

La contextualisation didactique des manuels de FLE. Le cas des apprenants cambodgiens de l'Alliance Française de Siem Reap

Xavier Caillaud

▶ **To cite this version:**

Xavier Caillaud. La contextualisation didactique des manuels de FLE. Le cas des apprenants cambodgiens de l'Alliance Française de Siem Reap. Linguistique. 2021. dumas-03766032

HAL Id: dumas-03766032

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03766032

Submitted on 31 Aug 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

UFR LLD - *Littérature, Linguistique, Didactique*

Département DFLE - *Didactique du Français Langue Étrangère*

Enseignement Numérique Et À Distance (ENEAD)

2020-2021

La contextualisation didactique des manuels de FLE

Le cas des apprenants cambodgiens de l'Alliance Française de Siem Reap

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues

Mention : *Didactique des langues*

Parcours : *Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie*

Par Xavier CAILLAUD

Directrice du mémoire : Véronique LAURENS

Deuxième lectrice : Valérie SPAËTH

Responsable pédagogique du Master 2 à distance : Muriel MOLINIÉ

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

UFR LLD - *Littérature, Linguistique, Didactique*

Département DFLE - *Didactique du Français Langue Étrangère*

Enseignement Numérique Et À Distance (ENEAD)

2020-2021

La contextualisation didactique des manuels de FLE

Le cas des apprenants cambodgiens de l'Alliance Française de Siem Reap

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues

Mention : *Didactique des langues*

Parcours : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Par Xavier CAILLAUD

Directrice du mémoire : Véronique LAURENS

Deuxième lectrice : Valérie SPAËTH

Responsable pédagogique du Master 2 à distance : Muriel MOLINIÉ

Remerciements

J’adresse tout d’abord mes chaleureux remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Véronique Laurens, pour son accompagnement lors des différentes étapes de ce mémoire, pour sa disponibilité et pour ses précieux conseils. Son aide et ses retours m’ont assurément permis de progresser dans ce travail.

Je souhaite également exprimer ma gratitude à tous les enseignants et à tous les élèves qui ont participé à l’enquête exploratoire. Sans leur disponibilité et leur implication, la récolte des données de ce mémoire s’en serait trouvée altérée.

Un grand merci à Julien, Marc et Philippe pour leur relecture avisée.

Enfin, je suis reconnaissant à ma famille et à mes amis pour leur soutien et leur patience. J’ai pleinement conscience de ne pas avoir été aussi présent que je l’aurais souhaité pendant ces deux dernières années.

Sommaire

Introduction....6
Partie 1 : Présentation générale de la situation linguistique du FLE au Cambodge.... 9
1 L'éducation au Cambodge : une succession de ruptures.... 9
2 Une didactique des langues étrangères traditionnelle face à la modernité....14
3 Les apprenants cambodgiens....19
4 Des notions clefs pour appréhender la situation d'enseignement/apprentissage....22
5 L'enseignant pour concilier la tradition et la modernité....35
Partie 2 : Présentation du terrain de recherche, de la méthodologie d'enquête et de la démarche d'adaptation d'une unité didactique....37
1. Délimitation du terrain de recherche....37
2. Présentation de la méthodologie de recherche....40
3. Élaboration d'une grille d'analyse de manuel....54
4. Adaptation de l'unité didactique 8 du manuel *Édito A2*....59
5. Une méthodologie de recherche au plus près du terrain....63
Partie 3 : Analyse des données de l'enquête exploratoire, analyse et adaptation de l'unité 8 du manuel *Édito A2*....65
1 Les représentations et les attentes des apprenants dans l'apprentissage du français....65
2 La perception et l'usage des manuels de FLE par les enseignants en contexte cambodgien…71
3 Analyse du manuel Édito A2....87
4 Adaptation de l'unité n°8 du manuel Édito A2....100
5. Le manuel de FLE, un support didactique comme un autre ?....118
Conclusion....120
Bibliographie....125
Index des sigles....130
Index des tableaux....131
Index des figures....132
Annexes....133

Introduction

Notre expérience récente dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE), nous a immergé sans attendre dans la réalité du terrain. Au Cambodge, un constat particulier a rapidement émergé : l'écart socioculturel conséquent entre la culture éducative cambodgienne et l'approche « occidentale » véhiculée dans les manuels de FLE. En effet, les apprenants cambodgiens rencontrent fréquemment des difficultés à comprendre et à exécuter les activités contenues dans les manuels de FLE. Il est apparu que les documents, les thèmes et les objets langagiers des unités didactiques étaient souvent éloignés des connaissances, de la culture et des préoccupations sociales des élèves. Enfin, l'approche communicative (désormais AC) et la perspective actionnelle (désormais PA), mises en avant dans les manuels, se heurtent à un environnement d'enseignement/apprentissage (désormais E/A) beaucoup plus traditionnel. Les contenus de ces manuels, élaborés en France et identiques pour tous, malgré l'objectif de faciliter l'acquisition d'une langue étrangère, peuvent engendrer des difficultés d'apprentissage pour un public d'élèves cambodgiens.

C'est avec un attachement particulier que ce sujet nous anime et qu'il s'est naturellement imposé quand il a fallu identifier un thème de mémoire lors de notre première année de master. En effet, le constat de ce décalage et l'impact qu'il opère sur le processus d'E/A ont marqué nos premiers pas d'enseignant de FLE au Cambodge. C'est d'abord un étonnement qui a dominé, suivi d'une certaine déstabilisation. Nous avons attribué cette perception à notre manque d'expérience dans l'enseignement.

Néanmoins, lors de nos premières lectures sur le sujet, nous avons constaté que la littérature scientifique fournissait de nombreux travaux sur ce thème, qui allaient nous aider à identifier la nature de ce décalage, à comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants cambodgiens face au contenu des manuels de FLE et à analyser les stratégies utilisées par les enseignants pour adapter l'utilisation des manuels à leurs élèves.

À l'issue de nos recherches, nous avons dégagé plusieurs concepts clefs permettant de structurer notre problématique. En premier lieu, la classe s'impose comme le lieu où se jouent des interactions complexes qui déterminent un contexte influant sur le comportement des élèves. En tant qu'enseignant, il convient de ne pas ignorer ce contexte. Pour cela, il faut être capable d'en déterminer les principales composantes. Cette opération s'avère délicate car le contexte est façonné par des facteurs internes et externes à la classe. Le contexte résulte aussi d'une construction dynamique qui évolue au fil des interactions en cours. Être conscient du contexte permet d'adapter son enseignement à une situation particulière d'apprentissage : c'est la contextualisation

didactique. Cette approche permet de prendre en compte les spécificités du terrain et d'adapter ses pratiques didactiques. Dans cette optique, une décision cruciale est de savoir jusqu'où contextualiser : une ligne de crête à arpenter entre le « trop » et le « pas assez ».

La culture éducative représente un élément constitutif primordial et complexe du contexte didactique. Avec la centration sur l'apprenant prônée par les méthodologies contemporaines, l'élève est devenu un acteur social immergé au cœur du processus d'E/A. À cette composante sociale vient se greffer une multitude de facteurs à la fois globaux et individuels : la politique linguistique et éducative, la représentation de l'apprentissage, les attentes et les habitudes de l'apprenant. Tous ces éléments façonnent le comportement de l'élève face au processus d'acquisition d'une nouvelle langue et son attitude dans les interactions avec ses pairs et l'enseignant. L'appréhension de la culture éducative s'avère hautement subjective. En cerner les contours n'est pas une tâche aisée.

L'empreinte laissée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 - désormais CECRL) sur les méthodologies déployées dans les manuels de FLE et les salles de classe participe la construction du contexte d'E/A. Le CECRL a été conçu afin de fournir une trame de référence offrant une souplesse d'exploitation en situation d'E/A. Néanmoins, son ambivalence intrinsèque a généré des effets collatéraux, transformant le CECRL en standard universel. En restituant au CECRL sa vocation originelle, on peut bâtir une démarche didactique adaptée aux spécificités locales à travers différents modes de contextualisation.

Les manuels de FLE, quant à eux, occupent une place singulière dans la classe de langue. Ce livre familier et omniprésent se révèle être un objet didactique complexe, situé à la croisée des chemins : entre le monde « global » et « local ». Ce positionnement antagoniste génère des zones de tiraillements qu'il revient à l'enseignant de gérer au mieux. Par son agir en classe et la distance qu'il va prendre avec le manuel, l'enseignant tente de concilier les deux mondes, en adoptant au contexte local le contenu et l'utilisation du manuel. L'enseignant représente le pivot incontournable entre les approches véhiculées par les manuels et le contexte local.

Il s'agit alors de s'interroger sur le travail que l'enseignant doit faire pour ajuster le manuel au contexte. Il convient de clarifier les compétences que l'enseignant doit avoir ou acquérir pour adapter le manuel et également pour proposer des nouvelles manières d'enseigner qui peuvent s'avérer inhabituelles pour des apprenants cambodgiens mais néanmoins bénéfiques pour l'apprentissage.

Dans une première partie, nous posons les principaux concepts théoriques déterminant le cadre de notre recherche. Nous commençons par une approche diachronique des politiques éducatives et linguistiques au Cambodge. Héritée d'une histoire marquée de ruptures, la culture éducative des

Cambodgiens demeure traditionnelle tout en devant faire face au monde moderne. Ensuite, nous dressons un profil sociologique des apprenants cambodgiens afin de mieux cerner leur attitude en situation d'apprentissage. Puis, nous tentons de comprendre les raisons de la place centrale des manuels de FLE dans la salle de classe et de saisir les conséquences sur les pratiques pédagogiques des enseignants. L'influence du CECRL sur le contenu des manuels est également évoquée. Enfin, cette partie s'achève sur la notion globalisante de contextualisation didactique qui permet de lier tous ces facteurs de tiraillement afin d'adapter la pédagogie et d'offrir une meilleure expérience d'apprentissage aux élèves cambodgiens.

Dans la seconde partie, nous présentons le contexte de notre étude. Après avoir rappelé la problématique au cœur de ce projet, nous évoquons les hypothèses de travail retenues. Tous ces éléments permettront de circonscrire notre terrain de recherche que nous détaillerons par ailleurs. Puis, nous présentons la méthodologie utilisée pour mener notre travail de recherche. Le premier pan de notre démarche s'articule autour d'une enquête exploratoire, à la fois du côté des enseignants et du côté des élèves, afin de recueillir, respectivement leur attitude vis-à-vis des manuels et leurs attentes et représentations concernant la manière dont le FLE est enseigné. Le second pan consiste à adapter au contexte cambodgien une unité didactique entière du manuel *Édito A2* (Didier, 2016). Nous détaillons les outils que nous utiliserons pour atteindre cet objectif et nous justifions les choix effectués.

Enfin, dans la troisième et dernière partie, nous analysons les données recueillies lors de notre intervention. Les résultats de l'enquête exploratoire, à la fois côté apprenant et côté enseignant, permettent de dresser un état des lieux, quant à leurs représentations, leurs attentes et leurs attitudes en salle de classe. Les entretiens, eux, offrent un panorama des difficultés formulées par les participants. Nous confrontons ces réponses à nos hypothèses de départ. Le travail d'ingénierie contextualisée résultant en l'adaptation de l'unité didactique est détaillée. Les motivations derrière les ajustements permettant une meilleure cohérence méthodologique sont expliquées.

Pour conclure ce mémoire, nous reprenons, dans un premier temps, les éléments saillants du cadre méthodologique de la recherche. Les résultats obtenus sont synthétisés. Puis, nous procédons à une analyse critique de ceux-ci afin de suggérer des nouvelles perspectives de travail, satisfaisant à notre objectif initial d'améliorer l'expérience d'apprentissage des apprenants cambodgiens.

Partie 1 : Présentation générale de la situation linguistique du FLE au Cambodge

Cette première partie dresse le cadre théorique de notre travail de recherche. Cette approche est réalisée en plusieurs étapes. D'abord, nous montrons que l'histoire mouvementée du Cambodge a façonné la culture éducative du pays. Dans un second temps, nous tentons de comprendre comment la langue française et la didactique du FLE occupent une place particulière faite de contrastes dans la société cambodgienne. Ensuite, nous fournissons des pistes anthropologiques et sociologiques pour cerner certaines attitudes des élèves cambodgiens en classe. Pour terminer, nous discutons des notions théoriques centrales qui permettent de saisir les spécificités du contexte d'apprentissage cambodgien.

1 L'éducation au Cambodge : une succession de ruptures[1]

Le Cambodge, ancienne colonie de l'Indochine française, a connu une histoire contemporaine tourmentée. Ces bouleversements successifs ont transformé les politiques éducatives et linguistiques du pays. De fait, les stigmates du passé marquent encore de leurs empreintes la situation éducative actuelle. À travers une approche diachronique, nous analysons les choix et les conséquences des décisions politiques sur les champs éducatif et linguistique.

Dans un premier temps, nous déroulons le fil de l'histoire cambodgienne à partir du protectorat français jusqu'à la période de stabilité apparue au cours des années 1990. Chaque période nous offre l'opportunité de comprendre les jalons qui ont construit les politiques éducatives et linguistiques du Cambodge. L'évolution du rôle de la langue française est également abordée ainsi que l'influence de la présence des Français qui a perduré au-delà de la période coloniale.

Dans la seconde partie, nous établissons un état des lieux de l'enseignement du français au Cambodge. Nous analysons le statut, l'influence et le contexte didactique du français en tant que langue étrangère. Ce bilan attestera que la place actuelle du FLE émane de ce passé complexe et accidenté qui a sculpté la culture éducative du peuple cambodgien.

Enfin, nous concluons en avançant que la situation présente de l'enseignement du français résulte du tiraillement permanent qui a traversé l'histoire du Cambodge et qui caractérise la société cambodgienne d'aujourd'hui : un antagonisme non résolu entre la tradition et la modernité.

1 Les chapitres 1 et 2 de cette première partie sont largement inspirés de notre travail élaboré pour le dossier à rendre pour le cours «Politique linguistique, politique éducative, francophonie » dirigé par Mme Spaëth, dans le cadre du Master 2 Didactique des langues, du FLE et du FLS.

1.1 Le Royaume du Cambodge

Le Cambodge est un pays relativement petit d'Asie du Sud-Est, entouré de la Thaïlande, du Laos et du Vietnam. Au dernier recensement de 2019, la population a été évaluée à 15,5 millions d'habitants, dont 60 % résident en zone rurale. La capitale Phnom Penh, située dans la moitié sud du pays, compte 2,3 millions d'habitants (NIS, 2020)[2].

La langue officielle est le khmer, parlé par plus de 95% de la population. La population est à 90% d'origine khmère, à 5% d'origine vietnamienne et à 1% d'origine chinoise. Les 4% restants sont issus d'autres groupes ethniques minoritaires (cham, lao, thaï, etc.) (CIEP, 2014).

Le Cambodge demeure un pays victime de la pauvreté. D'après le dernier rapport du programme des Nations Unies pour le développement, environ 20 % de la population vit dans des conditions de pauvreté et 13 % dans des conditions sévères de pauvreté (UNDP, 2020).

S'il est incontestable que la stabilité politique du pays, alliée à l'ouverture internationale et au développement économique a permis de nombreux progrès, il demeure néanmoins de nombreuses inégalités et difficultés à résoudre, notamment concernant l'éducation. Aborder l'histoire récente, agitée et tragique du pays nous paraît indispensable pour comprendre le Cambodge d'aujourd'hui. Nous ébauchons les événements majeurs en analysant l'impact de l'histoire sur l'évolution du système éducatif cambodgien.

1.2 La période pré-coloniale : une éducation traditionnelle au service d'une société hiérarchisée

Les périodes préangkorienne (avant le XIIe siècle) et angkorienne (du IXe au XVe siècle) sont caractérisées par un système social hiérarchique complexe reposant sur un ensemble de relations réciproques et interdépendantes héritées des migrants indiens. Le bouddhisme représente un pilier central dans la société khmère, non seulement en tant que religion, mais également en tant que pouvoir politique et éducatif (Berkvens, 2009).

Traditionnellement, l'éducation est fournie par les moines bouddhistes au sein des pagodes, unique lieu d'éducation à l'échelon du village. La transmission des principes moraux, religieux et des traditions s'effectue principalement à l'oral, par la répétition de maximes destinées à être apprises par cœur. Cette transmission orale s'explique par le fait que la plupart du peuple paysan est illettré. Dans cette époque précoloniale, le système éducatif reflète l'image de la société hiérarchisée et nourrit à la fois son développement.

2 Une carte du Cambodge est présentée en Annexe 2.

1.3 L'arrivée des Français : une tentative de réforme éducative échouée

En 1863, le Cambodge signe un traité de protection avec les Français contre la menace permanente de ses voisins vietnamiens et thaïlandais. Pour la France, le pays jouit d'une situation géographique stratégique. Le traité n'aborde pas la question de la politique éducative mais la perspective linguistique est mentionnée dans l'article 15 qui stipule que :

> « (…) les missionnaires catholiques auront le droit de prêcher et d'enseigner ; ils pourront, avec l'autorisation du gouvernement cambodgien, construire des églises, des séminaires, des écoles, des hôpitaux, des couvents et autres édifices pieux sur tous les points du Royaume du Cambodge. » (Reinac in Khin, 1999, p. 295-296).

C'est à l'initiative du Roi qu'une nouvelle politique éducative voit le jour. Celle-ci sera mise en place par l'administration coloniale française. Il est intéressant de noter que les objectifs des protagonistes divergent. Pour le Roi, il s'agit d'une volonté d'améliorer l'éducation de son pays, même si cette ambition est teintée d'arrière-pensées politiques en vue d'asseoir sa légitimité. Les Français, eux, voient en cette opportunité un excellent vecteur d'essor de leur projet colonial.

Dû à une méconnaissance profonde de la société cambodgienne, la mission des Français se heurte à la réalité locale. Le système social cambodgien fortement hiérarchisé affiche une résistance non anticipée à l'entreprise française (Ayres, 2000). Face à ces obstacles, et également pour des raisons financières, les Français n'établissent pas de système éducatif entièrement nouveau. À la place, ils décident de s'appuyer sur les infrastructures et le personnel existant dans les pagodes pour déployer leur réforme : c'est le système des écoles rénovées des pagodes. L'objectif est de former les futurs cadres locaux pour l'administration coloniale. En plus des matières traditionnelles, l'arithmétique, le français et la géographie sont enseignés.

La mise en place du nouveau système ne se déroule pas sans heurts, principalement, parce que dans leur combat quotidien contre la pauvreté, les paysans cambodgiens demeurent fidèles à l'organisation sociale traditionnelle et ne voient aucun profit à adhérer au curriculum français. De plus, la communauté monastique résiste face à cette velléité d'empiétement sur leurs prérogatives séculaires (Ayres, 2000).

La tentative d'imposition de la langue française comme langue véhiculaire échoue. Tout d'abord, parce que les deux langues en présence sont très éloignées l'une de l'autre. Ensuite, en dehors de l'école, les Cambodgiens n'utilisent pas le français, qui demeure pour eux une langue étrangère. Enfin, la formation des enseignants cambodgiens s'avère insuffisante et ces derniers ne maîtrisent pas assez la pratique orale et écrite du français pour le diffuser convenablement (Khin, 1999).

Néanmoins, pour la première fois dans l'histoire du pays, des établissements scolaires ont vu le

jour dans les zones rurales. Ces lieux endossent le rôle de nouveaux dépositaires du savoir, face aux pagodes qui demeurent le centre religieux et culturel du village. Les professeurs deviennent des personnalités reconnues et respectées en héritant d'un prestige similaire à ceux habituellement accordés aux moines (Ayres, 2000).

À la fin du protectorat en 1953, l'échec de la réforme éducative est patent. L'expansion massive du système éducatif a vu le nombre d'élèves croître de manière significative, séduits par la promesse d'obtenir un poste de fonctionnaire dans l'administration publique du pays. Cette croissance remarquable en quantité ne doit pas masquer la piètre qualité offerte par le système éducatif cambodgien : le curriculum d'inspiration française demeure inadapté au contexte cambodgien, les classes sont surpeuplées, la formation des enseignants demeure insuffisante et les méthodes didactiques ne sont pas corrélées aux besoins des apprenants (Ayres, 2000). La volonté légitime de modernité s'est traduite en une politique éducative inappropriée aux besoins économiques d'un pays où 80% de la population vit en zone rurale.

1.4 La langue française après le départ des Français

Après le départ des Français en 1953, le statut de la langue française se transforme automatiquement. Essentiellement utile à la colonisation, la nécessité de la langue s'affaiblit à l'Indépendance. Malgré tout, le français demeure pratiqué par une frange de la population locale : les cadres supérieurs, les médecins, les ingénieurs et les enseignants du supérieur ont besoin du français ou de l'anglais pour se perfectionner (Khin, 1999).

Le statut et le rôle de la langue française se sont modifiés à l'Indépendance. D'une langue véhiculaire, elle est passée à une langue étrangère pour la plupart de la population et elle a acquis un statut de langue seconde pour une partie des Cambodgiens instruits. Si nous reprenons la définition de Weinreich (1953) sur le bilinguisme comme étant la pratique alternative de deux langues, nous pouvons considérer les Cambodgiens comme bilingues dans le contexte colonial français. Néanmoins, les deux langues ne s'avèrent être en contact seulement dans la salle de classe. En effet, hors de l'école, les Cambodgiens n'utilisent le français que sporadiquement. Nous avons donc affaire à un bilinguisme limité par sa déconnexion de la réalité du terrain et qui s'affaiblira progressivement.

1.5 L'horreur du régime Khmer rouge

Le 17 avril 1975, l'armée Khmer rouge pénètre dans la capitale Phnom Penh et prend le contrôle du pays. À peine quelques heures après leur arrivée, les soldats commencent à faire évacuer la ville. En l'espace de trois jours, celle-ci devient déserte, tous ses habitants ont été

déportés par marche forcée vers la campagne où ils vont travailler dans les champs.

L'idéologie Khmer rouge aspire à une société paysanne où il n'y a pas de place pour les loisirs, la pensée. Les intellectuels et leur style de vie sont la cible du régime. Le bilan de ces quatre années est estimé à environ 1.8 million de morts, dont la plupart d'intellectuels et de cadres éduqués du pays. Ce lourd bilan humain représente un quart de la population de l'époque.

Pendant cette période, l'éducation n'est plus une priorité pour le régime de Pol Pot. Si dans certaines parties du pays, les enfants reçoivent les rudiments de l'écriture et des mathématiques, ces cours représentent surtout des séances d'endoctrinement. Le 7 janvier 1979, l'armée vietnamienne renverse le régime Khmer rouge. Le pays est en ruine économique, démographique, sociale et intellectuelle.

1.6 Une reconstruction ardue

Après ces quatre années de pouvoir sanglant, le système éducatif cambodgien est exsangue : manque de cadres, de locaux et de matériels éducatifs. Berkvens cite une étude de 1996 estimant le nombre de Cambodgiens ayant reçu une éducation secondaire à environ 300 (2009, p. 35). En 1984, un rapport du gouvernement indique que le régime Khmer rouge a décimé 75 % du corps enseignant, 96 % des étudiants universitaires et 67 % des élèves d'école primaire et secondaire (Ayres, 2000, p. 126).

Les nouveaux dirigeants du pays sont isolés face à la communauté internationale. Pour reconstruire le système éducatif anéanti, ils s'appuient sur l'expérience passée du pays en s'inspirant une nouvelle fois du modèle français déployé pendant le protectorat. Ce retour à une politique éducative familière va entraîner les mêmes travers que sous le règne du Roi Sihanouk. À savoir, un système inadéquat et illusoire dans sa promesse de garantir un emploi. Pour le repeuplement des forces vives de l'éducation, les futurs enseignants sont sélectionnés parmi les survivants du régime Khmer rouge possédant un minimum de niveau scolaire (Ayres, 2000).

Dans ce contexte, l'enseignement du français disparaît du cursus primaire. Elle ne recouvre pas son statut de langue véhiculaire, remplacée par le vietnamien et le russe. Le français endosse à ce moment-là le statut de langue étrangère alors que l'enseignement de l'anglais devient interdit (Berkvens, 2009).

1.7 L'ouverture sur le Monde

La signature du traité de Paris le 23 octobre 1991 permet au Cambodge de sortir de son isolement international. De nouveau, l'éducation devient une priorité pour l'État, mais une fois de

plus, le développement se fait sans trop de considération qualitative. L'afflux massif d'ONG interfère dans l'effort de régulation et de centralisation de la politique éducative. De nombreuses associations, en partenariat avec les autorités locales, adoptent et implémentent des méthodes alternatives. Si sur le court terme les résultats sont perceptibles, cette approche mine l'effort gouvernemental d'établir une politique éducative nationale (Ayres, 2000).

L'histoire tourmentée et tragique du Cambodge a suscité de nombreuses refontes des politiques éducatives et linguistiques. Le chapitre montre comment cela a maintenu une didactique de forme traditionnelle dans l'enseignement des langues étrangères.

2 Une didactique des langues étrangères traditionnelle face à la modernité

En tant qu'ancien protectorat français, la francophonie a occupé une place particulière au Cambodge. Aujourd'hui, même si des liens demeurent tissés avec la culture cambodgienne, l'influence de la langue française a diminué. Ce chapitre débute par un état des lieux du système éducatif cambodgien et se poursuit par l'évocation du caractère collectiviste de la société cambodgienne. Ces éléments permettent de mieux comprendre l'environnement éducatif et social des apprenants. Ensuite, il est expliqué que la langue française a perdu de son influence dans l'enseignement des langues au sein du système éducatif du Cambodge. Pour terminer ce chapitre, nous montrons que la didactique des langues étrangères à laquelle sont habitués les étudiants cambodgiens demeure ancrée dans la tradition. Cela n'est pas sans générer certaines frictions face aux méthodes d'apprentissages modernes du FLE.

2.1 État des lieux du système éducatif cambodgien

La constitution du Royaume du Cambodge adoptée en 1993 prévoit un système éducatif complet et universel pour l'ensemble du pays. Les articles 65 à 68 garantissent l'égalité d'accès à l'éducation et la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire pour tous, assortie de l'obligation scolaire pour tout le cycle de base d'une durée de 9 ans (OCM, 1993).

Depuis la rentrée scolaire 1996, le système éducatif cambodgien est structuré autour de douze années d'éducation générale, consistant en six années d'études primaires (à partir de 6 ans) et six années d'enseignement secondaire (trois ans au collège et trois ans au lycée). L'école maternelle est facultative et s'adresse aux enfants âgés de trois à cinq ans. Ce sont principalement, pour ne pas dire exclusivement, les zones urbaines favorisées qui ont accès à cet enseignement. Pour faire face au surpeuplement des classes primaires, une gestion à double flux a été instaurée (cours le matin ou l'après-midi). Les cours durent 45 minutes à l'école primaire et 50 minutes dans le secondaire.

La part des écoles privées demeure très faible pour l'enseignement primaire et secondaire. Par contre, la plupart des établissements de l'enseignement supérieur sont gérés par le secteur privé.

Les enseignants titulaires possèdent le statut de fonctionnaire. Pour les enseignants du primaire, le niveau baccalauréat est requis, même si actuellement la majorité des enseignants ne l'a pas obtenu. La formation des enseignants au collège consiste en deux années de formation après le baccalauréat dans l'un des centres provinciaux et régionaux de formation des enseignants (14 semaines de stage pratique, 6 semaines la première année et 8 semaines la seconde). Pour les professeurs de lycée, il faut ajouter à ce parcours une année de formation à l'Institut National d'Éducation (avec quatre semaines de stage pratique) (CIEP, 2014).

Le revenu d'un enseignant cambodgien demeure peu incitatif et ne permet pas de subvenir aux besoins de sa famille. Par conséquent, les enseignants exercent souvent un autre emploi à mi-temps et ont recours aux cours privés pour compléter leur revenu. Il s'ajoute à cela un absentéisme fréquent.

2.2 Une culture éducative ancrée dans la tradition

La culture éducative cambodgienne prend sa source dans une tradition pédagogique séculaire issue de l'enseignement religieux dispensé dans les pagodes. Il s'agit d'une pédagogie très verticale où le professeur, extrêmement respecté, représente le modèle à imiter. Dans ce contexte, « (…) les enfants apprennent par cœur à lire et à écrire, par un travail de répétition et de recopiages minutieux. Les exercices courants consistent à lire à voix haute, individuellement ou collectivement, et à recopier les pages des manuels. » (Prigent, 2014, p. 209).

Au fil des réformes, le gouvernement a tenté de remédier à cette problématique en promouvant des méthodes pédagogiques plus modernes favorisant la centration de l'apprentissage sur l'élève. Ces tentatives se heurtent encore à une réticence du corps enseignant, dû à une forte remise en cause d'un modèle pédagogique ancré dans la tradition et aussi d'un manque de formation et de communication sur ces appels au changement profond (Prigent, 2011, 2014). Il en résulte, qu'aujourd'hui au Cambodge, l'éducation de type traditionnel prévaut toujours dans les écoles cambodgiennes.

Dans son article de 2017, Berkvens justifie le besoin d'établir un profil culturel du Cambodge relativement exhaustif afin de dépasser les expériences et anecdotes personnelles. Pour cela, il s'appuie sur les travaux de Hofstede (1986) et de Hofstede et McCrae (2004) établissant cinq dimensions culturelles à analyser.

Dans le tableau ci-dessous, nous reprenons les résultats de l'étude de Berkvens (2017), auxquels nous ajoutons la description du profil culturel et éducatif associé, tel que décrit dans le modèle de Hofstede (Hofstede, 1986 ; Hofstede & McCrae, 2004)[3].

Dimension	Profil culturel et éducatif
Collectivisme	• les élèves ne s'expriment en classe que lorsqu'ils sont appelés par l'enseignant • les élèves ne s'expriment qu'en petits groupes • ni l'enseignant, ni les élèves ne doivent perdre la face
Large distance hiérarchique	• l'enseignant mérite le respect de ses élèves • centration de l'enseignement sur le professeur • les élèves s'attendent à ce que l'enseignant trace les chemins à suivre • le respect des enseignants se manifeste également en dehors de la salle de classe
Faible tolérance à l'incertitude	• les étudiants se sentent à l'aise dans des situations d'apprentissage structurées : objectifs précis, devoirs détaillés, horaires stricts • les étudiants sont récompensés pour leur précision plutôt que pour leurs approches innovantes
Orientation à court terme	• respect pour les traditions, • remplir ses obligations sociales

Tableau 1: Résultats de l'étude de Berkvens (2017)

Comme indiqué par Hofstede (1986), certaines caractéristiques ne peuvent s'appliquer partout et un travail d'analyse préalable doit être réalisé pour identifier les critères les plus pertinents pour chaque terrain. C'est à ce titre que nous n'avons pas retenu la dimension Masculinité/Féminité, car, sans nier son impact, celui-ci nous est apparu moins saillant en salle de classe.

De notre point de vue, ces résultats s'avèrent extrêmement passionnants, dans la mesure où ils confirment notre propre expérience au Cambodge et permettent d'établir un cadre formel, à partir duquel nous allons pouvoir bâtir notre propre analyse et notre domaine de recherche.

2.3 L'influence du français en berne dans l'enseignement

Le dernier rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF, 2019) nous permet de dresser un état des lieux récent et instructif sur la place occupée par le français dans le système éducatif cambodgien. À la fin de l'année 2018, le nombre de locuteurs francophones est estimé à 439 000, soit environ 3 % de la population et le nombre d'élèves de français est estimé à 45 000. Il y aurait entre 450 et 650 enseignants de français dans le secondaire, et environ 70 dans le supérieur. Si l'apprentissage du français perdure dans le système scolaire cambodgien, il demeure marginal et en déclin.

3 Il s'agit de notre traduction, le tableau original est consultable en Annexe 2 (cf. p. 139).

À partir des deux dernières années du collège, les élèves peuvent choisir une langue étrangère : 90 % d'entre eux choisissent l'anglais et seulement 10 % portent leur choix sur le français. Il faut également ajouter que les directeurs conservent la prérogative de sélectionner eux-mêmes la langue vivante proposée dans leur établissement, notamment pour des raisons de demandes et de moyens. Par conséquent, le français n'est pas offert dans toutes les écoles secondaires du pays. Malgré la volonté du gouvernement de s'inscrire dans la Francophonie, la pénurie d'enseignants de français et de matériels pédagogiques est persistante. Selon l'OIF, le nombre d'enseignants de français au Cambodge s'élève actuellement entre 450 et 650 dans le secondaire, alors qu'il en faudrait 1500 pour que le français soit offert dans tous les établissements scolaires du Royaume.

Nous notons également le cas particulier des classes bilingues. On les trouve dans quelques lycées importants des grandes villes. Mais c'est principalement dans l'enseignement supérieur que ce système est implémenté, où le français concerne environ 6 600 étudiants. Ainsi, le français est une des langues d'enseignement de l'Institut de technologie du Cambodge, de l'Université des sciences de la santé, de l'Université royale de droit et des sciences économiques, de l'Université des beaux-arts et de l'École royale d'administration. L'Université Royale de Phnom Penh accueille l'unique département de français au Cambodge, délivrant deux diplômes de 1er cycle universitaire, l'un en français et l'autre en tourisme (en français). Les étudiants peuvent également obtenir deux certifications : enseignement et traduction. Le département accueille 240 étudiants au total.

L'Institut de technologie du Cambodge, où le français demeure la langue officielle, affiche le plus grand nombre d'étudiants francophones : 3 300. L'Institut propose deux cursus francophones, offrant aux étudiants une opportunité de poursuivre des études en France. L'Université des sciences de la santé du Cambodge, pour sa part, délègue les cours de français à l'Institut Français du Cambodge (1 700 étudiants). Ce partenariat permet chaque année à quelques dizaines d'étudiants cambodgiens de réaliser leur internat en France. Enfin, d'autres filières universitaires illustrent le statut de spécialité portée par la langue française au Cambodge : doubles diplômes en archéologie, architecture, médecine ou droit.

Ce tableau ne doit pas occulter le fait que toutes ces filières sont en net recul. L'anglais remplace de plus en plus le français. Et le niveau de français des étudiants s'affaiblit également. Enfin, le dispositif des classes bilingues qui fournissait jusqu'à 40 % des effectifs n'en fournit plus que 10 % aujourd'hui.

En dehors du système éducatif public cambodgien, l'enseignement du français est majoritairement fourni par l'Institut Français du Cambodge, situé dans la capitale Phnom Penh.

L'organisme accueille environ chaque année 5 000 étudiants. Pour les Français de l'étranger, le Lycée René-Descartes, à Phnom Penh et affilié à l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger, accueille plus de 1 100 élèves, de la maternelle à la terminale.

