts suivants : « Créativité investissement affectif fierté mémoire ». Si ce dernier enseignant valorise la créativité, il la trouve insuffisante dans les manuels, auxquels il n'a justement pas recours pour ce motif : « je n'y trouve pas mon compte ni ma créativité ». Son avis rejoint ainsi celui de F. Debyser, qui pense que les manuels ne laissent aucune place à la créativité (1973 : 62).

Cependant, la créativité apportée par le contenu des manuels est un élément qui apparaît dans les entretiens. Ainsi, Claire aime particulièrement les images de début d'unité de *L'Atelier A2*, les jugeant propices à des réponses créatives chez les apprenants. L'enseignante prend pour exemple l'image de l'unité 8 (voir annexe 12, vol. 2, p. 20) :

[...] il n'y a pas de texte, généralement très peu d'après ce que j'ai vu, et ils sont évidemment en lien avec le thème développé dans l'unité mais ça peut aussi donner le pied à d'autres choses, on peut travailler sur les couleurs, on peut travailler... par exemple là il y a une unité qui s'appelle « Si vous voulez bien... » [...] pourquoi ce monsieur avec sa maison sur la tête ? Alors pourquoi... est-ce que c'est l'escargot qui part toujours avec sa maison sur le dos ? Mais justement ce genre de dessins je vais pouvoir les utiliser, je ne vais pas le faire systématiquement parce que ce n'est pas bien de faire toujours le même genre d'activité avec un support mais pour expression libre et créative « Ah bah alors, qu'est-ce qu'on pourrait dire avec ce dessin ? » ou inventer une histoire ou... ça peut donner pied à plein de choses comme ça [...] Ça m'intéresse, parce que justement ça peut mener à des choses alors que si... si le dessin est vraiment illustration, est vrai dans le vif du sujet il n'y a pas de surprise. (Claire, tours 136-142)

Si l'enseignante précise que ces images entretiennent un rapport avec le thème de l'unité qu'elles introduisent, elle note cependant que leur sens n'est pas nécessairement évident à première vue. En effet, elle pense que, contrairement à une illustration, un dessin quelque peu insolite invite les apprenants à être créatifs : ils peuvent tenter d'interpréter le sens de l'image ou encore imaginer une histoire à partir de celle-ci.

Un autre exemple est celui de l'art contemporain dans la méthode *Saison*. L'une des raisons de sa présence dans les manuels est précisément son caractère parfois saugrenu :

71 Enquêtrice Et... donc il y a une certaine place pour l'art contemporain dans *Saison*... et c'est vrai que l'art contemporain c'est un petit peu... ce qui fait souvent le plus peur... aussi bien aux élèves qu'aux enseignants... est-ce que vous pourriez m'en dire plus justement sur... sur l'art contemporain ?

72 M.-N. Cocton Ben comme l'idée c'était de faire réagir ?

73 Enquêtrice (rires)

74 M.-N. Cocton Je pense que l'art contemporain, en tout cas de mon point de vue, c'est une opinion très personnelle, mais pour moi l'art contemporain est l'art qui fait réagir davantage que les autres arts et donc... parce qu'il a un côté décalé, parce qu'il a un côté parfois loufoque, parce qu'on ne sait pas trop ce que veut dire l'artiste derrière... on peut avoir de multiples réponses... et moi ce qui m'intéresse dans toutes ces manières de réagir c'est que et c'est là où c'est compliqué ensuite de créer un guide pédagogique c'est qu'il n'y a pas une réponse.

75 Enquêtrice Oui !

76 M.-N. Cocton Mais pour moi c'est important, c'est-à-dire que dans ma classe j'estime que si j'ai vingt apprenants, il y a vingt réponses possibles.

77 Enquêtrice Mhm (acquiescement).

78 M.-N. Cocton Si on doit se retrouver dans la seule réponse c'est grosso modo qu'on est dans le cahier.

Marie-Noëlle Cocton considère que les œuvres d'art contemporain ont le mérite de faire particulièrement réagir en raison de leur « côté décalé ». Aussi, cette dimension insolite interroge et amène les apprenants à fournir des réponses singulières, et de ce fait créatives. Ainsi, ces images sont propices à développer une « attitude créative » chez les étudiants, ceux-ci étant amenés à « trouver des réponses personnelles, originales » (Aden, 2009 : 176). Elles peuvent également activer l'imaginaire des apprenants et favoriser ainsi leur expression (Muller, 2012 : 1).

L'auteure mentionne également la créativité à propos des activités de *Saison* (voir annexe 8, vol. 2, p. 16) consistant à dessiner une expression imagée :

[...] Le but dans l'expression imagée... le but dans le dessin c'est que déjà le dessin véhicule un langage et que déjà on va savoir si à partir du dessin l'apprenant a un peu compris l'expression ou s'il l'a prise dans le sens complètement littéral, et s'il l'a prise dans le sens littéral ça peut être des dessins justement très créatifs... puisqu'une expression imagée normalement n'est pas littérale [...] Donc justement c'est ça qui est amusant... donc il y a un côté... effectivement on va pouvoir comparer les dessins des uns et des autres pour voir un petit peu ce que chacun a imaginé à travers cette expression [...] (M.-N. Cocton, tours 106-108)

Nous comprenons que cette activité est pour les apprenants une occasion de réfléchir sur la langue française de manière créative. Aussi, dessiner offre une certaine liberté à l'étudiant : il a non seulement le choix de représenter une expression littéralement ou de manière figurée, mais il a également la possibilité de produire, une fois de plus, une réponse singulière. Ce type de production, amenant à des dessins uniques et originaux, peut également être un moment de partage et d'échanges entre les apprenants, par la découverte des créations des uns et des autres. Cette découverte peut permettre aux apprenants de « changer de [...] perspective », donc de « [les] préparer [à] la relation interculturelle » (Aden, 2009 : 176). Finalement, nous pouvons remarquer qu'il s'agit d'une activité qui se veut plaisante, comme le suggère Marie-Noëlle Cocton avec l'adjectif « amusant ».

Ce dernier point va nous amener à nous intéresser davantage à cette notion de plaisir et, plus généralement, à la question des émotions et affects en classe de langue.

3. Susciter des émotions et des affects

Les émotions est un thème qui revient régulièrement dans le questionnaire. Concrètement, 8 enseignants sur 25, soit un peu plus du quart d'entre eux, le mentionnent ou le suggèrent dans leurs réponses à diverses questions. Par exemple, nous pouvons citer E15 qui note, à propos des contenus artistiques des manuels, qu'il est « intéressant de montrer des choses qui vont les étonner, les amuser, les indigner », ou encore E22, qui pensent que ces contenus peuvent susciter du « rire ». À propos des supports visuels, E17 remarque « [qu'] une image suscite des émotions » qui « amènent des mots pour les décrire ». Quant à E8, il explique à propos de son exploitation des images en début d'unité dans les manuels qu'il les projette et « demande aux élèves ce qu'ils voient, ce qu'ils en pensent, ce qu'ils ressentent ».

Les propos des différents entretiens mettent particulièrement en évidence une émotion positive, le plaisir. Si nous avons déjà évoqué le plaisir associé à l'apparence graphique des manuels, d'autres propos soulignent cette idée. Ainsi, Claire explique apprécier le fait qu'un manuel soit « ancré dans le pays dès le départ », en proposant des documents culturels tels

que des peintures : « j'aime bien aussi trouver au détour de... qu'il y ait des petits morceaux de poèmes, de reproductions de tableaux... pour que justement la langue ne soit pas seulement un outil de communication mais que ça soit aussi un outil de plaisir » (tour 104). Elle mentionne à ce propos une peinture proposée dans *Édito A2* (voir annexe 13, vol. 2, p. 21) :

Alors moi ce que j'aime bien c'est que... bon des fois il y a... surtout en B2, il y a une unité... normalement tous les bouquins ont une unité sur l'art parce que bon dans un niveau de culture et de civilisation un peu plus élevé, etc. mais moi ce que j'aime bien aussi c'est que dans d'autres unités, tout à coup... par exemple dans *Édito A2*, dans la page de vocabulaire sur la météo, il y a une petite reproduction d'un tableau très joli de la plage [...] eh bien ces petites pointes comme ça j'aime bien aussi quand ça arrive parce que finalement, c'est des supports d'exploitation qui aèrent un petit peu l'apprentissage, parce qu'une liste de vocabulaire c'est chiant à travailler hein, et tout d'un coup il y a un petit clin d'œil qui vous dit « Ah mais au fait, avec ce vocabulaire je peux faire des choses un peu plus... un peu plus intelligentes, un peu plus intéressantes ! ». Parce que parler du beau temps, oui bien sûr on peut parler du temps mais parler du temps qu'il fait à la plage, c'est déjà plus intéressant ! Et si en plus vous avez un beau tableau à vous mettre devant les yeux ? C'est agréable [...] ça aère l'esprit je trouve [...] Ça apporte de l'émotion et l'émotion c'est toujours un très bon véhicule pour tout ce qui est apprentissage. Si vous êtes de mauvaise humeur et en rogne, la prof peut bien vous dire tout ce qu'elle veut, ça ne rentrera pas dans votre cerveau. Si vous êtes content, détendu... ça rentrera. Donc moi je trouve que l'art justement ça permet de... de faire lâcher les choses. (Claire, tours 248-258)

L'enseignante apprécie de trouver une reproduction d'œuvre en dehors des pages généralement consacrées à l'art dans les manuels. Elle semble percevoir cette image comme une agréable surprise, comme nous l'indique la locution adverbiale « tout à coup ». Ici, l'œuvre d'art proposée dans le manuel peut éventuellement remplir les mêmes fonctions que hors de la classe, puisqu'elle est susceptible de « faire rêver, séduire, faire sourire » (Muller, 2014 : 121-122). De plus, cette idée que l'œuvre d'art peut « faire lâcher les choses » fait écho aux travaux de F. Yaiche à propos de la photographie, susceptible selon lui de « lever certains verrous de l'apprentissage » (2002 : 11). Enfin, ce point nous rappelle que les œuvres d'art permettent d'incorporer la langue de façon sensible (Aden, 2008 : 12, cité par Mathis & Cros, 2018 : 100).

Le plaisir peut également être procuré par les tâches créatives du manuel, comme l'explique Lætitia Riou dans cet extrait :

116 L. Riou [...] et il ne faut pas oublier le... fondamental, mot que je n'ai jamais utilisé jusqu'à présent mais fondamental, il faut quand même que la classe soit agréable et un peu ludique. Il faut quand même que l'élève soit content d'être en classe et qu'il sorte de la classe en se disant « Tiens, on a fait des activités sympas ! J'ai appris des choses parce que j'ai fait des activités sympas ! » donc passer par la négociation avec les camarades et le dessin, c'est un peu plus fun.

117 Enquêtrice Oui, c'est le côté ludique en fait qui est important ?

118 L. Riou C'est fondamental ! C'est quand même mieux quand on ne s'ennuie pas ! Ça, toutes les sciences cognitives... on le sait. Donc pour autant ce n'est pas... on n'est pas là pour... il n'y a pas que ça qui compte mais c'est quand même très important.