À partir du début des années 1990, le français a connu un nouveau développement, rendu possible par la signature des accords de Paris en 1991 et symbolisé par l'adhésion du Cambodge à l'OIF en 1993. Cette renaissance a connu son épanouissement entre les années 2000 et 2015, mais désormais le bilan est mitigé. Les liens historiques et culturels qui reliaient la langue française au Cambodge s'estompent au fil des années face à la réalité du terrain. Si une élite francophone perdure, elle est surtout en déclin. Bien que l'attirance pour la France, notamment par des liens familiaux dans la communauté de réfugiés, existe toujours, celle-ci ne semble plus suffisante pour maintenir l'envie d'apprendre le français. Enfin, la situation économique ne permet plus de légitimer ce choix linguistique. L'anglais demeure la langue de travail dans la zone Asie du Sud-Est et la langue chinoise prend une ampleur de plus en plus incontournable devant le poids croissant de la Chine dans l'économie du Cambodge.

Dans le système public, l'enseignement du français semble plus être le fait du maintien d'un certain prestige de la langue de Molière que d'une réelle volonté politique et linguistique du gouvernement, qui de toute façon, se heurte à la réalité sociale, culturelle et économique du Cambodge d'aujourd'hui.

2.4 Une didactique du FLE captive de la culture éducative

On ne saurait ignorer l'influence des politiques éducatives liées au destin national et à des objectifs politiques, qui marquent de leur emprise le contenu des enseignements (Beacco, 2005 ; Chiss & Cicurel, 2005). Dans cette partie, nous analysons l'impact des divers facteurs évoqués précédemment sur la didactique du FLE.

Globalement, nous avons vu que les méthodes d'enseignement demeurent aujourd'hui marquées par la tradition issue des pagodes. Les différentes réformes éducatives du gouvernement n'ont pas encore réussi à faire pénétrer le pays dans l'ère didactique moderne.

L'enseignement du français dans le cycle secondaire est actuellement tributaire de problèmes récurrents de ressources humaines et de matériels pédagogiques. Au sein des institutions universitaires, le français représente surtout une niche, reliquat d'un passé persistant. Pour tous ces établissements scolaires la didactique pratiquée a conservé les empreintes de la tradition éducative cambodgienne : l'enseignement demeure centré sur le professeur, les élèves apprécient les situations d'apprentissage structurées, les approches innovantes ne sont pas encouragées. Nous

sommes donc loin des principes mis en avant par les méthodologies contemporaines telles que les approches communicatives et actionnelles. Bien que l'article 67 de la constitution du pays stipule que l'État doit adopter un programme éducatif en concordance des principes pédagogiques modernes (OCM, 1993), cet objectif tarde à se concrétiser sur le terrain.

Par conséquent, c'est dans les établissements situés hors du système éducatif cambodgien que le conflit entre les approches didactiques modernes et traditionnelles se matérialise le plus concrètement. Ainsi, au sein de l'Institut Français du Cambodge à Phnom Penh et de l'Alliance Française à Siem Reap, se côtoient des enseignants, pour la plupart natifs, entraînés aux pédagogies contemporaines et des élèves peu, voire pas du tout, accoutumés à ces méthodes novatrices. Avec cette centration sur l'apprenant, l'élève devient un acteur social immergé au cœur du processus d'E/A. Pour un étudiant cambodgien ceci représente un bouleversement auquel il peut être ardu de s'adapter. Dans la salle de classe, deux pôles antagonistes tentent de cohabiter : la tradition et la modernité.

Dans ce contexte d'interactions complexes et de tiraillements, c'est à l'enseignant qu'incombe la responsabilité de concilier ces deux mondes, en adaptant ses pratiques de transmissions, en tentant de parvenir à un subtil mélange hybride de tradition et de modernité, d'habitudes et d'évolutions, de facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs, (Chiss & Cicurel, 2005 ; Cicurel, 2002 ; Perche, 2015).

3 Les apprenants cambodgiens

Les interactions qui se déroulent en classe sont régies par des notions anthropologiques qui sont décrites au début de cette partie. Ces éléments posent un cadre global pour comprendre les mécanismes et les enjeux des interactions sociales. Ensuite, nous détaillons les clefs qui nous paraissent essentielles pour mieux saisir les comportements des élèves cambodgiens.

3.1 Les notions de contexte et de situation

Au début du 20e siècle, l'anthropologue Malinowski (1923, 1935/2002) introduit les notions fondamentales de contexte et de situation. Il propose, en effet, qu'on ne puisse accéder complètement au sens des mots qu'en prenant en compte la situation. Il parle alors de « contexte de situation ».

À la suite des travaux fondateurs de Malinowski, la notion de situation va connaître un essor, notamment avec l'œuvre de Goffman (1956, 1967/1974). Pour le sociologue, la notion de situation : « (…) prend plus précisément le sens de "situation sociale", l'intérêt du chercheur se précise sur le *hic et nunc* de l'événement de parole. » (Bornand & Leguy, 2013, p. 28).

Pour Goffman, la situation est avant tout une interaction sociale, entre au moins deux individus, régie par des règles socioculturelles. La complexité de cette interaction réside dans le lien unissant le sens de la parole et la situation qui, elle-même, évolue au cours de cette interaction, notamment, pouvant être influencée par l'énonciation de cette parole (Bornand & Leguy, 2013 ; Goffman, 1967/1974).

Pour résumer, le contexte se compose d'une dimension anthropologique et sociale et est perçu comme une construction dynamique. Malgré cette complexité sous-jacente à la constitution du contexte, certaines règles sociales s'appliquent aux interactions se déroulant en son sein. Ces attendus représentent, en quelque sorte, le crédit public que l'interlocuteur diffusera de lui-même au cours d'une interaction. C'est ce qu'on nomme la notion de face. Bien qu'elle ne soit pas particulière aux cultures asiatiques, il est communément admis que cette notion de face relève d'un rôle beaucoup plus capital en Asie (Kim & Nam, 1998, p. 523). C'est pour cette raison que nous allons nous y attarder ici, dans le cadre d'un public d'élèves cambodgiens.

3.2 La notion de face

Goffman, précurseur dans l'analyse de la notion de face, la définit comme : « (…) la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés (…) » (Goffman, 1967/1974, p. 9). Quant à Brown et Levinson ils définissent la face comme « (…) the public self-image that every member wants to claim for himself[4] (…) » (1987, p. 61).

La perte de face intervient quand le comportement d'un individu ne correspond pas aux attentes que possèdent les autres de lui dans une situation sociale donnée (Goffman, 1956, 1967/1974 ; Ho, 1976 ; Kim & Nam, 1998 ; Brown & Levinson, 1987). Lors d'une perte de face, la personne va alors mettre en œuvre une praxis sociale en vue de restaurer cette face et de poursuivre l'interaction. C'est ce que Goffman nomme la figuration (*face-work)* : « Par figuration j'entends désigner tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). » (1967/1974, p. 15).

Plusieurs études ont démontré que l'effort déployé pour sauvegarder la face était d'autant plus considérable que la personne se trouvait en face d'experts (Brown, 1977 ; Brown et Garland, 1971 ; Garland et Brown, 1972 ; Ting-Toomey, 1988, cités dans Kim & Nam, 1998). Ce point s'avère particulièrement primordial dans le cadre de la relation enseignant/élève, fortement hiérarchisée au

4 Notre traduction : l'image publique du moi que chaque individu veut revendiquer pour lui-même.

Cambodge.

3.3 Quelques clefs pour décrypter le comportement des Cambodgiens

Pour tout expatrié débarquant au Cambodge, le choc culturel est énorme : « Certains repères culturels asiatiques sont tellement éloignés des nôtres, qu'ils en deviennent impossibles à saisir, même avec la meilleure volonté. » (Amat, 2011, p. 135). Si comprendre l'attitude des Cambodgiens s'avère incontestablement une tâche ardue au quotidien, nous pensons qu'elle n'en demeure pas moins une expérience fascinante et instructive. Nous allons donc voir dans ce chapitre quelques traits caractéristiques des Cambodgiens. Car ces comportements socioculturels appartiennent aux stratégies de figuration permettant de se protéger en cas de perte de face.

Le sourire arrive en tête de liste, tant il est impossible d'y échapper. Les Cambodgiens sourient très souvent et en toute occasion, qu'elle soit positive ou négative. Par conséquent, un sourire n'exprime pas nécessairement un sentiment de joie ou d'amusement. Il sert aussi à camoufler l'embarras ou la tristesse, et peut également s'avérer être une réponse polie à un propos ou une question que la personne ne comprend pas (Scroope, 2017). Ce qui fait l'un des envoûtements indéniables de ce pays peut aussi être la cause d'une intense déroute.

Un autre élément structurant dans les interactions sociales au Cambodge est le *oui*. À l'instar du sourire, le *oui* cambodgien possède plusieurs significations. En plus de dénoter l'accord ou la joie, il peut aussi indiquer que la personne vous écoute (équivalent d'un hochement de tête) ou qu'elle comprend vos propos (Scroope, 2017). Enfin, le *oui* sera également utilisé dans les situations embarrassantes et servira alors de stratégie pour ne pas perdre la face.

Enfin, une autre expression largement usitée et source fréquente d'incompréhension est *tchoo kbal*. Ce "mal à la tête", en traduction littérale, est utilisé pour dire poliment "Je n'y comprends rien et cela ne m'intéresse pas du tout" (Amat, 2011). Imaginons alors, en classe de FLE, une activité sur un point de grammaire, un *tchoo kbal* énoncé à ce moment-là, signifiera donc que l'élève en a marre et qu'il souhaiterait bien passer à autre chose. Mais, l'enseignant ne saura pas s'il s'agit du point de grammaire ou des consignes de l'exercice que l'élève ne comprend pas.

À ces éléments, il faut ajouter le fort respect dont jouit le professeur (cf. supra). On attend de l'enseignant qu'il ait réponse à tout. Donc, dans le cadre d'une enquête de terrain, des questionnaires requérant l'avis des élèves peuvent paraître, pour ces derniers, extrêmement inhabituels et perturbants. Dans ce contexte, un élève cambodgien hésitera à livrer franchement son opinion, particulièrement s'il l'estime négative. Le cadre formel de l'entretien pourra renforcer ce sentiment et donc biaiser d'autant plus les réponses de l'élève.

Ces mécanismes, si nous parvenons à les décrypter, nous alertent seulement sur la mauvaise tournure prise par l'interaction, mais ils ne fournissent aucun élément sur les raisons du malaise constaté. Néanmoins, connaître les spécificités culturelles du pays, nous évitera de mettre notre interlocuteur dans l'embarras. Si malgré cela, une perte de face se produisait, nous ne montrerons pas que nous avons conscience de la situation gênante (Goffman, 1956). Dans tous les cas, il reviendra à l'enseignant d'investiguer, de manière délicate, la cause du problème, sans provoquer une gêne chez l'élève.

Pour résumer, la connaissance des stratégies d'interaction sociale mises en œuvre au Cambodge s'avère primordiale pour notre travail de recherche. En effet, cela permettra de décrypter ces stratégies, d'esquiver toute incompréhension et d'éviter de déclencher un désagrément chez notre interlocuteur. Pour le chercheur, la partie la plus ardue résidera dans sa capacité à identifier et à interpréter tous ces signaux, que ce soit lors d'observations de classe ou soit lors de conduites d'entretiens. Ce travail requiert une expérience certaine de la recherche de terrain, une profonde connaissance du contexte socioculturel associé ainsi que des bases anthropologiques sous-jacentes.

Les spécificités anthropologiques et sociales des élèves cambodgiens s'inscrivent également dans un cadre plus large. Dans le chapitre suivant, nous discutons des concepts qui influent sur la situation d'E/A.

4 Des notions clefs pour appréhender la situation d'enseignement/ apprentissage

La complexité et l'unicité du contexte cambodgien s'insèrent dans des notions théoriques répandues et étudiées. Ce chapitre présente les concepts qui nous paraissent les plus congruents à l'étude des mécanismes en jeu dans la constitution des spécificités des situations d'E/A. Dans un premier temps, la prégnance de la culture éducative sur le terrain formé par la salle de classe est analysée. Puis, nous tentons de définir les contours complexes de la notion d'interculturalité. Nous discutons des impacts découlant des principaux fondements de l'approche interculturelle sur le processus d'E/A. Ensuite, nous analysons l'influence du CECRL sur le contenu des manuels. Les jugements émis à cet égard sont soumis à notre regard critique. À la suite de cela, nous expliquons en quoi la contextualisation didactique représente l'intervention terrain nécessaire dans le cadre de l'adaptation aux situations d'apprentissages. Les limites de cette approche sont également évoquées. Enfin, la place singulière des manuels de FLE dans l'expérience d'E/A est abordée. Nous voyons comment l'attitude des enseignants vis-à-vis des contenus pédagogiques de ces manuels joue un rôle majeur dans le processus de contextualisation didactique.

4.1 La culture éducative

La notion de contexte didactique ne peut être abordée sans évoquer la culture éducative. En effet, celle-ci représente l'un des pans constitutifs du *terrain*, c'est-à-dire, du contexte d'enseignement (Beacco, 2008). Avec la centration de l'E/A sur l'apprenant, placé au cœur d'un dispositif d'interactions complexes, les pratiques de transmissions au sein de la classe résultent en un mélange hybride de tradition et de modernité, d'habitudes et d'évolutions, de facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs, générant son lot de tiraillements entre ces pôles antagonistes (Chiss & Cicurel, 2005 ; Cicurel, 2002 ; Perche, 2015).

Le Conseil de l'Europe définit la culture éducative comme les « normes de fonctionnement d'une institution éducative [...] et les représentations que l'on s'en fait »[5]. Malgré la concision de cette définition, on pressent la complexité de la tâche, avec notamment la subjectivité induite par la notion de représentation. En effet, dans son ouvrage de référence, Moore indique que « Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user. » (2001, p. 9).

Si l'impact de la culture éducative sur le processus d'E/A ne fait aucun doute, les contours de la notion demeurent mal cernés, car elle constitue « (…) un domaine de recherches encore fragile aujourd'hui (…) » (Beacco, 2005, p. 5).

Mais alors comment peut-on définir la culture éducative ? Pour Puren, il s'agit d'un « (…) ensemble de conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage (…) » (2010, p. 2). Beacco, quant à lui, y voit « (…) l'apprenant-sujet social et culturel, inséré dans un ensemble de comportements et de valeurs. » (1990, p. 11). Afin d'exemplifier notre propos, nous reprenons ici quelques composantes, fournies par Beacco, de ce que peut constituer la culture éducative, et que l'auteur nomme *variables culturelles* :

- « Quelle est l'attitude attendue d'un apprenant en classe ?
- Que peut-il attendre de l'enseignant ?
- Le travail en groupe est-il valorisé ?
- L'utilisation d'un manuel est-elle indispensable ? » (ibid., p. 13)

Cette liste, loin de prétendre à l'exhaustivité, illustre d'abord et surtout la complexité et l'hétérogénéité de la notion de culture éducative. Ce qui amène d'ailleurs l'auteur à se demander si

5 https://www.coe.int/web/lang-migrants/educational-culture-/-tradition-/-background

cela ne relève pas « davantage de l'anthropologie que de la sociologie » (ibid., p. 14). En observant ces *variables culturelles*, on comprend bien qu'elles sont génératrices de frictions. Les réponses aux questions posées dépendent bien évidemment du contexte et de la culture. Les pratiques didactiques répandues en Europe diffèrent de celles en Asie du Sud-Est. Ainsi, les « genres d'exercices » célèbres à un endroit peuvent être une source de blocage ailleurs pour des apprenants non familiers avec ce type d'activités pédagogiques (Chiss & Cicurel, 2005).

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 2 (cf. p. 9), bien que la culture éducative possède une forte dimension sociale, on ne saurait ignorer l'impact des politiques éducatives liées au destin national et à des objectifs politiques, qui marquent également de leur emprise le contenu des enseignements (Beacco, 2005 ; Chiss & Cicurel, 2005).

La culture éducative possède également une composante collective. Les résultats de l'étude de Berkvens (2017) indiquent que la société cambodgienne est collectiviste (cf. Tableau 1 p.16). D'un point de vue global, Hofstede et McCrae (2004) nous rappellent que dans les sociétés collectivistes, les individus tissent entre eux des liens très forts et vivent en larges groupes (famille, village). L'intérêt du groupe prime sur l'intérêt individuel. L'expression d'opinions personnelles différentes de celles du groupe n'est pas tolérée. Ces caractéristiques de sociétés collectivistes se retrouvent lors des interactions en classe. Les élèves ne s'expriment en classe que lorsqu'ils sont appelés par l'enseignant et ils ne s'expriment qu'en petits groupes.

Malgré le poids incontestable de la culture collective sur la construction de l'identité individuelle, il faut se demander comment s'exprime cette part individuelle au sein de la classe portée par une culture éducative collective. Les élèves cambodgiens sont-ils ouverts aux changements ? Sont-ils à la recherche d'approches pédagogiques différentes de celles qu'ils connaissent déjà ? Pour l'enseignant, provenant d'une culture éducative individualiste, quelle est sa compréhension de la culture cambodgienne et des manières individuelles d'apprendre ?

Cette divergence de culture ne doit pas figer le processus d'E/A. Les étudiants cambodgiens doivent pouvoir s'exprimer avec leur culture et leur identité dans un environnement nouveau. Le rôle de l'enseignant s'avère primordial dans la réussite d'un tel projet pédagogique. Les composantes culturelles et éducatives locales ne peuvent plus être ignorées dans la didactique des langues. La prégnance du *terrain* et des *habitus* des apprenants prévaut, en fin de compte, sur les méthodologies d'enseignement et influe sur l'agir de l'enseignant en salle de classe (Beacco, 2008).

4.2 L'interculturel

L'interculturalité prend ses racines sur le terrain et demeure un objet de terrain (Thiéblemont-Dollet, 2003). De fait, au même titre que la culture éducative, l'interculturel est un élément constitutif incontournable du contexte local.

Dans l'introduction de son cours sur l'approche interculturelle en didactique du FLE, Blanchet (2005) pose les fondements des rapports généraux langue/culture et aspects culturels en didactique des langues étrangères. Un consensus existe à propos du besoin d'aborder la composante culturelle dans l'enseignement des langues. La communication dans une langue cible sera facilitée par le partage de connaissances et de pratiques culturelles de la société cible. Or, « (…) la langue est indissociable de la culture (…) » (Blanchet, 2005, p. 6). En effet : « (…) toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une « version du monde » spécifique, différente de celle offerte par une autre langue (...) » (ibid. p. 6).

Une définition unique de l'interculturalité s'avère impossible tant le concept est complexe, mais la vision de Clanet, souvent reprise, fournit les éléments essentiels de la notion. Pour lui, l'interculturalité représente « (…) l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, etc. – générés par les interactions de culture, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle entre les partenaires en relation (...) » (Clanet, 1990, p. 21 in Thiéblemont-Dollet, 2003, p. 6). On voit que la notion de contact et d'échanges avec l'autre culture représente un élément indispensable pour pouvoir parler d'interculturalité.

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, nous apportons la définition du CECRL qui voit l'interculturel comme « (…) la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre ‘‘le monde d'où l'on vient’’ et ‘‘le monde de la communauté cible’’ (…) » (2001, p. 83). En effet, dès lors que l'on entreprend une démarche d'apprentissage d'une langue étrangère, cela implique également l'apprentissage des éléments culturels associées à cette langue (ou à telle variété de cette langue). Par conséquent, on se situe de facto dans une position interculturelle. L'étudiant, en situation interculturelle, doit gérer l'altérité et l'étrangeté. Il doit apprendre à comprendre et à gérer la diversité, à envisager l'autre au-delà des stéréotypes, le considérer à la fois semblable à lui et identique à lui. Cette décentration des repères remet en question « (…) les attitudes rapport à soi-même et à l'altérité, à sa propre culture et à des cultures étrangères (…) » (Byram, 2011, p. 255). La relation interculturelle se construit à la fois sur une identité individuelle et sur une identité collective. La question est de savoir comment les

apprenants appréhendent les liens entre ces deux pôles identitaires.

En cours de FLE, le rôle de l'enseignant, en plus de celui de développer les compétences langagières des élèves, consiste aussi à développer chez eux des aptitudes et le savoir-faire liés à l'interculturel. Par compétences interculturelles, il faut comprendre l'ensemble des capacités à gérer cette décentration de son système de référence, à favoriser la prise de conscience de sa propre identité et de l'identité de l'autre

Cette démarche n'est pas toujours aisée. En effet, comme l'ont constaté Castellotti et Moore (2011), il existe un déséquilibre, inhérent à l'interculturel, lié au niveau de maîtrise selon les langues, le profil des capacités langagières et du capital pluriculturel, le décalage entre expériences langagières et culturelles, qui doit être géré dans les situations concrètes d'E/A, et qui amène à construire des stratégies spécifiques pour compenser ce déséquilibre.

C'est cette disparité qui s'avère parfois saillant dans une classe d'apprenants cambodgiens. Cet écart, lié à l'apprentissage même d'une langue étrangère, peut être accentué par la sélection opérée pour les supports pédagogiques contenus dans les de manuels de FLE. Il reviendra donc à l'enseignant d'adapter au mieux la situation pour atténuer autant que possible ce décalage.

4.3 L'influence du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* sur le contenu des manuels de FLE

Le CECRL, élaboré sous l'égide du Conseil de l'Europe, marque un tournant dans l'enseignement/apprentissage des langues en privilégiant la PA comme nouvelle approche de l'usage et de l'apprentissage des langues :

> « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (2001, p. 15)

Ce faisant, la notion de tâche est introduite. La tâche renvoie aux actions nécessaires pour atteindre un résultat fixé. Il faut noter que les fonctions langagières issues de l'AC, se poursuivent dans la PA car elles s'inscrivent au sein de ces actions (CECRL, 2001). Cette évolution vers la PA n'est pas sans conséquence, comme le souligne Richer :

> « (…) le fait de prôner le développement d'une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues articulée autour de la notion centrale de tâche implique des choix au niveau des types d'activités d'enseignement/apprentissage et de leur enchaînement. » (Richer cité dans Laurens, 2013, p. 109)

Malgré cela, le CECRL se défend de tout positionnement méthodologique et promeut clairement une approche didactique contextualisée :

> « Il faut que l'approche de la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage soit aussi complète que possible et

présente, en conséquence, toutes les options de manière explicite et transparente en évitant le plaidoyer ou le dogmatisme. **Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental** de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. » (CECRL, 2001, p. 110)

Cette « (…) grande prudence à l'égard de la méthodologie (…) » (Laurens, 2013, p. 108) s'avère quelque peu ambiguë voire paradoxale. Cette discordance va se matérialiser avec le succès du CECRL, parfaitement illustré par les productions actuelles de manuels de FLE, lesquelles aujourd'hui, se revendiquent pour la majorité de la PA. Pour s'en convaincre, il suffit de feuilleter un de ces ouvrages et découvrir dans chaque unité les tâches finales à réaliser. Alors que le CECRL se refuse à tout dogmatisme, il se retrouve dans la réalité être utilisé comme un modèle quasi inexorable. Et d'ailleurs, Coste, qui a participé à la conception du CECRL, regrette cet état de fait, car pour lui :

« (…) les choses ne se sont pas passées exactement comme attendu. C'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment. » (Coste, 2007, p. 4).

Or, l'auteur insiste sur le fait que le CECRL a été élaboré comme un outil de référence, « (…) construit de façon souple, tournée vers la contextualisation (…) » (Coste, 2007, p. 4). Il appelle donc de ses vœux à la contextualisation en utilisant pleinement les descripteurs du CECRL et la multi-référentialité de l'outil. Pour Coste, c'est la seule manière de parvenir à un « (…) *sur-mesure* certes plus coûteux mais mieux ajusté et individualisé que le *prêt-à-porter.* » (ibid., p. 5). Beacco se pare d'une précaution similaire quand il détaille sa conception d'approche par compétences, inspirée du CECRL :

« Ni norme, ni modèle, cette approche n'est pas nécessairement partout la plus adaptée à la culture éducative des enseignants et des apprenants. Il convient de la considérer comme une option méthodologique supplémentaire (…) » (Beacco, 2007, p. 6)

L'influence du CECRL est également due au domaine de l'évaluation qu'il développe abondamment et qui a été largement adopté grâce à son système d'échelle de compétences, articulé autour de 6 niveaux (élémentaire A1 et A2 ; indépendant B1 et B2 ; expérimenté C1 et C2) et agrémenté de descripteurs. Cette échelle commune, indépendante des langues, permet de normaliser le système d'évaluation. Elle est donc utilisée pour élaborer des tests de connaissance ou de certifications en langues. Ces certifications sont désormais requises dans maintes situations : accès à l'emploi, inscription en université, demande de naturalisation, expatriation.

Le succès du CECRL a généré une forte globalisation parfois inadaptée aux contextes locaux. La contextualisation didactique représente une opportunité de redonner au CECRL son rôle originel, à savoir un instrument de référence sur lequel s'appuyer pour bâtir une démarche

didactique ajustée à travers différents modes de contextualisation.

4.4 La contextualisation didactique[6]

Le contexte didactique est considéré comme incontournable dans le cadre de l'E/A (Dabène, 1994). Il forme le « (…) tissu contextuel [...] aux interactions riches et complexes (…) » (Rispail & Blanchet, 2011, p. 66). Il révèle un ensemble constitué d'éléments politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, qui interviennent « (…) dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques (…) » (ibid., p. 68).

S'interroger sur la diversité des contextes et les particularités d'un contexte, en amont ou en parallèle de toute action de contextualisation didactique, est une « (…) tâche complexe mais nécessaire » (Coste, 2005, p. 3). Elle implique la prise en compte des éléments inhérents aux statuts et rôles respectifs des protagonistes ainsi que les attendus de l'interaction en cours (Coste, 2005). Elle nécessite également d'élargir le cadre de l'analyse en dehors de la salle de classe, longtemps limitée au seul couple apprenant/enseignant (Rispail & Blanchet, 2011).

4.4.1 Définition générale

Même si comme l'affirme Blanchet, « La notion de contexte est interprétable et utilisable de façon extrêmement variée, contradictoire, ambiguë. » (2016, p. 9), on peut l'envisager comme un processus visant à rapprocher l'enseignement et son contexte d'apprentissage. Pour Marcel, cela désigne « (…) l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action. » (2002, p. 104). De leur côté, Rispail et Blanchet précisent que ce processus se caractérise par « (…) une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique (…) » (2011, p. 68) dans l'élaboration concrète des pratiques didactiques et didactologiques afin de « (…) répondre aux insuffisances communément admises des "placages'' de dispositifs politiques linguistiques, programmes, méthodes, contenus, objectifs…) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés. » (ibid., p. 68).

Ces différentes visions de la contextualisation montrent qu'il s'agit d'une notion complexe à appréhender et à mettre à œuvre. Le trait commun que nous retenons de ces définitions est la nécessité de s'adapter à une situation unique d'apprentissage. Ce qui est induit dans ce consensus c'est que l'enseignant est l'artisan de cette adaptation.

6 Ce chapitre utilise des passages rédigés en collaboration avec ma camarade de promotion Sarah Amdouni pour le dossier à rendre pour le cours « Professionnalisation et Méthodologie » dirigé par Mme Molinié dans la cadre du Master 2 Didactique des langues, du FLE et du FLS.

4.4.2 Perspectives et questionnements

Certaines critiques sont émises à propos de la contextualisation didactique. On reproche à la contextualisation de s'avérer en fin de compte « cosmétique » (Coste, 2005, p. 8) ou un « (…) maquillage selon la mode locale (…) » (Castellotti, 2014, p. 122). Pour Debono et Pierozak, la « (…) posture d'un juste milieu contextualisateur (…) » (2015, p. 44) est difficilement soutenable et les auteurs appellent même à se passer de toute contextualisation. Au contraire de Blanchet (2016), qui estime que cette ligne de crête entre le « trop » et le « pas assez » (Debono & Pierozak, 2015, p. 43) ne doit pas être réfutée. Il préconise une approche terrain où l'on peut contextualiser de « (…) façon souple, fine et pertinente, selon une démarche méthodique réfléchie. » (Blanchet, 2016, p. 11). Mais, Castellotti reproche à ce « (…) glissement de contexte à terrain (…) » d'être la conséquence d'une emprise sociolinguistique sur la dimension didactique (2014, p. 118).

Ce débat illustre la difficulté de circonscrire le périmètre de la contextualisation didactique. Chaque contexte étant différent, il faut d'abord être capable d'identifier les composantes de ce contexte. Ensuite, adopter une approche de contextualisation précise et appropriée requiert de fortes compétences de la part des enseignants. La formation qu'ils reçoivent les préparent-elles à gérer ce genre de situation ? Sans doute, l'expérience joue un rôle essentiel dans la capacité à atteindre un bon compromis dans l'attitude à adopter afin d'atteindre un niveau de contextualisation efficace pour l'apprentissage des étudiants.

4.4.3 Jusqu'où contextualiser ?

La question qui se pose alors est : jusqu'où contextualiser ? Blanchet recommande d'agir « (…) autant qu'il est possible de le faire (…) » et « (…) autant qu'il est nécessaire, mais pas davantage (…) » (2009, p. 3). C'est-à-dire en analysant et en comprenant le plus précisément possible le contexte local au niveau « (…) microscopique de tel groupe d'apprenants dans tel établissement à tel endroit, afin de s'y adapter au mieux (…) » (ibid., p. 3) mais sans pour autant succomber au renoncement possible de pratiques pédagogiques.

Pour atteindre cet équilibre de contextualisation, Castellotti (2014) soulève la nécessité d'une rigueur épistémologique très pointue. De leur côté, Rispail et Blanchet ajoutent que « (…) la recherche en didactique doit être elle-même contextualisée dans ses repères, ses objectifs, ses méthodes, ses implications et ses interventions. » (2011, p. 68-69).

Pour le chercheur, délimiter les contours du contexte représente un acte primordial dans la méthodologie de recherche. La sélection de ce que l'on inclut dans le contexte, et par conséquent, ce que l'on en exclut, doit être un processus délibéré et raisonné (Blanchet, 2016, p. 9). Il rejoint en

cela, les fondements posés par Duranti et Goodwin, qui s'interrogeaient déjà sur quels éléments inclure ou exclure (1992, p. 4) et également par Dilley qui considère le contexte, non plus seulement en termes d'interactions, mais également comme objet d'analyse lui-même (1999, p. 2).

Ce sujet soulève des questionnements concernant la méthodologie de recherche. En effet, chaque contexte étant différent et unique, il faut s'adapter à chaque environnement local qui se présente. De fait, « Il n'existe pas, dans une approche contextualisée, de méthodologie modèle ni a fortiori de méthode standardisée applicables à tous les sujets de recherche, tous les contextes. » (Rispail & Blanchet, 2011, p. 63). Cette approche remet également en cause l'orientation universaliste empruntée par la didactique du français (Coste, 2005, p. 14).

C'est bien dans cette démarche de « terrain » que nous nous inscrivons dans le cadre de ce mémoire. Nous sommes convaincus que l'observation de « terrain » permet de repérer « (…) l'hétérogénéité des situations (...) » (Rispail & Blanchet, 2011, p. 65). Comme l'affirme Coste, il n'y a « (…) pas de contextualisation sans projet d'intervention. » (2007, p. 8). Par conséquent, nous allons tenter d'étudier et comprendre ce « terrain » pour concevoir des stratégies didactiques et pédagogiques contextualisantes (Blanchet, 2016, p. 9).

4.5 La place des manuels de FLE

Tout d'abord, par manuel, nous entendons « (…) l'ouvrage didactique servant de support à l'enseignement (…) » (Cuq, 2003, p. 161-162).

Dans son approche historique des manuels scolaires, Choppin dresse un tour d'horizon lexical sur la façon de les nommer, d'où il ressort, d'une part, que « (…) le manuel, sous ses diverses dénominations, est progressivement devenu un objet planétaire : il s'est imposé dans le monde, par le biais de l'évangélisation et de la colonisation, avec l'adoption par la plupart des pays de systèmes éducatifs et de méthodes d'enseignement inspirés du modèle occidental. » (2008, p. 18). D'autre part, que la prolifération lexicale qui existe pour nommer cet objet didactique traduit la complexité du rôle du manuel au sein de la société.

Sous son aspect familier, le livre scolaire se révèle être un objet didactique complexe. Le manuel de FLE, nous allons le voir, ne fait pas exception.

4.5.1 La longévité du manuel de FLE

Si certains avaient appelé de leurs vœux la mort du manuel de FLE, en proclamant, à l'époque, de manière polémique et assumée que « (…) si l'on souhaite que l'enseignement des langues survive, en l'an 2000, dans les écoles, il faut se débarrasser des manuels, de tous les manuels (…) »

(Debyser, 1974, p. 1), force est de constater que le manuel est bien vivant. Le pédagogue français dénonçait en fait l'« inflation méthodologique » (ibid. p. 2) de l'époque, qui avait vu le manuel passé du statut d'outil à celui de méthode. Il reprochait à ces méthodes de définir un modèle à suivre ne laissant aucune liberté, aucune initiative possible dans le processus pédagogique. Debyser visait les méthodes audio-visuelles et plus particulièrement le courant structuro-global audio-visuel (SGAV), en vogue dans les années 1970. Il voyait en celui-ci « (…) une machinerie didactique, certes efficace, mais rigide, lourde, compliquée et contraignante, qui risque au bout de quelques années de freiner le changement pédagogique au lieu de le stimuler. » (ibid., p. 5). Il reprochait, entre autres, à ces méthodes de proposer des énoncés de production limités aux situations scolaires et éloignés des situations réelles de contact avec la langue étrangère. Le pédagogue français appelait un renouvellement méthodologique profond qui ne se contenterait pas de modifier les seuls outils de l'apprentissage.

Debysser a plaidé pour la mise en place de la pédagogie de la simulation en didactique des langues. Il définit la simulation comme étant « (…) la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir. » (ibid., p. 8-9). Ce sont les prémices de l'AC qui se dessinent : une centration sur l'apprenant et des objectifs communicatifs ancrés dans une recherche de réalité sociale et pratique. Plus tard, au cours des années 2000, la PA émergera dans la continuité de l'AC. Ces méthodologies ont été bâties sur des principes permettant de s'éloigner du manuel et de favoriser l'initiative et la créativité. L'enseignant se retrouve outillé pour qu'il soit capable de créer des séquences didactiques lui-même. Cette décentration envers les manuels a participé à leur longévité.

Cette persistance s'explique également par d'autres facteurs. Tout d'abord, le choix d'utiliser tel manuel résulte souvent d'une décision hiérarchique, pouvant laisser plus ou moins de liberté d'agissement (Besse, 2010 ; Piccardo & Yaïche, 2005). On ne saurait aussi négliger la motivation économique des éditeurs, soucieux de rentabiliser leur production pour écouler leurs ouvrages aux quatre coins du Monde. À ce sujet, Porcher évoque l'ère du marché des langues, où « Il s'agit de conquérir des locuteurs étrangers les plus nombreux possibles, d'une part, les mieux positionnés socialement d'autre part (c'est-à-dire les plus aptes à promouvoir c'est-à-dire à démultiplier notre langue). » (1995, p. 14). À cet égard, la langue et la culture se transforment en biens régis par les lois de l'offre et la demande. Au centre de ce marché, « (…) les apprenants d'une langue sont devenus des usagers, et même des clients (...) » (ibid., p. 15). On peut alors considérer les manuels de FLE comme l'un de ces biens culturels soumis à l'industrialisation. La multiplication des

productions éditoriales, la variété des publics visés et les évolutions constantes nécessaires pour s'adapter aux priorités et aux enjeux témoignent de ce nouveau paradigme économique.