Un autre affect qui ressort des entretiens est le sentiment d'être valorisé. Ainsi, Marie-Noëlle Cocton voit dans les tâches de nature artistique une occasion pour l'apprenant d'exposer une production concrète :

[...] La production c'est une réalisation concrète [...] Et parce que l'apprenant réalise quelque chose de façon concrète il est valorisé [...] C'est-à-dire que... un artiste s'il n'est pas exposé ? Je ne sais pas, il est artiste dans son coin ça ne sert à rien du tout... un apprenant s'il n'est pas exposé il est apprenant dans son coin et c'est dommage aussi donc pour moi le parallèle il vaut, c'est-à-dire qu'un apprenant ou un groupe d'apprenants qui... qui va concrétiser une réalisation cette réalisation elle mérite d'être exposée dans la classe ou dans une salle peu importe et que chacun y prête un regard donc c'est déjà le regard que l'on porte à l'autre sur une réalisation individuelle ou commune [...] (M.-N. Cocton, tours 120-124)

Les enseignants ayant répondu au questionnaire semblent également considérer comme importante la valorisation de leurs élèves. Sur les 10 enseignants faisant réaliser des productions plastiques et visuelles à partir des manuels, 9 d'entre eux les font ensuite exposer, généralement lors d'un temps de présentation en classe ou sur les murs de la salle. Claire est également attachée à ce principe, pour les mêmes raisons que Marie-Noëlle Cocton. Aussi, elle livre un exemple en se basant sur la création de haïkus, exemple qu'elle étend ensuite à toutes les créations :

[...] Et après, généralement ce que je fais c'est que je leur demande « Maintenant on fait une petite exposition », soit virtuelle soit réelle, donc ils copient leur haïku avec un collage ou comme ils veulent et puis on fait l'exposition. Et il y a une année même j'en ai fait un recueil numérique donc ils ont toute l'anthologie du haïku, tous les haïkus qui ont été faits dans l'école pour cette année-là. Ça leur fait leur petite anthologie personnelle de poésie d'eux-mêmes et de leurs compagnons [...] Moi j'aime bien faire voir aux autres ce que mes élèves ont été capables de faire, parce que je pense que d'abord c'est une façon de dynamiser le français à l'intérieur de l'école et puis je pense que ça met en valeur aussi l'effort des élèves et quand un élève a fait une production poétique ou une production je ne sais pas, un poster ou une affiche, et qu'il le voit affiché soit d'une façon virtuelle soit dans les couloirs de l'école, je pense que ça leur fait plaisir de voir que leur production soit à la vue de tous [...] Je pense que c'est quelque chose d'important pour eux [...] les élèves qui font d'autres langues voient que les élèves de français ont fait ces choses-là, alors du coup il y en a quelques-uns qui s'approchent et « Ah oui ce mot je le connais ! ». Je ne sais pas si ça provoque des envies d'apprendre le français chez d'autres mais enfin moi mes élèves ça les met en valeur ! (Claire, tours 190-196)

Exposer les travaux des étudiants est une manière de les valoriser, donc de générer éventuellement certains affects comme la fierté ou la confiance en soi, cette dernière étant utile à la production orale et à la créativité (Aden, 2009 : 175). De plus, la démarche d'exposer les productions ancre davantage la tâche dans le réel, et la rend de ce fait plus authentique : les apprenants sont ainsi de véritables *acteurs sociaux* (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), si l'on se place dans une perspective actionnelle.

Si les arts et les tâches créatives sont un moment plaisant et valorisant, elles peuvent néanmoins générer de l'inquiétude voire des réticences. Les différents professionnels interrogés en entretien s'accordent à dire qu'il est nécessaire de mettre les apprenants en confiance pour aborder cette thématique et leur faire réaliser des productions plastiques.

À ce sujet, il ressort des différents entretiens le besoin pour les apprenants de se sentir suffisamment encadrés lors des réalisations plastiques et visuelles. Antoine explique à ce propos que la modalité de groupe est importante. Il s'appuie sur l'exemple d'une activité d'*Édito A2* consistant pour les étudiants à réaliser une vidéo touristique de leur ville (voir

annexe 14, vol. 2, p. 22), qui a été réalisée avec succès notamment grâce à cette modalité de groupe : « Et du coup ça c'était vraiment sympa ! Ils avaient bien aimé [...] Et en fait ils ont du mal à trouver des idées... donc tout seul pour la plupart ça leur fait peur en fait » (tours 234-236). Aussi, l'enseignant ajoute que la nature artistique de ces activités est source d'inquiétudes pour ses apprenants, ce qui rend d'autant plus nécessaire une réalisation collective :

[...] à quelques rares exceptions près... en fait quand on commence à proposer de faire des trucs un peu artistiques tout seul... ça leur fait vite peur (rires) [...] j'avais proposé comment je ne sais plus sur quelle activité... je sais qu'il y avait un truc où j'avais proposé... mais j'ai oublié l'activité... et... et en fait ça... ça n'avait pas collé... ça n'avait pas collé, ça se voyait en fait sur leur tête, à peine on évoque l'idée déjà... déjà on a évoqué l'idée de faire quelque chose d'artistique (rires) [...] On en a souvent plusieurs qui se disent « Ah ! Oh mon Dieu ! » [...] et mon but en fait c'est de les... alors après je pense qu'ils vont... je sais que j'ai des collègues qui auraient peut-être des approches différentes hein mais moi... je veux les pousser à faire des choses qu'ils n'ont pas l'habitude de faire mais je veux pas leur faire un challenge qui leur fasse peur en fait...donc je préfère être dans l'optique de « Ne vous inquiétez pas, on va le faire en groupe, on va chercher ensemble des débuts d'idées et puis après vous allez développer tout seuls » parce que sinon... je veux que ça se passe le mieux possible pour que derrière ils se disent « Mais finalement ça faisait pas plus peur que ça, peut-être qu'on peut recommencer quoi ». (Antoine, tours 238-244)

Lætitia Riou considère également cette modalité de groupe comme rassurante. Son point de vue rejoint ainsi celui d'Antoine :

122 L. Riou Alors [l'action de dessiner] quand c'est en groupe sur une action très ciblée et qu'elle est négociée entre les élèves, pourquoi pas. Sinon, on sait qu'en général ça terrorise les élèves.

123 Enquêtrice Ah oui ? Ça les terrorise ?

124 L. Riou Oui ! Oui, oui ! Toutes les formations qu'on donne, qu'on fait sur la carte mentale on a beaucoup de retours de profs où ne serait-ce qu'une carte mentale il faut dessiner un... on va faire une carte mentale sur... je dis n'importe quoi : le passé composé : « Tiens, ça va servir à parler de mon enfance », on va dessiner un objet, quelque chose qui représente l'enfance. On sait que... voilà : ils sont figés : « Mais je sais pas, mais je sais pas dessiner ». Donc quand c'est au sein d'une tâche et qu'elle est négociée ils sont plusieurs, pourquoi pas. Mais ça... je pense vraiment qu'il y a des histoires d'intelligence visuelle, intelligence logico-mathématique, je pense que là vraiment on est sur... les capacités propres à chaque élève. Et que c'est compliqué... il y a des élèves qui seront très à l'aise dans plein de domaines et si on leur demande de dessiner on va les bloquer, ça c'est propre à chaque élève. Donc c'est pour ça, on peut le faire mais souvent on la fait en négociation, en groupe ou... parce que sinon ça bloque.

125 Enquêtrice Quand vous dites en négociation, c'est finalement...

126 L. Riou Ils sont deux ou trois, ou plus [...] mais au moins deux. Et donc ça veut dire qu'ils que d'abord ils se mettent d'accord avant de produire. Ils négocient avant de produire. Donc dans ce cas-là pourquoi pas passer par le dessin mais on a quand même beaucoup de retours de profs qui nous disent que c'est paralysant. Ça dépend des classes et des élèves. Donc nous, en tant que maison d'édition encore une fois, voilà moi je ne suis pas prof, attention, je suis en maison d'édition et je vends pour un marché international. Donc nous l'objectif c'est que le panel soit le plus large possible mais après à chaque prof de voir ce qu'il peut faire ou pas concernant l'action de dessiner. C'est compliqué l'action de dessiner en classe, je pense. Ce n'est pas facile. C'est propre à... et puis je pense que c'est culturel aussi.

L'éditrice confirme l'intérêt de faire réaliser en groupe ou au moins en binôme ces tâches créatives, en prenant exemple sur le dessin, qui génère souvent une grande peur chez les apprenants. Cependant, si la modalité de groupe peut être sécurisante, cela n'est pas toujours suffisant. Ainsi, si les méthodes proposent ces tâches, il revient à l'enseignant de déterminer si

elles conviennent ou non à son public et de choisir en conséquence. Quoi qu'il en soit, certains professionnels comme Antoine et Lætitia Riou rejoignent l'idée de J. Aden selon laquelle la confiance (en soi) est importante pour créer (2009 : 175).

S'il est vrai que les contenus artistiques peuvent générer de l'inquiétude chez les étudiants, ils sont au contraire sécurisants dans certaines situations. Les photographies de personnalités et monuments francophones présentées au début du manuel *Défi 1* (voir annexe 15, vol. 2, p. 23) ont par exemple vocation, entre autres, à rassurer les apprenants découvrant la langue, comme l'explique Lætitia Riou :

63 Enquêtrice [...] alors, je vais passer à la prochaine question. Donc en fait c'était à propos des photographies de lieux, monuments, artistes... pour vous est-ce qu'il y a des bénéfiques particuliers à ces documents pour l'apprentissage ?

64 L. Riou Là, pages 16-17 c'est évidemment une entrée dans la francophonie via le visuel et il y a des choses très connues... parce que justement on ne veut pas trop jouer sur les clichés sur les pages 1, sur les pages de garde d'unité, autant là le but de la page 16-17 c'était justement de présenter des images très connues. Voyez, si on avait fait une méthode d'anglais on aurait mis une photo de Big Ben !

65 Enquêtrice Oui ! D'accord.

66 L. Riou Il fallait montrer des choses identifiables, qui font que l'élève il est en confiance. Il se dit pas « Merde merde merde, je connais rien ! ».

67 Enquêtrice Oui ! C'est pour rassurer ? Un petit peu...

68 L. Riou Alors, il y a ça et à la fois pour présenter parce que je suis pas sûre qu'ils reconnaissent Ousmane Sow. Bon, on le nomme cela dit, tout est nommé, c'est des images même si elles sont toutes nommées, il n'est pas question de dire à l'élève « C'est où ? Tu sais pas ? T'es vraiment trop nul, tu connais rien à la culture française ! » parce qu'il y a... ça arrive, hein ! On voit des choses comme ça. Et ça, c'est terrible !

Certaines des photographies présentées dans cette double page représentent en effet des éléments francophones assez connus, voire relevant du cliché, afin de mettre en confiance l'apprenant. Ces images pouvant faire écho à d'autres images déjà connues de l'apprenant, le « phénomène d'intericonicité » (Borgé & Muller, 2020 : 7) est rendu possible, ce qui favorise l'interculturel : l'étudiant peut éventuellement expliquer « ses propres références » et partager ses connaissances (Muller, 2020 : 28-29).

Aussi, si nous avons vu que les activités artistiques pouvaient être source d'angoisse et requéraient de la confiance, il est cependant intéressant de noter que ces mêmes tâches peuvent contribuer à la création d'un climat sécurisant au sein de la classe. Ainsi, Antoine explique que ce moment de partage permet une certaine entraide. L'enseignant donne des précisions sur ce point :

[...] c'est pareil poser des questions au professeur ici c'est compliqué parce qu'en fait, dans la culture cambodgienne, si on pose une question au professeur parce qu'on n'a pas compris, le professeur perd la face parce que ça veut dire qu'il a mal expliqué [...] c'est très très magistral en fait dans l'enseignement cambodgien pour l'instant, et du coup c'est quelque chose qu'on a du mal à leur faire faire, et... même en répétant plusieurs fois en disant « Dites-moi s'il y a un souci, si vous avez des questions », des choses comme ça... et donc ça aussi cette... ce moment supplémentaire de... ils ont l'occasion de se poser des questions entre eux en fait [...] Donc il y a aussi... alors jusqu'à quel point ils en posent ça c'est encore

autre chose... mais c'est aussi ça ce qui est intéressant, c'est qu'en discutant ça leur permet quand même d'avoir des précisions, d'avoir plus d'informations, des choses comme ça. (Antoine, tours 192-196)

On comprend ici que ces activités artistiques sont un moment bénéfique à l'apprentissage, puisque les apprenants peuvent, en se retrouvant entre eux, poser des questions à leurs pairs et lever d'éventuelles incompréhensions, chose qui leur est délicate à faire avec l'enseignant. Ainsi, d'une certaine façon, ces travaux sont un moment privilégié du temps de classe, où les apprenants sont davantage en confiance et se sentent plus libres.

Nous venons de voir que les contenus artistiques pouvaient faire naître chez les apprenants des émotions, positives comme négatives, leur permettre de s'exprimer, et donner lieu à des moments d'échange et de partage. Nous allons à présent nous intéresser davantage à ce dernier point en abordant la question de l'interculturel.