Enfin, l'essor d'Internet avec sa profusion de ressources disponibles, que ce soit pour les enseignants ou pour les élèves, aurait pu sonner le glas du manuel, ou tout au moins une perte d'influence, mais il n'en a rien été (Cordier-Gauthier, 2002, p. 25). Au contraire, il s'est adapté à la révolution numérique en devenant hybride. La plupart des publications actuelles des maisons d'édition de FLE proposent des versions papiers et numériques de leurs ouvrages, souvent accompagnées d'un site internet dédié. Le manuel de FLE demeure un élément incontournable dans les situations d'E/A.

4.5.2 Un objet didactique à la croisée des chemins

Le manuel de FLE est un objet complexe, endossant plusieurs rôles à la fois et se retrouvant au carrefour de divers environnements. La première particularité concerne la dualité du manuel au sein de la classe.

En effet, l'utilisation du manuel est destinée à la fois à l'enseignant et à l'apprenant. Par conséquent, le manuel répond à divers besoins. L'enseignant y cherchera une méthodologie pédagogique, tandis que les étudiants l'utiliseront dans un objectif d'appropriation de la langue dans le cadre d'un travail autonome ou complémentaire au cours.

Dans ses travaux, Besse (2001, 2010) décrit ce positionnement particulier du manuel. Il distingue ainsi trois niveaux de discours constitutifs de l'E/A. Le premier niveau est celui des méthodes qui concerne le « comment » du processus d'E/A, en tentant de préciser, de systématiser les pratiques d'enseignement. Le second type de discours représente celui des manuels. Enfin, le troisième niveau a trait au discours des classes, c'est-à-dire toutes les interactions qui se déroulent dans une classe pendant un cours de langue. Pour Besse, les deux premiers discours relèvent de la méthodologie et le troisième de la pédagogie. Si l'auteur reconnaît que le manuel est en fin de compte un mélange du discours des méthodes et du discours des classes, il défend l'idée que c'est le discours des classes qui prime sur les deux autres discours :

> « (…) les résultats obtenus dans l'apprentissage scolaire de ces L2 dépendent moins de ces discours que de ce qui se passe effectivement dans les classes, là où les enseignants s'efforcent, en y suivant strictement ou non une méthode, avec l'aide ou non d'un manuel, d'aider leurs étudiants à apprendre une autre langue que celle qu'ils pratiquent déjà (leur L1). » (2010, p. 15).

On voit, dans cette citation, que Besse estime que c'est ce qui se passe en classe, sous l'impulsion de l'enseignant (utilisant ou non un manuel), qui détermine les caractéristiques du processus d'E/A. Pour Besse, le discours des classes relève de la pédagogie. Cette pédagogie est

intrinsèquement liée au contexte qui façonne l'expérience d'E/A. À l'opposé, le discours des méthodologies (et donc des manuels) relève du « général ». Nous allons maintenant voir certains éléments qui déterminent cet aspect global des manuels.

Aujourd'hui, les manuels de FLE sont appelés à être diffusés dans le monde entier afin d'atteindre le plus grand nombre d'étudiants. Dans ce développement du marché du FLE, les manuels ont acquis une dimension universaliste. Dans cette situation, ils ne peuvent donc pas prétendre à être compatibles avec l'hétérogénéité des élèves qui les tiennent entre leurs mains. Ces manuels ne prennent pas en compte le profil, l'emplacement géographique ou la culture éducative des publics auxquels ils s'adressent.

Piccardo et Yaïche reprochent à ces productions éditoriales, conçues en France par des Français, d'afficher un certain biais culturel pouvant affecter le parcours d'apprentissage des étudiants. Selon eux, le manuel « (…) ne prend pas en compte le contexte local − culturel, social, politique, religieux − dans lequel il est censé fonctionner. » (2005, p. 452).

Nous partageons ce constat et comme soulevé par Odeh et Zanchi, nous avons identifié plusieurs difficultés récurrentes :

- les manuels « (…) ne permettent pas en outre l'identification des apprenants aux personnages présents dans le manuel, à travers les prénoms ou les noms, les lieux ou les coutumes. » (2011, p. 140).

- « (…) les supports pédagogiques utilisés comme les documents iconographiques, voire les scénettes des textes ne sont pas toujours accessibles ni même compatibles avec les mœurs culturelles des pays cibles. » (ibid., p. 141)

Les références culturelles, notamment dans les documents déclencheurs et les thèmes abordés dans les unités pédagogiques sont parfois éloignés des valeurs locales et des préoccupations quotidiennes des élèves. Comme l'a constaté Chaudenson, les manuels sont exclusivement orientés vers les besoins des apprenants européens insérés dans le gabarit éducatif européen :

> « (…) l'enseignement des langues étrangères, dans le modèle européen ainsi défini, s'est orienté pour permettre, de façon prioritaire, l'accomplissement de tâches liées essentiellement à des situations d'«expatriation», provisoires (tourisme) ou prolongées (émigration). […] Le problème est que si ces choix en matière d'objectifs et de didactiques pédagogiques sont à la fois logiques et légitimes pour les instances européennes, tout le dispositif français en matière de FLE a été «phagocyté» par cette orientation. Or, comme je l'ai dit et écrit à de multiples reprises, les besoins d'un écolier du Sud n'ont rien à voir avec ceux d'un plombier polonais ou d'un touriste anglais qui se trouvent en France ou en Belgique. » (2007, p. 30).

Il rejoint en cela l'analyse de Courtillon :

> « Depuis environ 50 ans, la méthode ayant les faveurs du public est dite « universelle ». Elle s'adresse à tous les

publics linguistiques du monde : on apprend le français avec le même manuel, que l'on soit italien, espagnol, brésilien (possédant déjà une langue latine) ou que l'on soit chinois, cambodgien ou russe. [...], et cette situation semble perdurer à cause de la mondialisation des produits d'enseignement. » (2003, p. 27).

Enfin, la culture et la civilisation françaises nous semblent mises en avant de manière excessive, notamment pour les publics de niveau débutant. En effet, nous avons constaté à maintes reprises que « (…) cet enseignement du savoir-faire culturel se construit aux dépens du savoir linguistique. » (Odeh & Zanchi, 2011, p. 142). Et, il s'agit là pour nous, de l'inconvénient majeur de cette globalisation des productions éditoriales de FLE.

Néanmoins, une fois ce constat établi, on peut se demander si les intentions, nobles au départ, des auteurs de manuels n'ont pas été distordues avec la perception qui en a été faite par les utilisateurs. C'est pour cela qu'il convient d'étudier comment l'enseignant va s'adapter à cet objet central dans la transmission des savoirs.

4.5.3 L'agir enseignant face à l'adaptation des manuels

Comme le souligne Besse, le manuel « (…) n'est qu'un outil dont l'efficacité dépend de ce que les enseignants et les apprenants en font, *hic et nunc*, dans leurs classes. » (2010, p. 15). Et il précise que :

« (…) une classe, pour peu que l'enseignant y soit plus attentif à ses étudiants qu'au manuel utilisé, n'est que rarement une stricte application de celui-ci. Il est rare que l'enseignant le suive ligne à ligne, il peut en sauter certains exercices, en modifier l'ordre, avoir recours à des procédés qui n'y sont pas prévus, et quand il reprend ceux qui y sont préconisés, il les met pédagogiquement en œuvre à sa façon, en y engageant sa sensibilité au moins autant que ces connaissances. Il s'ensuit que ce qui se passe dans une classe relève moins du manuel utilisé que de l'art qui le met pédagogiquement en œuvre (…) » (ibid., p. 21).

Defays partage cette vision qui fait du manuel un outil aux mains de l'enseignant :

« Quelles que soient les qualités de l'ouvrage qu'il a choisi, l'enseignant -aussi inexpérimenté soit-il- ne doit pas oublier que ce manuel est à son service et non lui au service du manuel. À sa charge de le compléter, de le remplacer à chaque occasion par d'autres supports qui conviennent mieux » (2003, p. 263).

Nous voyons donc qu'il revient à l'enseignant d'adapter le manuel à son public d'élèves et de faciliter l'exploitation pédagogique des supports didactiques. Pour cela, il s'appuiera sur sa culture d'enseignement, sa formation, son savoir-être, son savoir-faire, sa connaissance des élèves et de leur environnement. Cette attitude requiert « (…) un travail de sélection, modification, synthèse ou expansion, bref appropriation à la fois de la part de l'enseignant et de la part de l'apprenant (…) » (Piccardo & Yaïche, 2005, p. 449).

Par cette transposition interne qu'il réalise, l'enseignant contextualise de facto le manuel. Il existe un consensus pour dire que ce genre de pratique est le plus adapté pour les étudiants, tout en étant extrêmement chronophage. Dans la réalité quotidienne du terrain, de nombreux enseignants ne peuvent prétendre à ce luxe d'une préparation approfondie. Néanmoins, chaque enseignant agira

différemment, adaptera plus ou moins son attitude face au contenu du manuel. Cette distance qu'il va mettre vis-à-vis du manuel, la stratégie qu'il va choisir, influera fortement sur le processus d'E/A au sein du contexte local. Cette tâche délicate requiert de la part de l'enseignant une position réflexive permanente et une grande habileté.

Dans sa thèse, Le Gal (2011) confirme les habitudes de travail des enseignants avec les manuels, déjà mises en exergue par Piccardo et Yaïche (2005, p. 451), qui se distribue sur un axe à deux pôles : acceptation-refus. Il a identifié trois principaux types d'usages :

- reproductifs : la transposition est totale et systématique et on pourrait la qualifier de « copier-coller ». Certains enseignants ne respectent pas la trame de progression d'une séance pédagogique et avancent de manière linéaire. Dans cette démarche, l'enseignant ne prend aucun recul critique sur le contenu du manuel.

- distanciés : même si le manuel représente le principal outil de travail de l'enseignant, il va choisir les activités et matériaux qu'il va utiliser en classe. Il va naviguer dans le livre sans toujours respecter l'ordre des activités. Il va également ajouter son propre matériel pour compléter ou améliorer une activité. On peut considérer ici que le manuel est perçu comme un matériel didactique comme un autre.

- semi-distanciés : on se situe ici à mi-chemin entre les deux usages précédents. Certains professeurs réalisent quelques changements, transformations, ajouts, mais de manière sporadique, éparse, suivant globalement ce que propose le manuel.

Nous nous inspirerons de cette classification pour analyser l'agir enseignant des participants à notre enquête exploratoire.

5 L'enseignant pour concilier la tradition et la modernité

Cette première partie a montré que le Cambodge a enduré le 20e siècle à travers une succession de ruptures torturées et dramatiques. Ces bouleversements douloureux ont rendu ardu le développement de l'éducation dans le pays. La volonté politique de s'extraire de l'influence de la colonisation française a transformé le système éducatif d'une manière précipitée et démunie des ressources nécessaires. En se hâtant vers la modernité, les politiciens ont déclenché un réflexe de repli vers les traditions qui a entravé l'aboutissement des réformes engagées.

En conséquence, la culture éducative du peuple cambodgien relève encore aujourd'hui largement de la composante traditionnelle. Finalement, c'est hors du système éducatif cambodgien, tels que l'Institut Français de Phnom Penh ou l'Alliance Française de Siem Reap, que s'incarne

l'antagonisme entre la modernité et la tradition. Des élèves habitués à des activités structurées et à un apprentissage centré autour de l'enseignant, se trouvent à devoir interagir dans situations inédites et à mobiliser des compétences délaissées depuis longtemps.

Les interactions se déroulant en classe émanent de cet héritage commun mais il existe également d'autres critères qui régissent ces situations particulières. Comme toutes interactions sociales, le contexte d'un cours de FLE se compose d'une dimension anthropologique et sociale régies par des règles. Ainsi, la notion de face représente un élément capital dans les interactions sociales au Cambodge. Pour aider à saisir les attitudes des apprenants cambodgiens, nous avons décrit les comportements socioculturels les plus communs appartenant aux stratégies qui permettent de se protéger en cas de perte de face, comme le sourire et le *oui*.

Les spécificités du contexte cambodgien s'inscrivent dans des concepts théoriques plus larges, créant un système d'interactions complexes. Nous avons vu que les notions de culture éducative et d'interculturalité façonnent les spécificités des situations d'E/A au sein d'un contexte local. Cela génère des tiraillements entre deux pôles antagonistes : le monde local d'où proviennent les apprenants et le monde cible de la langue qu'ils apprennent. Pour relier ces deux mondes, l'enseignant a recours à la contextualisation didactique qui nécessite de prendre en compte les composantes des situations d'apprentissage afin de produire des séquences pédagogiques adaptées.

Enfin, il a été montré que le manuel de FLE occupe une place particulière dans la situation d'E/A. Il s'avère être un objet incontournable dans un cours de FLE. Par le développement du marché du FLE, les manuels ont acquis une dimension globaliste. Par conséquent, les supports pédagogiques utilisés ne s'avèrent pas toujours aisément conciliables avec les habitudes culturelles des apprenants cambodgiens. L'autre particularité du manuel est de se situer à la croisée des chemins : entre la méthode à laquelle il est rattaché et à la pédagogie déployée en classe par l'enseignant. C'est la distance que l'enseignant instaure entre lui et le manuel qui détermine la façon dont il va adapter les supports pédagogiques afin de concevoir des stratégies didactiques appropriées à un contexte spécifique. L'enseignant joue donc un rôle pivot dans le processus de contextualisation didactique en faisant le lien entre deux pans antagonistes de la situation d'E/A : le pan global et le pan local.

Partie 2 : Présentation du terrain de recherche, de la méthodologie d'enquête et de la démarche d'adaptation d'une unité didactique

Dans cette partie, nous délimitons d'abord le terrain de recherche constitué par l'Alliance Française de Siem Reap en abordant les contraintes associées à ce terrain. Puis, nous détaillons la méthodologie de recherche et nous justifions les choix réalisés pour aboutir à une démarche et à un ensemble d'outils appropriés à nos besoins. Dans un premier temps, nous souhaitons identifier et analyser les représentations, les attentes et les habitudes des enseignants et des apprenants dans le cadre des interactions qui se déroulent entre ces acteurs au cours du processus d'E/A. En second lieu, nous allons adapter l'unité 8 issue du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) pour développer des séquences didactiques appropriées à un public d'élèves cambodgiens.

Afin d'atteindre ces objectifs, la démarche retenue s'articule autour d'une enquête exploratoire, construite à partir de questionnaires et d'entretiens, destinés à la fois aux enseignants et aux apprenants. Une grille d'analyse de manuel et d'unité a été élaborée en vue de l'adaptation de l'unité didactique choisie.

1. Délimitation du terrain de recherche

Cette partie détaille notre terrain de recherche. Elle s'ouvre avec une brève présentation historique de l'Alliance Française de Siem Reap. Ensuite, nous décrivons la répartition des élèves inscrits et la façon dont les cours sont organisés. Puis, le terrain de recherche est délimité en précisant la classe retenue et le manuel utilisé. Pour terminer, nous expliquons quels ont été les critères de décision concernant le choix du manuel utilisé pour les classes adultes.

1.1 L'Alliance Française de Siem Reap

Historiquement, la première Alliance Française (désormais AF) au Cambodge a été établie en 1890 à Phnom Penh, la capitale du pays. En 1975, lors de la prise de la ville par les Khmers rouges, elle est forcée de fermer ses portes et rouvre des années plus tard, en 1990. Elle prendra alors le nom de Centre Culturel Français puis deviendra l'Institut Français du Cambodge actuel. Aujourd'hui, une seule AF fonctionne au Cambodge : celle de Siem Reap, seconde ville du pays située à environ 300 km au nord-ouest de la capitale. La ville de Siem Reap est le berceau touristique du pays grâce à sa proximité du complexe archéologique d'Angkor. L'AF de Siem Reap a ouvert ses portes au public en janvier 2019. Le Cambodge est le 133^{e} pays d'accueil d'une AF.

En janvier 2019, la toute première session de l'AF de Siem Reap accueille un total de 154 élèves. L'année 2019 se termine avec un total de 236 élèves. Début 2020, la crise de la COVID-19

bouleverse la progression de l'institution, qui est alors contrainte de dispenser ses cours en ligne. Le nombre d'étudiants baisse alors considérablement. Les écoles du pays sont de nouveau autorisées à accueillir les élèves en septembre 2020. L'AF reprend ses activités avec 130 élèves, puis démarre l'année 2021 avec 165 élèves.

1.2. Les apprenants de l'Alliance Française

Nous allons voir en détail la répartition des étudiants inscrits en janvier 2021 à l'AF. Sur 165 élèves inscrits, il y a :

- Enfants : 8 %
- Juniors : 13 %
- Adolescents : 41 %
- Adultes : 38 %

En début de la session de janvier 2021, la répartition par niveau est la suivante :

- A0 : 41 %. Le niveau A0 est une désignation spécifique à l'AF correspondant aux débutants complets. Avant d'intégrer le niveau A1, les apprenants suivent une mini-session de 12 heures afin de prendre contact et se familiariser avec le français. Les cours sont donnés par des enseignants franco-khmers afin de faciliter le lien entre la langue maternelle des apprenants et la nouvelle langue cible. L'objectif du niveau A0 est de réduire l'insécurité linguistique qui a été constatée dans les groupes de niveau A1 menés par des enseignants français natifs.

- A1 : 40 %
- A2 : 16 %
- B1 : 3 %

L'AF divise l'année en trois trimestres correspondant à trois sessions de cours. L'AF propose seulement une offre extensive de cours équivalant à 36 heures de cours répartis sur 12 semaines. Les étudiants de l'AF suivent donc 3 heures de cours par semaine, ce qui d'un point de vue pédagogique représente un faible rythme d'apprentissage. En effet, avec des cours d'une durée d'une heure, la mise en place de séances pédagogiques approfondies et cohérentes s'avère plus délicate.

1.3 Le terrain de recherche

La crise de la COVID-19 a modifié le fonctionnement et l'organisation de l'AF. Le passage à l'enseignement à distance en mars 2020 a réduit de manière drastique le nombre d'étudiants et par voie de conséquence l'équipe pédagogique a dû être réduite. La plupart des enseignants présents depuis l'ouverture de l'AF sont retournés en France au cours de l'été 2020. À la rentrée de

septembre 2020, il ne restait plus qu'une seule enseignante « historique » quand nous avons rejoint l'AF. Mais notre collègue a quitté ses fonctions en décembre 2020.

À ce jour, l'équipe pédagogique de l'AF est constituée d'un enseignant natif à temps plein et de deux enseignantes franco-khmères en vacation. Ces dernières ont en charge les débutants complets (A0) et les élèves visant le niveau élémentaire A1. Pour notre part, nous enseignons aux élèves inscrits dans les groupes visant le niveau élémentaire A2 et le niveau indépendant B1.

À l'AF, nous utilisons le manuel *Édito A2* (Didier, 2016). Le programme des cours s'effectue à partir des niveaux du CECRL qui sont découpés en sous-niveaux correspondant aux nombres d'unités du manuel à couvrir dans une session. Ainsi, le niveau élémentaire A2 est divisé en six sous-niveaux, représentant chacun deux unités du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) à couvrir dans une session de 36 heures. Avec douze unités contenues dans le manuel, le programme de l'AF comporte six sous-niveaux désignés A2.1 à A2.6. Par exemple, le groupe visant le niveau A2.1 concerne les unités 1 et 2 du manuel et le groupe visant le niveau A2.6 concerne les deux dernières unités du manuel, à savoir les unités 11 et 12.

C'est le groupe-classe visant le niveau élémentaire A2.4 (unités 7 et 8 du manuel *Édito A2*) qui a été sélectionné pour l'expérimentation à mener dans le cadre de ce mémoire. Cette classe est composée de 9 élèves adultes : 6 jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans et 3 adultes entre 40 et 41 ans.

Dans ce groupe-classe, nous avons identifié trois niveaux différents d'apprenants. Deux apprenants ont déjà acquis le niveau A2 et auraient dû intégrer le groupe visant le niveau B1, mais ils ont préféré demeurer dans le groupe A2 pour se sentir rassurés. Quatre autres apprenants possèdent un niveau A2.1 et n'ont pas pleinement acquis les sous-niveaux intermédiaires A2.2 et A2.3. Les autres élèves, quant à eux, ont acquis le niveau A2.3. Cette hétérogénéité, bien que relative, se manifeste concrètement et régulièrement pendant les cours, lors de la participation orale et lors des exercices de systématisation.

1.4 Le choix du manuel

Avant l'ouverture au public, l'AF a dû procéder aux choix des manuels pour les différents publics qu'elle allait recevoir. Pour le public adulte, c'est la collection *Édito* (Didier) qui a été retenue. C'est la responsable pédagogique qui a procédé à la sélection. Les principaux éditeurs lui ont envoyé des livres tests. L'analyse a porté sur l'ensemble de l'offre, c'est-à-dire le livre de l'élève, le cahier d'activités et les ressources numériques complémentaires. Les critères de décision se répartissent en trois catégories : pédagogiques, financiers et logistiques.

Certains critères pédagogiques pris en compte concernent l'actualité des supports, la difficulté des activités, les compétences mises en avant et les besoins spécifiques d'un public adulte cambodgien. Le prix du manuel s'est également avéré essentiel dans le choix final. Enfin, pour optimiser la trésorerie, les stocks de manuels ont été gérés en flux tendu. La disponibilité et la livraison rapide au Cambodge ont représenté un critère décisif.

Finalement, c'est la collection *Édito* (Didier) que l'AF a choisie pour les cours adultes. Comme beaucoup d'autres enseignants œuvrant dans des structures similaires, à notre arrivée à l'AF, nous n'avons pas eu le choix du manuel car c'est le manuel de l'institution qu'il faut utiliser. Malgré la sélection éclairée effectuée par l'AF, un manuel n'est jamais parfaitement adapté à chaque enseignant ou à chaque situation d'E/A. Il convient donc d'aménager l'exploitation du manuel de la manière façon possible afin de proposer des cours ajustés au public d'apprenants.

2. Présentation de la méthodologie de recherche

L'ensemble de notre démarche s'appuie sur la méthode qualitative, puisque « (…) il s'agit non pas de mesurer les phénomènes (méthode quantitative), mais de comprendre leur nature et leur qualité profondes (…) » (Puren, 2013, p. 41). Le protocole méthodologique adopté possède deux pans : une enquête exploratoire construite à partir de questionnaires et d'entretiens et l'élaboration d'une grille d'analyse du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) et d'une unité de ce manuel.

2.1 L'objet de l'enquête exploratoire

Fort du constat établi dans la première partie sur la complexité et l'influence de la culture éducative des élèves en classe, il nous apparaît primordial d'étoffer notre recherche documentaire en interrogeant les protagonistes du processus d'E/A pour saisir leurs représentations, leurs attentes et leurs habitudes.

Pour ce faire, nous avons réalisé une enquête exploratoire auprès des enseignants et des apprenants à l'aide de questionnaires et d'entretiens. Nous allons expliquer dans cette partie comment et dans quels buts nous avons élaboré ces outils d'enquête.

L'objectif de cette enquête est de fournir des indicateurs sur les conduites et les habitudes des protagonistes concernés par l'E/A du FLE. Nous sommes pleinement conscients que cette enquête exploratoire ne peut prétendre à décrire le comportement réel des personnes interrogées. Pour ce faire, il faudrait réaliser des observations sur le terrain mais, bien qu'initialement prévu dans notre démarche méthodologique, les restrictions sanitaires liées à la gestion de la pandémie de la COVID-19, nous a malheureusement empêché de mener à bien cette étape.

2.2. L'élaboration de l'enquête exploratoire

Dans cette partie, nous présentons notre démarche globale dans la conception de l'enquête exploratoire à destination des apprenants et des enseignants. Les spécificités de chacun des questionnaires seront détaillées dans les parties suivantes.

Un aspect primordial, et également une difficulté majeure, dans la rédaction d'un questionnaire est de garantir une récolte des données valides et fiables afin de permettre une analyse pertinente des informations recueillies. Pour atteindre ce résultat, il faut rédiger avec soin le contenu et la formulation des questions sans influer sur les réponses données par les personnes interrogées.

Tout d'abord, nous avons veillé à la clarté des questions en utilisant du vocabulaire précis, compréhensible par tous et adapté aux personnes interrogées. L'emploi de termes clairs a été privilégié pour exclure toute ambiguïté. Puis, nous avons pris un soin particulier à l'adéquation du questionnaire, en s'assurant que les participants possédaient l'information que nous cherchons à recueillir et qu'ils possédaient ainsi la capacité d'y répondre. Enfin, la neutralité des questions représente un critère primordial. Nous avons tenté de rédiger les questionnaires de manière impartiale, sans préjuger des réponses possibles, ni suggérer une réponse plus qu'une autre, sans formuler des jugements en proposant des alternatives positives ou négatives (Carter, 2006 ; Hap, 1990).

Par rapport à ces objectifs, nous avons utilisé une paire question fermée-question ouverte pour recueillir un niveau précis d'information de type « attitude » (représentations, avis, préférences). Dans cette combinaison retenue, la question fermée est de type question avec échelle d'évaluation. En effet, nous pensons que cette approche en deux étapes permet d'être le plus factuel possible dans le contenu des questions et dans les propositions des réponses. La première question fermée, avec échelle d'évaluation, permet d'obtenir une tendance facilement analysable et d'offrir un temps de réponse rapide aux participants. Cette première question est alors complétée par la question ouverte permettant de justifier et compléter la réponse formulée précédemment. Les questions ouvertes possèdent un certain nombre d'avantages : une liberté de réponse, une limitation des biais et des nuances possibles. Néanmoins, les réponses à ce genre de question peuvent être difficiles à interpréter. C'est dans ce cas-là que nous pourrons alors analyser la cohérence entre la réponse fermée et la réponse ouverte.

L'utilisation d'une échelle d'évaluation nécessite un calibrage correct afin de représenter au mieux la réalité des situations possibles dans le contexte concerné, sans pour autant s'avérer trop complexe. Ainsi, une échelle de deux valeurs n'a probablement aucun intérêt car trop réduite et

clivante. Mais une échelle de douze valeurs ne serait pas plus pertinente, car un tel degré d'affinage est-il correct ? Et comment les participants réagiront face à cette abondance de choix ? La différence subtile entre deux valeurs de l'échelle pourra être complexe à appréhender. La réponse donnée sera-t-elle alors vraiment représentative de la réalité ? Aussi, trop de choix possibles dans les réponses pourrait déclencher une certaine impatience chez les personnes interrogées qui pourraient alors répondre de manière hâtive, invalidant ainsi leurs réponses.

Pour tenter de limiter ces effets, nous avons opté pour une échelle d'évaluation à quatre valeurs, qui semble offrir un compromis satisfaisant entre facilité et performance (UQAM, s. d.). Cela permet essentiellement d'éviter une valeur médiane qui pourrait séduire les participants comme une valeur refuge leur évitant de prendre position, une sorte de « ni, ni » sans valeur ajoutée réelle pour notre recherche et qui deviendrait inexploitable pour notre analyse. Cette échelle à quatre valeurs dégagera de fait des tendances claires. Cette manière, en quelque sorte, de forcer la main aux personnes interrogées peut engendrer chez elles une certaine frustration, mais nous acceptons ce risque face à la collecte d'informations plus fertiles qui en découlera.

La démarche que nous venons de décrire s'applique de manière globale aux deux types de questionnaire que nous avons élaborés : le questionnaire apprenant et le questionnaire enseignant. Nous allons maintenant voir, dans les deux parties suivantes, les caractéristiques propres à ces deux questionnaires.

2.3. Le questionnaire apprenant

L'objectif de l'enquête exploratoire apprenant est de saisir chez les personnes interrogées :

- leurs représentations du processus d'E/A du FLE,
- leurs perceptions du contenu du manuel de FLE,
- leurs perceptions des difficultés rencontrées dans leur apprentissage.

Ce questionnaire s'adresse à des individus dont le français n'est pas la langue maternelle et dont le niveau de maîtrise du français varie d'un individu à l'autre. Afin de parer à toutes difficultés d'interprétation des questions, celles-ci ont été également rédigées en anglais. Même si l'anglais est aussi une langue étrangère pour les enquêtés, nous faisons l'hypothèse que pour une même personne, le niveau d'anglais sera supérieur à celui du français. Malgré ces précautions, notre analyse devra tenir compte de la possibilité d'incompréhension partielle des questions.

Le questionnaire apprenant a été décomposé en trois parties permettant de recueillir différents types d'information :

- Les informations personnelles : permet de dresser un profil des apprenants.
- Le français et les apprenants : permet de saisir les représentations que se font les apprenants de la langue française, les représentations de l'apprentissage et permet de comprendre leurs motivations pour apprendre le français.
- Le français en classe et en dehors de la classe : permet de déterminer l'attitude et les attentes des apprenants en cours de français et d'identifier le travail autonome effectué en dehors de la classe.

Pour faciliter la lecture, le questionnaire apprenant est présenté dans le tableau ci-dessous. La version publiée du questionnaire est fournie en Annexe 3 (cf. p. 140).

Questionnaire apprenant		
Informations personnelles	1. Quel est votre âge ?	[réponse libre]
	2. Quel est votre niveau d'étude ?	Primaire
		Collège
		Lycée
		Université
		Autre
	3. Quel est votre niveau actuel de français ?	A1
		A2
		B1
		B2
	4. Comment avez-vous commencé à apprendre le français ?	Au collège ou au lycée khmer
		À l'Alliance Française
		En cours particulier
		Tout seul (sans professeur)
	5. À part le français, quelles autres langues étrangères parlez-vous (plusieurs réponses possibles) ?	Anglais
		Espagnol
		Chinois
		Autre
	6. Pourquoi avez-vous choisi d'étudier à l'Alliance Française ?	[réponse libre]
Le français et vous	7. Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ?	[réponse libre]
	8. Pour quelles raisons apprenez-vous le français (plusieurs réponses possibles) ?	Professionnelle
		Étude
		Voyage
		Personnelle
	9. Pour vous, sur une échelle de 1 à 4, quel est le degré de facilité d'apprentissage du français ?	1 - Le français est très facile à apprendre

		4 - Le français est très difficile à apprendre
	10. Sur une échelle de 1 à 4, comment vous sentez- vous quand vous parlez français ?	1 - Je me sens pas du tout à l'aise 4 - Je me sens très à l'aise
	11. En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup).	Écrire
		Lire
		Écouter
		Parler
Le français en classe	12. En classe, vous préférez :	Les activités individuelles
		Les activités en groupe
	13. En classe, vous préférez les activités :	Les activités écrites
		Les activités orales
	14. De manière générale, comment trouvez-vous la manière d'enseigner le français à l'Alliance Française comparé à l'enseignement d'une langue étrangère à l'école khmère ?	Pas du tout différente
		Un peu différente
		Très différente
	15. Pouvez-vous expliquer votre réponse précédente (vous pouvez donner des exemples) ?	[réponse libre]
	16. En classe, vous préférez quand le professeur :	Utilise seulement le livre
		Utilise souvent le livre et quelquefois d'autres documents
		Utilise quelques fois le livre et souvent d'autres documents
		N'utilise jamais le livre
	17. De manière générale, vous trouvez que les documents dans le livre de classe sont :	Très intéressants
		Intéressants
		Un petit peu intéressants
		Pas du tout intéressants
	18. Pouvez-vous expliquer votre réponse précédente ?	[réponse libre]
	19. Vous utilisez-vous le livre de classe en dehors des cours pour :	Faire les devoirs
		Réviser la leçon
		Pratiquer le français moi-même
		Je n'utilise pas le livre en dehors du cours
	20. Pour vous, les activités réalisées pendant le cours sont :	Jamais faciles à faire
		Parfois faciles à faire
		Souvent faciles à faire
		Toujours facile à faire
	21. Pour vous, en classe l'enseignant doit :	Tout connaître et toujours donner les réponses aux élèves

		Ne pas toujours tout connaître et chercher les réponses avec les élèves
		Aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes
	22. En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion de pratiquer le français ? [jamais - parfois – souvent – toujours]	Parler français
		Faire des exercices de français
		Lire des documents en français (journal, blog, livre)
		Écoutez des documents en français (radio, chanson, film, vidéo)
	22. En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion de pratiquer le français ? [jamais - parfois – souvent – toujours]	Parler français
		Faire des exercices de français
		Lire des documents en français (journal, blog, livre)
		Écoutez des documents en français (radio, chanson, film, vidéo)

Tableau 2: Questionnaire apprenant

Les sous-parties 2.3.1 à 2.3.3 ci-après justifient les choix réalisés dans l'élaboration du questionnaire apprenant.

2.3.1. Profil des apprenants

Cette section du questionnaire a pour but de récolter des informations personnelles sur les apprenants afin de dresser un bref profil socioculturel et sociolinguistique. Ce profil jouera un rôle important dans l'analyse des données puisqu'il nous permettra d'interpréter les réponses des apprenants à la lumière de leur parcours et potentiellement de dresser des tendances par type de profils.

Dans ce but, nous recueillons les informations suivantes :

- l'âge,
- le niveau d'étude,
- le niveau de français,
- la manière dont ils ont appris le français,
- les autres langues étrangères qu'ils parlent,
- les raisons d'avoir choisi l'AF pour apprendre le français.

2.3.2. Le français et les apprenants

Cette partie permet de recueillir des informations relatives à la relation des apprenants au français :

- leurs objectifs de formation : professionnel, scolaire, voyage, personnel,
- la facilité ou la difficulté perçue pour apprendre le français,
- leur niveau d'aisance ressenti quand ils parlent français.

Si l'objectif de formation est d'ordre factuel et nous permettra de juger d'une certaine motivation, les autres questions relèvent du domaine de la perception et de la représentation.

Concernant la section du questionnaire relative à la représentation du français chez les élèves, nous avons décidé de commencer avec une question relativement banale : « Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ? ». Nous voyons deux avantages à cette question. D'abord, son aspect anodin permet de mettre en confiance les participants face au questionnaire, comme une sorte d'échauffement. Et puis, cela introduit de manière assez large le thème de l'enquête et nous permet de récolter une première tendance du type de représentation véhiculée par les étudiants. Leur représentation du français est-elle plutôt académique, ludique, imaginée… ? Lors de l'analyse des réponses, cette première catégorisation pourra s'avérer assez large, mais elle nous fournira un premier indice sur la représentation du français par la personne, qui pourra être corroboré ou pas avec le reste de ses réponses.

2.3.3. Le français en classe

Cette dernière catégorie de questions permet de recueillir des informations sur l'attitude et sur les attentes des apprenants pendant le cours de français. Pour nous aider dans cette démarche, nous récolterons les données suivantes :

- les activités langagières préférées (écrites ou orales),
- la modalité d'activité préférée (individuelle ou en groupe),
- les perceptions sur la manière d'enseigner le français à l'AF comparé à l'enseignement d'une langue étrangère à l'école khmère,
- les attentes vis-à-vis du professeur,
- les perceptions du contenu du manuel,
- l'utilisation du manuel,
- la pratique du français en dehors de la salle de classe.

Les réponses à ces questions nous offriront des données pour analyser l'attitude perçue et déclarée des élèves, que nous pourrons alors confronter à notre constat de départ et tenter

d'interpréter tout décalage que l'on pourrait identifier.

Le questionnaire à destination des apprenants nous a paru délicat à élaborer, car il s'adresse à un public de différents niveaux de français et de différents âges. Cette diversité doit être prise en compte dans une enquête qui se doit d'être standardisée. Cet antagonisme ne s'est pas avéré simple à gérer.

2.4. Les apprenants participants à l'enquête exploratoire

Le questionnaire a été envoyé par courriel à 51 apprenants avec une brève explication sur le contexte et l'objectif de cette enquête. Seuls 13 élèves ont répondu au questionnaire en ligne. Cela représente un taux de réponse de 25 %. Avec le recul, nous nous sommes rendu compte que le courriel ne représentait pas le moyen de communication préféré des Cambodgiens. En effet, ces derniers privilégient les applications de messagerie instantanée. Ainsi, l'utilisation de Telegram est très répandue dans la population cambodgienne. La fermeture de l'AF a empêché de réaliser une communication efficace sur le questionnaire. En présentiel, il aurait été plus aisé d'expliquer le besoin et l'objectif de ce questionnaire et de rappeler aux élèves d'y répondre. Le taux de réponse aurait certainement été meilleur.

Concernant les entretiens, seulement trois élèves ont répondu positivement à la requête. Au mauvais choix de moyen de communication, s'est ajouté la confusion entre le questionnaire en ligne et l'entretien. En effet, certains élèves ont cru qu'il s'agissait de la même chose.

Néanmoins, comme notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative, le nombre restreint de réponses reçues permettra une analyse en concordance avec le travail de mémoire.

- **Le niveau de français**

Les participants à l'enquête exploratoire sont des adultes à 70 % et des adolescents à 30 %. La majorité d'entre eux possède le niveau B1 (environ 55%). Les élèves visant les niveaux A1 et A2 sont représentés à parts égales (environ 25%). Il est intéressant de noter que ceux visant le niveau B1 sont sur-représentés dans les réponses puisque la proportion des apprenants contactés ayant ce niveau n'étaient que de 25 %. Les élèves visant le niveau A2 sont eux sous-représentés alors que la représentation du niveau A1 s'avère assez conforme. Il convient de garder en tête ce biais de représentation dans l'analyse des résultats de l'enquête.

- **Le niveau d'étude et langues étrangères**

Le niveau d'étude est en accord avec l'âge des participants et tous ceux qui ont achevé leur parcours de formation justifient d'un niveau supérieur. Tous les participants déclarent parler au

moins l'anglais comme autre langue étrangère. Deux étudiants pratiquent aussi le thaï et deux autres le chinois. L'accès au français semble donc être corrélé à un certain niveau éducatif.

2.5. Le questionnaire enseignant

L'objectif de cette enquête à destination des enseignants est d'établir leur position vis-à-vis des manuels de FLE et leur usage de ces manuels. Ont-ils perçu des difficultés à utiliser les manuels de FLE, chez eux et chez leurs élèves, dans le contexte cambodgien ? Adaptent-ils leur méthode d'enseignement en conséquence ?

Ce questionnaire comporte trois parties :

- les informations personnelles,
- la perception des manuels de FLE,
- l'usage des manuels de FLE.

Pour faciliter la lecture, le questionnaire enseignant est présenté dans le tableau ci-dessous. La version publiée du questionnaire est fournie en Annexe 5 (cf. p. 151).

Questionnaire enseignant		
Informations générales	1. Quel est votre âge ?	[réponse libre]
	2. Quelle est votre langue maternelle ?	Français
		Khmer
		Autre
	3. Avez-vous un diplôme FLE ?	Non
		Master 1 FLE
		Master 2 FLE
		DU FLE
		DAEFLE
		Autre
	4. Vous êtes :	Enseignant(e) FLE
		Stagiaire FLE
		Autre
	5. Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?	Moins de 1 an
		Entre 1 et 5 ans
		Entre 5 et 10 ans
		Plus de 10 ans
	6. Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	Moins de 1 an
		Entre 1 et 5 ans
		Entre 5 et 10 ans

		Plus de 10 ans
	7. Dans quel type d'institution enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	Alliance Française
		Institut Français
		École publique
		École privée
		Centre de langues
		Université
		Association
		Autre
	8. À quelles tranches d'âge enseignez-vous (plusieurs réponses possibles) ?	Enfants
		Adolescents
		Adultes
Les manuels de FLE	9. Quels manuels de FLE utilisez-vous quotidiennement avec vos élèves ? (indiquez le nom du manuel, l'éditeur et le niveau)	[réponse libre]
	10. Sur une échelle de 1 à 4, comment jugez-vous globalement le degré d'adaptation aux apprenants cambodgiens des manuels que vous utilisez en classe ?	1 - pas du tout adapté 4 - tout à fait adapté
	11. Sur une échelle de 1 à 4 (1=pas du tout adapté ; 4=tout à fait adapté), comment jugez-vous le degré d'adaptation des domaines ci-dessous aux apprenants cambodgiens dans les manuels que vous utilisez en classe ?	Adaptation à la culture des apprenants
		Adaptation à la culture d'apprentissage
		Adaptation à l'interculturel des apprenants
		Adaptation aux savoirs et savoir-faire des apprenants
		Adaptation à la langue maternelle des apprenants
		Adaptation aux besoins langagiers des apprenants
	12. Dans la question précédente, pour chaque domaine où vous avez coché un degré d'adaptation de 1 ou 2, pouvez-vous justifier vos réponses ?	[réponse libre]
Votre usage des manuels de FLE	13. Parmi les types d'usage du manuel ci-dessous, de manière générale, lequel correspond le plus à votre usage en classe ?	In extenso : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous transposez dans la classe les activités du manuel, en employant tout ou presque tout le matériel pédagogique contenu dans le manuel.
		Réaménagé : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous sélectionnez, modifiez, ajoutez des activités et du matériel pédagogique.
		Ponctuel : vous ne suivez pas le cheminement proposé par le manuel et

		vous n'utilisez pas ou très peu le matériel pédagogique issu du manuel même si ponctuellement un document peut provenir du manuel.
		Autre
	14. Pouvez-vous illustrer votre réponse précédente, pouvez-vous décrire globalement comment vous élaborez une séance type à partir du manuel ?	[réponse libre]
	15. L'usage du manuel que vous venez de décrire, varie-t-il en fonction du public d'apprenants (âge, niveau) ? Expliquer en quoi.	[réponse libre]
	16. Au sein de votre institution actuelle, si vous pouviez vous-même choisir le manuel pour vos classes, que feriez-vous ?	Vous utiliseriez le même manuel
		Vous utiliseriez un manuel différent
		Vous n'utiliseriez aucun manuel
	17. Pouvez-vous justifier en quelques mots votre réponse précédente ?	[réponse libre]

Tableau 3: Questionnaire enseignant

Les parties 2.5.1 à 2.5.3 ci-après justifient les choix faits dans l'élaboration du questionnaire enseignant.

2.5.1. Informations personnelles

Comme pour l'enquête apprenant, cette section a pour but de dresser le profil de chaque enseignant. Cela nous permettra de mieux interpréter leurs réponses. Les données que nous récoltons ici sont :

- l'âge,
- la langue maternelle,
- le niveau de formation FLE,
- le statut (enseignant ou stagiaire),
- les années d'expérience en FLE,
- les années d'expérience en FLE au Cambodge,
- le type d'institution où ils enseignent le FLE.
- le public d'apprenants (âge et niveau).

Ainsi, lors de notre analyse, nous pourrons constater si des tendances se dessinent sur l'agir enseignant et sur leur perception du manuel en fonction de leur expérience, de leur nationalité ou de leur parcours éducatif.

2.5.2. La perception des manuels de FLE

Cette partie identifie le manuel principalement utilisé par l'enseignant et sur sa perception de l'adaptation dudit manuel aux élèves cambodgiens.

Cette question est centrale dans l'enquête. La réponse des enseignants correspondra probablement à un mélange complexe de perception subjective et d'expérience concrète. Il nous reviendra lors de notre analyse de démêler ces deux composantes.

Nous récoltons les informations suivantes :

- les manuels utilisés en classe,
- la façon dont les enseignants jugent, de manière générale, l'adaptation du manuel à un public cambodgien,
- la façon dont les enseignants jugent l'adaptation du manuel à la culture des apprenants, à la culture d'apprentissage, à l'interculturel, aux savoirs, aux savoir-faire, à la langue maternelle et aux besoins langagiers des apprenants.

2.5.3. L'usage des manuels de FLE

Cette section est consacrée à l'autre pan fondamental de notre enquête : l'agir enseignant vis-à-vis des manuels de FLE en contexte cambodgien.

Pour analyser cette notion et établir le questionnaire ad hoc, nous nous sommes basés sur le travail de Le Gal (2011) sur la contextualisation didactique et sur les usages des manuels en contexte brésilien. Dans sa thèse, le chercheur analyse et interprète le discours des enseignants sur leur usage des manuels. À l'issue de ce travail, l'auteur a identifié quatre types d'usage des manuels de FLE: non usage, distancié, semi-distancié et reproductif. Voici comment il définit ces quatre usages :

- non usage : « (…) il est ici entendu que l'enseignant ne tire pas ou très peu son matériau d'E/A du livre pédagogique et ne suit pas le cheminement proposé par le manuel. Cette classification n'exclut pas que de temps à autre une activité, un document provienne d'un manuel mais cela demeure ponctuel. » (2011, p. 427).

- distancié : un travail nécessitant une sélection, une navigation, des ajouts concernant le matériel pédagogique contenu dans le manuel (ibid., p. 429).

- semi-distancié : « (…) moyen terme entre l'usage distancié et l'usage reproductif. » (ibid., p. 446).

- reproductif : « (…) le manuel est utilisé tel qu'il se présente, l'enseignant emploie tout ou presque du matériau pédagogique offert et ce de manière systématique » (ibid., p. 446) .

Selon nous, cette notion de distance permet d'appréhender facilement un phénomène complexe où nous sentons bien que, comme l'affirme Le Gal : « Le spectre des pratiques est large et ces deux pôles sont liés par un continuum (…) » (ibid., p. 427). Les usages sont poreux entre eux et cette catégorisation, bien que réductrice, présente la vertu de permettre une compréhension de l'agir enseignant.

Pour le questionnaire, nous utilisons les trois types d'usage suivant : non-usage, distancié et reproductif. Nous avons écarté l'usage semi-distancié, car sa distinction avec l'usage distancié nous semble complexe à déterminer. Cela est d'ailleurs confirmé par Le Gal qui explique que cette classification a été créée pour les situations où l'analyse discursive des enseignants ne permettait pas de distinguer précisément l'usage en question. Cet usage ne nous paraît donc pas exploitable dans le cadre d'un questionnaire en autonomie. Néanmoins, cela ne signifie pas que nous excluons définitivement cette typologie. Si notre interprétation des données nous amène à conclure à l'existence d'un tel usage parmi les enseignants interrogés, nous l'utiliserons afin d'affiner notre analyse.

La terminologie des usages utilisée par l'auteur nous semble porteur de certaines connotations subconscientes. En effet, nous pensons que les termes de « distancié », « reproductif » et « non-usage » peuvent être considérés de manière positive ou négative. Cela pourrait influer sur les réponses apportées aux questions mentionnant ces mots. Par exemple, « reproductif » pourrait être perçu comme fournissant peu d'effort dans la préparation des cours. De notre point de vue, ce risque s'explique par le fait que les termes définis par Le Gal résultent de la conclusion de son travail et décrivent une attitude avérée et complexe. Or de notre côté, nous utilisons ces résultats pour guider notre travail de recherche et de manière concrète pour élaborer notre enquête. Nous ne pouvons donc pas utiliser des références à un résultat pour tenter de déterminer ces mêmes résultats. Par conséquent, dans le cadre du questionnaire, nous utilisons les termes suivants, qui nous paraissent moins orientés[7] :

- in extenso : correspond à l'usage reproductif,
- réaménagé : correspond à l'usage distancié,
- ponctuel : correspond à non-usage.

À ces trois catégories, nous ajoutons le choix « autre » permettant aux enseignants de présenter

7 Ces trois termes sont uniquement utilisés dans le questionnaire, lors de notre analyse des données nous conserverons la typologie de Le Gal (2011).

une autre typologie d'usage. Cette possibilité de réponse ouverte permet de ne pas contraindre les réponses dans une catégorisation trop stricte. Cela ouvre la voie à une évocation plus personnelle des usages qui pourra nous renseigner de manière plus précise sur l'agir enseignant. Néanmoins, lors de notre analyse, la réponse « autre » pourra être interprétée comme une des typologies énoncées plus haut.

Ensuite, nous demandons si l'usage décrit précédemment varie en fonction de l'âge et du niveau des élèves et de quelle manière cet usage varie ? Par exemple, un usage distancié avec des adultes se transforme-t-il en usage reproductif avec des enfants ? Et pour quelles raisons ? Enfin, nous terminons cette enquête, avec une requête hypothétique pour savoir si les enseignants choisiraient un autre manuel s'ils en avaient la possibilité et pour quelles raisons.

2.6. Les enseignants participants à l'enquête exploratoire

L'enquête exploratoire a été réalisée en deux étapes. Tout d'abord, un questionnaire a été envoyé par courriel à 16 enseignants, dont 3 travaillant ou ayant travaillé à l'AF de Siem Reap et 6 actuellement en poste à l'Institut Français du Cambodge à Phnom Penh. Les autres personnes contactées enseignent dans des associations ou dans des lycées publics khmers. Neuf d'entre eux ont répondu au questionnaire. Puis, huit enseignants ont été interviewés. Au total, 11 enseignants ont participé à l'enquête exploratoire.

- **Profil des enseignants**

Sur les 11 enseignants ayant participé à l'enquête, 8 sont de nationalité française et 3 de nationalité khmère.

Concernant leur formation, 7 sont diplômés d'un master FLE. Les autres niveaux de formation se répartissent de manière unitaire entre DU FLE, DAEFLE, master de l'éducation. Un enseignant ne possède pas de formation diplômante en FLE.

L'expérience d'enseignement au Cambodge est plutôt récente : 7 participants enseignent depuis 1 à 5 ans. Les deux autres enseignants déclarent avoir plus de 10 années d'expérience au Cambodge. L'expérience globale de FLE est plus ancienne puisqu'il y a 2 enquêtés avec 5 à 10 ans d'expérience et 3 enquêtés avec plus de 10 ans d'expérience.

L'institution majoritairement représentée dans l'enquête est l'Institut Français du Cambodge (désormais IFC) à Phnom Penh, avec 5 participants qui enseignent dans cet établissement. Ensuite, nous avons 2 enseignants travaillant pour l'AF, 2 autres pour des associations et un enseignant opérant dans un lycée public khmer.

Presque toutes les personnes interrogées enseignent à des adultes (8) et 5 enseignants gèrent des classes adolescentes et 4 gèrent des classes enfants.

Les caractéristiques des enseignants participants à l'enquête exploratoire sont présentées en Annexe 7.

- **Les manuels de FLE utilisés**

La collection *Édito* des éditions Didier s'avère le choix privilégié des différentes institutions pour les cours adultes. Pour les adolescents, l'IFC et l'AF utilisent les collections dédiées *Adomania* et *Adosphère* chez Hachette FLE, et pour les enfants, il s'agit de la collection *Les Loustics* (également Hachette FLE). Les manuels *Décibel* chez Didier sont utilisés dans les établissements publics cambodgiens (lycée et université).

L'analyse s'est essentiellement portée sur la collection *Édito*, car c'est celle qui est utilisée à l'AF de Siem Reap.

3. Élaboration d'une grille d'analyse de manuel

Comme nous l'avons expliqué précédemment, les manuels représentent un objet incontournable dans le processus d'E/A. La prolifération des livres publiés par les éditeurs de FLE en témoigne et ne facilite pas la tâche de sélection d'un manuel. C'est pour cette raison que de nombreux travaux d'élaboration de grilles d'analyse (Bertoletti & Dahlet, 1984 ; López, 2001 ; Puren, 2011 ; Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011) ont été menés afin de fournir un outil adéquat face au choix d'un manuel pertinent, auquel aspire chaque enseignant. Bien évidemment, le manuel parfait n'existe pas dans l'absolu, mais il existe des manuels mieux adaptés à tel contexte, à tel public, à tel enseignant, ce qui complexifie encore un peu plus cette quête.

Dans le cadre de notre mémoire, nous n'avons pas à choisir un manuel, mais nous pouvons utiliser ce type de grille afin de procéder à une analyse pédagogique du manuel utilisé à l'AF de Siem Reap afin de l'adapter au contexte cambodgien. Pour ce faire, nous allons élaborer notre propre grille d'analyse.

Dans un premier temps, nous présentons la démarche que nous avons adoptée pour l'élaboration d'une grille d'analyse d'un manuel de FLE dans le contexte d'étudiants cambodgiens. Puis nous décrivons les détails de la grille en elle-même.

3.1. La démarche d'élaboration de la grille d'analyse

Nous avons parcouru les travaux de recherche sur ce vaste champ d'étude dont nous nous sommes inspirés pour élaborer notre grille d'analyse.

La diversité des manuels de FLE et la complexité des situations d'E/A font qu'il n'existe pas de grille d'analyse idéale prête-à-l'emploi, qui pourrait être réutilisée telle quelle dans tous les contextes. C'est d'ailleurs ce qu'affirment Verdelhan-Bourgade et Auger, « (…) il ne peut y avoir de grille unique d'analyse applicable dans tous les cas. Chaque grille est marquée par une époque, un contexte méthodologique, des enjeux et des objectifs spécifiques. » (2011, p. 312). Ce point de vue rejoint la démarche préconisée par Puren qui indique que l'élaboration d'une grille d'analyse d'un manuel de langue se doit d'être « (…) fortement *problématisée (...)* » (2011, p. 11). Pour le linguiste, une telle grille doit prendre en compte des « (…) objectifs forcément restreints (…) » et « (…) un public forcément spécifique (…) » (ibid., p. 11). Nous nous retrouvons dans cette vision à partir de laquelle nous avons entamé un travail de réflexion aboutissant à la construction d'un modèle d'analyse propre à la problématique spécifique à notre terrain de recherche.

Puren ajoute qu'il faut aussi avoir conscience et accepter les biais liés à ce genre de travail d'analyse, notamment concernant la subjectivité inhérente à toute description et à toute analyse (2011). Nous avons donc tenté de garder cela à l'esprit dans l'évaluation de la fiabilité de notre grille.

L'article de Verdelhan-Bourgade et Auger (2011) a fourni des repères précieux dans l'ébauche de notre modèle. En premier lieu, la liste organisée en thématiques des éléments caractéristiques d'un manuel constitue l'ossature de notre grille. Le second apport réside dans l'encouragement à dépasser une approche purement factuelle en intégrant le regard du chercheur dans le travail didactique : « (…) le travail sur les supports suppose la combinaison de ces éléments avec deux paramètres consubstantiels de la recherche, la démarche méthodologique adoptée et le point de vue choisi. » (ibid., p. 310). Les types de démarche méthodologique communément utilisés impliquent un corpus de manuel (démarche évolutionniste, historique, comparatiste ou statistique quantitative). Ce n'est pas le cas pour notre travail de recherche où l'étude concerne un seul manuel en particulier puisqu'il s'agit d'une approche contextualisante sur un terrain de recherche restreint. Cette démarche n'en demeure pas moins valide et participe à la combinaison évoquée par Verdelhan-Bourgade et Auger. Concernant les points de vue de la liste présentés, le plus saillant pour notre travail est le point de vue pédagogique : « comment faire une leçon ou une série de leçons avec tel manuel ? Comment le manuel s'adapte-t-il aux conditions d'enseignement et d'apprentissage dans une situation donnée ? » (ibid., p. 311).

Nous avons également identifié une adhérence avec les autres points de vue suivants :

- point de vue psychologique : les activités proposées par le manuel induisent-elles une

attitude particulière chez les apprenants ?

- point de vue anthropologique et culturel : les thèmes et les documents contenus dans le manuel favorisent-ils une approche interculturelle ?
- point de vue méthodologique : le manuel adopte quelle approche méthodologique ? Comment les unités sont-elles structurées ?

Il est important de noter que les frontières entre ces points de vue sont poreuses et qu'au sein d'une même démarche, le chercheur peut combiner divers points de vue (Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle « (…) il ne peut y avoir de grille unique d'analyse applicable dans tous les cas. » et que « (…) chaque chercheur doit construire son propre modèle d'analyse (...) » (Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011, p. 312).

De même, la grille plus ancienne de Bertoletti et Dahlet (1984) a été une source fertile d'entrées d'analyse. En effet, l'atout de ce modèle est la dualité proposée entre l'analyse factuelle des critères de sélection de la manière la plus objective possible et les moyens d'évaluer la mise en œuvre de ces critères (ibid., p. 55). De plus, cette double approche s'articule autour d'une progression allant du général vers le particulier à travers les cinq composants suivants :

- Présentation matérielle,
- Supports et documents d'apprentissage,
- Contenus linguistiques,
- Contenus notionnels/thématiques,
- Tests et évaluations.

Cette démarche nous a permis de mieux réfléchir à la pertinence de nos choix dans la construction même de notre grille et de sélectionner les critères qui nous paraissaient les plus appropriés à notre objectif.

Enfin, la grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE élaborée par López (2001) a rempli le rôle de modèle à imiter. En effet, le contenu synthétique et accompli, présenté sous forme de tableau et de sous-sections, offre une exploitation aisée de la grille.

La structure de notre grille d'analyse se découpe en deux parties principales : une partie macro détaillant l'organisation générale du manuel et une partie micro décrivant l'organisation d'une unité didactique (Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011).

L'analyse de ces différentes composantes sera faite à travers le prisme de l'adaptabilité au contexte cambodgien.

3.2. Grille d'analyse globale du manuel

Cette partie présente la grille d'analyse globale du manuel qui a été élaborée suite à la démarche présentée précédemment.

1. Fiche signalétique	Titre
	Auteur(s)
	Éditeur
	Date de la 1re édition, éditions successives
2. Matériel didactique	Livre de l'élève, supports pédagogiques supplémentaires : cahier d'activités, guide pédagogique, matériel audiovisuel (CD, DVD).
3. Public visé	Âge, niveau
4. Prises de position méthodologiques	De quelle approche méthodologique se revendique le manuel ?
	Les références revendiquées correspondent-elles à la réalité du support
5. La progression	Son type (linéaire, en spirale, en étoile, ...)
	Sa progressivité réelle.
	Sa cohérence entre les différents moments de l'unité.
6. Structure du manuel	Nombre des unités
	Tables des matières,
	Pages spécifiques : présentation tableaux de conjugaison, lexique, bilans, révisions, entraînements, cartes, documents annexes,
7. Organisation des rubriques dans une unité	Intitulés
	Ordre
	Objectifs linguistiques
	Régularité
	Longueur respective
8. Thématiques abordées	

Tableau 4: Grille d'analyse globale du manuel

3.3. Grille d'analyse d'une unité de manuel

Cette partie présente les éléments de la grille élaborée en vue de l'analyse d'une unité didactique issue d'un manuel.

L'analyse de l'unité didactique s'articule autour de deux axes majeurs. Tout d'abord, la grille examine les trois composantes prépondérantes de la compétence de communication basées sur le modèle souligné par le CECRL (2001) :

- La composante pragmatique

◦ La composante discursive : connaissance de l'organisation des phrases et capacité à gérer la cohésion et la cohérence du discours.

◦ La composante fonctionnelle : utilisation du discours oral et écrit à des fins communicatives exprimées sous forme d'actes de parole.

- La composante linguistique : connaissances et compétences relatives au lexique, à la phonétique et à la grammaire.

- La composante sociolinguistique : aspects socioculturels de l'utilisation de la langue.

Puis, nous analysons les activités proposées dans l'unité, en détaillant leur modalité d'exécution et la façon dont les activités sont ordonnées entre elles.

Voici notre grille d'analyse d'une unité de manuel :

1. Objets abordés dans l'unité		Thématique(s) et/ou situation(s) de l'unité
		Tâche(s)
2. Documents proposés		Typologie : textes écrits (articles de presse, articles site web, prospectus publicitaire, chansons, vidéos, textes littéraires, …), textes oraux (enregistrements, transcriptions), supports visuels
		Type de texte : descriptif, informatif, argumentatif, ...
		Origine des documents : authentiques, didactisés, fabriqués
		Encadrés / mémentos (grammaire, lexique, phonétique)
3. Objectifs	Pragmatiques	Discursif Fonctionnel
	Linguistiques	Lexique : objectif, démarche E/A (répétitive, mémorisatrice, pratique créative)
		Morphosyntaxe : objectifs, démarche (implicite, explicite déductive, explicite inductive).
		Phonétique
	Sociolinguistiques	Savoirs socio-culturels : thématiques spécifiques à l'environnement sociétal français ou francophone, de la culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie…), résonance de ces thèmes dans la société cambodgienne.
		Savoir-faire et savoir-être : registres de langue, manières de dire, d'écrire, de se comporter,
		Interculturel : mise en relief des différences entre la culture d'origine et celle de la langue cible, réflexion, relativisation
4. Activités langagières	Orales	Compréhension : questions/réponses, exercices de repérage, QCM, vrai/faux...
		Production : questions/réponses, répétition, paraphrases, résumé, discussion, débat, jeu de rôles, réalisation de tâche, exercices dirigés à partir d'un document
	Écrites	Compréhension : questions/réponses, exercices de repérage, QCM, vrai/faux...
		Production : exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale,

		rédaction, argumentation, récit, création littéraire, projet artistique, création d'une brochure, d'une annonce, etc.…
5. Modalités des activités		Modalités d'exécution : individuel, en binômes, en groupes
		Modalités de correction : collective par l'enseignant, individuelle par l'apprenant ou en groupe

Tableau 5: Grille d'analyse d'une unité de manuel

En conclusion, il est nécessaire de rappeler que cette grille d'analyse ne prétend pas à l'exhaustivité. Elle représente un outil qui permettra d'analyser une unité didactique à destination d'un public d'apprenants cambodgiens. Cela n'est que la première étape dans le processus de contextualisation didactique d'un matériel pédagogique existant et qui pose les bases alimentant la réflexion, les ajustements et les choix à faire pour aboutir à une séquence didactique répondant aux besoins et aux spécificités des élèves. Dans le prochain chapitre, nous décrivons la démarche de contextualisation didactique de l'unité de manuel à partir de l'analyse de cette unité.

4. Adaptation de l'unité didactique 8 du manuel *Édito A2*

À partir de l'analyse de l'unité didactique 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016), nous avons aménagé plusieurs séquences didactiques[8]. Pour parvenir à cela, nous nous sommes aidé de la modélisation didactique élaborée par Laurens (2013, 2020) : la Trame Méthodique Repère (désormais TMR).

Ce chapitre présente d'abord la genèse, les fondements et la schématisation de la TMR. Puis, nous expliciterons les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'utiliser la TMR pour adapter l'unité didactique du manuel *Édito A2* (Didier, 2016). Pour finir, nous détaillerons la manière dont la TMR sera exploitée pour faciliter cette adaptation pédagogique.

4.1. La Trame Méthodique Repère au service de l'adaptation de l'unité didactique 8 du manuel *Édito A2*

Dans cette partie, les fondements de la TMR sont présentés et les raisons de ce choix sont justifiées. Ensuite, nous expliquons la démarche retenue pour la phase d'adaptation.

La TMR a été élaborée comme un outil de conception d'unités didactiques permettant de prendre en compte les spécificités des contextes éducatifs (Laurens, 2013). La genèse de la TMR est issue d'une conviction acquise au cours de la pratique d'enseignement de l'auteure :

> « (…) l'enseignant doit se construire un fil conducteur méthodique pour rendre cohérente sa manière d'enseigner, l'adapter à différentes situations d'éducation, pouvoir l'analyser, la faire évoluer et l'enrichir. » (Laurens, 2013, p. 137).

Ce « fil conducteur méthodique » que représente la TMR répond à la problématique de notre

8 Désormais, nous utilisons le terme « unité didactique » pour désigner l'unité 8 du manuel Édito A2 (Didier, 2016) et le terme « séquence didactique » pour désigner la version adaptée de cette unité.

terrain de recherche : utiliser et adapter un manuel de manière cohérente et efficace afin de satisfaire aux besoins et aux spécificités des apprenants cambodgiens.

La TMR s'organise autour de deux pans :

> « [la TMR] guide l'élaboration d'unités didactiques sur le plan de la détermination des savoirs et des savoir-faire langagiers en objets d'enseignement, d'une part, et sur le plan de la sélection ou de la création des activités d'enseignement/apprentissage et de leur articulation, d'autre part. » (Laurens, 2013, p. 193).

Le premier pan concerne l'identification des objectifs didactiques de l'unité. Le second pan concerne les activités mises en place et leur articulation. Ces deux dimensions offrent une fonction cadrante et une capacité d'adaptation en contexte (Laurens, 2013). Cela permet une certaine rigueur dans l'approche pédagogique qui incite l'enseignant à s'interroger sur sa façon d'appréhender le manuel face à la situation d'E/A et de développer sa capacité à faire des choix dans l'élaboration de séquences didactiques. Pour Laurens, ce cadre réflexif ne doit pas être perçu comme prescriptif mais plutôt comme « (…) un outil adaptable et modulable en contexte. » (2013, p. 194). Cette flexibilité d'utilisation représente un outil modélisant pertinent dans le cadre de notre problématique, à savoir, adapter un manuel aux spécificités et aux contraintes du contexte particulier de l'AF de Siem Reap. L'exploitation de la TMR permettra d'élaborer des séquences didactiques appropriées aux étudiants cambodgiens de l'AF.

La partie suivante présente comment ce travail d'adaptation s'appuiera sur le cadre proposé par la TMR.

4.2. Démarche d'adaptation de l'unité didactique en utilisant la TMR

Nous abordons ici les deux pans de la TMR et comment ils seront utilisés dans notre démarche d'adaptation de l'unité didactique.

Dans un premier temps, nous utiliserons la TMR afin d'identifier et définir les objectifs langagiers à partir du contenu de l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016). Puis, elle nous servira également pour sélectionner les supports pédagogiques et les activités issus de l'unité, pour élaborer nos propres activités et pour agencer ces activités de manière cohérente au sein des séquences didactiques.

4.2.1. Le premier pan de la TMR : l'identification des objectifs didactiques

La TMR propose une première étape cadrante pour la détermination des objectifs langagiers de la séquence didactique :

- Tâche visée
- Compétences nécessaires

- Pré-requis
- Objectifs
- Pragmatiques
- Socio-linguistiques/socio-culturels
- Linguistiques et discursifs
- Document(s) support(s) (genres et références)
- Niveau (de langue visé) (Laurens, 2013, p. 153)

Cette étape de la TMR nous sert à cadrer les objectifs langagiers issus de l'analyse de l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016). À partir de la grille d'analyse d'unité didactique présentée précédemment, nous identifierons les éléments langagiers qui nous semblent prépondérants afin de déterminer les objectifs pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques en veillant à la cohérence entre les trois types d'objectifs.

Une fois ces objectifs fixés, ils forment l'ossature de la séquence didactique qui sera développée en suivant les étapes et les phases de la TMR.

Dans le cadre de l'adaptation de l'unité didactique, c'est l'entrée par la fonction langagière qui a été retenue. En effet, c'est celle qui est déclinée dans la plupart, pour ne pas dire la totalité, des manuels contemporains : le contenu des manuels s'articule principalement autour des objectifs pragmatiques, dont l'intitulé peut varier d'un éditeur à un autre, mais dont le fond constitue bel et bien une fonction langagière. Ceci s'explique par le fait que l'adoption de l'AC dans les manuels de FLE a été dominée par l'entrée par les fonctions langagières, aux dépens de l'entrée par les genres (Laurens, 2013). Par conséquent, aujourd'hui, ces marqueurs sont fortement associés à l'AC.

4.2.2. Le second pan de la TMR : les activités didactiques et leur articulation

La TMR s'articule autour de trois grandes étapes d'activités comprenant des activités de compréhension, de traitement de la langue et de production. Chacune de ces étapes est composée de deux ou trois phases distinctes. Ces différentes étapes et phases sont listées ci-dessous :

- Étape de réception, en trois phases :
  - *anticipation,*
  - *compréhension globale,*
  - *compréhension détaillée.*
- Étape de réflexion sur la langue, en deux phases :
  - *repérage,*
  - *conceptualisation.*

- Étape de production, en deux phases :

– *systématisation,*

– *tâche finale.*

Le schéma modélisant de la TMR concernant les activités d'une unité didactique et leur articulation est présenté ci-dessous :

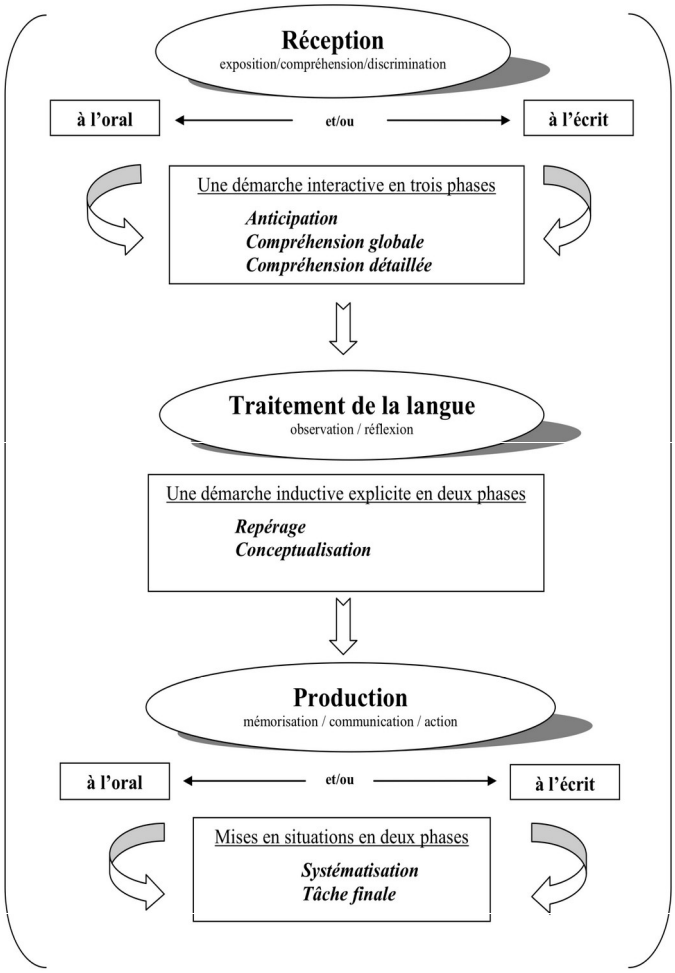


Figure 1: Schéma modélisant des activités didactiques dans la TMR (Laurens, 2013, p. 164)

Ce schéma modélisant permet une capacité d'adaptation en contexte. Notamment sur les trois aspects suivants :

- l'adaptabilité au niveau temporel : l'adaptabilité selon l'organisation des rythmes horaires des séances de cours.