4. Favoriser l'interculturel

Les contenus visuels et artistiques des manuels peuvent donner lieu à un travail interculturel en classe, où les apprenants se retrouvent alors « confrontés à l'altérité » (Muller, 2020 : 27). . C'est le cas des activités 7 et 8 du dossier 1 du manuel *Défi 1* (voir annexe 16, vol. 2, p. 24), qui invitent l'apprenant à choisir des photographies de choses et de personnes qu'il aime et d'événements qu'il connaît bien pour qu'un binôme lui pose des questions. Lætitia Riou donne des précisions sur l'activité 7 :

[...] Quant à la photo 7, c'est dans notre tentative... je trouve que l'activité marche plutôt bien ! C'est dans notre tentative d'utiliser tous les outils linguistiques mais en partant de soi. C'est très compliqué sur des petits niveaux, c'est beaucoup plus facile de se positionner soi dans le monde à partir du B1, là on est quand même en tout petit A1 donc tout petit petit, unité 2, mais voilà : à partir de soi, d'une photo qui dit quelque chose de soi et d'utiliser tous les outils linguistiques, de faire le lien entre ce qu'on leur apporte d'extérieur et ce que eux peuvent apporter, ce que eux ont déjà, en fait... le plus possible de mettre en rapport. *Défi* est beaucoup basé là-dessus, en fait, de prendre conscience du français et de la culture française par association et comparaison permanente avec sa propre culture et sa propre langue. On demande très souvent de traduire dans leur langue, « Comment ça se dit dans ta langue ? », « Est-ce que c'est la même chose », « Est-ce que ça fonctionne de la même façon ? »... ça, c'est super important, que l'élève apporte de lui pour mieux comprendre ce que nous on lui apporte. Et qu'il ait aussi bien une réflexion sur le français, qu'on lui apporte, que sur sa propre culture. C'est vraiment... on est au cœur du truc. Donc là c'est en petit niveau A1, c'est l'exemple typique, la photo de l'élève sert de déclencheur. (L. Riou, tour 94)

Dans cette activité, ce n'est ni l'enseignant ni même le manuel qui fournissent le support : c'est à l'étudiant d'apporter l'image, même si un exemple de photographie est donné. Il a ainsi la possibilité de parler de lui, de montrer des éléments de sa propre culture et d'échanger dessus avec ses pairs. C'est également une occasion de comparer sa langue au français, et d'effectuer de cette façon non seulement un travail de réflexion sur les deux langues, mais aussi sur les deux cultures. Un lien est ainsi créé entre l'apprenant et la langue cible. Il s'agit pour les

étudiants d'une occasion d'effectuer un travail de « décentration » (Muller, 2020 : 27) et « préparer la relation interculturelle » (Aden, 2009 : 176).

Les contenus visuels et artistiques des manuels permettent également d'enseigner cette langue cible par le biais de la culture, en particulier francophone. À ce sujet, Marie-Noëlle Cocton explique que l'introduction de bandes dessinées dans la méthode *Saison* est une manière de varier les supports culturels proposés, à l'instar des dessins humoristiques ou encore des affiches :

Au niveau des bandes dessinées... en fait on voulait que... on voulait que dans cette collection *Saison* il y ait le maximum de supports variés [...] Donc c'est aussi ça... avec les auteurs c'est de chercher à trouver et des supports qui soient variés en termes de... voilà : affiches, bandes dessinées, supports humoristiques, etc., et des supports qui viennent d'un peu partout dans le monde. Donc c'est pour ça aussi qu'on a même au niveau des illustrateurs... je pense aux caricaturistes : on a des caricaturistes qui sont aussi suisses, qui sont belges, enfin voilà on essaye d'ouvrir un petit peu, pour que la culture elle rentre par tous les supports [...] (M.-N. Cocton, tours 16-18)

En outre, ces supports viennent de pays variés, notamment francophones en ce qui concerne les caricaturistes. Ce principe de faire entrer la culture « par tous les supports » se retrouve dans la méthode *Défi*, comme le suggère Lætitia Riou à propos d'une affiche de film proposée dans *Défi 1, Les Femmes du 6e étage* (voir annexe 17, vol. 2, p. 25) :

25 L. Riou Elle [l'affiche] est vraiment en résonance avec le texte et l'image... et l'illustration sur la page de gauche.

27 Enquêtrice Oui, pour vous c'est quand même un élément important ?

26 L. Riou Moi il me semble. Après attention, on est dans *Défi*. Le focus de *Défi* c'est d'utiliser le fait culturel, le fait socio-culturel comme déclencheur d'apprentissage de la langue. Donc là, non seulement on parle d'un film, on parle de Fabrice Luchini, on parle de Sandrine Kiberlain l'actrice, on parle d'une production française, sur un film qui porte sur des bonnes espagnoles qui habitent en haut... c'est compliqué pour nous d'enlever ce genre de document parce que c'est exactement ce qu'on veut présenter dans *Défi* !

28 Enquêtrice En fait c'est parce que c'est un document culturel ?

29 L. Riou C'est ça ! Et qui est complètement en raccord avec ce qu'on veut dire parce que la photo derrière elle est bien belle, elle présente les faits, mais elle ne dit pas grand-chose. L'affiche elle dit des choses, elle raconte une histoire, on peut en tirer quelque chose. Le petit document, le petit dessin à côté dit un peu des choses aussi, on peut voir la porte d'entrée à côté de la douche... il y a des choses aussi mais l'affiche de film quand elle est bien faite et qu'en plus il y a un apport culturel parce qu'on parle d'un film français... oui, c'est quand même dommage d'y renoncer, oui.

L'éditrice explique ici que cette affiche n'a pas comme seule vocation de faciliter la compréhension du texte : elle constitue un véritable apport culturel authentique présentant des éléments de la culture française tels que des chambres de bonnes à Paris et des acteurs français, notamment.

Nous venons de voir que les arts et pratiques artistiques proposés par les manuels pouvaient représenter des contenus privilégiés pour favoriser la production, notamment orale, mais aussi la créativité, un travail sur les émotions ou encore découvrir la culture cible. Ce dernier point comporte cependant certains obstacles : selon le pays d'origine de l'apprenant, les supports culturels authentiques peuvent se révéler problématiques, ou bien difficiles

d'accès et conduire à des incompréhensions. Aussi, nous aborderons cet aspect dans le prochain chapitre, qui traitera des contraintes et limites des manuels concernant la thématique artistique.

Chapitre 8. Des contraintes et limites

Si les contenus artistiques des manuels de FLE apportent de nombreux bénéfices, des contraintes et obstacles peuvent surgir, aussi bien lors de leur intégration dans les méthodes qu'au moment de leur exploitation en classe. Nous étudierons d'abord les contraintes qu'impliquent les différences culturelles entre le pays d'origine des manuels et ceux du public. Dans un second temps, nous nous pencherons sur les éventuels stéréotypes véhiculés par les méthodes, avant de nous intéresser aux contraintes d'ordre matériel et temporel.

1. Appréhender les différences culturelles

Lætitia Riou explique, en prenant exemple sur la méthode *Défi*, que les ouvrages doivent se conformer à la législation ou aux mœurs des pays de vente, ce qui implique parfois des adaptations :

[...] « De la tête aux pieds » c'est l'unité sur le corps... c'est très compliqué de mettre des photos de corps dans les méthodes parce que bon, on va avoir des problèmes de censure dans certains pays et adapter... quand on fait un livre on fait une méthode internationale, bien sûr qu'on adapte ! Une maison d'édition, on adapte ! Si la Colombie nous demande d'adapter, on adapte, si l'Algérie nous demande d'adapter, on adapte... mais on essaye le plus possible d'avoir des images qui ne poseront pas de problèmes dans la grande majorité des pays. Donc « De la tête aux pieds » on a bien aimé le fait qu'elle parle du corps cette image-là, même si ce n'est finalement qu'une silhouette, pour éviter justement de représenter le corps [...] (L. Riou, tour 54)

Aussi, l'éditrice ajoute que la maison d'édition privilégie pour cette raison des images convenant à la plupart des pays. Par exemple, l'image proposée en début de l'unité 3 de *Défi 4* (voir annexe 18, vol. 2, p. 26) constitue une bonne alternative à une photographie, l'œuvre en question suggérant le corps humain sans le montrer. En effet, des représentations du corps pourraient apparaître comme choquantes ou polémiques dans certaines cultures (Vanoosthuyse & Voisin, 2017 : 379). Aussi, l'éditrice voit dans cette œuvre un bon compromis, la méthode étant vendue sur un marché international (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 25).

Un autre problème que peuvent poser les contenus visuels artistiques des manuels est celui des incompréhensions et difficultés d'accès. Sur les 23 enseignants utilisant un manuel, 12 d'entre eux, soit plus de la moitié, indiquent avoir déjà rencontré des obstacles à l'exploitation de certains supports visuels. 5 professeurs indiquent explicitement que ces difficultés sont liées à la dimension culturelle des documents :

- E4 : « C'est surtout le cas des extraits de bandes dessinées proposées dans les manuels. De nombreux apprenants n'ont pas ce support dans leur culture (ou bien ils est réservé aux enfants) et ont du mal à le "lire" et parfois, à en comprendre l'humour. »
- E5 : « Oui l'art abstrait est bien souvent hermétique de prime abord puis l'imagination intervient si on vient la chercher »
- E9 : « La lecture de l'image est très culturelle, les Français, les Belges, ont une culture de la BD, et je vois la différence avec mon public polonais »
- E17 : « cela peut arriver les images nécessitant parfois une connaissance culturelle du pays qui les produit »
- E20 : « Parfois les contenus cultures provoquent des qui pro quo mais c'est justement une situation qui permet d'apprendre lorsqu'on prend la peine d'explicitier les différences culturelles. »

On remarque que deux enseignants mentionnent la bande dessinée, E4 et E9. Les réponses au questionnaire nous indiquent que 18 professeurs sur les 23 ayant recours aux manuels exploitent les bandes dessinées proposées dans les méthodes. Cependant, si ces documents sont largement exploités en classe, ils peuvent se révéler délicats à aborder. Ainsi, Claire explique éprouver elle-même des difficultés de lecture avec ce support :

[...] Par exemple, moi j'ai un gros problème avec la bande dessinée : je ne sais pas lire les bandes dessinées. J'ai du mal, c'est trop dense pour moi de regarder le texte et l'image en même temps et de capter toutes les informations donc il faut vraiment... pour que moi j'arrive à exploiter une bd en cours il faut qu'elle soit vraiment limpide pour moi parce que sinon c'est trop difficile [...] (Claire, tour 208)

L'enseignante précise ainsi qu'elle exploite ce type de document uniquement si elle se sent à l'aise avec. Ce point nous rappelle que certains supports visuels censés jouer un rôle de *transcodage*, autrement dit faciliter la compréhension, viennent s'ajouter en réalité aux éléments à décrypter (Coste, 1975 : 6, cité par Muller, 2014 : 121).

Par ailleurs, les bandes dessinées ne sont pas les seuls supports à poser des difficultés. Certains supports présentent en effet des éléments inexistants ou peu connus dans d'autres cultures, ce qui peut compliquer l'exploitation des documents en question. Antoine donne à ce propos l'exemple de deux dessins humoristiques d'*Édito A2*. Le premier dessin (voir annexe 19, vol. 2, p. 27), introduisant l'unité 4 du manuel, comporte le logo de Twitter, réseau social très peu utilisé au Cambodge. L'enseignant partage son expérience dans cet extrait :

[...] parfois pour leur faire comprendre les blagues par exemple c'est... pas toujours facile [...] Il y a certaines œuvres... [...] il y a une unité où c'est deux Cro-Magnon qui peignent sur le mur d'une cave : il y en a un qui peint un mammouth et l'autre qui peint le logo Twitter [...] Twitter on s'en sert très très peu ici en fait [...] Il y a peu d'utilisateurs de Twitter, ils utilisent les réseaux sociaux chinois [...] maintenant que je le sais ça va mieux, mais la première fois je ne m'y attendais pas du tout ! [...] Alors la première fois... je crois que la première fois que j'ai parlé de Twitter avec eux c'était avec un groupe... c'était avec une autre classe et... je leur avais juste demandé c'était quoi le tweet qui était en capture d'écran et je leur avais demandé « Qu'est-ce que c'est que ce document ? », « D'où ça vient ? » et... ben j'ai eu un grand silence (rires). (Antoine, tours 258-366)

Aussi, il rencontre un problème similaire avec un dessin humoristique de Martin Vidberg (voir annexe 20, vol. 2, p. 28) :

[...] pour notre public [les images des manuels] parfois elles sont compliquées... parce que, par exemple, on vient de parler des illustrations avec Twitter. Un peu plus loin, il y en a une c'est les bonhommes patates de Martin Vidberg... où ils font voir justement une boîte aux lettres... [...] En présentant ça comme une « boîte de réception du vingtième siècle »... et pareil, si on n'a pas vu avant ce qu'était la boîte aux lettres... eux ils vont se dire « Bon, bah... », ils ne vont pas comprendre pourquoi il y a un étudiant qui dit « Je crois qu'elle se moque de nous », par exemple. Donc je pense... généralement les étudiants étrangers qu'on a comprennent beaucoup mieux. J'avais eu un étudiant russe en fait, dans ce même groupe, qui lui avait vu l'image et avait tout de suite souri [...] Il connaissait la référence [...] (Antoine, tours 380-384)

L'enseignant soulève ici le fait que les manuels présentent parfois des éléments inconnus du public de certains pays, quand bien même ces choses semblent banales aux personnes de culture française. Aussi, il donne son point de vue sur la façon dont les manuels traitent cet aspect :

[...] Parce qu'en fait... je pense qu'encore une fois c'est relativement normal, on ne s'attend pas forcément à ces différences culturelles-là mais finalement il y a des fois des références qui leur passent complètement au-dessus de la tête et le fait que dans les manuels... on ne sache pas que les gens auraient besoin d'explications... ça fait que finalement... pour une discipline qui se présente comme ayant une volonté d'échange et de diversité culturelle [...] Dans les faits, je trouve que les étudiants se retrouvent beaucoup dans une attente très centralisée en fait : eux doivent se rapprocher de la culture française [...] de la France... et finalement les autres cultures francophones sont... enfin quand même plus valorisées maintenant qu'avant, mais pas tant que ça... et que les étudiants finalement ont quand même beaucoup de travail à faire... et ça se retrouve de toute façon dans les recrutements où les professeurs non natifs ont plus de mal à trouver du travail en dehors de leur pays d'origine. (Antoine, tours 396-400)

On comprend que le professeur souhaiterait davantage de conscience interculturelle dans la manière dont les méthodes présentent certains supports, notamment les images. Il pense en effet qu'à l'heure actuelle, les manuels ne prennent pas suffisamment en compte la culture des différents apprenants, qui sont de ce fait les seuls à faire l'effort de se rapprocher de la culture cible. En outre, il note également que les cultures francophones autres que françaises sont moins prises en compte, problématique qui, selon lui, n'est pas propre aux méthodes mais généralisée au monde de l'enseignement du FLE. Ce point nous rappelle que certaines pistes de réflexions avancées par le CECRL, telles que celles concernant l'interculturel, pourraient être davantage explorées par les concepteurs de méthodes (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 282).

Nous venons de voir que les méthodes présentaient parfois des supports difficiles d'accès en raison des différences culturelles entre le pays d'origine de ces ouvrages et celui de son public cible. Cependant, un problème inverse peut également se poser : il existe un risque pour les méthodes de présenter des supports trop connus et stéréotypés, et donc éloignés de la réalité des pays francophones.

2. Prendre en compte les stéréotypes ?

Lors de la création d'un manuel, les concepteurs doivent déterminer s'ils souhaitent éviter les éléments stéréotypés de la culture cible, ou au contraire les utiliser. Ainsi, nous

avons vu que certaines photographies proposées en début de *Défi 1* (voir annexe 15, vol. 2, p. 23) représentaient des choses facilement identifiables, dans le but de rassurer les apprenants débutants. En revanche, Lætitia Riou précise que les concepteurs de la méthode ont évité « de jouer sur les clichés sur les pages 1, sur les pages de garde d'unité » (tour 64). Ainsi, elle explique le choix de la photographie introduisant l'unité 4 de *Défi 2* (voir annexe 21, vol. 2, p. 29) :

54 L. Riou [...] je me souviens d'un auteur qui disait « On pourrait mettre l'*Homme de Vitruve* de Léonard de Vinci ». Alors un, il est italien, et nous on vend la culture francophone. Pas française, mais francophone. Et deux, non ! (rires) C'était trop, pour moi c'était trop !

55 Enquêtrice C'était trop cliché pour vous ?

56 L. Riou Oui, oui ! Pour moi, oui.

57 Enquêtrice Et c'est important de ne pas... justement, d'éviter les clichés ?

58 L. Riou C'est important d'incarner sans pour autant enfoncer le clou, je crois. Oui, oui, je crois.

59 Enquêtrice D'accord ! Il ne faut pas enfoncer le clou.

60 L. Riou Par contre, il faut incarner, il faut quand même que ça dise des choses. Il faut quand même que quand je regarde cette image je puisse dire « le sport », « la performance », « la beauté du geste », « les formes », « la compétition » puisque manifestement derrière il y a un public, « Tiens, c'est une femme ! »... voilà. Il faut quand même que cette image déclenche des choses, sans pour autant que je mette un joueur de foot.

61 Enquêtrice Mhm ! (acquiescement)

62 L. Riou Je n'ai pas envie de mettre un joueur de foot, on l'a fait cent fois ça. On l'a fait cent fois...

On comprend que l'éditrice souhaite montrer des images qui parlent aux apprenants, afin de les faire réagir, tout en évitant les lieux communs, tels que des œuvres très connues (comme l'*Homme de Vitruve*, de Léonard de Vinci) ou des images trop banales (de footballeur, par exemple). Aussi, elle rappelle sa volonté de faire découvrir des œuvres francophones, chose rendue possible grâce à la grande quantité « [d']œuvres produites en France » (Soulas de Russel, 2017 : 68) et dans les pays francophones.

Claire, de son côté, est également partagée sur la question d'intégrer ou non les stéréotypes à son enseignement :

162 Claire J'ai travaillé aussi... quand je travaille sur les clichés, parce qu'il y a toujours un moment ou un autre où on travaille sur les clichés, au lieu de leur faire voir... enfin si : il y a des clichés sur la France que j'aime bien démonter mais aussi ce que j'utilise c'est les campagnes de publicité du Ministère espagnol du tourisme... et de justement voir les contre-clichés, comment l'Espagne... finalement on est tous contre les clichés mais quand on veut se vendre à l'extérieur on a toujours recours aux clichés pour se vendre [...] alors qu'on voudrait être reconnu pour d'autres choses qui ne soient pas... par exemple, la France eh bien c'est la Tour Eiffel, c'est la baguette, c'est je ne sais pas quoi...

163 Enquêtrice Et justement les manuels que vous utilisez vous pensez que... ils véhiculent plutôt des clichés, est-ce qu'ils jouent comme l'Office de tourisme finalement sur ces clichés ou est-ce qu'au contraire ils...

164 Claire Alors moi je trouve... ça fait déjà un certain nombre d'années que je suis dans l'enseignement, il y a une sérieuse et très bonne évolution à ce niveau-là. Par exemple, dans l'élargissement à la France en dehors de Paris : il y a vingt ans ou vingt-cinq ans vous aviez pratiquement la Tour Eiffel sur toutes les couvertures des bouquins de français ! Et puis le bleu-blanc-rouge aussi, sur toutes les couvertures. Maintenant, il y a eu quand même une grande diversification qui a été faite.

165 Enquêtrice Il y a eu quand même... oui, il y a eu un effort de fait ?

166 Claire Ouais, il y a eu un gros effort à ce niveau-là, aussi au niveau de la connaissance... de faire connaître la francophonie, le français en dehors de la France aussi, il y a eu beaucoup d'efforts qui ont été faits, même s'il en reste beaucoup à faire.

Plutôt que de les bannir, l'enseignante apprécie d'évoquer certains clichés pour amener ses apprenants à réfléchir dessus et à les déconstruire. Cependant, elle salue l'effort des méthodes récentes de diversifier les représentations, qui ne se réduisent plus à des stéréotypes tels que Paris et la Tour Eiffel, et qui sont moins centrées sur la France. L'enseignante semble démontrer une fois de plus vouloir trouver dans ses manuels des contenus rapprochant les apprenants de la réalité de la culture cible (Debyser, 1973 : 63).

Les images de la Tour Eiffel, que Claire semble percevoir comme relevant du stéréotype, sont au contraire vues par Antoine comme un atout pour l'enseignement de la culture :

Pour leur faire travailler la production... j'essaye aussi de leur poser quelques questions culturelles... pour justement aborder quelques petits points culturels sur par exemple... alors laquelle on a fait... sur la première unité [...] la toute première image du A2 elle est sympa parce que ça permet quand même de vérifier s'ils connaissent la Tour Eiffel et Paris ce qui n'est pas toujours le cas. (Antoine, tour 352)

L'enseignant voit dans le dessin introduisant la première unité d'*Édito A2* (voir annexe 22, vol. 2, p. 30) un support joignant « l'enseignement de la langue à celui de la civilisation » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 273).

Si l'intégration de contenus artistiques dans les manuels implique une réflexion interculturelle, elle comporte aussi des contraintes plus techniques.

3. Des contraintes techniques et matérielles

Les activités plastiques que proposent les manuels peuvent se révéler difficiles à réaliser, celles-ci requérant par exemple du matériel. Aussi, Antoine explique avoir eu des difficultés à faire réaliser les ateliers de la méthode *Édito*, notamment depuis que les cours sont donnés à distance :

[...] on a commencé en ligne depuis environ en mars 2020, donc ça fait plus d'un an qu'on est en ligne maintenant [...] Donc au début [les ateliers] je ne les faisais pas parce que je ne voyais pas trop comment les faire... il y en a certains qui sont un peu compliqués... genre les ateliers de textes c'est pareil il y a certaines choses où bon... c'est bien mais faire créer un blog... ici les étudiants... enfin il y a beaucoup de gens qui ont à peine eu l'occasion d'utiliser un ordinateur donc il y a... on a des étudiants qui ont commencé à utiliser un ordinateur il y a un an, on a des étudiants qui sont sur tablette ou sur téléphone [...] Mais il y a des choses comme faire des affiches où j'arrive à leur faire faire avec Canva par exemple [...] (Antoine, tours 160-64)

L'enseignant remarque cependant apprécier les activités de création d'affiches, qu'il a pu organiser grâce à un outil extérieur au manuel, le site Internet de création graphique Canva.

Par ailleurs, si la modalité de groupe peut être avantageuse pour les échanges entre apprenants, elle peut être contraignante pour certains publics, comme celui de Claire. En effet, l'enseignante explique que ce dernier n'a pas l'habitude des travaux de groupe et n'ont d'ailleurs pas l'occasion de se réunir en dehors des heures de cours. De plus, les tâches créatives proposées dans les manuels requièrent souvent l'accès à un ordinateur, ce qui n'est pas le cas dans leur salle de classe (tour 178). L'enseignante ne propose donc que peu les activités créatives de son manuel et préfère les concevoir elle-même, les premières étant pensées pour être réalisées en groupe et impliquant du matériel informatique ainsi que de l'espace. Néanmoins, à l'instar d'Antoine, le confinement a été l'occasion de faire réaliser des affiches aux étudiants des affiches de « légumes et de fruits moches » (tour 158) à partir d'un support d'*Édito A2* (voir annexe 23, vol. 2, p. 31). La modalité à distance ayant quelque peu perturbé les habitudes de l'enseignante et des apprenants, cette nouvelle activité pouvant se réaliser avec du matériel numérique a été proposée. Le discours de ces deux enseignants nous rappelle les travaux d'O. Wrońska, qui remarque qu'il peut être « difficile d'être créatif dans le dispositif spatio-temporel d'une classe » (2009 : 1).

Outre les contraintes matérielles, les enseignants se heurtent aussi à des contraintes temporelles, les programmes à respecter ne laissant parfois que peu de temps pour aborder la thématique artistique.

4. Des contraintes temporelles

Moins de la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire indique faire réaliser les activités artistiques des manuels. En effet, seuls 10 professeurs sur 23 ayant recours au manuel proposent ce type de travaux à leurs apprenants. Aussi, lorsqu'ils expliquent les raisons pour lesquelles ils ne les font pas faire ou bien lorsqu'ils évoquent les inconvénients qu'impliquent ces activités, 9 enseignants mentionnent leur aspect chronophage. Antoine, quant à lui, explique proposer ces tâches « 50 % du temps » (tour 156), mais il fait parfois l'impasse dessus si le temps lui manque : « j'ai parfois des classes qui prennent un petit peu plus de temps et donc je n'ai pas toujours le temps » (tour 158).

Claire est elle aussi parfois confrontée au manque de temps quand il s'agit d'exploiter certains contenus, comme les images introduisant les unités des manuels, qu'elle utilise rarement en raison d'un « timing un petit peu serré » (tour 132).

Lætitia Riou a conscience de cette problématique de gestion du temps, comme le témoigne cet extrait :

[...] Alors c'est le grand truc des tâches, l'actionnel, grande tradition FLE d'être absolument dans l'actionnel et en groupe, dans la négociation entre camarades et pour aboutir à un produit final où il y aura eu une négociation et une utilisation de tous les outils vus dans l'unité. Donc dans la réalité, il semble que

beaucoup de profs ne fassent pas les tâches. Donc on sait qu'ils n'ont pas le temps, que... voilà. Voyez entre la théorie « Il faut faire des tâches actionnelles » et la réalité de classe apparemment on a quand même beaucoup de retours de profs qui nous disent qu'ils n'ont pas le temps. Donc évidemment qu'elles contribuent à l'apprentissage du français, évidemment c'est l'intention, maintenant on voit bien que beaucoup de classes ne font pas les tâches et ils apprennent quand même le français. (L. Riou, tour 16)

L'éditrice explique ici que l'une des raisons de la présence de ces activités dans les méthodes de FLE est que ces ouvrages relèvent de la perspective actionnelle et proposent en ce sens des tâches à accomplir (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Néanmoins, la professionnelle évoque presque immédiatement à leur propos cette contrainte temporelle à laquelle font face les enseignants, qui rend difficile la réalisation de ces tâches. On comprend ainsi que la gestion du temps est une problématique assez commune, qui influe sur l'usage du manuel. Ce dernier facilite la tâche des enseignants (Besse, 2010 : 23) en leur faisant économiser du temps mais la totalité de son contenu n'est généralement pas exploitée, en raison justement d'un manque de temps.