- l'adaptabilité des activités au sein des phases d'activités d'une séquence didactique : l'enseignant est libre d'élaborer ou sélectionner les activités de la manière qu'il juge la plus opportune en termes de nombre, de type et de séquencement.

- l'adaptabilité au niveau de l'articulation des étapes : la TMR a été présentée de manière linéaire mais cet ordre n'est pas figé et le nombre d'étapes est également modulable.

Ces trois critères d'adaptabilité sont mis en exergue, car ils paraissent les plus pertinents pour notre terrain de recherche. Les rythmes horaires sont la manifestation d'un contexte particulier puisqu'ils sont de la responsabilité des établissements de formation. La latitude de choisir le type, le nombre et l'ordonnancement des activités offre la possibilité de s'adapter au mieux aux besoins et aux profils des élèves, aux préférences de l'enseignant, aux contraintes externes (techniques, géographiques, …) et aux contraintes temporelles.

5. Une méthodologie de recherche au plus près du terrain

Cette seconde partie du mémoire a permis de présenter à la fois le terrain de recherche et la méthodologie adoptée pour tenter de répondre à notre problématique. Tout d'abord, nous avons vu les spécificités de l'AF de Siem Reap. Un établissement ouvert récemment, offrant un programme extensif de cours et dont les contraintes sanitaires du moment ont perturbé l'expansion.

Ensuite, la méthodologie de recherche mise en œuvre a été détaillée et justifiée. Elle s'articule autour de deux pans : une enquête exploratoire, à la fois côté enseignant et côté apprenant et l'élaboration d'une grille d'analyse de manuel de FLE. L'objectif de l'enquête exploratoire est d'identifier les représentations portées par les protagonistes impliqués dans le processus d'E/A. Pour les enseignants, la perception du niveau d'adaptation au public cambodgien du contenu des manuels de FLE est également explorée, ainsi que l'usage qu'ils font du manuel face à cette situation. C'est la notion de distance qui a été retenue pour interpréter l'attitude des enseignants vis-à-vis des manuels. L'enquête exploratoire est construite sur une double approche : un questionnaire anonyme et des entretiens semi-dirigés. Le choix de cette démarche hybride permet de compléter chaque approche afin d'obtenir une qualité acceptable de données pour l'analyse.

Le second pan de notre méthodologie de recherche réside dans l'élaboration d'une grille d'analyse de manuel de FLE et d'une unité didactique de ce même manuel. Cette réflexion a été menée en s'inspirant de nombreux travaux de chercheurs. Cependant, tout au long du travail de conception, nous avons gardé à l'esprit qu'il n'existe pas de grille parfaite et que chaque grille d'analyse est spécifiquement adaptée à un contexte donné. Nous avons donc sélectionné et ajusté les critères qui nous semblaient les plus pertinents pour établir nos deux grilles.

Enfin, nous avons expliqué la démarche d'adaptation de l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016). Celle-ci se base sur l'exploitation de l'outil modélisant qu'est la TMR (Laurens, 2013). La raison de ce choix est que la TMR offre une fonction cadrante et une fonction adaptable

parfaitement indiquées pour notre objectif. En effet, la fonction cadrante permet de mener l'élaboration de séquences didactiques de manière méthodique et cohérente. La fonction adaptable de la TMR permet d'ajuster le parcours pédagogique aux contraintes inhérentes au contexte d'E/A, aux besoins et aux spécificités des élèves cambodgiens.

Cette combinaison de procédés constituant notre méthodologie de recherche va nous permettre de récolter un ensemble de données qualitatives. Ces résultats seront étudiés en vue de mener une réflexion sur les éléments significatifs des attitudes et des interactions au cœur du processus d'E/A en contexte cambodgien.

Partie 3 : Analyse des données de l'enquête exploratoire, ana- lyse et adaptation de l'unité 8 du manuel *Édito A2*

Dans cette partie, nous allons analyser et interpréter les données recueillies. La première partie concerne l'enquête exploratoire des apprenants à partir de laquelle nous mettrons en évidence leurs représentations et leurs attentes concernant l'apprentissage du français. Ensuite, nous abordons les résultats côté enseignant, où seront identifiés et analysés les différents usages faits des manuels. Nous examinons aussi la perception des enseignants envers le degré d'adaptabilité des manuels au contexte cambodgien. Dans la seconde partie, nous présentons l'analyse du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) et de l'unité 8 de ce manuel en dégageant des pistes pédagogiques. Enfin, dans la dernière partie nous proposons une adaptation de cette unité didactique en quatre séquences distinctes.

1 Les représentations et les attentes des apprenants dans l'apprentissage du français

Ce chapitre présente les résultats de l'enquête exploratoire côté apprenant. L'analyse a été réalisée à partir des réponses reçues au questionnaire et des entretiens conduits auprès de certains élèves.

1.1 Analyse des résultats de l'enquête exploratoire apprenants

Les résultats détaillés ci-dessous sont issus de l'analyse des 13 réponses reçues au questionnaire et des 3 entretiens réalisés auprès d'apprenants. Le questionnaire apprenant peut être consulté au chapitre 2.3 (cf. p. 47) ou en Annexe 3 (cf. p. 140).

1.1.1 Des enseignants natifs comme un gage de qualité

Nous analysons ici les raisons pour lesquelles les étudiants interrogés ont choisi d'étudier à l'AF de Siem Reap.

Deux raisons ressortent principalement : apprendre avec des enseignants natifs, et être le seul établissement à Siem Reap offrant une offre d'apprentissage de français. L'appétence pour avoir accès à des enseignants natifs semble être pour les apprenants une garantie d'un enseignement de qualité. La formation nécessaire pour devenir professeur à l'AF n'est jamais évoquée. Même si les étudiants interrogés ne sont pas censés connaître les détails des modalités de recrutement des enseignants, nous pouvons imaginer qu'ils peuvent cependant penser qu'une formation minimale est requise pour intégrer une équipe pédagogique, à l'instar des professeurs khmers qui doivent obtenir un diplôme afin de pouvoir enseigner dans les écoles publiques. Le seul fait d'être natif semble suffisant pour légitimer une pédagogie de valeur : « Parce que je peux apprendre la langue

française avec le professeur français » (A1), « Une autre raison est la choisir de prof que tous les profs sont étrangers qui viennent de les pays où les gens parlent le français tous les jours » (A4), « Je veux apprendre avec le proffeseur fransais[9] » (A8).

Néanmoins cette représentation du natif comme gage de qualité se mêle à d'autres représentations sur la réputation des AF en générale : « Parce que l'Alliance Française est une entreprise qui est très connue au monde » (A4), « Pour avoir un bon quality de la langue française » (A9).

Cette notoriété internationale est certainement en partie à mettre au compte d'une communication efficace du réseau mondial des AF, mais l'hypothèse peut être aussi faite que le pôle pédagogique structuré autour d'un noyau d'enseignants natifs participe à l'appréciation positive des enquêtés.

Le monopole de l'AF à Siem Reap intervient également dans la décision d'étudier dans cet établissement :

> « Parce que Alliance Française est la seule institution qui offre des cours de français de qualité à Siem Reap » (A2), « c'est une seul establishment qui entraîne la langue française à Siem Reap » (A4).

Néanmoins, à la vue des réponses, nous faisons l'hypothèse que la situation privilégiée de l'AF de Siem Reap ne s'avère pas suffisante pour la plupart des apprenants et que la présence de professeurs natifs représente le critère le plus significatif dans leur prise de décision.

1.1.2 Une motivation sociale pour parler le français

Concernant les raisons pour apprendre le français, la plupart des personnes interrogées citent un motif professionnel ou de formation (respectivement 8 et 9 réponses). Les deux items se fondent dans un objectif global relatif à la réussite sociale. Même si, comme nous l'avons vu précédemment, l'influence du français, à la fois d'un point de vue économique et social, décline dans la société cambodgienne, c'est néanmoins cet aspect économique qui demeure le moteur principal dans la volonté d'apprendre la langue française.

1.1.3 La langue française perçue comme complexe

Cette sous-partie aborde la perception des apprenants cambodgiens sur la facilité d'apprentissage du français.

Une tendance nette se dégage : le français est perçu comme difficile par 69% des apprenants (difficile pour 23 % et très difficile pour 46%). Ce résultat s'avère peu surprenant si l'on connaît le

9 Nous avons décidé de citer les réponses des enquêtés telles quelles, sans aucune correction de notre part.

fonctionnement des deux langues. En effet, comparé au français, la langue khmère se révèle beaucoup moins complexe, notamment du point de vue grammatical. Ainsi, en khmer, par exemple, les noms ne possèdent pas de genre et les conjugaisons sont inexistantes. Par conséquent, cette simplicité morphosyntaxique contraste fortement avec la complexité grammaticale du français.

1.1.4 Une aisance orale malgré une langue difficile

Une majorité des étudiants interrogés déclarent se sentir à l'aise quand ils parlent français (62%). Ce chiffre peut paraître contradictoire avec le résultat précédent où la plupart des enquêtés considèrent le français comme une langue difficile. En effet, on aurait pu s'attendre à une corrélation avec le niveau perçu de difficulté d'apprentissage et le niveau d'aisance à l'oral.

En analysant le détail des réponses, 7 apprenants apportent une réponse que nous qualifions de cohérente entre les deux questions : « facile » et « Je me sens très à l'aise » (A1), « très difficile » et « Je ne me sens pas à l'aise » (A4). D'un autre côté, des enquêtés apportent des réponses a priori antinomiques: « très difficile » et « Je me sens à l'aise » (A3), « facile » et « Je ne me sens pas à l'aise » (A8). À ce stade, il semble prématuré de formuler des hypothèses pour expliquer ces divergences. Une mauvaise utilisation de l'échelle de valeurs ne peut pas non plus être exclue.

1.1.5 Une préférence pour les activités orales et en groupe

Le panel d'apprenants a été interrogé sur leur préférence concernant les activités exercées en classe : les activités individuelles ou en groupe et les activités langagières suivantes : production écrite (désormais PE), compréhension écrite (désormais CE), compréhension orale (désormais CO) et production orale (désormais PO).

Les quatre activités langagières reçoivent un avis globalement plus favorable : 10 mentions « j'aime beaucoup » ou « j'aime bien » pour la CE, la CO et la PO. La PE se démarque légèrement avec 12 mentions positives. Aucune activité ne se détache de manière représentative. En revanche, quand on demande aux apprenants de choisir entre les deux types d'activités, écrites ou orales, ce sont les activités orales qui sont plébiscitées (10). De même, les activités en groupe sont largement préférées aux activités individuelles (10).

Cette inclination pour les activités langagières orales et centrées sur l'apprenant s'éloigne des pratiques répandues dans les classes de langues des écoles khmères. Les élèves apprécient particulièrement cette approche inexistante dans le système éducatif traditionnel.

1.1.6 L'opportunité de parler français dans un environnement moderne

Les étudiants ont été interrogés sur les différences qu'ils perçoivent entre l'enseignement du français à l'AF comparée à l'enseignement d'une langue étrangère à l'école khmère.

Tous les participants à l'enquête constatent une différence entre la méthode d'E/A déployée à l'AF et celle des écoles publiques khmères. Néanmoins, la majorité d'entre eux estime que ces nuances sont minimes (7 enquêtés déclarent « un peu différente »). Les explications fournies permettent d'éclairer les disparités entre les deux systèmes telles que perçues par les étudiants. Ainsi, l'opportunité offerte de parler français et d'interagir en français avec les camarades de classe représente un marqueur majeur dans la distinction des deux approches : « À l'école khmère, la méthode de l'enseignement est traditionnelle. C'est-à-dire le professeur lire et traduire en khmer pour les élèves font la copie » (A1). « les professeurs ne parlent pas français beaucoup, beaucoup d'exercices, most of the students just copy the words from the board and don't even know what it means » (A7). « Il y a beaucoup d'interactions » (A2), « Une exemple claire c'est l'orale. À l'AF, les étudiants doivent essayer de parler en français mais en khmer class, on peut parler interchangeable » (A4), « Le prof à l'école khmer parlons khmer et nous lisons aussi plus souvent » (A11). « il y a beaucoup d'étudiants dans la khmer classe, les étudiants ne peux pas parler beaucoup, il n'y a pas beaucoup d'activités » (A7), « j'adore parler puis écouter pour parler avec les autres » (A12).

Le second facteur de différenciation est technologique. La modernité des équipements utilisés à l'AF contraste avec les faibles moyens dont dispose l'école publique khmère : « La technologie utilisée » (A2), « À l'école Khmère, les livres d'étude sont vieux et démodés. De plus, il n'y a pas les équipments modernes (comme le haut-parleur, le slideshow, etc.) comparé avec ceux à l'Alliance Français » (A3), « On a beaucoup de facilités modernes à enseigner à AF » (A9). « the room is nice, the aircon, the light, the whiteboard » (A7).

Les apprenants apprécient donc particulièrement les interactions en français pendant les cours et l'environnement moderne de l'AF.

1.1.7 Un manuel moderne apprécié et utilisé en autonomie

Si l'attachement au manuel s'affiche clairement, une distanciation est également appréciée avec l'ajout ou l'utilisation de documents externes. Huit étudiants déclarent préférer quand le professeur « utilise quelquefois le livre et souvent d'autres documents ». Un seul enquêté préfère « utiliser seulement le livre ».

Le contenu du manuel est jugé très favorablement : 10 réponses « intéressant » et 2 réponses

« très intéressants ». La principale justification concerne la présence de sujets concrets et contemporains : « Dans le livre on parle de la culture et de la société française. Chaque dossier a des thèmes. Les exercices sont pas strictement des exercices mais on parle beaucoup de choses intéressantes et c'est pas du tout ennuyant » (A2), « Daily life lessons. Useful note tip » (A7), « parce qu il y a les deriere information et le fait d actuelite » (A8), « Les documents sont mise à jour et en relation avec la vie familial et professionel actuelle » (A9).

L'autre raison qui séduit les étudiants concerne l'aspect pratique permettant un travail de qualité et en autonomie. Quatre apprenants déclarent utiliser le manuel pour réviser la leçon ou pratiquer le français eux-mêmes : « Parce que je peux lire moi-même à la maison et faire la recherche sur ces documents » (A1), « C'est utile pour la préparation de l'examen de DELF » (A3), « Je pense que les choses qui sont dans le livre sont importantes comme la production écrite or l'orale » (A4).

Néanmoins, certains élèves émettent des réserves sur le contenu du manuel : « un peu mélangé, on ne comprends pas le contexte, pas facile à utiliser tout seul » (A7). La brièveté des pages Grammaire est également considéré comme un défaut : « grammar is very short » (A8), « Les explications de grammaire sont un peu courtes mais sont complétées par l'enseignant donc ça me convient » (A12). Un apprenant juge le manuel parfois monotone « Mais, de temps en temps, il est un peu ennuyeux parce que les choses sont un peu répétitif » (A4).

Les réponses détaillées montrent que les apprenants apprécient le manuel pour son contenu présentant des thèmes actuels, utiles et propices à la pratique de la compétence orale. La possibilité de travailler en autonomie est également considérée comme un atout.

1.1.8 La perception de complexité du français atténuée en contexte d'apprentissage ?

Concernant, les activités réalisées en classe, qu'elles soient issues du manuel ou proposées par l'enseignant, la plupart des participants (9) les jugent comme « parfois faciles à faire ». Un seul participant les estime comme « pas du tout facile à faire ».

Sur cet échantillon de réponses, il n'existe pas d'impression saillante de complexité des activités proposées en cours de français. Ce résultat entre en contradiction avec l'idée exprimée précédemment que le français est vu comme une langue difficile. Pour expliquer cet écart, nous avançons l'hypothèse que dans sa globalité et de manière conceptuelle, la langue française est considérée comme complexe, sans doute notamment comparé au khmer. Cependant, au sein de la salle de classe, lors d'activités appropriées et guidées par l'enseignant, le français serait perçu comme moins difficile. On serait donc, dans le premier cas, dans la pure représentation et, dans le

second cas, en situation concrète et encadrée, la perception des difficultés serait atténuée.

1.1.9 L'enseignant vu comme un guide

En interrogeant les apprenants sur leur vision du rôle de l'enseignant en classe, la quasi-totalité des enquêtés (12) perçoivent l'enseignant comme un guide (7 réponses pour « aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes ») ou comme un participant à part entière dans le processus d'apprentissage (5 réponses pour « ne pas toujours tout connaître et chercher les réponses avec les élèves »). Un seul élève attend du professeur une attitude similaire à celle trouvée dans les classes des écoles khmères où l'enseignement demeure très vertical (« tout connaître et toujours donner les réponses aux élèves »).

Nous voyons que les attentes des étudiants cambodgiens se situent en opposition de ce qui se pratique dans les classes de langues des écoles khmères.

1.1.10 Une faible pratique du français en dehors de la classe

Les opportunités de pratiquer la langue française en dehors de la salle de classe apparaissent limitées. À peu près la moitié des apprenants déclarent parfois écouter, parler ou lire le français. Concernant la conversation, nous émettons l'hypothèse que les occasions de rencontrer des personnes francophones ne se présentent pas aussi facilement. Malgré une population non négligeable d'expatriés francophones à Siem Reap, la mixité sociale n'est pas répandue dans la ville. Pour les autres activités, telles que lire ou écouter, les possibilités sont désormais nombreuses grâce aux nouvelles technologies (journaux en ligne, réseaux sociaux). L'absence de régularité affirmée par les personnes interrogées pourrait s'expliquer par un manque de temps et/ou de motivation.

1.2 Synthèse de l'enquête exploratoire apprenant

L'enquête exploratoire menée auprès des personnes interrogées a permis de déceler les traits saillants de la relation des étudiants cambodgiens de l'AF de Siem Reap avec l'apprentissage du français. En premier lieu, la majorité des apprenants interrogés préfèrent les activités orales réalisées en groupe. L'appétence pour ce type d'activité se situe aux antipodes de celles proposées dans le système éducatif cambodgien. L'attrait pour l'AF repose principalement sur la garantie d'avoir des cours basés sur une méthodologie pédagogique plus contemporaine et prodiguée par des professeurs natifs, ce qui pour les élèves représente un gage de qualité.

2 La perception et l'usage des manuels de FLE par les enseignants en contexte cambodgien

Ce chapitre est consacré à l'analyse des données récoltées lors de l'enquête exploratoire menée auprès des enseignants. Dans un premier temps, nous procédons à une analyse enseignant par enseignant, regroupée en typologie d'usage du manuel. Ensuite, nous proposons une analyse contrastée des réponses des enseignants khmers et non-khmers, suivie par des analyses transversales synthétiques. Enfin, nous terminons en analysant la perception enseignante du degré d'adaptation des manuels aux apprenants cambodgiens.

2.1 L'usage des manuels chez les enseignants

Dans cette première partie d'analyse, nous présentons le résultat de notre étude des données récoltées lors de l'enquête exploratoire sur les catégories d'usages des manuels par les enseignants. Comme indiqué dans la partie 4.5.3 (cf. p. 36) nous reprenons la typologie établie par Le Gal (2011). Les trois types d'usages retenus sont :

- Reproductif : les enseignants suivent le cheminement proposé par le manuel et transposent dans la classe les activités du manuel, en employant tout ou presque tout le matériel pédagogique contenu dans le manuel.
- Distancié : les enseignants suivent le cheminement proposé par le manuel et sélectionnent, modifient ou ajoutent des activités et du matériel pédagogique.
- Non-usage : les enseignants ne suivent pas le cheminement proposé par le manuel et n'utilisent pas ou très peu le matériel pédagogique issu du manuel même si ponctuellement un document peut provenir du manuel.

L'analyse est présentée de l'usage du manuel le moins distancié (i.e. reproductif) au plus distancié (i.e. non-usage). Pour l'usage distancié, nous détaillons les éléments déterminants que nous avons identifiés dans les différentes manières d'aborder cette utilisation du manuel.

Ensuite, nous tentons de déterminer si la nationalité des enseignants influe sur leur comportement vis-à-vis du manuel. Enfin, nous terminons avec des analyses transversales synthétiques permettant de lister les facteurs prégnants des usages des manuels par les enseignants interrogés.

2.1.1 L'usage reproductif

Un seul enseignant[10] (E9) décrit un usage correspondant au type reproductif. Il suit de près le contenu en apportant seulement quelques modifications. Il essaie d'adapter au mieux les situations au contexte cambodgien.

Il enseigne dans plusieurs institutions : l'association Enfant du Mékong (depuis 2007), l'IFC (depuis janvier 2021), et la faculté de droit (depuis septembre 2020). Le parcours récent de l'enseignant E9 explique en partie son attitude vis-à-vis du manuel : il voit dans le manuel un guide indispensable mais cela ne l'empêche de s'interroger sur l'utilisation qu'il en fait et de modifier son approche pédagogique la cas échéant.

Les circonstances dans lesquelles il a commencé à enseigner le FLE ont certainement façonné sa relation au manuel. L'enseignement du FLE, débuté sans formation initiale, a d'abord été considéré comme une source complémentaire de revenus. Dans ce contexte, le manuel a constitué son unique repère pour naviguer à travers un environnement entièrement nouveau :

> « c'était juste pour compléter les fins de mois au début ça m'est tombé dessus comme ça et j'y suis allé sans connaître le métier […] j'ai été lâché dans le grand bain […] j'étais vraiment journaliste à cette époque-là. Je trouvais ça intéressant le FLE, je trouvais ça même très intéressant, mais ça m'allait que ce soit juste le soir chez Enfants du Mékong, donc je poussais pas forcément la formation et après je me suis dit que ça serait peut-être quand même plus intéressant de savoir mieux l'enseigner » (E9).

Par conséquent, E9 accorde un fort crédit aux contenus pédagogiques du livre, cimentant de manière sécurisante son rapport à sa pratique didactique. Néanmoins, cette trame offerte par le manuel peut être perçue comme un carcan duquel il n'est pas toujours aisé de s'évader, comme l'illustre le terme « liberté » employé par l'enseignant :

> « Je fais plutôt confiance au manuel en termes d'objectifs de tâches à réaliser et pour cibler des compétences nécessaires à l'obtention du DELF. Si l'objectif de la classe n'est pas de passer rapidement cet examen, je me permets quelques libertés et je cherche des sujets plus d'actualité notamment sur TV5 Monde ou RFI » (E9).

Dans ce contexte, E9 reconnaît lui-même le choix de la facilité dans son usage du manuel : « j'étais un peu casanier de ma méthode personnelle comme je pense que beaucoup de gens font au début » (E9). Malgré cela, il a pris du recul notamment à la suite des deux formations en ligne qu'il a suivies. Désormais, il élabore des fiches pédagogiques qui lui permettent d'être mieux organisé et efficace.

L'enseignant E9 a conscience de l'usage reproductif qu'il fait du manuel et des raisons qui expliquent cette attitude. Cependant, cela ne l'empêche pas de se remettre en cause afin d'améliorer sa pratique enseignante.

10 Nous utilisons le pronom « il » de manière indifférenciée pour désigner un enseignant ou une enseignante participant à l'enquête.

Dans notre enquête exploratoire, l'usage reproductif représente une occurrence unique. La suivante aborde l'usage de manuel le plus répandu parmi les enseignants interrogés : l'usage distancié.

2.1.2 L'usage distancié

La majorité des enseignants ayant participé à l'enquête (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E11) possèdent un usage de type distancié.

2.1.2.1 Un cadre

Leurs discours décrivent globalement une vision similaire du manuel qui est considéré comme une trame à partir de laquelle les enseignants sélectionnent, modifient ou ajoutent des activités ou du matériel pédagogique. Ainsi pour l'enseignant E2, le manuel lui offre une trame rassurante dans l'élaboration de ses séances de cours : « Pour le moment, j'ai besoin d'avoir un cadre et le manuel me permet d'avoir ce cadre, même si j'adapte quand ça ne me convient pas » (E2). L'adaptation se fait à l'échelle de plusieurs séances et c'est notamment l'ordonnancement de l'utilisation des supports qui est optimisé : « Je fais la page de vocabulaire au fur et à mesure et pas toute la page en une seule fois, je vais faire la grammaire quand elle me paraît plus pertinente » (E2).

On retrouve la même approche chez l'enseignant E6. Il déclare suivre la progression pédagogique établie par le manuel mais il sélectionne les activités qu'il juge les plus pertinentes. Il ajoute également des jeux et des activités de réemploi complémentaires plus efficaces.

Quant à l'enseignant E11, il se « base un max sur le manuel, car c'est pratique et les élèves l'ont » (E11). Le manuel semble le rassurer : « j'aime avoir un manuel pour avoir une trame, mais je me laisse de la liberté » (E11). Il utilise la plupart des documents du manuel mais pas forcément en suivant l'ordre proposé. Il ajoute beaucoup de documents externes, notamment pour la CO, car il considère que les supports ne sont pas assez authentiques.

Les enseignants E7 et E8 précisent les raisons guidant leurs choix dans la sélection et l'adaptation du contenu du manuel. Ainsi E7 utilise le manuel pour avoir une base solide et gagner du temps. Il essaie de « coller le plus possible au livre » (E7). Le manuel est aussi perçu comme « un fil rouge pour les étudiants » (E7). Cependant, il modifie souvent le contenu et adapte beaucoup les activités de production au contexte cambodgien :

> « J'étudie les documents du manuel, mais j'adapte les productions demandées. J'adapte dès que possible les situations aux situations du Cambodge (exemple d'association, de lieux, etc.) » (E7)

On retrouve, chez l'enseignant E8, ce même souci d'adaptation des situations contenues dans le manuel au contexte cambodgien. Il utilise le manuel comme une trame thématique et linguistique

mais il adapte le contenu et les situations avec des références locales ou nationales afin de mieux captiver les élèves.

2.1.2.2 La notion de temps

Un autre élément structurant dans l'usage distancié qui est fait des manuels concerne la gestion du temps. Pour certains des enseignants participants à l'enquête, les sélections opérées sont justifiées par des contraintes temporelles. Ainsi E7 souhaiterait prendre plus de distance avec le manuel car « sans manuel on aurait un peu plus de liberté » mais l'adaptation est « chronophage » (E7). Motivé par la PA, il s'inspire des ateliers proposés en fin d'unité : « si on avait le temps de faire les ateliers, ça serait cool ».

L'enseignant E8 sélectionne les supports les plus intéressants afin de consacrer plus de temps aux activités jugées plus importantes ou difficiles. Aussi, pour les classes visant le niveau B1, E8 utilise plus souvent les documents du manuel car trouver des supports externes adaptés devient plus chronophage pour ces niveaux-là :

> « Suivant les différents niveaux des apprenants et dans l'optique d'adapter le cours pour une meilleure compréhension tout en respectant les nombres d'heures pour atteindre l'objectif d'enseignement, je sélectionne les activités les plus intéressantes et les plus adaptées proposées par le manuel tout en rajoutant, lorsque c'est nécessaire, d'autres hors manuel mais correspondantes à la leçon » (E8).

Dans un poste précédent, l'enseignant E11 a dû travailler sans support officiel, la démarche adoptée par l'institut était de travailler sans manuel. Bien qu'il ait trouvé l'expérience extrêmement enrichissante, il juge trop contraignant le poids chronophage inhérent à cette approche.

2.1.2.3 La culture éducative et l'interculturel

En plus des critères de choix qui viennent d'être décrits, certains enseignants évoquent également des raisons liées plus spécifiquement au contexte cambodgien. Deux composants façonnent l'agir enseignant vis-à-vis du manuel : l'interculturel et la culture éducative.

L'enseignant E3 utilise une approche plutôt interculturelle afin de stimuler les élèves et anticiper les problèmes potentiels de décalage culturel. Son discours laisse transparaître une sensibilisation à l'adaptation au contexte du groupe-classe.

> « Je travaille d'abord l'interculturel pour donner le goût et diminuer les problèmes de compréhension du sujet notamment par des images ou des vidéos. Je simplifie les activités ou je rajoute des étapes. J'ajoute souvent des jeux pour les rendre plus actifs dans leur apprentissage » (E3).

Le discours de l'enseignant E1 dénote un attachement profond à l'interculturel. Il ajoute beaucoup de supports externes en illustration du cours. Ainsi, il transforme les thèmes qu'il juge peu intéressants pour les étudiants en activités interculturelles. Par exemple, dans le manuel *Édito B1*, il y a un document qui aborde le sujet des campus universitaires français. La notion de campus

n'existe pas au Cambodge. L'enseignant plutôt que de travailler le texte purement dans une dimension linguistique, a d'abord présenté ce qu'était un campus en illustrant le thème avec des documents externes. Puis, il a entamé une discussion avec les apprenants pour échanger sur le sujet.

L'enseignant E11 partage une approche similaire. Quand certains thèmes ne lui paraissent pas pertinents, il essaie néanmoins de les aborder par l'angle interculturel pour les faire partager aux apprenants et « pour leur ouvrir l'esprit […] je leur montre qu'on a cette réflexion en France [...] je zappe, je refais à ma sauce, pour qu'ils aient leur avis » (E11).

La situation de l'enseignant E5 implique une forte prise en compte de la culture éducative cambodgienne dans son usage du manuel. De nationalité khmère, il enseigne depuis l'année 2000 dans les écoles publiques khmères, d'abord au collège puis au lycée. Au cœur du système éducatif cambodgien, il en perçoit les limites au quotidien. Ainsi, il juge le manuel de production nationale *Vacances en France* « démodé » par son organisation et son contenu. Articulé autour d'une approche éducative très traditionnelle, le manuel propose beaucoup de grammaire, dont le niveau est considéré par E5 comme inapproprié pour celui des élèves et des enseignants. De plus, l'absence d'activité de production orale rend l'utilisation du manuel inadapté à une pratique communicative de la langue. L'enseignant ajoute donc des activités de PO en sélectionnant des activités issues des livres de préparation au DELF, tout en respectant le thème de l'unité en cours.

L'enseignant E1 participe également à l'apprentissage d'une culture éducative différente. Son discours met en avant le savoir-apprendre, notamment avec un recours constant à l'élicitation auprès des étudiants. Il apprécie aussi stimuler la créativité des élèves et les faire sortir de leur zone de confort.

L'enseignant E11 est aussi confronté au poids de la culture éducative dans ses classes. Il a noté que les étudiants affichaient une attitude passive et attentiste vis-à-vis du professeur. Par conséquent, il essaie progressivement de les habituer aux méthodes d'enseignement plus contemporaines :

> « ils attendent beaucoup du professeur, ils n'ont pas l'habitude d'être mis en situation [...] je les oblige un peu à être acteur [...] j'essaie de les formater à notre façon de faire [...] je ne veux pas les brusquer, il faut y aller doucement » (E11).

De la même façon, E11 considère que le travail sur les consignes s'avère essentiel, car les apprenants rencontrent souvent des difficultés à saisir la finalité de l'activité de production : « en fait, ils sont volontaires, ils ont parfois du mal à comprendre où on veut en venir, petit à petit les PO ressemblent à ce que je veux » (E11).

2.1.2.4 Le poids de l'expérience

Au sein de la topologie d'usage distancié, l'expérience de chaque enseignant influe sur la façon dont ils perçoivent le manuel. Ainsi, concernant l'enseignant E7, même si cela n'est pas exprimé explicitement, on perçoit dans son discours la notion de confiance qu'il met dans la qualité des productions des éditeurs spécialisés dont il pense avoir besoin par rapport à son expérience récente : « Je suis jeune, j'enseigne pas depuis super longtemps » (E7).

Pour E5, ses vingt ans d'expérience semblent transparaître dans l'assurance de ses propos et de son regard critique sur les manuels de production nationale.

Enfin, l'enseignant E11 note que sa courte expérience au Cambodge ne lui permet pas toujours de déterminer si les élèves ont réellement compris le thème en question. : « il y a des choses qui leur parlent moins, je ne sais pas si c'est vrai, je ne suis pas ici depuis assez longtemps » (E11).

2.1.2.5 Les besoins des apprenants

Dans la distanciation qu'ils prennent envers le manuel, l'une des motivations des enseignants interrogés est de proposer des contenus et des activités motivants pour leurs apprenants. C'est le cas de E7, qui dans sa démarche d'adaptation, essaie de « se rapprocher de ce que [les étudiants] aiment faire » (E7). Il estime que la notion de satisfaction est importante au sein de la classe : « il faut aussi se faire plaisir » (E7).

Pour l'enseignant E5, c'est le contexte des classes surchargées, de 30 à 50 élèves, qui semble avoir imposé une volonté ancrée de capter l'attention et de maintenir la stimulation des élèves.

E1 précise que son usage « dépend vraiment des documents, du niveau et de l'implication du groupe » (E1). De fait, l'ajout de documents varie selon l'implication et la motivation des apprenants : « Si le groupe est actif, il y aura plus d'interactions orales. On avancera plus vite, donc il y aura possibilité d'ajouter des documents extra » (E1).

L'usage distancié représente la typologie majoritaire parmi les enseignants interrogés lors de notre enquête exploratoire. Néanmoins, au sein de cette catégorie, les attitudes varient selon les critères que chaque enseignant estime important dans sa pratique pédagogique. Les traits saillants façonnant l'usage distancié des enquêtés sont le sentiment de sécurité offert par la fonction cadrante du manuel, la contrainte temporelle, l'adaptation à la culture éducative, l'exposition à l'interculturel, l'expérience de l'enseignant et le maintien de la motivation des apprenants.

La sous-partie suivante présente la dernière catégorie d'usage recensé dans le panel d'enseignants interrogés : le non-usage.

2.1.3 Le non-usage

Deux enseignants (E4 et E10) ont un usage de type non-usage. Cette partie présente les caractéristiques principales de cette typologie pour chaque enseignant.

Le parcours professionnel de l'enseignant E4 est assez atypique comparé à celui des autres participants à l'enquête. En effet, il a commencé sa carrière en tant qu'instituteur dans des quartiers défavorisés. Ses classes étaient composées quasiment d'enfants non francophones. De fait, il s'est retrouvé dans une situation d'E/A du français en tant que langue étrangère (nous pourrions même dire langue seconde ou de scolarisation) dans un contexte qui n'était pas adapté aux spécificités de ce type d'enseignement. Ce n'est que plus tard, en 2001, qu'il décide de se tourner définitivement vers le FLE en obtenant son master.