Si les contenus artistiques sont parfois considérés par les professeurs interrogés comme peu prioritaires au regard du temps qui leur est imparti, ils peuvent également être perçus comme une perte de temps ou une *récréation* (Wrońska, 2009 : 1) par les étudiants. Par exemple, Antoine explique ne pas faire réaliser « [d']activités spécifiquement pour parler d'art » (tour 458) pour cette raison :

[...] je sais que nos étudiants ne sont pas super passionnés là-dessus [...] Généralement c'est un peu compliqué... enfin voilà, ici on leur demande « Est-ce que tu aimes lire des livres ? » ils disent : « Oui oui, j'aime bien lire des livres ! Je lis des livres de médecine pour mes loisirs ! » [...] jusqu'à présent ça a surtout été moi [...] qui passais un peu de temps à leur dire « Mais vous savez, l'art, le but de l'art, ce n'est pas que ce soit utile en fait, c'est pour ressentir des choses, c'est tout [...] je pense qu'il y en a certains qui ont été réceptifs... je sais que j'en ai vus... j'ai vu une fois un ou deux étudiants hochaient la tête [...] Pour avoir vu certains visages je pense qu'il y en a quelques-uns qui se sont dit « Oui donc certes mais si on passait à des choses intéressantes ce serait bien aussi ». (Antoine, tours 460-476)

Son public semble généralement peu intéressé par les arts, les jugeant peu utiles, relevant du loisir voire des *enfantillages* (*ibid.*), certains apprenants profitant par ailleurs de leur temps libre pour étudier davantage.

Ce chapitre nous apprend que tant les concepteurs de méthodes que les enseignants sont confrontés à certaines problématiques, telles que l'interculturel, la question des stéréotypes ou encore les éventuelles réticences et contraintes que supposent les contenus et tâches artistiques. Nous terminerons cette analyse en abordant la question de la satisfaction des enseignants quant au traitement de la thématique des arts dans les manuels.

Chapitre 9. Une satisfaction partielle

Nous nous intéresserons dans ce dernier chapitre à la satisfaction apportée par les contenus artistiques des manuels aux enseignants interrogés. Dans un premier temps, nous verrons que ces derniers ont un avis plutôt mitigé, néanmoins, point que nous évoquerons par la suite, ils semblent également comprendre et accepter les décisions des concepteurs de méthodes, décisions que nous évoquerons à cette occasion. Pour finir, nous mentionnerons le souhait des enseignants de trouver plus de contenus artistiques dans les méthodes.

1. Des enseignants mitigés

La question « Êtes-vous satisfait(e) par les contenus en lien avec les arts proposés dans vos manuels et pourquoi ? » conduit à des réponses plutôt nuancées, si bien que l'on peut en déduire que la satisfaction est partielle. En effet, 9 enseignants sur 25 se déclarent plutôt ou totalement satisfaits par la place accordée à la thématique de l'art dans les manuels. On retrouve exactement les mêmes chiffres pour les professeurs se déclarant plutôt ou totalement insatisfaits. Par ailleurs, 7 enseignants ne se prononcent pas ou pas clairement sur cette question. Nous remarquons que la place des arts est jugée absente ou limitée par au moins 6 d'entre eux, soit une majorité des professeurs se déclarant insatisfaits. En ce qui concerne Claire, elle se sert majoritairement de ressources artistiques extérieures à son manuel, comme nous pouvons le voir dans cet extrait :

219 Enquêtrice Donc finalement en fait c'est pas forcément dans le manuel que vous puisez... ?

220 Claire Non parce que dans les manuels, généralement, ils ont quelques reproductions d'art mais ils n'en ont pas non plus beaucoup, et puis quand c'est des reproductions d'art dans le manuel elles sont petites.

221 Enquêtrice Mhm (acquiescement). C'est vrai.

222 Claire Donc moi généralement quand il y a des reproductions d'œuvres d'art dans le manuel ce que je fais c'est que je cherche quelque chose de plus grand et que je projette le tableau.

À l'instar des professeurs ayant répondu au questionnaire, l'enseignante estime que son manuel ne présente qu'une quantité restreinte d'œuvres d'art. Elle remarque par la même occasion que ces reproductions d'œuvres n'apparaissent pas en taille réelle, inconvénient qui semble amoindrir la qualité des *expériences esthétiques* que peuvent apporter les images en question (Aden, 2008 : 12, cité par Mathis & Cros, 2018 : 100).

Si un certain nombre d'enseignants émettent des critiques sur le traitement de la thématique artistique dans leurs manuels, ils peuvent également se montrer compréhensifs.

2. Des enseignants compréhensifs

Malgré certains griefs exposés par les professeurs interrogés, ces derniers comprennent que la place des arts soit limitée dans les méthodes. Aussi, ils ne se limitent pas à ce que leur offre le manuel pour aborder cette thématique mais vont chercher des supports extérieurs. Aussi, 2 enseignants tempèrent leur insatisfaction. C'est le cas d'E9, qui explique trouver l'art dans les manuels « limité » mais ajoute « [...] cela se comprend. Chacun est libre de compléter selon ses intérêts et ses goûts ». E19, quant à lui, précise : « [...] je comprends que l'art ne soit pas la priorité [...] ». Claire fait également preuve de compréhension, comme le suggèrent les propos suivants :

Disons que dans *Édito* il y a un peu d'art mais il n'y en a pas beaucoup non plus. Mais bon, il ne peut pas tout y avoir dans un manuel non plus... parce que le champ de documents exploités est tellement vaste, les thèmes à travailler sont tellement larges que tout ne peut pas passer par l'art, ou tout ne peut pas passer par les extraits radiophoniques, ou... Moi ce que j'aime bien c'est que dans une méthode il y ait des choses qui touchent un petit peu à tout [...] on ne peut pas reprocher non plus à un manuel de ne pas avoir plus d'art qu'il en a parce que dans la vie tout n'est pas artistique non plus, il y a d'autres choses. (Claire, tour 246)

L'enseignante a conscience que les méthodes doivent traiter un ensemble de thématiques, ce qui peut expliquer la place limitée qu'elles se permettent de consacrer aux arts.

Lætitia Riou explique ainsi qu'il s'agit avant tout de manuels de FLE, et non d'art. S'il est aisé de créer une interdisciplinarité entre la langue et les arts (Soulas de Russel, 2017 : 68), le français reste le cœur de l'enseignement, son objectif étant avant tout linguistique (*ibid.*). Aussi, quand l'art apparaît pour lui-même dans un manuel, il s'agit d'un « plus » :

108 L. Riou [...] Après, il y a effectivement... dans *Entre nous*, vous avez vu qu'on s'est carrément lâchés, on a fait une unité « Études picturales ». Dans *Entre nous*, on est carrément allés sur une page de méthodologie où on a analysé un tableau... très technique, très « ex-prof d'Histoire de l'art » (rires). J'assume complètement, c'est très orienté, c'est un peu ma page (rires). Mais, ce n'est pas ce qu'on demande à un élève de faire.

109 Enquêtrice Oui, ce n'est pas non plus...

110 L. Riou C'est un plus, on est hors cadre, là. On n'a jamais demandé à des élèves de... mais c'est un plus. Et si on est dans une classe qui aime ça et qui a envie de travailler, rien n'empêche d'utiliser l'art comme déclencheur de langue... ce n'est pas évident, mais comme déclencheur et ensuite d'utiliser l'art pour l'art. Pour dire « Ce tableau-là il est super intéressant, dans les *Coquelicots* de Claude Monet il y a une composition, une diagonale qui traverse la toile » ok, mais c'est deux choses différentes. Est-ce qu'on travaille la langue ou est-ce qu'on travaille l'art ? Après évidemment, moi si vous me demandez... moi c'est des supports que j'utilise. Dans le manuel, on essaye, vous avez vu que voilà on aime ça, mais ils sont rarement étudiés en tant qu'objets artistiques et pourquoi, quel est l'intérêt de ces objets artistiques [...] tous les trucs techniques d'historien de l'art, on ne leur dit pas, ce n'est pas le but.

Si le manuel *Entre nous 4* de niveau B2 (voir annexe 24, vol. 2, p. 32) propose une unité dédiée « au patrimoine culturel et aux arts dans une perspective esthétique » (Borgé & Muller, 2020 : 63-64), l'art n'est cependant pas l'objet d'étude premier et la « dimension artistique et esthétique » (*ibid.* : 63) des œuvres n'est que peu abordée . Ainsi, il revient à l'enseignant de

compléter les contenus que lui propose son manuel avec d'autres ressources, en fonction des envies et besoins de son public, comme l'éditrice l'explique dans cet extrait :

111 Enquêtrice Après c'est à l'enseignant s'il souhaite aller plus loin, s'il sent que c'est possible de le faire... ce n'est plus le rôle du manuel ?

112 L. Riou Complètement ! Surtout que maintenant avec Internet il y a des mines d'or, on trouve... oui, oui ! Mais moi je comprends que ce soit un support compliqué, pour les profs. Et puis attention ! On est là pour apprendre une langue, donc à un moment l'écrit est quand même fondamental donc l'œuvre d'art peut déclencher des choses, mais en aucun cas... enfin l'œuvre d'art peut déclencher une production orale mais en aucun cas elle peut être l'objet d'étude en FLE. Il nous manque les mots donc on est quand même toujours... on peut pas se baser... moi je vais pas pouvoir faire de la linguistique après un tableau, je ne peux pas. En tant qu'éditrice, je ne vais pas construire un cadre de grammaire sur un tableau, en aucun cas. Par contre sur un texte, une pub, une bd, là oui, mais sur un tableau en aucun cas, je ne vais pas tirer de linguistique d'un tableau.

On comprend ici que l'éditrice considère que l'art ne peut pas devenir la discipline principale en classe de FLE, car l'objet d'étude reste la langue. Pour cette raison, les tableaux peuvent être difficiles à exploiter, car si, comme toute image, elle « ne présente pas de barrière linguistique » (Muller, 2012 : 2), c'est précisément parce qu'elle ne fournit pas « d'échantillons langagiers » (Borgé & Muller, 2020 : 25-26), contrairement à la bande dessinée ou certaines publicités.

Si les manuels de FLE n'ont pas vocation à traiter l'art comme un objet d'étude, Marie-Noëlle Cocton explique cependant avoir à cœur de proposer des documents culturels, y compris artistiques, tout au long des manuels. Ainsi, elle explique que la méthode *L'Atelier* ne propose pas des pages spécialement dédiées à la culture, mais incorpore celle-ci en permanence :

[...] pour moi la culture elle est... la culture ne vient pas... je n'aime pas trop quand dans les méthodes... on l'a fait dans *Saison* parce que c'est demandé mais si jamais vous regardez un tout petit peu ma dernière méthode qui est *L'Atelier*... dans *L'Atelier* en fait on ne fait pas de « pages culture », mon objectif c'est plutôt de placer la culture à travers les documents que l'on peut rencontrer [...] pour moi la culture elle est du début jusqu'à la fin de la méthode, sans passer par une double page dite « culturelle ». (M.N. Cocton, tours 4-6)

Néanmoins, Marie-Noëlle Cocton rejoint Claire dans l'idée que les manuels doivent être diversifiés en termes de contenus proposés. Les manuels de « type universaliste » (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 275) sont en effet conçus pour s'adresser à divers profils de publics et d'enseignants.

Nous avons vu précédemment que Claire regrettait le manque de photographie dans son manuel, insuffisance qu'elle attribue à la question des droits d'auteur : « J'imagine que c'est pour une histoire de coûts [...] » (tour 56). À ce sujet, Lætitia Riou semble confirmer l'hypothèse de l'enseignante, des coûts de droits de reproduction trop élevés pouvant effectivement constituer un obstacle à l'intégration de documents authentiques (tours 80-82). Si nous avons évoqué cette difficulté d'intégrer des photographies d'auteur dans les manuels

en raison des droits de reproductions (Borgé & Muller, 2020 : 63), l'éditrice nous apprend que cette problématique s'applique plus généralement à l'ensemble des supports culturels authentiques. Outre les coûts des droits de reproduction, une autre difficulté est parfois celle d'obtenir une réponse des propriétaires des images (tour 82).