Son usage du manuel diffère selon le niveau des étudiants. Pour les apprenants visant le niveau A1 ou A2, il s'octroie énormément de liberté, articulée autour de la PA et de l'AC. Le manuel lui sert de cadre auquel elle ajoute tout support jugé nécessaire : « Je privilégie une AC, des savoir-être et des savoir-faire puis recherche dans les manuels les documents et exercices d'entraînement à la grammaire, au vocabulaire » (E4).

Les séances didactiques sont organisées à partir de l'exploitation d'une grande variété de documents authentiques, en faisant manipuler aux élèves des objets du quotidien et en leur faisant réaliser des tâches concrètes (par exemple une recette de cuisine en classe). Pour les niveaux supérieurs, l'enseignant E4 ajoute beaucoup de supports écrits authentiques, effectue un tri parmi le contenu proposé par le manuel et adapte au contexte cambodgien les documents jugés peu intéressants par leur thème.

De manière générale, il privilégie les mises en situation favorisant les interactions entre apprenants et les activités susceptibles de maintenir leur attention car « en situation on se lâche » (E4). Les exercices sont plutôt réalisés à la maison. En effet, pour lui, la correction est « très chronophage ». Il veut « surtout de ne pas faire perdre de temps » car « le temps c'est précieux ». Nous percevons chez E4 la volonté de coller au plus près aux besoins langagiers des élèves lorsqu'il s'interroge ainsi : « Pourquoi ils apprennent le français ? ».

Sa riche et longue expérience de l'enseignement lui ont permis de prendre beaucoup de recul sur le contenu des manuels. Dès le début de sa carrière d'instituteur, ses classes étaient composées

majoritairement d'élèves non-francophones. Cet environnement spécifique l'a contraint à s'adapter aux besoins langagiers des apprenants, en faisant de fait du FLE/FLS dans le contexte non adapté du FLM. Il a dû faire preuve d'inspiration pour élaborer des cours appropriés à cette situation complexe. Il s'est sans doute habitué très tôt à enseigner le FLE hors de tout cadre méthodologique précis. Cette habitude a perduré tout au long de sa carrière.

Le second enseignant, E10, possède 25 ans d'expérience débutée à l'IFC de Phnom Penh où il est toujours en poste. Sa distanciation avec le manuel est marquée. Il n'aime pas l'utiliser car il trouve que c'est compliqué. Il s'arrange du livre par contrainte : « je suis obligé de l'utiliser parce que les apprenants l'ont acheté » (E10).

Dans l'utilisation qu'il fait du manuel, il tente d'adapter les situations au contexte cambodgien. Il souhaite ainsi atténuer l'impact des décalages culturels sur l'apprentissage de la langue. Par exemple, si l'on prend l'objectif fonctionnel « indiquer un chemin », celui-ci représente un concept inhabituel pour les élèves : « Quand tu demandes le chemin à un Cambodgien il ne sait pas où c'est. » (E10). Derrière cette généralité se cache une réalité de la vie quotidienne au Cambodge. En effet, les Cambodgiens vont utiliser la notion de proximité pour indiquer un endroit (« c'est à côté de ... ») et non pas les directions telles que « deuxième à droite » ou « tout droit », comme cela se fait en France. C'est le concept même d'indiquer un chemin qui n'est pas appréhendé.

Dans ce cas précis, l'enseignant E10 modifie la situation proposée dans le manuel pour la placer localement, en travaillant sur la direction de l'IFC au marché central à Phnom Penh.

D'un autre côté, les aspects socioculturels qu'il estime importants sont abordés en profondeur. Les Cambodgiens sont très curieux et n'hésiteront pas, dès leur première rencontre avec une personne, à poser des questions qui seraient jugées déplacées en France : « Tu es marié ? » ou « Tu gagnes combien ? » (E10). L'enseignant va donc insister pour faire comprendre aux étudiants que ce n'est pas de cette façon que se déroule une conversation en France.

Par conséquent, il sélectionne beaucoup de documents, en ajoute certains et en ignore d'autres. Ses choix sont effectués sur la base des objectifs linguistiques de l'unité. Il accorde une place prépondérante à la CO, notamment en variant les sources le plus souvent possible pour habituer les apprenants aux divers accents francophones : « j'ai poussé le vice à aller sur les sites canadiens » (E10).

Il favorise le travail en groupe : « je les mets souvent en groupe […] c'est toujours mieux de travailler en groupe qu'individuellement » (E10). Il constate également que ce mode de travail favorise les interactions entre les apprenants, même s'ils ont lieu en langue khmère : « c'est dans la

culture khmère de s'aider entre eux » (E10).

Sa longue expérience alliée à sa nationalité khmère semble lui conférer une sorte d'anticipation sur les situations qu'il va adapter ou pas. Sa fine connaissance des différences interculturelles entre les deux pays lui permet de s'adapter rapidement aux situations d'apprentissages. Par conséquent, le contenu du manuel est plutôt perçu comme un support pédagogique comme un autre. Son approche est désormais spontanée, la réflexion ayant été menée il y a plusieurs années maintenant.

Avec ces deux enseignants partageant la même typologie d'usage du manuel, nous constatons cependant des axes distincts d'utilisation. Pour l'enseignant E4, c'est l'approche actionnelle et communicative qui prime dans ses choix. Alors que l'enseignant E10 privilégie l'aspect interculturel pour façonner ses activités.

Après notre analyse par typologie d'usage, nous allons procéder à une analyse contrastée des réponses des enseignants khmers et des enseignants non-khmers.

2.1.4 Analyse contrastée des enseignants khmers et français natifs

Dans cette section, nous analysons de manière contrastée les réponses des enseignants khmers et des enseignants français natifs afin de déterminer si les origines différentes des enseignants représentent un critère de partage des réponses données par rapport à l'usage du manuel.

Sur les onze participants à l'enquête, trois enseignants sont de nationalité khmère (E5, E8, E10). Deux d'entre eux possèdent un usage de type distancié et un enseignant a un usage de type non-usage. À première vue, la description qu'ils font de leur utilisation des manuels ne se démarque pas spécifiquement du fait de leur origine khmère. On retrouve dans leur discours des éléments similaires à ceux entendus chez leurs confrères français natifs : la sélection des supports et des activités les plus captivants pour les élèves, l'adaptation des situations au contexte cambodgien et la gestion de la contrainte temporelle.

Par contre, il ressort de leur discours, même si cela n'est pas exprimé de manière explicite, et il s'agit là peut-être d'une perception de notre part, une connaissance affûtée des décalages entre la culture française et la culture khmère. Nous avons perçu une assurance chez ces trois enseignants quand ils mentionnent ces différences culturelles. Là où nous avons trouvé les enseignants français hésitants et s'interrogeant sur cette problématique, les trois enseignants khmers affirment l'existence de cet écart culturel et l'embrassent sans hésitation dans leur pratique de classe.

Il faut noter que les trois enseignants khmers ont tous séjourné en France. Ils possèdent donc, comme les enseignants français, une connaissance de la culture cible et de la culture source.

Cependant, il semble que la prédominance de la culture khmère leur apporte de meilleures clefs pour adapter le contenu des manuels aux apprenants khmers. Ces trois enseignants font aussi partie des plus expérimentés, ce qui pourrait expliquer l'assurance plus marquée que chez leurs collègues français possédant moins d'expérience.

Nous avons conscience qu'il s'agit d'une hypothèse qui peut être biaisée par une certaine subjectivité dans la perception du discours. Mais, cela démontre principalement, qu'à partir des données issues de l'enquête exploratoire, nous n'avons pas identifié de traits saillants résultants de l'origine khmère des enseignants.

Nous avons analysé les usages des manuels par les enseignants suivant la typologie établie par Le Gal (2011). Nous allons maintenant présenter les éléments que nous pensons déterminants dans les usages des manuels, à travers les trois typologies étudiées et à travers l'ensemble des enseignants interrogés.

2.1.5 Les facteurs prégnants des usages

Cette partie présente les facteurs prégnants des usages que nous avons identifiés à la suite de notre analyse. Cette analyse est transverse à tous les types d'usage et à tous les participants de l'enquête.

Malgré les différents types d'usage qui ont été présentés et étudiés, le manuel demeure un objet pratique et rassurant. Ainsi, six enseignants continueraient à utiliser le même manuel qu'actuellement s'ils avaient la possibilité de sélectionner le manuel de leur choix. Il apparaît donc que ce n'est pas tant le manuel lui-même qui importe mais ce qu'en font les enseignants.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces diverses postures. En premier lieu, nous estimons que la formation initiale, ou du moins la perception qu'ont les enseignants de leur propre expérience, influe sur leur attitude à l'endroit des manuels. Les deux participants à l'enquête ayant un usage reproductif (E7 et E9) ont mentionné leur « inexpérience » ou « jeune carrière ». Ainsi, même si E7 n'est pas l'enseignant le plus jeune ou possédant le moins d'expérience, il se considère comme tel : « je suis jeune, j'enseigne pas depuis super longtemps » (E7). L'enseignant E9 avec une formation sur le tas et son jeune âge « part du principe qu'il doit faire confiance » et en tant que « non expert » il est « dans la confiance totale » envers les manuels. Mais, nous l'avons vu, malgré son manque d'expérience et de formation, E9 avec ses connaissances, sa culture et ses qualités personnelles est parvenu rapidement à développer un regard critique sur l'usage des manuels. De l'autre côté du spectre, ce sont les deux enseignants les plus expérimentés qui ont un non-usage du manuel.

Un autre aspect notable qui ressort de l'enquête est le rapport au temps. L'adaptation du manuel est perçue comme très chronophage. C'est la confrontation entre le temps chronologique et le temps méthodologique décrite par Beacco (2007 pp. 253-254 in Laurens, 2013, p. 195).

Chez l'enseignant E1, son désir exprimé de s'émanciper un peu plus du manuel est contrarié par le temps nécessaire pour mettre en place cette approche. D'ailleurs, l'expression « j'ai pas le temps » est un élément récurrent quand il aborde le sujet de l'adaptation. Mais il est important de noter, que cet argument ne représente pas une simple excuse. L'enseignant se remet en cause : « j'ai pas le temps... non, je ne prends pas le temps » ou « c'est peut-être pas bien. J'utilise trop le bouquin ? Mais ça n'a pas l'air de déranger les élèves » (E1).

Pour l'enseignant E7, qui a eu une expérience sans manuel dans son précédent poste, « trouver et didactiser des documents (ou alors les créer) demande beaucoup trop de temps pour assurer 20h de cours » (E7). On retrouve le même sentiment chez E2 : « on n'a pas non plus le temps de créer 25 heures de contenus par semaine pour des publics et niveaux différents » (E2).

Les contraintes générées par les institutions possèdent leur part de responsabilité dans une pratique moins distanciée du manuel. Ainsi, les examens de fin de session obligent les enseignants à respecter le contenu du manuel.

Nous voyons bien que même si les enseignants sont convaincus du bien-fondé d'une meilleure adaptation des contenus des manuels, s'appuyer dessus se révèle souvent d'une commodité inéluctable.

Le dernier facteur structurant que nous avons identifié dans le processus d'adaptation des manuels est la volonté de satisfaire à deux objectifs majeurs : motiver les élèves et répondre à leurs besoins langagiers. La qualité et la pertinence des supports externes ajoutés sont, de fait, jugées primordiales. Ainsi, l'enseignant E1 n'hésite pas à puiser dans plusieurs manuels pour élaborer des séances motivantes :

> « Le choix des documents est important pour motiver les apprenants donc utiliser conjointement différentes méthodes récentes permet d'avoir une variété de documents intéressants qui se complètent. Aucune méthode n'est parfaite donc en les mélangeant, on peut arriver à faire quelque chose de plus intéressant » (E1).

On retrouve le même discours chez l'enseignant E4 : « Je sélectionne les thèmes et documents en fonction de l'attente de mes étudiants, leur motivation, leur niveau général dans le cadre du niveau visé » (E4).

Il est intéressant de noter que ce facteur est transverse à tous les enseignants interrogés, indépendamment de leur âge, de leur parcours ou de leur expérience. Par conséquent, la centration

sur l'apprenant apparaît comme l'élément le plus prégnant dans l'usage des manuels.

2.1.6 La perception enseignante du degré d'adaptation des manuels aux apprenants cambodgiens

Cette partie aborde le cœur de la problématique de notre mémoire. Nous tentons de déterminer et d'analyser la perception par les enseignants interrogés du degré d'adaptation des manuels aux apprenants cambodgiens. Cette analyse fait suite à l'enquête exploratoire à laquelle onze enseignants ont participé.

Comme nous l'avons vu dans la partie 2, c'est la collection *Édito* de chez Didier qui a été choisie pour les cours adultes à l'AF de Siem Reap. La sélection a été effectuée selon des critères pédagogiques, financiers et logistiques.

La majorité des enseignants interrogés estime que, de manière générale, les manuels qu'ils utilisent en classe ne sont pas adaptés aux apprenants cambodgiens (7 réponses). L'inadéquation est surtout ressentie à propos de la culture des apprenants (6 réponses « pas du tout adapté » et 3 réponses « pas bien adapté »).

Le principal grief formulé à l'égard des manuels est leur trop grande centration sur la culture occidentale. Ainsi, l'enseignant E2 considère la collection *Édito* comme « un manuel très eurocentré » et ajoute « qu'il y a des documents, des concepts qui ne leur évoquent rien du tout et qui sont abordés comme si c'était une évidence ». Cette vision est partagée par l'enseignant E7 qui a l'impression que le manuel est conçu « pour un public qui apprend le français en France ». Sa pensée est illustrée en utilisant l'exemple de la première unité du manuel *Édito B1* qui traite de l'habitat participatif dont il juge le concept « totalement fou » pour les élèves cambodgiens car « vraiment loin de leur mode de vie » (E7). L'enseignant E3 insiste sur les décalages substantiels liés à certains des concepts culturels qui requièrent des ajustements dans l'usage du manuel : « Mes apprenants viennent de milieux très défavorisés avec très peu de culture. Même un supermarché avec sa caisse et ses rayons n'est pas un concept évident » (E3). Des concepts plus théoriques sont également perçus comme inusuels au Cambodge : « la prise de parole, le débat politique, l'argumentation sont des procédés culturellement nouveaux ou peu pratiqués par les apprenants ici » (E9).

L'adaptation à la langue maternelle est jugée sévèrement (4 réponses « pas du tout adapté » et 4 réponses « pas bien adapté »). Ce constat est peu surprenant dans la mesure où les manuels sont des ouvrages généralistes et ne peuvent donc pas s'adresser à toutes les spécificités langagières. Ce qui est surtout reproché c'est que l'écart conséquent entre le français et le khmer rend vain

l'exploitation de certaines activités, notamment la phonétique. Par conséquent, c'est à l'enseignant qu'incombe la tâche de « connaître et s'adapter aux difficultés communes chez les khmerophones » (E6).

Un enseignant a remarqué que, comme la plupart des élèves sont anglophones, beaucoup d'entre eux passent par une phase de traduction via l'anglais dans leur production sans passer directement du khmer vers le français. Il émet l'hypothèse intéressante que ceci « pourrait être dû au fait que les manuels ne sont pas aménagés pour le khmer et que le passage vers l'anglais, qui est aussi une langue étrangère mais plus proche du français que le khmer, facilite la transition entre les langues » (E2).

La perception des participants à l'enquête sur l'adaptation aux savoirs et aux savoir-faire s'avère légèrement moins nette (6 réponses « pas bien adapté » et 3 réponses « bien adapté »). Un seul enseignant précise sa pensée sur ce point, ce qui est trop peu pour nous permettre de fournir une analyse fondée.

> « Les manuels (surtout débutants) sont souvent pensés pour un public idéal qui a déjà une culture de la grammaire, et une culture littéraire/textuelle proche de la nôtre » (E6).

C'est l'adaptation à la culture d'apprentissage qui recense le plus grand nombre d'avis positifs (5). Tous les enseignants interrogés sont conscients des différences entre la méthode d'apprentissage traditionnelle encore en vigueur dans les écoles khmères et les méthodologies contemporaines employées dans les cours de FLE. Ces disparités ne sont pas vues comme des obstacles trop insurmontables :

> « les manuels ne sont pas adaptés à l'enseignement et apprentissage traditionnels cambodgiens mais même s'il y avait des choses à redire, je ne dirais pas que c'est négatif. Ils apprennent d'autres manières d'apprendre et développent d'autres compétences » (E2).

Au contraire, la totalité des enseignants s'appuie sur une particularité des pratiques de l'enseignement khmer concernant la grammaire : les exercices de systématisation. L'enseignant E3 décrit parfaitement la situation : « L'enseignement cambodgien privilégiant la répétition et les exercices systématiques […] l'enseignement par la répétition favorise leur "goût" pour les exercices systématiques » (E3).

D'une certaine manière, les professeurs de FLE optimisent ce goût des étudiants cambodgiens pour les exercices répétitifs afin d'en profiter pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage de la grammaire française qui s'avère particulièrement difficile pour les khmerophones.

Les expériences sur la mise en place de l'approche actionnelle sont perçues différemment par les participants à l'enquête. Les enseignants E7 et E9 évoquent des impressions positives sur les

mini-projets réalisés en classe. Pour E7 « les projets c'est toujours chouette au final », « les étudiants sont vachement créatifs […] ils se sont vraiment impliqués » (E7). Son confrère E9 partage cette vision avec la réussite d'un tournoi de pétanque organisé avec l'une de ses classes.

La perception de l'approche actionnelle diffère grandement pour E6 :

> « De mon expérience, la méthodologie actionnelle, pensée par et pour des Européens, n'est pas forcément bien accueillie par les apprenants cambodgiens. Ils ne comprennent pas l'intérêt des projets et tâches finales, et même s'ils trouvent ça drôle sur le moment, ils ne vont très souvent pas fournir d'efforts pour les concrétiser » (E6).

Nous proposons l'hypothèse que le choix du thème du projet actionnel s'avère primordial dans la réussite de celui-ci. L'adaptation nécessaire est certainement plus structurante et plus difficile que la contextualisation des autres supports didactiques contenus dans le manuel. À notre avis, l'exemple du tournoi de pétanque est significatif. À première vue, la pratique de ce sport peut paraître extrêmement « franco-français » et donc susciter peu d'enthousiasme chez les apprenants cambodgiens. Mais, il s'avère en fait que la pétanque a été introduite au Cambodge lors du protectorat français et demeure aujourd'hui un sport connu et pratiqué dans le pays. Cet atelier pétanque représente donc une excellente opportunité de faire le lien entre les cultures des deux pays, ce qui peut expliquer son succès lors de sa mise en pratique.

2.2 Un manuel cadrant à adapter

À la lumière de l'analyse des déclarations des enseignants interrogés lors de l'enquête exploratoire, il se dégage un sentiment d'inadaptation du manuel vis-à-vis du contexte cambodgien. En effet, bien que la plupart des enseignants reconnaissent la vertu cadrante du manuel, ils ont également pleinement conscience des limites de ces ouvrages. Ainsi, ils reconnaissent que certains thèmes ou documents ne sont pas toujours pertinents par rapport à la culture cambodgienne. De même, certaines activités sont parfois éloignées méthodologiquement de la culture éducative et des manières d'apprendre des étudiants cambodgiens.

Ce constat n'est pas surprenant dans la mesure où aucun manuel n'est jamais totalement adapté à un public d'apprenants. D'ailleurs, les enseignants interrogés ont clairement montré qu'ils s'appliquaient à fournir des cours efficaces d'un point de vue pédagogique, en s'adaptant au mieux, selon leur expérience, leurs connaissances, leur style d'enseignement, les manières d'apprendre des élèves et les objectifs linguistiques à atteindre.

Cette enquête a permis d'identifier plusieurs principaux facteurs expliquant les divers usages des manuels. En premier lieu, la formation et l'expérience façonnent fortement le comportement de l'enseignant vis-à-vis du manuel. En schématisant, la distanciation envers le manuel croît avec les années d'expérience. Ensuite, la contrainte temporelle résultant du décalage inhérent au contenu

pédagogique du manuel et du capital temps dont disposent les enseignants au sein de leur institution. Enfin, le dernier élément concerne le dessein commun exprimé par l'ensemble des participants à l'enquête de maintenir les apprenants motivés en contextualisant de manière appropriée les situations communicationnelles et en se focalisant sur les besoins langagiers essentiels.

2.3 Une représentation différente du manuel entre les enseignants et les apprenants

Nous allons maintenant croiser l'analyse de l'enquête exploratoire côté apprenant et côté enseignant. L'objectif est de déterminer si les perceptions mises en évidence précédemment s'opposent ou se complètent et si elles forment un contexte composé d'attitudes convergentes ou divergentes.

Le premier élément significatif réside dans l'écart notable dans la perception du niveau d'adaptation du manuel de FLE au contexte cambodgien. Si, pour les enseignants interrogés, l'unanimité est de mise sur le fait que les ouvrages pédagogiques utilisés en classe ne présentent pas de documents ou de situations toujours appropriés à la culture cambodgienne, côté apprenant la représentation est tout autre. En effet, il n'est pas ressorti de l'enquête une expression quelconque de résistance particulière face à la compréhension des supports didactiques issus des manuels. Cela ne signifie pas que ce sentiment de confusion n'existe pas. Nous l'avons vu, avec la notion de perte de la face, ce n'est pas dans la nature des Cambodgiens de formuler de manière frontale des critiques, d'autant plus si celles-ci ciblent une forme d'autorité, comme un enseignant par exemple. L'un des avantages du questionnaire en ligne était justement d'atténuer ce risque pour les participants qui pouvaient s'exprimer anonymement et plus librement. Les entretiens réalisés ont certainement rendu cet objectif plus ardu à atteindre.

Nous ne pouvons donc pas ignorer le fait que le constat partagé par les enseignants puisse réellement exister chez les élèves même si ces derniers ne l'ont pas formulé. Cependant, nous pouvons nous interroger sur la prégnance de ce phénomène. La faible adaptation du manuel de FLE au contexte cambodgien exprimée par les enseignants représente-t-elle un obstacle aussi incommodant pour les apprenants ? Les enseignants amplifieraient-ils de manière inconsciente la pénibilité associée aux supports didactiques ? Il ne faut pas oublier que s'engager à apprendre une langue étrangère, c'est aussi avoir envie d'étrangeté de supports, de thèmes, de manières de se comporter. Les élèves sont sans doute intéressés par ce genre de situations même si elles peuvent être parfois inconfortables. Ce questionnement sur les propos des enseignants par rapport à l'inadaptation aurait pu être testé dans une expérimentation en classe soumise à une observation.

Les conditions sanitaires du moment en ont décidé autrement.

L'autre point notable résultant de l'enquête illustre la forte attente des apprenants de pratiquer l'oral en cours de français. Dans ce comportement, ils sont clairement en quête d'une méthode d'apprentissage située aux antipodes de ce qui se fait dans les classes de langues étrangères des collèges ou des lycées khmers. La méthode traditionnelle est verticale et consiste en beaucoup de recopiage de ce que le professeur écrit au tableau. C'est l'enseignant qui monopolise la parole et il parle khmer la plupart du temps. Les élèves cambodgiens apprécient toutes les opportunités qui leur sont offertes par l'enseignant de converser en français. Quand ils s'inscrivent à l'AF de Siem Reap, c'est principalement pour cette raison. Il apparaît évident avec ce constat que les étudiants khmers ne craignent pas de se confronter à des méthodes d'E/A inhabituelles pour eux.

Enfin, à l'inverse du constat précédent, ces mêmes apprenants vont parfois préférer se replier vers des stratégies d'apprentissages familières pour se rassurer face à des notions qu'ils estiment absconses à acquérir. Ainsi pour la grammaire, l'ensemble des enseignants interrogés ont relevé l'appétence singulière des élèves cambodgiens pour les exercices classiques. Les professeurs ont compris qu'il s'agissait pour les élèves d'une façon de se sentir en sécurité face à des concepts morphosyntaxiques inconnus et parfois épineux. Plutôt que de réfréner cette habitude solidement ancrée, afin de se conformer aux fondements de l'AC, les enseignants ont su déceler l'avantage pédagogique qu'ils pouvaient en tirer pour les apprenants : la grammaire française est complexe, les Cambodgiens la redoute alors autant utiliser ce qu'ils savent et ce qu'ils aiment faire pour consolider l'apprentissage de ce pan délicat de la langue française.

Cette approche, consistant à chercher un équilibre entre deux mondes antinomiques, la tradition et la modernité, pour fournir aux élèves la meilleure expérience possible d'E/A, représente pour nous une adaptation efficace.

Les éléments de l'analyse de l'enquête exploratoire, à la fois côté apprenant et côté enseignant, nous a permis d'identifier des éléments de compréhension sur les représentations et les attitudes des protagonistes intervenant dans le processus d'E/A dans le contexte de l'AF de Siem Reap. Dans le chapitre suivant, nous allons détailler l'analyse du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) réalisée à partir de la grille élaborée au chapitre 3 (cf. p. 57).

3 Analyse du manuel *Édito A2*

Ce chapitre présente l'analyse de la structure du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) utilisé à l'AF de Siem Reap et l'analyse de l'unité 8 « L'actu en direct » de ce manuel. Ces analyses ont été effectuées à partir des grilles élaborées au chapitre 3 (cf. p. 57). Nous conclurons avec une synthèse des résultats de l'analyse de l'unité 8 qui serviront de cadre à notre démarche d'adaptation de cette unité.

3.1 Analyse de la structure du manuel *Édito A2*

Cette partie décrit l'analyse globale de la structure du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) réalisée à partir de la grille d'analyse élaborée précédemment (cf. chapitre 3.2 p. 60). Le résultat complet de cette analyse est consultable en Annexe 10 (cf. p. 200). Dans la suite de ce chapitre, nous présentons une vision synthétique des résultats qui nous semblent pertinents dans le cadre du travail d'adaptation didactique que nous menons.

Le livre de l'élève est fourni avec un CD audio et un DVD et est accompagné d'un cahier d'activités (avec un CD audio) et d'un guide pédagogique. Le contenu du cahier d'activités et du guide pédagogique seront utilisés dans l'adaptation de l'unité didactique.

Dans l'avant-propos, l'éditeur revendique privilégier « l'approche par tâches communicatives authentiques ». Tout au long des séquences didactiques contenues dans les unités, les tâches sont d'ordre communicatif puisqu'il s'agit de simuler des situations de communication en mobilisant les diverses activités langagières. Ici, l'objectif est uniquement langagier. On trouve trace de la PA à la fin de chaque unité sous forme de tâches ciblées (« ateliers ») permettant de réinvestir ce qui a été abordé dans l'unité.

Le manuel *Édito A2* (Didier, 2016) contient douze unités didactiques. Le tableau ci-dessous détaille les titres et les thèmes de ces unités.

Unité	Titre	Thèmes
Unité 1	C'est la vie !	• Parler de soi (origines, goûts) • Se distraire (sorties, sports, jeux)
Unité 2	Souvenirs, souvenirs	• Évoquer ses expériences passées (souvenirs d'enfance, de vacances)
Unité 3	À la recherche d'un toit	• Vivre dans un logement original • Découvrir le Paris d'hier, d'aujourd'hui, du futur
Unité 4	On n'arrête pas le progrès	• Imaginer l'avenir • Vivre connecté
Unité 5	En forme ?	• Se soigner • Identifier les documents de la santé (carte vitale, ordonnance)

Unité 6	Côté cuisine	• Réfléchir à des initiatives contre le gaspillage alimentaire • Découvrir des restaurants originaux
Unité 7	Qui se ressemble s'assemble	• Parler de la personnalité de • Faire un portrait-robot au commissariat
Unité 8	L'actu en direct	• Consulter les médias et s'informer • Découvrir les nouveaux formats de l'information
Unité 9	Consommer autrement	• Découvrir la consommation collaborative
Unité 10	On part en voyage ?	• Préparer un séjour touristique • Visiter un site touristique
Unité 11	On recrute	• Parler de son parcours universitaire et professionnel • Changer d'orientation professionnelle • Répondre à une offre d'emploi
Unité 12	L'appel de la nature	• Découvrir des initiatives citoyennes • S'engager

Tableau 6: Thèmes des unités du manuel *Édito A2* (Didier, 2016)

Chaque unité est composée de quatorze pages organisées de la manière suivante :

- Une page d'ouverture
- Une double page Documents
- Une page Grammaire
- Une page Vocabulaire
- Une page Documents
- Une page Grammaire
- Une page Civilisation
- Une page Vocabulaire
- Une page Grammaire
- Une demi-page Phonétique
- Une demi-page Essentiel (révision de la grammaire et du vocabulaire)
- Une page Ateliers
- Une page DELF ou une page Détente (en alternance)

Le trait caractéristique du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) réside dans la variété interne à chaque unité. Plusieurs thématiques, largement inspirées du thème global, y sont abordées au fil d'une diversité de supports pédagogiques. Indépendamment du contexte cambodgien concerné par le présent travail, cette singularité du manuel nécessite, quoi qu'il en soit, une première analyse sur le plan didactique, afin de déterminer les séquences didactiques possibles à partir du contenu pédagogique formant l'ensemble d'une unité.

L'analyse de l'organisation générale du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) a permis de dégager des premières pistes d'adaptation didactiques par rapport aux caractéristiques principales de

l'ouvrage. Ci-après dans le document, la globalité de l'unité 8 issue de ce manuel va être décryptée de manière plus approfondie.

3.2 Analyse de l'unité 8 : L'actu en direct

Dans cette partie, nous présentons le thème de l'unité 8 et les raisons du choix de cette unité pour le travail d'adaptation pédagogique. Ensuite, l'analyse pédagogique de l'unité est détaillée. L'analyse suit la structure de l'unité elle-même. Nous terminons par une synthèse présentant les éléments déterminants dans l'organisation de cette unité.

3.2.1 Présentation de l'unité 8

C'est l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) qui a été sélectionnée pour notre travail d'analyse, car elle s'est avérée marquer un point de synchronisation entre l'avancement du programme pédagogique dans la classe A2 de l'AF de Siem Reap et l'avancement du mémoire. Avant la mise en veille de l'établissement, c'était la prochaine unité qui allait être étudiée et elle s'agençait parfaitement avec le planning du travail de recherche. Cette unité a donc été choisie de manière purement chronologique et sans arrière-pensée sur son contenu.

Le nom de cette unité est « L'actu en direct » et aborde les thèmes suivants : consulter les médias, s'informer et découvrir les nouveaux formats de l'information. La table des matières de l'unité est fournie dans le tableau ci-dessous.

Unité 8 : L'actu en direct				
Communication	**Grammaire**	**Vocabulaire**	**Phonétique**	**Socioculturel**
Comprendre une infographie sur les nouveaux supports de l'info Structurer son propos Reprocher quelque chose Comprendre un dessin humoristique sur un journal Faire une critique positive et négative	La cause et la conséquence La place des pronoms COD et COI dans la phrase L'impératif et les pronoms	L'information, la presse :les publications, les rubriques, les métiers Les médias, la radio, la télé : les métiers, les émissions, la série télé	L'impératif : prononcer le s ajouté avec *en* et *y*	Les goûts télévisés des français Les Français : sophistiqués et chics. *La Presse*, quotidien québécois 100 % numérique Les médias francophones Une série télévisée belge
Ateliers	1 Écrire un compte rendu des chiffres de la semaine 2 Réaliser une chronique sur une série francophone			
DELF A2	Stratégies : Compréhension de l'oral			

Tableau 7: Table des matières de l'unité 8, Édito A2 (Didier, 2016)

3.2.2 Analyse de l'unité 8 du manuel *Édito A2*

Dans cette sous-partie nous détaillons l'analyse de l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) réalisée en utilisant la grille d'analyse élaborée au chapitre 3.3 (cf. p. 60). Le résultat est présenté ci-après par regroupement lié à la structure de l'unité elle-même :

- Les pages Documents
- Les pages Vocabulaire
- Les pages Grammaire
- La page Phonétique
- La page L'essentiel
- La page Atelier
- La page Stratégie et Préparation au DELF

L'analyse des pages Documents adopte une AC en se focalisant sur les objets linguistiques. Les autres pages sont analysées à travers le prisme des modalités des activités proposées.