Si nous venons d'exposer quelques critiques et évoquer certaines difficultés liées à l'introduction de contenus artistiques dans les manuels, nous terminerons cette partie en découvrant des suggestions d'améliorations ou de changements exprimées par les enseignants interrogés.

3. Des suggestions d'améliorations et de changements

Le questionnaire propose aux enseignants d'émettre des suggestions d'amélioration ou de changements quant au traitement de la thématique des arts dans les méthodes. Le souhait qui revient le plus fréquemment est celui de trouver davantage de contenus artistiques. En effet, 10 enseignants sur 25 estiment que l'art est traité de manière insuffisante dans les manuels et souhaiteraient qu'une place plus importante et diversifiée lui soit accordée. Claire exprime également cette volonté :

269 Enquêtrice [...] alors si vous pouviez changer quelque chose dans les manuels ou... apporter quelque chose dans les manuels ce serait quoi ? Enfin par rapport à la thématique de l'art ?

270 Claire Ce serait éventuellement plus de reproductions d'œuvres artistiques.

271 Enquêtrice D'accord !

272 Claire Mais... oui, plus de clins d'œil comme ça, de plaisirs parsemés dans le livre.

Antoine, qui essaye parfois de sensibiliser ses étudiants à l'art en leur expliquant que ce dernier n'a pas une vocation utilitaire (tour 470), imagine qu'il serait envisageable de concevoir une méthode de FLE dont l'angle d'approche serait artistique :

479 Enquêtrice Et en ce sens vous pensez que le manuel il peut avoir un rôle pour leur... on va dire déconstruire ce préjugé ou pas forcément ?

480 Antoine Je pense que ce serait possible... je pense qu'il faudrait que ce soit un choix éditorial vraiment de se dire « Voilà, on va faire un manuel qui va comment... aborder les choses par le biais de l'art ». Je pense que ce serait possible de le faire...

L'enseignant rappelle dans cet extrait l'importance des choix éditoriaux dans la conception des méthodes (Cuq & Gruca, [2002] 2017 : 25), ceux-ci déterminant une grande partie la manière dont est présentée la thématique artistique dans leurs ouvrages.

Ce dernier chapitre nous permet de comprendre que si la satisfaction des enseignants quant au traitement de cette thématique dans les manuels est partielle, ils n'hésitent pas à chercher et à élaborer d'autres contenus et activités. Cependant, ils apprécieraient une présence plus importante et diversifiée de la thématique artistique dans les méthodes de FLE.

Conclusion

Ce travail nous éclaire avant toute chose sur les principes pédagogiques et les valeurs des enseignants et des concepteurs de méthodes. En effet, lorsqu'un professeur explicite son utilisation des manuels, il est amené à révéler ses choix, et donc ses priorités et pratiques de classe. Il en va de même pour les concepteurs, qui défendent leurs décisions et, par là même, leurs principes et vision de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Ainsi, il apparaît que la gestion du temps et l'avancée du programme sont deux préoccupations majeures pour beaucoup d'enseignants, et déterminent bon nombre de leurs décisions. Ainsi, le manuel se révèle être un *fil conducteur* et une précieuse source de contenus pour des professeurs à qui le temps manque bien souvent et faisant face à un programme chargé. Cette problématique conduit aussi à définir des priorités, et à renoncer à certaines activités ou thématiques relevant du « plus » ou du « complément », selon le point de vue des enseignants ou de leurs apprenants. Or, l'art est souvent perçu comme étant moins prioritaire, ce qui explique en partie pourquoi certaines activités ou supports artistiques proposés par les méthodes ne sont pas ou peu exploitées en classe de langue.

En outre, il semble que la nature artistique des œuvres présentées dans les manuels est peu prise en compte, les trois principaux intérêts mentionnés à leur sujet étant la description, le réinvestissement et la mémorisation du lexique et, dans une moindre mesure, l'accès au sens d'autres documents, généralement textuels ou audios. Cependant, la dimension artistique des images surgit parfois là où on ne s'y attendrait pas nécessairement. En effet, les images des manuels sont considérées comme étant une potentielle source de plaisir pour Claire et Antoine, celles-ci égayant les ouvrages et, par la même occasion, l'apprentissage du français. Or, ce plaisir visuel semble se rapprocher d'une expérience esthétique que l'on pourrait avoir dans un musée ou d'autres lieux hors les murs de la salle de classe. D'autre part, au regard des données recueillies, les images insolites que l'on trouve au début de certaines unités semblent être l'un des contenus présentant le plus de potentiel créatif, en raison de la multiplicité des interprétations qu'elles permettent. Aussi, mon hypothèse concernant un manque d'exploitation de ces images est infirmée, la plupart des enseignants indiquant en faire usage. Il semble en revanche vrai que ces supports permettent la prise de paroles des apprenants, ne

serait-ce que pour la description. D'autre part, les manuels s'avèrent ne pas être une source de supports artistiques particulièrement importante. Au contraire, les enseignants leur reprochent souvent une insuffisance en la matière.

En contrepartie et contre toute attente, la créativité n'est que peu mise en avant concernant les activités de nature plastique. Celles-ci apparaissent avant tout comme des tâches actionnelles permettant l'échange et la collaboration entre pairs dans le but de créer une chose concrète. Elles peuvent cependant être source d'émotion, comme le plaisir en raison de leur aspect ludique, la crainte parfois, ou encore la fierté de voir ses productions valorisées, et permettent en ce sens d'adopter la démarche d'un artiste.

Un autre aspect particulièrement mis en avant par les résultats est le souci pour les enseignants et les concepteurs de présenter des contenus actuels reflétant la réalité du monde francophone, et prenant en compte sa diversité. Cette préoccupation concerne particulièrement les images, qui se veulent généralement plus immédiatement accessibles que d'autres supports. De ce fait, les manuels semblent être perçus par les professionnels interrogés comme une « vitrine » des pays francophones.

Pour conclure, j'ai conscience que les données recueillies restent limitées et qu'elles ne permettent pas tirer des généralités sur la pratique des enseignants et le travail des concepteurs de méthodes. Ainsi, ce travail n'est qu'un premier jet et mériterait d'être complété par davantage de données, recueillies notamment par le biais d'entretiens avec d'autres enseignants et concepteurs, mais aussi avec des apprenants. Un autre apport pourrait être l'étude d'interactions en classe lors de la réalisation des tâches créatives proposées par les manuels, ou lors de l'exploitation des images de nature insolite mentionnées précédemment. De plus, des recherches sur l'exploitation des dessins humoristiques présentés dans les méthodes pourraient être intéressantes, ces supports étant particulièrement utilisés en classe.

Quoi qu'il en soit, si ce mémoire ne constitue qu'un petit apport sur cette thématique, il s'est révélé particulièrement enrichissant pour mes études et sur le plan personnel, et le sera aussi, je le pense, pour ma future pratique professionnelle.

Bibliographie

Aden, J. 2009. La créativité à l'école : refonder l'acte d'apprendre. Synergies Europe, n°4, pp. 173-180. En ligne : <https://www.gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> consulté le 13/03/21.

Avanzi, A. Malorey, C. Prunières, L. Pruvost, N. Jade, C. Miras, G. & Poisson-Quinton, S. 2017. *Entre nous 4. Méthode de français*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Besse, H. 2010. « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant ». *Synergies Chine*, n° 5, pp. 15-25. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Chine5/besse.pdf> consulté le 04/03/21.

Besse, H. [1985] 1992. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF-Didier.

Biras, P. Denyer, M. Gloanec, A. Witta, S. Briet, G. Collige-Neuenschwander, V. & Fouillet, R. 2018. *Défi 2. Méthode de français*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Biras, P. Chevrier, A. Jade, C. Witta, S. & Fouillet, R. 2020. *Défi 4. Méthode de français*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Borgé, N. 2020. Développer la dimension esthétique en classe de langue. In C. Muller & N. Borgé. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, pp. 1-40.

Borgé, N. & Muller, C. 2020. Les supports visuels et artistiques en didactique des langues : état des lieux. In C. N. Borgé & C. Muller. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, pp. 1-89.

Capron Puozzo, I. 2013. Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage, *Éducation et socialisation*, n°33, En ligne : <http://journals.openedition.org/edso/174> consulté le 23/03/21.

Capron Puozzo, I. (dir.) 2016. *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Chahi, F. Denyer, M. Gloanec, A. Briet, G. Neuenschwander, V. & Fouillet, R. 2018. *Défi 1. Méthode de français*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Cocton, M.-N. 2013. L'expression théâtrale en classe de FLE : en route vers une cocreativité ! *Voix plurielles*, vol.10, n°2, pp. 71-81.

Cocton, M.-N. (coord.) De Oliveira, A. Dintilhac, A. Dupleix, D. & Ripaud, D. 2014. *Saison 2 A2+. Méthode de français*. Paris : Didier.

Cocton, M.-N. (coord.) Durietz, S. Martin, S. Mézange, C. Mraz, C. Dupleix, D. & Ripaud, D. 2015. *Saison 4 B2. Méthode de français*. Paris : Didier.

Cocton, M.-N. (coord.) Marolleau, É. Pommier, É. Ripaud, & D. Rabin, M. 2019. *L'Atelier A2. Méthode de français*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cordier-Gauthier, C. 2002. Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°125, pp. 25-36. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-25.htm> consulté le 09/04/21.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. [2002] 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Grenoble : PUG.

Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Debyser, F. 1973. La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique. *Le français dans le monde*, n°100, pp. 63-68.

Duță, O. A. Teodorescu, C. & Tilea, M. 2018. L'utilisation des images en classe de français et d'espagnol en contexte roumain : du côté des élèves. In Racine, O. (dir.). 2018. *Entendre, chanter, voir et se mouvoir. Réflexion sur les supports utilisés dans la classe de langue*. Paris : Editions des Archives contemporaines, pp. 81-89.

Eschenauer, S. 2019. *Pourquoi et en quoi la créativité a-t-elle sa place en classe de langue(s) ?* [Conférence]. Conférence de Consensus sur les Langues Vivantes (CNESCO) « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves? », Paris. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02103748>. consulté le 22/03/21.

Ferran, F. Rollinat-Levasseur E.-M. & Vanoosthuyse F. (éd.) 2017. *Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques*. Paris : Honoré Champion.

Gaouaou, M. 2008. L'apport de l'image publicitaire en cours de FLE. Quel support utiliser et quel type de publicités exploiter ? *Synergies Algérie*, n°2, pp. 57-63. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/manaa.pdf> consulté le 23/03/21.

Germain, C. 2001. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International.

Hamm, D. & Czéller-Farkas, M. 2018. Intégration des TICE et supports complémentaires dans les pratiques de classe : compréhension et production orales. In Racine, O. (dir.). 2018.

Entendre, chanter, voir et se mouvoir. Réflexion sur les supports utilisés dans la classe de langue. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 1-13.

Heu, É. Abou-Samra, M. Braud, C. Brunelle, M. Perrard, M. & Pinson, C. 2016. *Édito A2. Méthode de français.* Paris : Didier.

Larousse en ligne (manuel : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manuel/49271>) consulté le 15/03/21.

Larousse en ligne (créativité : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cr%C3%A9ativit%C3%A9/20301>) consulté le 15/03/21.

Mathis, N. & Cros, M. 2018. Multilittératies et écriture avec des apprenants de FLE. *Lidil*, n°57, pp. 98-115.

Mugnier, S. & Galligani, S. 2019. *Méthodologie du mémoire de recherche.* Grenoble : CNED / Université Grenoble Alpes.

Muller, 2008. La photographie, déclencheur de parole en classe de FLE : la fiction dans les interactions. In Durand, J. Habert, B. & Laks, B. 2008. *Actes du CMLF 2008 - 1er Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP Sciences, Institut de Linguistique française, pp. 533-546.

Muller, C. 2012. « "Observez ces photos. Imaginez ce qui s'est passé." : Analyse d'activités de production verbale à partir de photographies dans des manuels de français langue étrangère et seconde et seconde. », *Actes de la 8ème journée Pierre Guibbert Les images dans les manuels scolaire.* En ligne : http://www.fde.univmontp2.fr/internet/site/cedrhe/_img_cedrhe/jepg/jepg_id_27.pdf consulté le 29/04/21.

Muller, C. 2014. L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, n°2, pp. 119-130. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf> consulté le 27/01/21.

Muller, C. 2020. Arts et dimensions interculturelles. In C. Muller & N. Borgé. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues.* Paris : Didier.