3.2.2.1 Les pages Documents

- **Document A – Les nouveaux supports de l'info**

1. Objets abordés dans l'unité		Thématique : les nouveaux supports de l'info
2. Documents proposés		Typologie : écrit, infographie
		Type de texte : descriptif
		Origine du document : authentique
3. Objectifs	Pragmatiques	Donner des informations sur la manière de s'informer Décrire, comparer les supports utilisés pour lire la presse Décrire ses habitudes, exprimer ses préférences
	Linguistiques	Lexique : la presse en ligne : la presse online, smartphone, ordinateur, tablette, usage fixe, usage mobile
	Sociolinguistiques	Savoirs socio-culturels : la manière d'accéder à l'information en ligne, les habitudes des lecteurs français de presse en ligne
		Savoir-faire et savoir-être : registre neutre formel
		Production : guidée : discussion en groupe-classe
4. Activités langagières	Orales	Compréhension : QCM, questions/réponses
		Production : guidée : discussion en groupe-classe
5. Modalités des activités		Modalités d'exécution : individuel
		Modalités de correction : groupe-classe

- **Document B – La Presse passe au numérique**

1. Objets abordés dans l'unité	Thématique : la Presse passe au numérique
2. Documents proposés	Typologie : oral, chronique radiophonique, Type de texte : informatif, explicatif

		Origine du document : fabriqué
3. Objectifs	Pragmatiques	Donner des informations sur la presse Décrire l'évolution des formats de la presse
	Linguistiques	Lexique : la presse, les journaux papier, le format, quotidien, édition, la presse numérique
	Sociolinguistiques	Savoirs socio-culturels : les différents formats de la presse en France et au Cana- da
		Savoir-faire et savoir-être : registre neutre informel
4. Activités langagières	Orales	Compréhension : QCM
		Production : discussion
5. Modalités des activités		Modalités d'exécution : individuel
		Modalités de correction : groupe-classe

- **Document C – L'évolution des médias**

1. Objets abordés dans l'unité		Thématique : l'évolution des médias
2. Documents proposés		Typologie : écrit, article de site internet
		Type de texte : informatif, explicatif
		Origine du document : authentique ou didactisé
		Encadrés / mémentos (grammaire, lexique, phonétique)
3. Objectifs	Pragmatiques	Décrire l'évolution des médias Marqueurs énonciatifs : pour commencer, c'est l'occasion de parler de, d'abord, après, ensuite, enfin, pour finir
	Linguistiques	Lexique : suivre l'actualité, la grande masse de données, témoigner
		Morphosyntaxe : la cause et la conséquence (comme, à cause de, c'est pourquoi, grâce à, donc)
	Sociolinguistiques	Savoirs socio-culturels : la manière d'accéder à l'information, de participer à l'échange de savoir, de témoigner Références culturelles : JT, journal papier, écouter la radio, flux RSS
		Savoir-faire et savoir-être : registre neutre formel
		Interculturel : comparer la presse écrite entre la France et le Cambodge
	Écrites	Compréhension : questions/réponses, repérage lexical
		Production : guidée
5. Modalités des activités		Modalités d'exécution : individuel, en groupe-classe
		Modalités de correction : groupe-classe

- **Document D – L'Équipe change de format**

1. Objets abordés dans l'unité		Thématique : l'Équipe change de format
2. Documents proposés		Typologie : écrit, article de site web radio
		Type de texte : informatif, explicatif
		Origine du document : authentique ou didactisé
		Encadrés : pour reprocher quelque chose à quelqu'un
3. Objectifs	Pragmatiques	Reprocher quelque chose : • dans le texte : ils reprochent au journal son grand format, cela n'est pas bien/agréable de se perdre dans les informations, cela ne convient pas aux lecteurs • dans l'encart : il ne faut pas garder ce format
	Linguistiques	Lexique : la presse écrite: format (gigantesque, compact), tabloïd, double page, publication, lecteurs fidèles, la rédaction, quotidien sportif
	Sociolinguistiques	Savoirs socio-culturels : l'Équipe, journal emblématique en France et le change- ment de format qui avait été une petite révolution à l'époque
		Savoir-faire et savoir-être : registre neutre, formel
		Interculturel : Les habitudes des Français dans les transports en commun : lire le journal, « difficile à tenir sans gêner ses voisins aux heures de pointes », « les usagers du métro »
4. Activités langagières	Écrites	Compréhension : anticipation, repérage lexical, questions/réponses
		Production : guidée
5. Modalités des activités		Modalités d'exécution : individuel
		Modalités de correction : groupe-classe

- **Document E – La formule tabloïd de l'Équipe ne fait pas l'unanimité**

1. Objets abordés dans l'unité		Thématique : la formule tabloïd de l'Équipe ne fait pas l'unanimité
2. Documents proposés		Typologie : écrit, dessin humoristique
		Type de texte : narratif
		Origine du document : authentique
		Encadrés / mémentos (grammaire, lexique, phonétique)
3. Objectifs	Linguistiques	Lexique : faire l'unanimité, tweet assassin, les patates (fam.)
	Sociolinguistiques	Savoirs socio-culturels : thématiques spécifiques à l'environnement sociétal français ou francophone, de la culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie…), résonance de ces thèmes dans la société cambodgienne.
		Savoir-faire et savoir-être : registres de langue, manières de dire, d'écrire, de se comporter
		Interculturel : mise en relief des différences en la culture d'origine et celle de la langue cible, réflexion, relativisation
4. Activités langagières	Écrites	Compréhension : questions/réponses, repérage lexical
		Production : guidée
5. Modalités des activités		Modalités d'exécution : individuel, groupe-classe

	Modalités de correction : groupe-classe

- **Document F – Civilisation – Les goûts télévisés des Français**

1. Objets abordés dans l'unité		Thématique : les goûts télévisés des Français
2. Documents proposés		Typologie : oral, chronique radiophonique
		Type de texte : informatif
		Origine du document : fabriqué
		Encadrés : « Oh, le cliché ! », les programmes préférés des Français (match de foot, séries américaines, comédies françaises)
3. Objectifs	Linguistiques	Lexique : la télévision (première partie de soirée, téléspectateurs, programmes, chaînes, émissions), les genres de programmes (une chaîne de savoir, magazines d'informations, culture générale, sujets choc ou à scandale, divertissements)
	Sociolinguistiques	Savoirs socio-culturels : les chaînes françaises (France 5, TF1, M6, W9) et les programmes (Aventures de médecine, Secrets d'histoire, Musique en fête, The Voice), les préférences des Français en termes de programme TV
		Savoir-faire et savoir-être : registre neutre formel, style journalistique
		Interculturel : la place de la culture au Cambodge
4. Activités langagières	Orales	Compréhension : vrai/faux, questions/réponses
		Production : discussion guidée
5. Modalités des activités		Modalités d'exécution : individuel, en binômes
		Modalités de correction : groupe-classe

- **Document G – Quelles séries vont nous scotcher à l'écran ?**

1. Objets abordés dans l'unité		Thématique : quelles séries vont nous scotcher à l'écran ?
2. Documents proposés		Typologie : écrit, page de magazine ou site internet
		Type de texte : descriptif, argumentatif
		Origine du document : fabriqué
		Encadrés / mémentos (grammaire, lexique, phonétique)
3. Objectifs	Pragmatiques	Faire une critique : • négative: je trouve ça sans intérêt, c'est raté, c'est nul, c'est ennuyeux, c'est n'importe quoi, ça ne me plaît pas, ça ne m'a pas plus, c'est mal fait, c'est mal écrit. • positive : c'est réussi, c'est une réussite, c'est passionnant, c'est un succès
	Linguistiques	Lexique : expression familière (scotcher à l'écran, sortir du lot)
	Sociolinguistiques	Savoirs socio-culturels : les supports de diffusion des séries (VOD, webséries)
		Savoir-faire et savoir-être : registre neutre, formel et familier et informel
		Interculturel : mise en relief des différences en la culture d'origine et celle de la langue cible, réflexion, relativisation
4. Activités langagières	Écrites	Compréhension : QCM, questions/réponses, repérage lexicale
		Production : guidée

5. Modalités des activités	Modalités d'exécution : individuel
	Modalités de correction : groupe-classe

- **Document H – Série 100 % belge**

1. Objets abordés dans l'unité		Thématique : série 100 % belge
2. Documents proposés		Typologie : oral, extrait d'émission TV
		Type de texte : informatif, descriptif
		Origine du document : fabriqué
		Encadrés / mémentos (grammaire, lexique, phonétique)
3. Objectifs	Linguistiques	Lexique : expressions familières (une fois n'est pas coutume, bien de chez nous, s'éclipser, s'incruster), TV/cinéma (le pitch)
	Sociolinguistiques	Savoirs socio-culturels : thématiques spécifiques à l'environnement sociétal français ou francophone, de la culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie…), résonance de ces thèmes dans la société cambodgienne.
		Savoir-faire et savoir-être : registres de langue, manières de dire, d'écrire, de se comporter,
		Interculturel : mise en relief des différences en la culture d'origine et celle de la langue cible, réflexion, relativisation
4. Activités langagières	Orales	Compréhension : anticipation, questions/réponses, QCM
		Production : discussion
5. Modalités des activités		Modalités d'exécution : individuel, groupe-classe
		Modalités de correction : groupe-classe

3.2.3 Les pages Vocabulaire

Dans le manuel *Édito A2* (Didier, 2016), les pages Vocabulaire sont organisées autour de listes lexicales thématiques. Des activités sont également proposées pour manipuler ces listes et pour favoriser l'assimilation et le réemploi des nouveaux mots par les élèves. Le guide pédagogique propose de travailler ces pages de manière séquentielle et en une seule fois. Nous pensons que cette approche ne représente pas la meilleure façon d'exploiter le lexique fourni dans les listes. Incorporer le lexique et les activités adéquates au fil du déroulement de l'unité, nous paraît plus pertinent et efficace.

Afin d'identifier les éléments structurants des pages Vocabulaire de l'unité 8, nous procédons à une analyse spécifique focalisée sur le contenu lexical et sur les activités associées.

- **Vocabulaire – L'info, la presse**

Lexique	Activités	
	Lexicales	**Langagières**
• **la presse écrite** : l'article, le chapeau, le reportage, la rubrique, le scoop, la source, le titre, la Une • **les types de publication** : le journal local/régional/national, le magazine économique/culturel, la presse à scandale/people, la presse sportive/féminine, la revue politique • **la fréquence de publication** : hebdomadaire, mensuel, quotidien • **les rubriques de l'info** : les actualités nationales/internationales, le courrier des lecteurs, économie, faits di- vers, mode, politique, société, sport • **les métiers de l'info** : le/la journaliste, le/la photographe, le/la reporter • **informer, s'informer** : être au courant, interviewer quelqu'un, publier un article, se tenir informé, suivre les nouvelles/ l'actualité/l'information	• **exercice à compléter** : individuel ou binôme et correction groupe-classe • **exercices d'association** : individuel ou binôme et correction groupe-classe • **exercice à compléter** : Individuel ou binôme et correction groupe-classe	• **PO guidée** : citer et associer : Individuel ou binôme et correction groupe- classe • **PO guidée** : description groupe et correction groupe-classe

- **Vocabulaire – Les médias, la radio, la télé**

Lexique	Activités	
	Lexicales	**Langagières**
• **Les médias francophones** : France 24, France Télévision, Radio Télévision Belge Francophone, Radio Canada, Radio Télévision Suisse Romande, Radio France, Radio France Internationale, TV5 Monde • **La radio/La télévision** : l'auditeur/ l'auditrice, la chaîne, l'écran, le lecteur DVD, le poste de radio, la station de radio, la télécommande, le téléspectateur/la téléspectatrice • **Les émissions d'information** : le documentaire, le journal télévisé (JT), le magazine d'information, la météo • **Les émissions de divertissement** : les dessins animés, l'émission de variétés, le jeu télévisé, la	• **exercices d'association** : individuel ou binôme et correction groupe-classe • **exercice QCM** : individuel ou binôme et correction groupe- classe	• **PO guidée** : description binôme ou groupe, correction par groupe et en différée en groupe-classe

série • **La série télé** : l'épisode, la saison, le scénario • **Devant la télé** : allumer la télé, changer de chaîne, enregistrer un film, éteindre la télé, regarder une émission, zapper		

3.2.4 Les pages Grammaire

Concernant les pages Grammaire, nous allons également procéder à une analyse dédiée prenant spécifiquement en compte les types d'activités de systématisation et de production, ainsi que leurs modalités d'exécution.

- **La cause et la conséquence**

Activités morphosyntaxiques	**Activités langagières**
• **exercice de repérage** : individuel et correction groupe- classe • **exercices à trou/à compléter** : individuel et correction groupe-classe	• PE guidée : individuel ou devoir à la maison

- **La place des pronoms COD et COI**

Activités morphosyntaxiques	**Activités langagières**
• **exercice de repérage** : groupe-classe • **exercice à compléter** : groupe-classe • **exercice de reconstitution** : individuel et correction groupe-classe • **exercice de transformation** : individuel et correction groupe-classe • **exercice d'association** : individuel et correction groupe- classe	n/a

- **L'impératif et les pronoms**

Activités morphosyntaxiques	**Activités langagières**
• **exercice de repérage** : groupe-classe • **exercice à compléter** : groupe-classe • **exercice de transformation** : Individuel et correction groupe-classe	n/a

3.2.5 La page Phonétique

Une démarche similaire est adoptée pour la page phonétique. À savoir, une analyse des activités de systématisation et de production, et de leurs modalités d'exécution.

- **Prononcer le *s* ajouté avec *en* et**

Activités phonétiques	Activités langagières
• **exercice de repérage** : individuel et correction groupe-classe • **exercice à compléter** : groupe-classe • **exercice de répétition** : groupe-classe • **exercice de discrimination** : groupe-classe	• PE guidée : individuel et correction groupe-classe

3.2.6 La page Atelier

Dans le cadre de l'approche actionnelle, le manuel *Édito A2* (Didier, 2016) propose en fin d'unité deux ateliers au choix. Chacun d'entre eux est découpé en trois étapes : préparation, réalisation et présentation. Ces étapes peuvent se réaliser sur plusieurs séances comme le recommande le guide pédagogique.

Les deux ateliers de l'unité 8 sont :

- **Atelier 1 : réaliser un compte rendu des chiffres de la semaine**

Cet atelier consiste à faire lire la presse francophone aux apprenants et à leur faire sélectionner une étude, un sondage ou une statistique qu'ils devront ensuite présenter en classe.

- **Atelier 2 : réaliser une chronique sur une série francophone**

Cet atelier consiste à faire préparer aux élèves une chronique présentant une série et à la faire enregistrer.

De manière globale, ces deux ateliers apparaissent surtout comme des prétextes à une approche actionnelle ajoutée en fin d'unité, sans une forte adhérence au reste du thème. Principalement, l'atelier numéro un ne s'avère pas très stimulant. Le second atelier nous semble plus proche de la thématique de l'unité et plus à même de mobiliser les acquis des apprenants et de motiver ces derniers.

Normalement, l'un des points clés de l'approche actionnelle est de permettre que le produit final ait une vie après le projet pédagogique. Dans le cas de cet atelier, la consigne suggère de publier la chronique réalisée par les apprenants sur un réseau social de leur choix. Là aussi, cela s'apparente plus à un prétexte sous couvert d'approche actionnelle, qu'à une réelle réflexion sur la

finalité de ce projet. En effet, quelle motivation pousserait les élèves à publier leur rubrique sur un réseau social ? Il faut certainement revoir l'objectif final de cet atelier afin de motiver plus spécifiquement les élèves.

Il est à noter que le guide pédagogique s'adapte ici au contexte en notant qu'il n'est pas toujours possible d'accéder à des séries télévisées francophones selon les pays et qu'il est donc préférable de faire travailler les apprenants avec des webséries disponibles.

3.3 Synthèse de l'analyse de l'unité 8

Cette partie liste les caractéristiques que nous considérons comme structurantes dans la conception de l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016). Cette synthèse analytique guidera notre démarche d'adaptation de cette unité en plusieurs séquences didactiques.

3.3.1 Une organisation éclectique du contenu

L'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) se démarque par la variété des documents qu'elle propose. Huit documents écrits ou oraux jalonnent le parcours pédagogique de l'unité. Ces supports didactisés ou fabriqués permettent d'incorporer des variations sur le thème principal de l'unité. Les documents s'avèrent également porteurs d'aspects culturels typiques de la France (par exemple le journal l'Équipe, véritable institution en France). Dans le cadre de la problématique de ce mémoire, on pourra être amené à s'interroger sur la pertinence d'utiliser ce type de support, ou tout du moins de réfléchir à une approche plus pertinente pour exploiter efficacement ces documents.

La diversité de l'unité se révèle également au niveau des objectifs langagiers visés. En effet, l'unité 8 annonce trois objectifs pragmatiques et trois objectifs morphosyntaxiques :

Objectifs pragmatiques	**Objectifs morphosyntaxiques**
• Structurer son propos • Reprocher quelque chose • Faire une critique positive et négative	• La cause et la conséquence • La place des pronoms COD et COI • L'impératif et les pronoms

Tableau 8: Objectifs langagiers de l'unité 8, *Édito A2* (Didier, 2016)

À la lumière de ces nombreux objectifs langagiers, il se dégage un certain manque de cohérence. En vue de l'adaptation de l'unité, il semble nécessaire de construire plusieurs séquences didactiques à partir de ce qui est nommé Unité 8 dans le manuel *Édito A2* (Didier, 2016).

3.3.2 Une prédilection pour les activités individuelles et en groupe-classe

L'analyse des modalités d'exécution des activités proposées dans le manuel fait ressortir une prédilection pour les activités individuelles et en groupe-classe. Dans le guide pédagogique, seulement 6 % des activités sont proposées en travail en petits groupes. Toutes les autres activités se

réalisent soit en travail individuel soit en groupe-classe. Les interactions orales entre apprenants ne sont donc pas favorisées dans l'approche retenue par les concepteurs de l'unité 8.

3.3.3 Une grammaire concise

Dans l'unité 8, la grammaire suit une structure standard : repérage, traitement de la langue, systématisation. Le corpus est extrait du document de la page précédente mais se retrouve isolé sur la page Grammaire. Bien que contextualisé, le corpus se retrouve d'une certaine manière hors contexte.

La phase d'explication se concentre sur l'essentiel, tant sur le fond que sur la forme. On peut reprocher à cette approche une trop grande simplicité. Mais, on peut aussi décider de déporter une partie du traitement de la langue sur des activités de production.

Les activités de systématisation sont au nombre de trois ou quatre. Il n'y a pas toujours d'activité de production. La démarche proposée est plutôt classique avec une prédominance des exercices écrits. Cette approche reflète assez bien la culture éducative des apprenants cambodgiens. À partir de ce constat, plusieurs options d'adaptation sont offertes : s'appuyer sur cette méthode de travail de la grammaire, voire la renforcer, pour sécuriser les élèves. À l'opposé, on peut s'en éloigner pour familiariser les étudiants à de nouvelles manières de pratiquer la grammaire. Enfin, mélanger les deux approches pourrait permettre de combiner le meilleur des deux mondes.

Les activités de systématisation proposées dans le livre de l'élève peuvent être complétées avec celles du cahier d'activités, si l'enseignant le juge nécessaire.

3.3.4 Un vocabulaire monolithique

Le lexique est présenté en un seul tenant sur une page dédiée, rassemblant les listes thématiques de vocabulaire et les activités de réemploi. Le guide pédagogique suggère de travailler les pages de vocabulaire en une seule fois, en respectant l'ordonnancement des sections de l'unité. Selon nous, cette approche présente plusieurs défauts. D'abord, la quantité de vocabulaire est trop vaste pour que celui-ci puisse être assimilé de manière efficace par les étudiants. De plus, travailler sur le lexique de manière séquentielle au sein de l'unité peut s'avérer rapidement fastidieux et peut démotiver les élèves. Pour ces raisons, il nous paraît plus opportun d'aborder le contenu des pages vocabulaires de manière transverse, au fil des besoins lexicaux de l'unité.

3.3.5 La phonétique délaissée

Sur les quatorze pages que compte l'unité 8, la phonétique occupe seulement une demi-page. Il apparaît évident que cet objectif linguistique ne semble pas essentiel dans cette unité. La cohérence de ce choix peut être remise en question. Lors du travail d'adaptation de l'unité 8, il conviendra de s'interroger sur la pertinence de conserver en l'état cette partie phonétique.

Les caractéristiques de l'unité 8, mises en avant suite à notre analyse, vont servir de support pour l'adaptation de cette unité. La réflexion menée et le résultat de ce travail sont expliqués dans le chapitre suivant.

4 Adaptation de l'unité n°8 du manuel *Édito A2*

Ce chapitre présente le travail qui a été réalisé pour adapter l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) à un public d'apprenants cambodgiens. Nous commençons par expliquer les critères qui ont été retenus dans la démarche d'adaptation pédagogique. Le résultat est l'élaboration de plusieurs séquences didactiques. Puis, nous présentons le détail de ces différentes séquences didactiques.

4.1 Les critères de choix dans la démarche d'adaptation de l'unité didactique

Les critères qui ont guidé nos choix dans l'adaptation de l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) sont détaillés ci-après. Les motivations ayant amené à ces décisions sont également explicitées. La démarche d'adaptation retenue repose sur les résultats de la synthèse de l'analyse de l'unité 8, sur notre propre expérience et sur notre connaissance des apprenants cambodgiens.

4.1.1 Le fractionnement en quatre séquences didactiques

L'analyse de l'unité 8 a permis de dégager le caractère éclectique du contenu pédagogique de cette unité. La diversité des thèmes et des objectifs langagiers nécessitent l'adaptation en plusieurs séquences didactiques du contenu pédagogique formant l'unité 8, afin d'assurer une certaine cohésion globale de l'apprentissage de la langue. Pour définir ces différentes séquences, nous avons tenté de regrouper les objectifs langagiers en un objet didactique cohérent.

L'adaptation de l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) a abouti à quatre séquences didactiques pour une durée totale de 18 heures. La première séquence remplit le rôle de mise en route de la thématique globale de l'unité 8 et se focalise sur les objectifs lexicaux et sociolinguistiques relatifs à la presse écrite. La motivation derrière ce choix est d'ancrer les apprenants dans l'univers de la presse écrite, média traditionnel en perte d'influence, avant de poursuivre vers les nouveaux supports de l'information dans les autres séquences didactiques. Cette

approche est également adossée à des objectifs sociolinguistiques de la presse française et offre l'opportunité de comparer avec les journaux cambodgiens.

La séquence didactique n°2 poursuit le travail sur la presse écrite en abordant plus en détails la presse au Cambodge et introduit l'évolution des médias en général. L'objectif morphosyntaxique sur la cause et la conséquence est intégré dans cette séquence. Dans la troisième séquence didactique, nous avons regroupé deux des objectifs langagiers principaux de l'unité 8 (reprocher quelque chose et la place des pronoms COD et COI). Dans le manuel, ces deux objectifs sont intrinsèquement liés par l'exploitation pédagogique du support qui en est faite. Nous avons décidé de maintenir ce lien au sein d'une même séquence didactique afin de conserver une cohérence didactique. La quatrième séquence didactique aborde le dernier objectif principal de l'unité 8 (faire une critique positive ou négative). Ceci est traité à travers le thème de la TV, notamment en étudiant les préférences des Français en termes de programmes télévisés.

L'ordre de ces séquences respecte celui proposé par le manuel car une fois les thématiques regroupées en séquences unitaires, elles conservent une cohérence interne et cela évite les allers-retours dans la pagination du livre qui pourraient perturber les élèves dans l'utilisation de celui-ci.

Les quatre séquences didactiques sont résumées dans le tableau ci-dessous. Le détail de ces séquences est fourni au chapitre 4.2 (cf. p. 110).

Séquence didactique	**Thème**	**Objectifs pragmatiques**	**Objectifs linguistiques**	**Objectifs sociolinguistiques**
N°1	La presse écrite francophone	n/a	Lexique de l'information, de la presse	Les titres nationaux, régionaux et locaux français et cambodgiens Les régions françaises
N°2	La presse écrite	Décrire la presse cambodgienne, déterminer les caractéristiques des publications Comprendre les nouveaux supports de l'information Structurer son propos	Lexique des supports numériques Morphosyntaxe : la cause et la conséquence	La façon sont les Français s'informent sur l'actualité L'usage des supports numériques
N°3	Les médias, la radio, la télé	Reprocher quelque chose	Lexique : médias francophones, métiers de l'audiovisuel, les genres des programmes, activités devant la télé Morphosyntaxe : la place des pronoms COD et COI	Connaissance du journal l'Équipe
N°4	La télé	Faire une critique positive ou négative	Lexique de la télévision, des genres de programme	Les préférences des Français en termes de programmes TV Références culturelles : les

				chaînes françaises, les programmes TV, les différences entre les programmes français et cambodgiens Les supports de diffusion des séries

Tableau 9: Présentation générale des quatre séquences didactiques adaptées de l'unité 8, *Édito A2* (Didier, 2016)

4.1.2 La sélection des supports didactiques

L'analyse de l'unité 8 a montré un recours à un large éventail de supports didactiques. Certains documents ne se rattachent pas forcément aux objectifs langagiers de l'unité. Parfois, plusieurs documents sont utilisés pour un même objectif. Il a donc fallu s'interroger sur les choix à effectuer concernant l'exploitation pédagogique de ces divers supports en vue de l'adaptation de l'unité.

Par rapport aux quatre séquences didactiques définies ci-dessus, et afin de garantir la cohérence de ces séquences, nous avons procédé à la sélection des supports didactiques issus de l'unité 8 qui seront utilisés dans l'adaptation de cette unité. Les documents qui ont été conservés sont ceux de CO ou de CE contenant les corpus des objectifs langagiers de l'unité. L'exploitation de ces documents pour enseigner les objectifs pragmatiques nécessite néanmoins une approche interculturelle pour contextualiser efficacement le document et pour assurer la fluidité de l'apprentissage. Dans le cadre normal de notre travail d'enseignant à l'AF, c'est très probablement un document que nous n'aurions pas utilisé. Néanmoins, le travail réflexif inhérent à ce mémoire, notamment suite aux entretiens avec les autres enseignants, nous a éclairé sur des possibilités d'exploitations fructueuses de ce type de document.

Les supports pédagogiques issus de l'unité 8 et utilisés dans les séquences didactiques sont listés dans le tableau ci-dessous.

Supports pédagogiques écrits	Supports pédagogiques oraux
Dessin p. 111 Caricature	Document F p. 118 chronique radiophonique : Les goûts télévisés des Français
Document A p. 112 Infographie : Les nouveaux supports de l'info	
Document C p. 113 article de site internet : L'évolution des médias	
Document D p. 116 article de site internet radio : L'Équipe change de format	
Extrait programme TV p. 118	
Document G p. 120 page de magazine ou site internet : Quelles séries vont nous scotcher à l'écran	

Tableau 10: Les supports didactiques conservés dans l'adaptation de l'unité 8, *Édito A2* (Didier, 2016)

Les principales raisons pour lesquelles nous n'avons pas retenu certains supports sont de deux ordres. D'abord un critère didactique, nous avons estimé que les objectifs portés par ces documents n'étaient pas primordiaux par rapport au reste du contenu de l'unité. En second lieu, la contrainte temporelle a également motivé nos choix. Dans le temps imparti au sein d'une session de l'AF de Siem Reap, il est impossible d'exploiter convenablement la totalité de l'unité. Pour résumer, nous avons écarté les documents qui nous paraissaient les moins pertinents pédagogiquement afin de consacrer les heures de session sur les objectifs langagiers principaux de l'unité.

Dans cette optique, les supports qui n'ont pas été retenus sont les suivants :

- la chronique radiophonique : Document B – La Presse passe au numérique p. 112
- le dessin humoristique : Document E – La formule tabloïd de l'Équipe ne fait pas l'unanimité p.116
- l'extrait d'émission TV : Document H – Série 100 % belge p. 121

L'autre modification est l'apport de supports pédagogiques externes. Ces supports ont été ajoutés pour adapter ou créer des activités de systématisation ou de production. L'objectif recherché est de rendre ces activités plus interactionnelles et plus motivantes pour les élèves.

4.1.3 Renforcement des interactions orales

La synthèse de l'analyse de l'unité 8 a montré une propension envers les activités individuelles ou en groupe-classe. Les modalités de correction des activités sont toutes proposées en groupe-classe dans le guide pédagogique. Nous pensons que cette approche accorde une place trop proéminente au temps de parole de l'enseignant au détriment de celui des apprenants. Par conséquent, dans l'adaptation de l'unité 8, nous avons favorisé les interactions orales entre les élèves.

Pour réaliser cela, même si de nombreuses activités issues du manuel ont été conservées, beaucoup ont été modifiées pour générer de meilleurs échanges langagiers entre les apprenants. Ainsi, des activités de PE ont été transformées en activités de PO pouvant être réalisées en binômes ou en petits groupes. De même, plusieurs exercices écrits de systématisation (comme un exercice d'association par exemple), ont été modifiés en activité de petits groupes (par exemple, en faisant manipuler des étiquettes pour associer les phrases).

Dans la même logique, certaines corrections réalisées en paires sont privilégiées en amont de la restitution en groupe-classe. Cette étape supplémentaire nous paraît également être enrichissante pour l'apprentissage de la langue. Même si les échanges entre les élèves peuvent avoir lieu en langue maternelle, ce processus participe à la mobilisation du savoir-faire et du savoir-être.

Un autre avantage des activités en groupes est qu'elles peuvent aussi libérer la parole des étudiants réservés qui osent moins s'exprimer en groupe-classe. Enfin, l'enseignant ne se retrouve pas mobilisé par la gestion du groupe-classe et peut se permettre de passer dans les groupes et intervenir et aider les apprenants de manière plus adaptée si besoin.

Enfin, nous avons également exploité de manière plus fructueuse certaines activités de PO ou de PE en les transformant en tâche finale de la séquence didactique. En effet, l'unité 8 propose des activités de production intéressantes mais qui nous paraissent souvent sous-exploitées d'un point de vue pédagogique. Les consignes sont très brèves et les suggestions offertes dans le guide pédagogique s'avèrent assez succinctes. Ces propositions de production se limitent alors à une activité de dix ou quinze minutes. Nous pensons que certaines d'entre elles possèdent le potentiel d'être exploitées plus amplement en incluant des phases de recherches, de discussion et de décision avant la phase finale de production elle-même. Toutes ces phases sont à travailler en groupes.

4.1.4 Une approche hybride de la grammaire

Concernant la grammaire, les exercices de systématisation classique ont été maintenus et souvent renforcés en ajoutant des exercices issus du cahier d'activités. Ce cadre de travail traditionnel est apprécié par les élèves cambodgiens. Ces derniers se sentent rassurés par des activités familières. Nous pensons qu'il s'agit d'une opportunité d'exploiter cette situation à des fins pédagogiques afin de consolider les concepts morphosyntaxiques de la langue française, souvent perçus comme complexes par les élèves.

Les exercices de systématisation proposés dans l'unité 8 sont presque exclusivement des exercices écrits, que ce soit dans le livre de l'élève ou dans le cahier d'activités (deux exercices sur un total de quinze concernent une activité langagière orale). En cohérence avec notre optique de favoriser les interactions orales, nous avons fréquemment transformé les exercices de grammaire proposés en activités de systématisation orale.

4.1.5 Une approche transversale du vocabulaire

Le vocabulaire de l'unité 8 a été traité de manière transverse tout au long des différentes séquences didactiques et non pas en une seule fois, comme suggéré par la mise en page du manuel et par les consignes du guide pédagogique.

Pour ce faire, nous avons analysé les besoins lexicaux abordés par les différents documents contenus dans l'unité. Nous avons également sélectionné ceux qui nous paraissaient les plus pertinents à la vue de la thématique de l'unité et des besoins des étudiants. Ainsi dans les listes de vocabulaire fournies dans le manuel, certains mots n'apparaissent pas dans les autres supports de

l'unité. L'utilité de les inclure dans les objectifs lexicaux des séquences didactiques a été remise en question le cas échéant.

Les différents axes d'adaptation de l'unité 8 que nous venons de décrire correspondent à un usage distancié du manuel. En effet, nous avons conservé le déroulement de l'unité en modifiant parfois l'ordonnancement des activités, en sélectionnant les documents, en modifiant des activités et en ajoutant des supports externes.

Dans la partie suivante, les fiches pédagogiques des quatre séquences didactiques résultant de l'adaptation de l'unité 8 sont présentées. Les détails du déroulement de chaque séquence pédagogique sont fournis en Annexe 11 (cf. p. 208), Annexe 12 (cf. p. 212), Annexe 13 (cf. p. 216) et Annexe 14 (cf. p. 222).

4.2 Les quatre séquences didactiques adaptées de l'unité 8

Cette partie présente le contenu des quatre séquences didactiques issues de l'adaptation pédagogique de l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016).

Le travail d'ingénierie contextualisée qui a été réalisé assure, nous le pensons, une cohérence méthodologique adaptée à la culture cambodgienne servant au mieux l'apprentissage des apprenants.

Les modifications apportées à l'unité 8 du manuel *Édito A2* (Didier, 2016) sont écrites en bleu. Les explications des choix effectués sont fournies à la suite de chaque fiche pédagogique.

4.2.1 Fiche pédagogique de la séquence didactique n°1

- **Thème :** la presse écrite francophone
- **Tâche finale :** décrire une actualité de la presse écrite francophone
- **Niveau :** A2
- **Public :** adolescents/adultes
- **Durée :** 3h
- **Support pédagogique : manuel *Édito A2*** (Didier, 2016)**, unité 8**

Objectifs pragmatiques

- n/a
- Lexique de l'information, de la presse

Objectifs sociolinguistiques et socioculturels

- Les titres nationaux, régionaux et locaux français et cambodgiens
- Les régions françaises

Réception

Anticipation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Faire des hypothèses sur la signification du dessin	Remue-méninges à partir du dessin de la page d'ouverture de l'unité 8.	Groupe-classe	Dessin p. 111, *Édito A2* (Didier, 2016), unité 8	15'

Commentaires : nous avons conservé telle quelle l'activité de mise en route à partir du dessin de la page d'ouverture de l'unité 8. Nous trouvons ce dessin riche en perspective : il permet d'ouvrir la discussion, de poser les concepts liés à la thématique et d'introduire du lexique. La durée de l'activité a été allongée pour permettre de bien contextualiser la thématique et laisser le temps aux apprenants de s'exprimer sur le sujet.

Compréhension globale

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Identifier la structure du document	Observer une Une de journal et déterminer sa structure	Groupe-classe	Une de journal	10'
Activité 2	Compléter la structure de la Une avec les noms des catégories	Associer les étiquettes avec le nom des catégories (l'article, le chapeau, le titre, ...) à la Une du journal	Binôme puis mise en commun en groupe- classe	Étiquettes des catégories de la Une de journal	15'

Commentaires : ces activités de compréhension globale sont inspirées de l'activité de vocabulaire n°1 p. 115. Nous avons ajouté une étape de repérage pour stimuler la réflexion des apprenants. La partie purement écrite de l'exercice original a été transformée en une activité d'association avec des étiquettes. Cela ajoute un aspect ludique à l'activité et cela facilite aussi les échanges entre les apprenants.

Compréhension détaillée

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Du-rée
Activité 1	Identifier les différentes parties qui composent un article	Distribuer une étiquette (titre, chapeau, article) à chaque apprenant et consigne pour retrouver le trinôme des étiquettes formant l'article complet	Groupe-classe	Articles découpés en trois parties (titre , chapeau, article)	10'
Activité 2	Saisir le sens du lexique	Associer les articles aux rubriques correspondantes	Trinôme, mise en commun en groupe-classe	Rubriques d'article projetées au tableau	15'
Activité	Repérer les dimensions socio-culturelles du document	Classer les titres de la presse française par zone géographique (nationale, régionale, locale)	Trinôme, mise en commun en groupe-classe	Titres de presse française découpés en vignette, carte de France projetée au tableau	15'
Activité 4	Saisir le sens du lexique	Associer les titres à la fréquence de publication (quotidien, hebdomadaire, mensuel)	Individuel, mise en commun en groupe- classe	Fiche d'exercices d'association titres de presse et de fréquence de publication	15'

Commentaires : ces activités de compréhension détaillée sont inspirées des listes et activités lexicales de la page 115. L'activité 1 est une étape de repérage pour stimuler la réflexion des apprenants. Pour ces activités, nous avons remplacé la modalité d'exécution à l'écrit et en individuelle par des activités en trinôme et avec des manipulations de supports pour stimuler l'engagement des apprenants. L'activité 1 oblige les étudiants à se déplacer en classe, brisant ainsi la monotonie des activités réalisées assis à la table de travail.

Production

Systématisation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Fixer les manières de décrire le conte- nu d'un journal	Jeu oral : deviner un titre de journal en posant des questions sur leurs caractéristiques	Groupe	Vignettes des titres de presse française	15'
Activité 2	Fixer les manières de décrire le conte- nu d'un journal	Compléter la description de titres de presse	Individuel, confrontation avec ses voisins, correction en groupe-classe à l'oral avec les fiches descriptives pro- jetées au tableau	Fiches descriptives des titres de presse Liste de mots (type de publication, fréquence de publication, rubriques)	15'

Commentaires : l'activité 1 réutilise les vignettes de la phase de compréhension détaillée pour réinvestir le lexique vu dans cette phase. L'activité 2 est inspirée de l'exercice de vocabulaire n°3 p.115. Nous avons ajouté des descriptions de titre de presse pour rendre l'exercice moins facile et plus long afin de favoriser les échanges entre les élèves. On s'est une nouvelle fois éloigné de l'exécution classique avec la manipulation d'étiquettes pour faciliter les interactions entre les apprenants.