Myers, M. J. 2018. Moyens et procédés psychologiques : adaptation socio-pragmatique et recours à l'image. In Racine, O. (dir.). 2018. *Entendre, chanter, voir et se mouvoir. Réflexion sur les supports utilisés dans la classe de langue.* Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 93-105.

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE International.

Racine, O. (dir.). 2018. *Entendre, chanter, voir et se mouvoir. Réflexion sur les supports*

utilisés dans la classe de langue. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Riquois, E. 2010. Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Éducation & Formation, Université de Mons*, pp. 129-142. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557> consulté le 12/03/21.

Riquois, E. 2018. Prendre la parole sereinement en classe : supports, activités et gestion de l'espace. In Racine, O. (dir.). 2018. *Entendre, chanter, voir et se mouvoir. Réflexion sur les supports utilisés dans la classe de langue*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 37-47.

Soulas de Russel, D. J. M. 2018. Voir et parler : l'image comme support de l'appropriation collégiale. In Racine, O. (dir.). 2018. *Entendre, chanter, voir et se mouvoir. Réflexion sur les supports utilisés dans la classe de langue*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 59-69.

Stoll, T. 2017. Faut-il éduquer aux images ? Enjeux et dispositifs institutionnels du cinéma à l'école. In F. Ferran, E.-M. Rollinat-Levasseur & F. Vanoosthuyse (éd.) *Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques*. Paris : Honoré Champion, pp. 267-283.

Vanoosthuyse, F. Voisin, B. 2017. Problèmes en didactique de l'image. Réflexions à partir d'*Ulysse* d'Agnès Varda. In Ferran, F. Rollinat-Levasseur E.-M. & Vanoosthuyse F. (éd.) 2017. *Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques*. Paris : Honoré Champion, pp. 365-384.

Verdelham-Bourgade, M. 2002. Présentation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°125, pp. 7-9. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-7.htm> consulté le 09/04/21.

Witzigmann, S. 2014. L'art dans tous ses états : synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques. *E-Crini*, n°6, pp. 1-16.

Wrońska, O. 2009. Pour la plasticité du FLE : Enseignement et art contemporain. *Synergies Canada*, n° 1. En ligne : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/958> consulté le 09/12/20.

Yaiche, F. 2002. *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.

Les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de FLE

Volume 2. Documents annexes

**Camille
LEGENBRE**

Sous la direction de Catherine MULLER

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langues étrangère et seconde, orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Table des annexes

Annexe 1 Guide d'entretien avec Marie-Noëlle Cocton.....	2
Annexe 2 Guide d'entretien avec Lætitia Riou.....	3
Annexe 3 Guide d'entretien avec les enseignants.....	5
Annexe 4 Transcription des entretiens.....	7
Annexe 5 Questionnaire pour les enseignants.....	8
Annexe 6 Réponses au questionnaire.....	14
Annexe 7 Photographie d'Omar Sy.....	15
Annexe 8 Exemple d'activité de dessin d'expression imagée.....	16
Annexe 9 Dessins humoristiques de Fabrice Erre.....	17
Annexe 10 Couverture du livre de Sylvain Tesson.....	18
Annexe 11 Photographie introduisant l'unité 1.....	19
Annexe 12 Image introduisant l'unité 8.....	20
Annexe 13 Tableau d'une plage.....	21
Annexe 14 Atelier : création d'une vidéo touristique.....	22
Annexe 15 « Bienvenue dans la francophonie ».....	23
Annexe 16 Activités 7 et 8.....	24
Annexe 17 Affiche <i>Les Femmes du 6e étage</i>	25
Annexe 18 Photographie introduisant l'unité 3.....	26
Annexe 19 Dessin humoristique : logo de Twitter.....	27
Annexe 20 Dessin humoristique : boîte aux lettres.....	28
Annexe 21 Photographie introduisant l'unité 4.....	29
Annexe 22 Image introduisant l'unité 1 : Tour Eiffel.....	30
Annexe 23 Affiches <i>Les fruits et légumes moches</i>	31
Annexe 24 Double page de méthodologie : Analyser un tableau.....	32

Ne disposant pas des droits d'auteur pour les 18 dernières annexes (pp. 15-32), celles-ci ont été retirées du mémoire.

Annexe 1

Guide d'entretien avec Marie-Noëlle Cocton

-Parmi les éléments visuels de la méthode *Saison*, on peut remarquer un certain nombre d'affiches (de films ou d'événements culturels, par exemple). Selon vous, quelle est la particularité (ou les particularités) de ce support en classe de langue ?

-Qu'en est-il de la bande dessinée et des dessins humoristiques, eux aussi relativement présents dans la méthode ?

-Chaque unité de la méthode est systématiquement introduite par une photographie (accompagnée ou non d'un document sonore). Pouvez-vous m'en dire davantage sur ce choix ?

-Certains enseignants de langue hésitent à aborder la thématique des arts car ils ne sont pas experts en la matière. Pensez-vous que cette méthode pourrait les inciter (ou les aider) à introduire cette thématique ? Et si oui, comment ?

-Pourriez-vous me parler de l'art contemporain dans *Saison* ?

-Quels rôles peuvent jouer les supports artistiques et visuels dans le développement des compétences de communication ?

-Les étudiants sont régulièrement invités à dessiner des expressions imagées. Quel est l'intérêt (ou les intérêts) pour des apprenants de langue de dessiner une expression imagée qu'ils viennent de découvrir ?

-De nombreuses tâches invitent les apprenants à créer des productions plastiques (confection d'affiches, d'illustrations, concours de photographie, etc.). En quoi ces tâches peuvent-elles contribuer à l'apprentissage de la langue ?

-Ces tâches de nature artistique et/ou créative s'effectuent souvent en groupe. Cette modalité a-t-elle une importance particulière et laquelle ?

-Pensez-vous que l'âge (grands adolescents et adultes) et le niveau de langue du public doivent être pris en compte lorsque l'on aborde la thématique des arts en classe de langue ?

Annexe 2

Guide d'entretien avec Lætitia Riou

-De manière générale, quels sont selon vous les critères d'un bon manuel ou d'une bonne méthode ? Quels éléments importants doivent y figurer ?

-Les méthodes *Défi* et *Entre nous* proposent une grande variété de documents visuels (photographies, illustrations ou infographies, par exemple). Quel rôle peuvent-ils jouer dans le développement des compétences langagières par rapport aux documents textuels ou audios ?

-Ces méthodes comprennent un certain nombre d'affiches et de publicités. Quelles sont les particularités de ces supports ?

Exemples :

Défi 1, p.24 : publicité pour « Vite Pizza » ; p.69 : affiche du film *Les femmes du 6e étage*

-Quelles sont les particularités de la bande dessinée, elle aussi relativement présente dans ces manuels ?

-Qu'en est-il des dessins humoristiques ?

Exemple : *Défi 2*, pp.78-79 : dessins humoristiques de Fabrice Erre sur l'informatique

-Chaque unité de *Défi* et *Entre nous* est introduite par une image ou une photographie, parfois à caractère insolite. Comment ces images peuvent-elles être exploitées ? Qu'apporte la nature insolite de certaines d'entre elles ?

Exemples :

Défi 2, Unité 1 p.14 « À quoi ça sert ? »

Défi 2, Unité 7 p.99 « Un chef-d'œuvre ! »

Défi 3, Unité 2 p.29 « Allez, raconte ! »

Défi 4, Unité 3 p.43 « De la tête aux pieds »

-Les photographies de lieux, monuments, artistes ou personnalités francophones sont également particulièrement présentes dans ces méthodes. Quels peuvent être les bénéfices de ces documents pour l'enseignement-apprentissage de la langue ?

Exemples :

Défi 1, pp.16-17 : photographies de la Bibliothèque nationale de France, du Mont-Saint-Michel, de l'Atomium, etc. ; p.17 : photographies de Yannick Noah, Ousmane Sow et Kim Thúy

-Certaines activités invitent les apprenants à travailler à partir d'images. Quels intérêts présentent ces activités ?

Exemples :

Défi 1, p.37 : choisir une photo d'un événement et poser des questions dessus en binôme ; p.113 : compléter les dialogues d'illustrations

Défi 4, p.124 : imaginer le but des objets de quatre photographies, donner son avis sur ceux-ci et échanger en petits groupes ; p.119 : associer des expressions à des illustrations

-Certains enseignants de langue hésitent à aborder la thématique des arts car ils ne sont pas experts en la matière. Pensez-vous que les méthodes telles que *Défi* et *Entre nous* pourraient les inciter (ou les aider) à introduire cette thématique ? Et si oui, de quelle manière ?

-Pensez-vous que l'âge et le niveau de langue du public doivent être pris en compte lorsque l'on aborde la thématique des arts en classe de langue ?

-De nombreuses tâches invitent les apprenants à créer des productions visuelles. Comment ces tâches peuvent-elles contribuer à l'apprentissage du français ? L'action de dessiner présente-t-elle des intérêts spécifiques pour l'acquisition de la langue ?

Exemples :

Défi 4, p.97 : créer un catalogue d'exposition d'œuvres choquantes ou polémiques ; p.101 : faire un dessin pour illustrer une difficulté de sa langue maternelle

Défi 1, p.25 : réaliser son autoportrait en chiffres (y inclure photos ou dessins) ; p.127 : dessiner son parcours de vie

-Certains textes ou audios présentent le point de vue d'un artiste sur son métier. D'après vous, que peut apporter la découverte de la démarche d'un artiste à l'apprentissage du français ?

Exemple : *Défi 4*, p.96 : émission radio de France Info sur le métier de photographe : entrevue avec Alain Keler

-La question des droits d'auteur constitue-t-elle une difficulté particulière pour le choix des documents visuels (les photographies de nature artistique ou reproductions d'œuvres, par exemple) à intégrer dans les manuels ?

Annexe 3

Guide d'entretien avec les enseignants

Rappel de la thématique du mémoire :

Mon mémoire porte sur la thématique des arts et des pratiques artistiques en classe de français langue étrangère. J'étudie cette thématique sous l'angle des manuels de FLE. Je m'intéresse plus particulièrement au point de vue des enseignants et des concepteurs de manuels.

Consigne :

J'ai une série de points sur lesquels nous allons échanger. Je vous pose une première question puis d'autres en fonction de vos propos. Vous pouvez tout à fait faire des remarques ou aborder des points que je n'ai pas évoqués si vous le souhaitez.

Contexte d'enseignement

-Dans quel type de structure enseignez-vous ?

-À quel public enseignez-vous ? (âge, langue(s) parlée(s), niveau de langue, objectifs d'apprentissage)

-Depuis combien de temps enseignez-vous ?

-Avez-vous une formation ? Laquelle ?

Rapport aux manuels

-Quel(s) manuel(s) utilisez-vous ?

-Enseignez-vous exclusivement avec le manuel ou utilisez-vous d'autres ressources ?

-Avez-vous choisi d'enseigner avec un manuel ?

-Avez-vous participé au choix du manuel ?

-Quels sont vos critères pour choisir un manuel ?

-Pourriez-vous m'expliquer votre utilisation du manuel ?

Supports du manuel

-Exploitez-vous les images et photographies qui figurent au début de chaque unité ?

-Si oui, comment cela se déroule-t-il ?

-Travaillez-vous sur les autres supports visuels tels que les affiches, les infographies, les bandes dessinées ou les dessins ?

-Si oui, lesquels et comment ?

-Certains supports visuels posent-ils des difficultés à votre public ? (problèmes de compréhension, par exemple)

-Quels sont les supports que vous jugez les plus pertinents ?

Activités créatives

- Demandez-vous à vos élèves de réaliser les activités créatives (les « ateliers » , notamment) qui impliquent de dessiner, prendre des photos ou encore chercher des images ?
- Ces activités se réalisent-elles en groupe, en binôme ou seul ?
- Cette modalité est-elle importante ?
- Comment se déroulent ces activités ?
- Où et quand se déroulent-elles ? (en classe, à la maison, en fin de séquence, fin d'année, etc.)
- Quelle langue doivent parler les apprenants pendant ces activités ?
- Comment les élèves réagissent-ils à ce type d'activités ?
- Ces activités impliquent-elles des contraintes ? (contraintes matérielles, pédagogiques, humaines...)
- Prenez-vous part à ces activités ?
- Vous joignez-vous à un groupe d'élèves ?
- Faites-vous exposer les productions de vos élèves (sur le site de l'école, les murs de la classe, lors d'un temps de présentation en classe) ?

Thématique de l'art

- Quel est votre rapport à l'art ? (intérêt, formation, pratique personnelle, etc.)
- Si vous avez une formation en didactique des langues, avez-vous reçu un enseignement en rapport avec cette thématique dans le cadre de vos études ?
- Abordez-vous cette thématique en classe ?
- Si oui, privilégiez-vous des courants artistiques ou des techniques en particulier ?
- Exploitez-vous le contenu en lien avec la thématique de l'art dans le manuel ?
- Si oui, quel contenu ?
- Comment vos élèves réagissent face à cette thématique ?
- Est-ce que l'exploitation que fait le manuel de cette thématique vous convient ?
- Quels changements ou apports souhaiteriez-vous dans les manuels ?

Annexe 4

Transcriptions des entretiens

Les transcriptions des entretiens peuvent être consultées sur le lien suivant :
<https://drive.google.com/drive/folders/1mXy7CW3g8cI4v3iHNL5FIC1AXDAb3NG-?usp=sharing>

Annexe 5

Questionnaire pour les enseignants

Voici un questionnaire visant à compléter les données de mon mémoire de deuxième année de master qui porte sur la place des arts et des pratiques artistiques dans les manuels de français langue étrangère. Je cherche ici à mieux comprendre l'usage que les enseignant(e)s font des manuels et plus particulièrement des supports et activités en lien avec les arts visuels et plastiques.

Partie 1 : Contexte d'enseignement et public

1) Dans quelle(s) structure(s) enseignez-vous ?

-Association

-Établissement scolaire

-Université

-École de langue

-Centre de formation professionnelle

-Cours particuliers

-Autre :

2) Votre public

-réside dans un pays ou une région francophone

-réside dans un pays ou une région non francophone

3) Dans quelle tranche d'âge se situe votre public ?

4) Quels sont les niveaux de langue de votre public ?

-Utilisateur élémentaire, niveau introductif ou de découverte (A1)

-Utilisateur élémentaire, niveau intermédiaire ou usuel (A2)

-Utilisateur indépendant, niveau seuil (B1)

-Utilisateur indépendant, niveau avancé ou indépendant (B2)

-Utilisateur expérimenté, niveau autonome (C1)

-Utilisateur expérimenté, niveau maîtrise (C2)

-Autre :

5) Quels sont vos effectifs de classe approximatifs ?

6) Lorsqu'ils sont entre eux, vos élèves ont tendance à communiquer

-dans une même langue maternelle

-en français

-en anglais

-autre :

7) Pouvez-vous décrire brièvement les objectifs d'apprentissage de votre public ? (exemples : obtenir un diplôme, poursuivre des études, trouver un emploi, etc.)

Partie 2 : Votre formation

1) Quelle est votre formation ?

-Formation en didactique des langues

-Formation en lien avec l'enseignement

-Formation en langue

-Formation dans un autre domaine

-Autre :

2) Avez-vous reçu une formation artistique ou été sensibilisé(e) aux arts ? (arts plastiques, théâtre, musique, etc.)

-Oui

-Non

3) Si oui, pouvez-vous décrire brièvement cette formation ?

4) Avez-vous un intérêt pour la thématique des arts ? (Expliquez brièvement)

Partie 3 : Votre usage des manuels

1) À quel(s) manuel(s) avez-vous recours ? (Précisez le niveau)

2) Quelles ressources complémentaires de la méthode utilisez-vous ?

-Guide pédagogique

-Cahier de l'élève

-Application mobile

-Aucune

-Autre

3) Avez-vous choisi d'utiliser ce(s) manuel(s) ?

-Oui

-Non

-Autre

4) Enseignez-vous exclusivement avec ce(s) manuel(s) ?

-Oui

-Non

5) Pouvez-vous brièvement expliquer la place qu'occupe le manuel dans votre pratique ?

6) Avez-vous pris part au choix des manuels avec lesquels vous enseignez ?

-Oui

-Non

-Autre

7) Selon vous, quels sont les critères à prendre en compte pour choisir un manuel ?

8) Selon vous, quels sont les points forts des manuels que vous utilisez ?

9) Quels sont leurs défauts ou inconvénients ?

Partie 4 : Supports des manuels

1) Au sein des manuels, quels supports utilisez-vous ?

-Documents textuels

-Vidéos

-Documents sonores

-Documents visuels

-Autre

2) Si vous utilisez des supports visuels, quels sont-ils ?

-Dessins

-Bandes dessinées

-Infographies

-Photographies d'auteur

- Photographies diverses
- Affiches (de cinéma ou d'événements culturels, par exemple)
- Peintures
- Autres œuvres d'art (sculptures, par exemple)
- Illustrations diverses
- Publicités
- Autre :

3) Les unités des manuels sont souvent introduites par une image ou une photographie. Les exploitez-vous ?

-Oui

-Non

-Les manuels que j'utilise n'en proposent pas

4) Si oui, pouvez-vous expliquer comment vous exploitez cette image ?

5) Pourriez-vous décrire votre utilisation des autres supports visuels proposés dans les manuels ?

6) Appréciez-vous particulièrement d'exploiter certains de ces supports visuels et pour quelles raisons ?

7) Avez-vous rencontré des obstacles à l'exploitation de certains supports visuels du manuel ? (difficultés de compréhension par les élèves, par exemple)

Partie 5 : Activités créatives des manuels

1) Les manuels proposent souvent des activités de nature créative (nommées parfois "ateliers") qui impliquent de dessiner, prendre des photographies ou encore chercher des images. Faites-vous réaliser ces activités à vos élèves ?

-Oui

-Non

-Les manuels que j'utilise n'en proposent pas

2) Si vous avez répondu négativement, y a-t-il des raisons particulières ?

3) Si vous faites réaliser ces activités, lesquelles ?

4) Les élèves réalisent ces activités :

-en groupe

-en binôme

-seuls

-non concerné(e)

5) Prenez-vous part à ces activités ? Pourquoi ?

6) Les productions de vos élèves sont-elles exposées ?

-Non

-Dans la classe ou au sein de l'établissement

-Sur le site de l'établissement / le blog de la classe

-Sur une autre site Internet ou sur les réseaux sociaux

-Les élèves exposent leurs productions le temps d'une présentation en classe

-Non concerné(e)

-Autre :

7) Selon vous, quels sont les bénéfices de ces activités ?

8) Ces activités présentent-elles des inconvénients ?

Partie 6 : Thématique des arts dans les manuels

1) De manière générale, abordez-vous en classe la thématique des arts ?

-Oui

-Non

2) En cas de réponse négative, pouvez-vous expliquer la ou les raisons ?

3) Si vous abordez cette thématique, vous utilisez :

-des contenus que proposent vos manuels

-des ressources extérieures aux manuels

-autre :

4) Privilégiez-vous certains courants artistiques ou certains types d'œuvres ?

5) Au sein de vos manuels, quels contenus liés à la thématique artistique exploitez-vous ?

-Textes (témoignages d'artiste, par exemple)

-Vidéos ou documents sonores (reportages, par exemple)

-Supports visuels (images ou reproductions d'œuvres d'art)

-Non concerné(e)

-Autre :

6) Si vous exploitez ces contenus, quels sont d'après vous leurs apports à la classe de langue ?

7) Êtes-vous satisfait(e) par les contenus en lien avec les arts proposés dans vos manuels et pourquoi ?

Annexe 6

Réponses au questionnaire

Les réponses au questionnaire peuvent être consultées sur le lien suivant :
<https://docs.google.com/forms/d/1iqPp1pWPsDuCWMcge2TUROtGxBKZ51uDHmmTDxo41XU/viewanalytics>

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 – CADRAGE THÉORIQUE : LES IMAGES ET L'ART DANS LES MANUELS DE LANGUE...9	
CHAPITRE 1. MANUELS, MÉTHODES ET COURANTS MÉTHODOLOGIQUES.....	10
1. Définitions de termes clefs.....	11
2. Aperçu des courants méthodologiques.....	13
2.1. Les méthodologies traditionnelle, directe et audio-orale.....	13
2.2. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle.....	17
3. L'approche communicative et la perspective actionnelle.....	18
CHAPITRE 2. LES MANUELS ET LES IMAGES EN CLASSE DE LANGUE.....	20
1. Le manuel de langue.....	21
1.1. Un outil controversé.....	21
1.2. Un outil pertinent.....	22
2. Les images et supports artistiques du manuel de langue.....	23
2.1. Les images dans l'enseignement-apprentissage des langues.....	23
2.2. Les images et œuvres d'art dans les manuels de langue.....	25
CHAPITRE 3. LES ARTS ET LES PRATIQUES ARTISTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	27
1. Apports des arts à l'enseignement-apprentissage des langues.....	27
1.1. Permettre la créativité.....	27
1.2. Éveiller les sens.....	30
1.3. Prendre en compte les émotions.....	31
1.4. S'ouvrir à l'altérité et à l'imaginaire.....	32
1.5. Les obstacles pour aborder l'art en classe de langue.....	33
2. Les activités langagières et artistiques.....	34
PARTIE 2 - RECUEIL DE DONNÉES ET PRÉSENTATION DES PERSONNES INTERROGÉES.....37	
CHAPITRE 4. RECUEIL DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES PERSONNES INTERROGÉES.....	38
1. Des entretiens.....	38
2. Un questionnaire.....	39
3. Présentation des enseignants.....	39
3.1. Les enseignants interrogés en entretien.....	39
3.2. Les enseignants interrogés par questionnaire.....	40

PARTIE 3 – ANALYSE DES DONNÉES : POINTS DE VUE D'ENSEIGNANTS ET DE CONCEPTEURS DE MÉTHODES.....	41
CHAPITRE 5. LE MANUEL, UN OUTIL POUR ENSEIGNER ET APPRENDRE.....	42
1. La place du manuel.....	42
1.1. Un outil largement répandu.....	42
1.2. Un <i>fil conducteur</i>	43
1.3. Un gain de temps.....	44
1.4. Un usage rarement exclusif.....	46
2. Les critères de sélection.....	47
2.1. Des manuels en adéquation avec les besoins et la réalité.....	47
2.2. Des documents authentiques.....	50
2.3. Des contenus actuels.....	51
2.4. Des manuels attrayants.....	52
CHAPITRE 6. LA PRÉSENCE DES ARTS EN CLASSE.....	54
1. Des enseignants sensibles à l'art.....	55
2. Des bénéfices linguistiques.....	56
2.1. Des bénéfices pour le lexique et la mémorisation.....	56
2.2. Des bénéfices pour la compréhension.....	57
2.3. Un intérêt pour la description.....	59
CHAPITRE 7. LES ARTS EN CLASSE DE FLE, UN MOMENT PRIVILÉGIÉ.....	60
1. Encourager la production.....	60
2. Développer la créativité.....	62
3. Susciter des émotions et des affects.....	64
4. Favoriser l'interculturel.....	69
CHAPITRE 8. DES CONTRAINTES ET LIMITES.....	71
1. Appréhender les différences culturelles.....	71
2. Prendre en compte les stéréotypes ?.....	73
3. Des contraintes techniques et matérielles.....	75
4. Des contraintes temporelles.....	76
CHAPITRE 9. UNE SATISFACTION PARTIELLE.....	78
1. Des enseignants mitigés.....	78
2. Des enseignants compréhensifs.....	79
3. Des suggestions d'améliorations et de changements.....	81
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	84
Table des annexes.....	Volume 2

Table des matières.....Volume 2

MOTS-CLÉS : enseignement du Français Langue Étrangère, manuels, arts, activités créatives, images

RÉSUMÉ

S'il existe quelques recherches sur les arts dans l'enseignement-apprentissage des langues, on en compte encore peu abordant cette thématique sous l'angle des manuels. Aussi, nous tenterons de comprendre la place qu'occupent les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de Français Langue Étrangère. Pour ce faire, nous analyserons le discours d'enseignants et de concepteurs de manuels afin de mieux comprendre leurs choix, leur pratique et principes pédagogiques. Ces données seront complétées par les résultats d'un questionnaire adressé aux enseignants. Nous nous intéressons notamment au rapport que les enseignants entretiennent avec leurs manuels, mais aussi à leur intérêt pour la thématique artistique et son éventuelle intégration en classe. Dans le même temps, nous découvrirons le point de vue de concepteurs sur les supports visuels et les contenus artistiques de leurs méthodes.

KEYWORDS : Teaching of French as a Foreign Language, textbooks, art, creative activities, pictures

ABSTRACT

While there is some research studies on the arts in language teaching and learning, few of them approach this topic from the perspective of textbooks. Therefore, we will try to understand the place occupied by the arts and artistic practices in French language textbooks. In order to do this, we will analyse teachers and authors' speech so as to better understand their choices, practice and pedagogical principles. These data will be supplemented by the results of a questionnaire addressed to teachers. We will focus in particular on the relationship that teachers have with their textbooks, but also on their interest in the artistic topic and its possible integration into the classroom. At the same time, we will discover authors' perspective on visual documents and artistic content in their books.