Tâche finale

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Mobiliser et réinvestir les compétences acquises dans les phases précédentes en lien avec la thématique de la séquence didactique	Décrire une actualité de la presse écrite francophone	Préparation : en groupe de 3 ou 4 Réalisation : recherche individuelle, mise en commun, sélection et rédaction en groupe Présentation : en groupe	Fiche d'activité : inspiré de l'atelier n°1 p. 123, *Édito A2* (Didier, 2016) Accès Internet	60'

Commentaires : cette tâche finale est inspirée de l'activité de PO la page Vocabulaire p.115. La consigne du guide pédagogique est très focalisée sur la partie lexicale de l'activité. En transformant cette activité de PO en tâche finale, nous avons voulu étendre l'objectif pédagogique au-delà de l'aspect lexical. En plus, de l'objectif d'appropriation et de réemploi du lexique, cette tâche permet aux apprenants d'interagir, de travailler en groupe, de pratiquer la discussion, la médiation.

4.2.2 Fiche pédagogique de la séquence didactique n°2

- **Thème :** la presse écrite
- **Tâche finale : raconter l'histoire d'un journal de la presse écrite cambodgienne**
- **Niveau :** A2
- **Public :** adolescents/adultes
- **Durée :** 4h
- **Support pédagogique : manuel *Édito A2*** (Didier, 2016)**, unité 8**

Objectifs pragmatiques

- Décrire la presse cambodgienne, déterminer les caractéristiques des publications
- Comprendre les nouveaux supports de l'information
- Structurer son propos

Objectifs sociolinguistiques et socioculturels

- La façon dont les Français s'informent sur l'actualité
- L'usage des supports numériques

Objectifs linguistiques

- Lexique de l'information, de la presse
- Lexique des supports numériques
- La cause et la conséquence

Réception

Anticipation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Faire des hypothèses sur les informations fournies par l'infographie	Remue-méninges à partir d'une infographie décrivant les nouveaux supports de l'information.	Groupe-classe	Document A p. 112, *Édito A2* (Didier, 2016)	15'

Commentaires : Nous avons transformé les activités de CE et de PO de l'unité 8 en anticipation orale. L'infographie présentée est un excellent document pour une mise en route et pour introduire la notion de nouveaux médias. Nous avons préféré exploiter cet aspect en favorisant l'interaction orale.

Compréhension globale

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Du-rée
Activité 1	Repérer l'organisa-ion globale et la fonction de l'article	Observation et discussion sur la structure de l'article	Questions/réponses, groupe-classe,	Document C p. 113, *Édito A2* (Didier, 2016)	10'
Activité 2	Faire des hypothèses sur le thème de l'article	Focalisation sur le titre et le chapeau pour deviner de quoi va parler l'article ?	Lecture individuelle du titre et du chapeau, puis mise en commun en groupe-classe		10'

Commentaires : Pour le document C, c'est la forme qui a été privilégié. CE, telle que présenté dans l'unité 8, nous avons voulu faire réinvestir aux apprenants les acquis lexicaux sur la structure d'un article. Nous renforçons également la pratique de l'anticipation en utilisant la structure de l'article.

Compréhension détaillée					
	Objectif	**Déroulement**	**Modalité de travail**	**Supports**	**Durée**
Activité 1	Identifier la façon dont est structuré l'article	Reconstitution d'un article découpé en plu- sieurs morceaux	Binôme puis mise en commun en groupe- classe	Vignettes de l'article	10'
Activité 2	Saisir le sens des connecteurs	Structurer un article en associant les connecteurs aux paragraphes adéquats	Binôme puis mise en commun en groupe- classe	Document C p. 113, *Édito A2* (Didier, 2016) Étiquettes de connecteurs	10'
Commentaires : nous continuons le travail sur la forme du texte en découpant le document C de l'unité 8 en plu- sieurs parties. Ces activités en groupe et en manipulant des supports permettent de mieux engager les apprenants et de favoriser les interactions orales entre eux.					

Traitement de la langue

Repérage					
	Objectif	**Déroulement**	**Modalité de travail**	**Supports**	**Durée**
Activité 1	Exposition aux notions de cause et de conséquence	L'enseignant écrit au tableau une phrase avec *alors* et une phrase avec *parce que*. Demander aux apprenants d'expliquer la différence de sens entre *alors* et *parce que*.	Groupe-classe, à l'oral	Tableau blanc	10'
Activité 2	Repérer les manières d'exprimer la cause et la conséquence.	Repérage des expressions de cause et conséquence et classification dans les colonnes adéquates.	En groupe	Document C p. 113, *Édito A2* (Didier, 2016) Tableau de classification	15'
Commentaires : pour cette phase de repérage nous conservons la démarche proposée dans l'unité 8. Par contre, nous faisons travailler sur le texte source pour identifier le corpus grammatical, ainsi entièrement contextualisé. Dans le manuel, les phrases du corpus se trouvent sur la page Grammaire, isolées du texte d'origine. Nous ajoutons une activité en groupe avec l'utilisation d'un tableau de classification, toujours dans l'optique de développer les échanges entre les apprenants.					

Conceptualisation					
	Objectif	**Déroulement**	**Modalité de travail**	**Supports**	**Durée**
Activité 1	Vérification du classement des formes pour exprimer la cause et la conséquence	Le tableau de classe- ment est projeté au tableau. Chaque groupe propose une forme repérée. Les apprenants discutent et se mettent d'accord sur le classe- ment	Groupe-classe	Document C p. 113, *Édito A2* (Didier, 2016) Tableau de classification	10'
Activité 2	Formuler les règles morphosyntaxiques d'expression de la cause	Compléter le tableau de fonctionnement	Groupe à l'oral pour la discussion, groupe à l'écrit pour la formulation des	Document C p. 113, article L'évolution des médias, *Édito A2*	20'

	et la conséquence		règles et mise en commun en groupe- classe à l'oral	(Didier, 2016) Tableau de fonctionnement p. 114, *Édito A2* (Didier, 2016)	

Commentaires : dans cette phase de conceptualisation, ce sont les modalités de déroulement des activités qui ont été modifiées. Les activités en groupe-classe sont réalisées en petits groupes et à l'oral. Le tableau de fonctionnement a été également modifié pour qu'il puisse être complété par les apprenants (ce qui n'est pas proposé avec le tableau d'origine).

Production

Systématisation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Fixer l'utilisation de l'expression de la cause et de la conséquence	Relier les phrases.	Individuel, puis vérification en binôme et mise en commun en groupe-classe	Exercice n°1 p.73, cahier d'activités, *Édito A2* (Didier, 2016)	15'
Activité 2	Fixer l'utilisation de l'expression de la cause et de la conséquence	Compléter les phrases.	Individuel, mise en commun en groupe- classe	Exercices n°2 et n°3 p.74, cahier d'activités, *Édito A2* (Didier, 2016)	20'
Activité 3	Fixer l'utilisation de l'expression de la cause et de la conséquence	Cadavre exquis : former des phrases au hasard en utilisant les expressions de cause et de conséquence	Groupe	Deux paquets de cartes phrases et une feuille récapitulative des expressions de cause et conséquence	20'

Commentaires : pour cette phase de systématisation nous avons substitué les exercices du livre de l'élève par les exercices du cahier d'activités. Nous avons conservé les modalités d'exécution individuel et par écrit. À la fois pour varier des activités orales précédentes et pour fournir aux apprenants un environnement de travail familier et sécurisant (comme nous l'avons vu ils apprécient les exercices écrits de grammaire). Pour l'activité 1, nous avons ajouté une correction par paire avant la mise en commun. Cela permet de développer les échanges, le savoir-faire et le savoir-apprendre des apprenants. Les exercices de systématisation contenus dans le livre de l'élève ont été utilisés pour établir les cartes « phrases » du cadavre exquis. Cette approche rend ludique la systématisation de la grammaire. Cette phase est renforcée car nous profitons du goût pour les exercices de grammaire des apprenants cambodgiens pour favoriser l'apprentissage de cette partie souvent ardue de la langue française.

Tâche finale

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Mobiliser et réinvestir les compétences acquises dans les phases précédentes en lien avec la thématique de la séquence didactique	Raconter l'histoire d'un journal de la presse écrite cambodgienne	Préparation : en groupe de 3 ou 4 Réalisation : recherche individuelle, mise en commun, sélection et rédaction en groupe Présentation : en groupe	Accès Internet	60'

Commentaires : cette tâche finale est inspirée de l'activité de PE de la page Grammaire p.114. Comme pour la séquence didactique 1, cette transformation en tâche finale, permet aux apprenants d'interagir, de travailler en groupe, de pratiquer la discussion et la médiation. Une partie écrite est néanmoins conservée (la rédaction de la présentation). La présentation orale finale participe à la production orale et à la familiarisation de la prise de parole en public.

4.2.3 Fiche pédagogique de la séquence didactique n°3

- **Thème :** les médias, la radio, la télé
- **Tâche finale :** rédiger un email pour se plaindre de la nouvelle version d'un journal ou d'une émission de télévision
- **Niveau :** A2
- **Public :** adolescents/adultes
- **Durée :** 5h
- **Support pédagogique : manuel *Édito A2*** (Didier, 2016)**, unité 8 pp. 116-117 et p.119**

Objectifs pragmatiques

- Reprocher quelque chose

Objectifs sociolinguistiques et socioculturels

- Connaissance du journal l'Équipe, une institution en France
- Les habitudes des Français dans les transports en commun

Objectifs linguistiques

- Lexique des médias francophones, des métiers de l'audiovisuel, de la radio, de ma télévision, des émissions d'information, des émissions de divertissement, de la série télé, des activités devant la télé
- Morphosyntaxe : comparatif, superlatif, la place des pronoms COD et COI

Étape de réception

Anticipation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Faire des hypothèses sur le type de journal représenté sur la photo et sur la thématique de la séquence didactique	Remue-méninges à partir d'une photo.	Groupe-classe	Photo lecteurs journal l'Équipe	10'

Commentaires : nous reprenons la phase de mise en route de l'unité 8. Nous avons seulement étendu l'anticipation sur le changement de format du journal afin de mieux anticiper le contenu du document à suivre.

Compréhension globale

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Repérer les informations essentielles dans le titre et le chapeau d'un article pour anticiper le thème de l'article	Questions/réponses après lecture du titre et du chapeau de l'article	Lecture individuelle, puis mise en commun en groupe-classe	Document D p. 116, *Édito A2* (Didier, 2016)	10'

Commentaires : nous avons séparé en deux phases l'activité de CE présentée dans l'unité. Les deux premières questions sont traitées ici dans la phase de compréhension globale. Cela permet de réinvestir les connaissances acquises les séquences didactiques précédentes sur la fonction de titre et de chapeau d'un article.

Compréhension détaillée

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Repérer les informations principales et secondaires et saisir le sens du lexique et des structures	Lire l'article et répondre aux questions	Individuel pour les questions/réponses, en groupe pour confrontation, puis groupe-classe pour la mise en commun	Document D p. 116, *Édito A2* (Didier, 2016)	20'
Activité 2	Repérer les formes linguistiques pour exprimer un reproche	Identifier les structures utilisées dans les réponses aux questions précédentes	Binôme puis mise en commun en groupe- classe	Document D p. 116, *Édito A2* (Didier, 2016)	15'
Activité 3	Fixer la manière d'exprimer des re- proches	Transformer des titres d'article en reproches.	Groupe puis mise en commun en groupe- classe	Fiche de titres d'article de journaux	15'

Commentaires : l'activité 1 reprend les questions de CE du document D. Une confrontation des réponses en groupe a été ajoutée avant la mise en commun en groupe-classe afin de favoriser les échanges entre les apprenants. Les activités 2 et 3 ont été ajoutées car aucun travail sur les formes linguistiques pour exprimer un reproche n'est proposé dans l'unité 8. Il y a seulement un encadré listant certaines formes de reproches à utiliser dans l'activité finale de PE. Nous estimons que cela n'est pas suffisant.

Étape de traitement de la langue

Repérage

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Rappel sur les pronoms COD et COI	Exposition aux pronoms COD et COI à partir d'un corpus	Groupe-classe	Page grammaire p. 117, *Édito A2* (Didier, 2016) Fiche pronoms	15'
Activité 2	Repérer la place des pronoms COD et COI	À partir du corpus classer la place des pronoms COD/COI.	Groupe, à l'oral pour le repérage et à l'écrit pour le classement.	Corpus p. 117, *Édito A2* (Didier, 2016) Tableau place des pronoms COD/COI	15'

Commentaires : Au préalable de la phase de repérage proprement dite concernant la place des pronoms COD et COI, nous avons ajouté un rappel sur les pronoms COD et COI afin de s'assurer de la bonne compréhension du concept grammatical par les apprenants. La phase de repérage a été transformée en activité orale à réaliser en groupe.

Conceptualisation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Mise en commun et vérification du classement de la place des pronoms compléments	Le tableau de classe- ment est projeté au tableau. Chaque groupe propose une forme repérée. Les apprenants discutent et se mettent d'accord sur le classement.	Groupe-classe à l'oral	Tableau classement place des pronoms COD/COI	10'
Activité 2	Formuler les règles concernant la place des pronoms COD/COI	Compléter la fiche de fonctionnement de la place des pronoms compléments	Groupe et mise en commun en groupe-classe	Fiche fonctionne- ment place des pro- noms COD/COI	20'

Commentaires : l'activité 1 est la continuité de l'activité 2 de la phase de repérage. Pour le travail de conceptualisation de la place des pronoms COD et COI, la modalité de déroulement se fait en petits groupes pour favoriser les échanges et les explications entre apprenants.

Repérage

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Fabriquer un cor- pus pour l'ordre des doubles pro- noms COD et COI	Associer les phrases avec des doubles pro- noms COD et COI	Groupe	Deux paquets de vignettes : corpus	15'
Activité 2	Repérer l'ordre des doubles pronoms COD et COI	Classer l'ordre des doubles pronoms COD et COI	Groupe	Vignettes du corpus Vignettes des pronoms compléments Tableau à compléter	15'

Commentaires : dans l'unité 8, l'ordre des doubles pronoms COD et COI est traité dans un cadre intitulé *Remarque* tenant sur deux lignes. Nous pensons que cela est très insuffisant pour ce cas de figure assez perturbant pour un apprenant. Nous avons donc décidé de le traiter pleinement à travers une seconde étape de traitement de la langue. Nous abordons la phase de repérage par des activités ludiques afin d'atténuer l'aspect exception et compliqué de ce point grammatical. Nous faisons de nouveau manipuler des étiquettes aux apprenants afin de développer certaines stratégies d'apprentissage (visuel et kinesthésique). Le contenu des étiquettes utilisées dans l'activité 2 a été réalisé à partir des phrases constituant l'exercice n°6 de la page Grammaire p. 117.

Conceptualisation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Mise en commun et vérification du classement l'ordre des doubles pronoms	Compléter le tableau de classement de l'ordre des doubles pronoms COD et COI	Groupe-classe	Tableau à compléter	15'

Commentaires : cette phase suivant celle de repérage partage les mêmes choix et les mêmes justifications.

Étape de production

Systématisation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Fixer l'utilisation de la place et de l'ordre des pronoms COD et COI	Reconstituer les phrases en remettant les mots dans l'ordre.	Individuel puis mise en commun en groupe- classe.	Exercice n°4 p.117, *Édito A2* (Didier, 2016)	15'
Activité 2	Fixer l'utilisation de la place et de l'ordre des pronoms COD et COI	Transformer les phrases en remplaçant les mots soulignés par un pronom COD ou COI	Individuel puis mise en commun en groupe- classe.	Exercice n°5 p.117, *Édito A2* (Didier, 2016)	15'
Activité 3	Fixer les manières d'utiliser les pronoms COD et COI à l'oral	Jeux de cartes pronoms COD/COI.	En groupe à l'oral	Jeu de cartes	20'

Commentaires : de manière similaire à la phase de systématisation pour la cause et la conséquence, nous avons conservé deux exercices écrits de systématisation en modalité individuelle. L'activité 3 est un jeu de cartes ajouté toujours dans une démarche ludique et multipliant les stratégies d'apprentissage.

Tâche finale					
	Objectif	**Déroulement**	**Modalité de travail**	**Supports**	**Durée**
Activité 1	Mobiliser et réinvestir les compétences acquises dans les phases précédentes en lien avec la thématique de la séquence didactique	Rédiger un email pour se plaindre de la nouvelle version d'un journal ou d'une émission de télévision°	Groupe-classe pour la contextualisation de la tâche, puis individuel à l'écrit. Groupe-classe pour la mise en commun	Modèle vide d'un email	60'
Commentaires : cette tâche finale s'inspire de l'activité de PE p.116 à la suite de l'exploitation du document D (L'Équipe change de format). Nous avons conservé cette activité en un travail individuel afin d'alterner les modalités d'exécution. Aussi, en favorisant les interactions orales, nous ne devons pas négliger la PE. Cela est aussi l'une des raisons d'avoir fait de cette tâche finale une activité totalement écrite.					

4.2.4 Fiche pédagogique de la séquence didactique n°4

- **Thème :** la télé
- **Tâche finale :** rédiger une chronique sur une série, l'enregistrer et la publier sur internet
- **Niveau :** A2
- **Public :** adolescents/adultes
- **Durée :** 6h
- **Support pédagogique : manuel *Édito A2*** (Didier, 2016)**, unité 8**

Objectifs pragmatiques

- Faire une critique négative ou positive

Objectifs linguistiques

- Lexique de la télévision, des genres de programme
- Lexique expression familière

Objectifs sociolinguistiques et socioculturels

- Les préférences des Français en termes de programme TV Références culturelles : les chaînes françaises, les programmes TV, les différences entre les programmes français et cambodgiens
- Les supports de diffusion des séries

Étape de réception					
Anticipation					
	Objectif	**Déroulement**	**Modalité de travail**	**Supports**	**Durée**
Activité 1	Faire des hypothèses sur le thème de la séquence à partir de logos	Remue-méninges à partir des logos des chaînes de télévision française	Groupe-classe	Image logos des chaînes de télévision française	15'
Activité 2	Repérer les informations importantes dans un programme TV	Choisir un pro- gramme de la télévision française	Groupe-classe pour le repérage, en Binôme pour le choix du programme	Programme TV p. 118, *Édito A2* (Didier, 2016)	15'
Commentaires : pour contextualiser la thématique des programmes TV et l'associer à l'aspect culturel, nous avons ajouté une activité d'anticipation à partir des logos de chaînes de télévision française. L'activité 2 est inspirée d'une activité de PO de la page Civilisation p. 118 de l'unité 8. Nous l'avons transposé en anticipation orale car l'extrait de					

programme TV nous semble un excellent support pour ce genre d'activité. On y trouve beaucoup d'informations, ce qui est idéal pour une activité de repérage. Toutes ces informations introduisent parfaitement les aspects culturels de la télévision française et les genres de programmes qui représentent respectivement les objectifs interculturels et lexicaux de l'unité.

Compréhension globale

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Comprendre la situation de communication	Écouter la première partie d'une chronique radio sur les goûts télévisés des Français et répondre aux questions	Individuel pour répondre aux questions. Binôme pour échanger sur les réponses. Groupe-classe pour la mise en commun.	Document F p. 118, *Édito A2* (Didier, 2016) Question n°3 p. 118, *Édito A2* (Didier, 2016)	15'

Commentaires : la totalité de la première partie de l'activité de CO de l'unité 8 a été conservée. Notamment les modalités de travail, puisque c'est l'une des rares fois où le guide pédagogique propose une correction par paires.

Compréhension détaillée

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Repérer les informations principales dans un document audio	Écouter la seconde partie d'une chronique radio sur les goûts télévisés des Français et ré- pondre aux questions	Individuel pour répondre aux questions. Groupe-classe pour la mise en commun.	Document F p. 118, *Édito A2* (Didier, 2016) Questions n°4, 5 et 6 p. 118, *Édito A2* (Didier, 2016)	20'
Activité 2	Repérer les informations secondaires dans un document audio	Associer les noms d'émissions et le type d'émission cités dans la chronique radio	Groupe pour l'association Goupe-classe pour la mise en commun	Document F p. 118, *Édito A2* (Didier, 2016) Étiquettes « nom émission » et « type d'émission »	15'

Commentaires : la totalité de la seconde partie de l'activité de CO de l'unité 8 a été conservée. Le travail en individuel est gardé afin d'alterner les modalités de déroulement des activités. L'activité 2 est un ajout complet exploitant les informations secondaires contenues dans le document audio et faisant écho à la thématique des types de pro- grammes. Les noms propres (ici des noms d'émission) sont souvent compliqués à isoler pour les apprenants en CO. Nous pensons donc qu'il s'agit d'un entraînement intéressant à réaliser ici. Pour faciliter la tâche et favoriser les échanges, cette activité est à faire en groupe en utilisant des étiquettes à associer.

Étape de production

Systématisation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Fixer la manière de décrire un programme télévisé	Décrire son émission de télévision préférée.	Individuel pour la prépa- ration. Binôme pour la production. Individuel pour la mise en commun	Activité n°3 p. 119, *Édito A2* (Didier, 2016)	30'

Commentaires : cette activité est inspirée de l'activité de PO n°3 p. 119 de la page Vocabulaire. Avec cette activité, nous développons l'écoute et la restitution. Chaque apprenant décrit son émission préférée à son camarade de binôme, puis pour la mise en commun, l'apprenant d'un binôme décrit l'émission de son camarade.

Étape de réception

Anticipation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Faire des hypothèses sur le genre des séries	Observer les affiches de séries, les décrire et faire des hypothèses sur le sujet traité par ces séries	Groupe-classe à l'oral	Document G p. 120, *Édito A2* (Didier, 2016)	15'

Commentaires : pas de changement dans l'activité de mise en route proposée par le manuel. Elle nous paraît exploiter correctement les supports mis à disposition.

Compréhension globale

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports	Durée
Activité 1	Vérifier les hypothèses sur le genre de séries.	Associer les titres aux genres de séries	Individuel puis mise en commun à l'oral.	Document G p. 120, *Édito A2* (Didier, 2016) Fiche association	15'

Commentaires : afin de garder un lien et une cohérence avec la phase précédente, nous avons ajouté cette activité d'association afin de vérifier les hypothèses émises précédemment sur les genres des séries. Nous consolidons l'activité proposée par le manuel qui consiste en une question de type QCM sur une seule des trois séries.

Compréhension détaillée

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports
Activité 1	Repérer les formes utilisées pour exprimer des défauts et des qualités	Lister les défauts et les qualités de chaque série d'après le journaliste	Individuel puis mise en commun en groupe-classe	Document G p. 120, *Édito A2* (Didier, 2016) Activité n°3 p. 120 Tableau de classement défauts/qualités
Activité 2	Repérer les formes utilisées pour faire une critique	Classer les critiques en positive ou négative.	Individuel pour le repérage et le classement. Binôme pour la confrontation. Groupe-classe pour la mise en commun.	Document G p. 120, *Édito A2* (Didier, 2016) Tableau de classement critique positive/négative

Commentaires : l'activité 1 est fortement inspirée de la question n°3 de culture éducative de l'unité. Nous avons seulement la modalité des réponses à apporter qui se font sous forme de classement dans un tableau. Ce choix devrait favoriser la mémorisation et assurer une continuité avec la prochaine activité qui utilise aussi un tableau de classe- ment. L'activité 2 permet de faire repérer par les apprenants les formes utilisées pour faire une critique, d'une manière active, réflexive et efficace en termes d'apprentissage. Dans le manuel, les formes utilisées pour faire une cri- tique sont simplement listées dans un encart.

Étape de production

Systématisation

	Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Supports
Activité 1	Fixer la manière de parler de ses goûts des programmes télévisés	Établir un questionnaire pour connaître les goûts en matière de série TV	En groupe pour la réalisation du questionnaire et en binôme pour l'interview puis mise en commun en groupe-classe	Fiche consigne
Activité 2	Fixer la manière de faire des critiques	Écrire une critique de film ou de série	Individuel	Activité n°6 p.120 Modèle de fiche du site www.allocine-com
Commentaires : l'activité 2 correspond à l'activité de PE p.120 que nous faisons également réaliser en individuel afin de focaliser les apprenants sur le travail écrit en complément des nombreuses activités orales réalisées lors des 4 séquences didactiques. Nous consolidons cette phase de systématisation par une activité d'interaction orale. L'élaboration d'un questionnaire en binôme permet de mobiliser diverses compétences et stratégies d'apprentissage.				
Tâche finale				
	Objectif	**Déroulement**	**Modalité de travail**	**Supports**
Activité 1	Mobiliser et réinvestir les compétences acquises dans les phases précédentes en lien avec la thématique de la séquence didactique	Préparer et enregistrer une chronique sur une série télévisée	Recherche individuelle à la maison puis mise en commun en groupe en classe. Visionnage individuel à la maison pour le visionnage de la série puis mise en commun en groupe en classe. Recherche individuelle puis mise en commun en groupe à l'oral/à l'écrit. Préparation de la présentation en groupe à l'écrit. Présentation : en groupe, à l'oral	Fiche atelier n°2 p. 123, *Édito A2* (Didier, 2016) Accès internet
Commentaires : pour cette ultime tâche finale, nous conservons dans l'intégralité l'un des deux ateliers d'inspiration actionnelle proposée à la fin de l'unité 8. C'est l'atelier qui nous paraît le plus cohérent et le plus motivant pour les apprenants. Cet atelier comporte un important travail de recherche individuelle, il a donc été choisi de le faire à la maison en préparation des cours. Cela permet de responsabiliser les apprenants et de développer l'autonomie dans leur démarche d'apprentissage.				

5 Le manuel de FLE, un support didactique comme un autre ?

L'enquête exploratoire côté apprenant et côté enseignant a permis d'exposer les traits saillants de la perception que se fait chaque catégorie des participants à l'expérience d'E/A au Cambodge. D'un côté, les apprenants sont à la recherche d'un apprentissage à l'opposé de ce que le système éducatif cambodgien leur offre aujourd'hui. C'est pour cela que ce qu'ils apprécient le plus dans les cours proposés par l'AF de Siem Reap est l'opportunité de pratiquer l'expression orale lors d'activités diverses et régulières telles que les discussions en classe avec l'enseignant, les interactions avec leurs camarades lors de travail en petit groupe. Le second aspect marquant est que le contenu du manuel n'est pas perçu par les apprenants comme difficile à appréhender. Même si la réserve sociale ancrée chez les Cambodgiens pourrait expliquer ce fait, nous ne pouvons pas ignorer, face à la convergence des avis, que cela reflète effectivement une réalité.

Ce point est à mettre en face de la perception opposée des enseignants qui unanimement jugent les manuels de FLE peu adaptés au contexte cambodgien. Sans jeter l'anathème sur des productions éditoriales très eurocentrées, les enseignants estiment que l'utilisation de ces livres avec un public cambodgien nécessite une adaptation constante. C'est d'ailleurs ce qu'ils font quotidiennement et consciencieusement pour fournir des cours profitables à leurs élèves. Cette différence de perception demeure intrigante et amène l'hypothèse que l'impact pédagogique du décalage socioculturel entre le contenu des manuels et la culture cambodgienne serait surestimé inconsciemment par les enseignants. Même si cela n'a pas été possible dans le cadre de ce mémoire, cette piste mériterait d'être poursuivie afin de l'affirmer ou de l'infirmer dans des travaux ultérieurs.

L'usage que font les enseignants du manuel demeure majoritairement distancié. Ce résultat est cohérent avec leurs réserves émises sur le niveau d'adaptabilité des manuels de FLE. Nous avons vu que de manière globale, la distance qu'un enseignant met vis-à-vis du manuel s'allonge au fil de son expérience. La contrainte temporelle s'avère également structurante dans l'élaboration des cours. Selon le profil, l'expérience ou l'histoire personnelle de chacun des enseignants ayant participé à l'enquête, la distance est plus ou moins importante. Mais, tous posent un regard critique sur la façon d'utiliser au mieux le manuel dans un contexte socioculturel et éducatif particulier.

Enfin, l'élaboration et l'utilisation d'une grille d'analyse d'un manuel de FLE et d'unité didactique nous a justement permis d'affiner cette prise de position critique envers les manuels. La démarche réflexive mise en œuvre dans la phase de création de la grille a affûté notre regard sur la façon dont est structuré le manuel *Édito A2* (Didier, 2016). L'analyse de l'unité 8 a renforcé cet aspect en mettant en exergue les qualités et les travers d'un point de vue pédagogique de chaque

composant de cette unité dans le cadre du contexte cambodgien. Ce travail a développé une approche plus analytique du contenu des manuels et a ancré certains réflexes dans notre pratique enseignante qui nous permettra certainement d'utiliser de manière plus efficace les contenus proposés par les manuels de FLE.

Le travail d'adaptation réalisé démontre qu'il est possible de manier les diverses parties d'une unité pour produire des cours appropriés à un public précis d'apprenants. Dans le contexte des étudiants cambodgiens de l'AF de Siem Reap, l'accent a été mis sur la pratique de l'oral (en production et en interaction) et sur le renforcement de la systématisation morphosyntaxique.

Pour conclure, nous pensons que le manuel peut être perçu comme un support didactique comme un autre. En effet, bien que son contenu soit déjà didactisé, il demeure modulable pour élaborer des séquences didactiques cohérentes et adaptées à un contexte d'apprentissage unique.

Conclusion

Dans la première partie de ce travail, il a été établi que le système éducatif cambodgien actuel résulte d'une longue évolution jalonnée de ruptures qui l'a constamment ballotté entre le saut vers la modernité et le retour à la tradition. Ce tiraillement persiste aujourd'hui et il se manifeste particulièrement dans les classes de FLE. En effet, les méthodes pédagogiques contemporaines déployées dans les établissements privés fournissant des cours de FLE se confrontent à des habitus d'apprentissage beaucoup plus conventionnels chez les élèves cambodgiens, issus des écoles publiques khmères.

Ce décalage éducatif et socioculturel se cristallise à travers l'objet central d'un cours de FLE : le manuel. En effet, la conception de cet objet didactique véhicule, souvent malgré lui, une forte composante globaliste qui, une fois introduite dans la salle de classe, déroule un monde moderne aux antipodes du contexte local dans lequel il tente de s'insérer. C'est alors à l'enseignant qu'il revient de gérer les contradictions générées par le télescopage de ces deux mondes. L'agir enseignant vis-à-vis du manuel s'avère primordial dans le mécanisme de transfert des savoirs. Cet aspect a été analysé à travers la distance mise par l'enseignant entre lui et le manuel. Pour ce faire, nous avons opté pour la mise en place d'une enquête exploratoire basée sur une approche hybride combinant questionnaires et entretiens. L'élaboration de ces deux outils d'enquête a permis de mener un travail réflexif sur la pertinence des facteurs cimentant la relation entre l'enseignant et le manuel. Un travail exploratoire analogue a été effectué chez les élèves afin de déterminer l'existence, ou non, d'une perception similaire envers les manuels de FLE et afin de mieux cerner leurs attentes en termes d'apprentissage de la langue française.

L'autre pan de notre travail de recherche a consisté à adapter une unité de manuel dans le cadre du terrain qui nous préoccupait. En amont de cette tâche, il a fallu concevoir une grille d'analyse de manuel et d'unité didactique pour en identifier les éléments constitutifs. À partir de ces derniers nous avons effectué les transformations jugées nécessaires afin de produire des séquences didactiques mieux ajustées aux habitudes éducatives des apprenants cambodgiens.

Ensuite, la mise en œuvre du protocole de recueil de données a laissé la place à l'analyse et à l'interprétation de ces données. Côté enseignant, les traits essentiels qui se sont dégagés concernent, d'abord, le consensus que les thèmes ou les situations présents dans le manuel *Édito A2* (Didier, 2016) sont perçus comme pas assez en adéquation avec le contexte cambodgien. Il s'ensuit logiquement que les enseignants interrogés procèdent tous à des ajustements plus ou moins fréquents, plus ou moins profonds.

L'autre résultat notable est un usage des manuels majoritairement de type distancié. Il a été établi que la distanciation vis-à-vis du manuel est, même si des exceptions existent toujours, globalement liée à l'expérience de l'enseignant dans le domaine du FLE. Plus son expérience est longue et riche, plus son usage du manuel sera distancié. Cependant, comme nous l'avons constaté, une faible distanciation n'exclut pas un usage du manuel teinté d'un certain recul. Simplement, cette mise en perspective s'effectue dans un cadre plus restreint permettant moins de liberté. Pour nous, le plus significatif dans ces résultats est de constater que les enseignants, même novices ou justifiant d'une expérience encore récente, démontrent une capacité d'analyse critique vis-à-vis de leur travail. Cette attitude ne peut s'avérer que bénéfique tout au long de leur carrière d'enseignant de FLE.

Côté apprenant, l'interprétation des données montre une attirance pour les activités orales en classe favorisant les échanges entre tous les participants au cours, que ce soit entre les élèves eux-mêmes ou entre les élèves et le professeur. Les élèves sont donc en quête d'une méthodologie complètement absente des classes de langues étrangères dans les écoles publiques khmères. Les étudiants de l'AF de Siem Reap ont pleinement conscience qu'une langue est faite pour communiquer et qu'une pratique régulière de l'expression orale est indispensable pour espérer des progrès dans la maîtrise de cette langue. Par rebond, ils professent un jugement relativement sévère sur les pratiques pédagogiques qui persistent dans le système éducatif cambodgien.

Une observation étonnante est le décalage entre les apprenants et les enseignants sur la perception de la difficulté à appréhender le contenu du manuel. Si, pour les enseignants, le verdict est sans appel, aucun des élèves n'a déclaré éprouver de résistance face au contenu thématique ou situationnel du manuel *Édito A2* (Didier, 2016). Face à ce constat surprenant, nous sommes donc logiquement appelés à nous demander si cette perception d'obstacle inhérent au manuel dans le contexte cambodgien ne serait pas amplifiée de manière inconsciente par les enseignants. Et pour aller plus loin, n'y aurait-il pas là une sorte de transfert qui reporterait sur les apprenants la difficulté à appréhender ces situations didactiques alors, qu'en fin de compte, il pourrait s'agir des enseignants eux-mêmes qui se sentiraient malaisés face à ce contexte particulier ?

Enfin, l'élaboration de séquences didactiques à partir de l'unité 8 a représenté une autre part majeure de ce mémoire. Procéder à l'analyse d'une unité et du manuel dans lequel elle s'insère, nous a permis de mieux entrevoir les maillons constituants de cette unité et d'identifier comment ils pouvaient être exploités sans en atténuer la pertinence didactique de manière bénéfique pour les apprenants cambodgiens. Ce travail a mis en exergue la complication à s'émanciper des supports didactiques issus d'un manuel. C'est la raison pour laquelle, dans l'adaptation de l'unité 8, les

documents structurants, c'est-à-dire ceux abritant les corpus langagiers, ont été conservés. Des modifications ont été apportées sur l'ordonnancement des supports et sur les variations des activités et des modalités d'exécution afin de promouvoir les interactions orales au sein de chaque séquence. De plus, les exercices de systématisation ont été renforcés. Ces choix résultent de notre travail d'analyse des spécificités du public cambodgien dont l'appétence pour la grammaire et la production orale a été démontrée. Néanmoins, on pourrait reprocher à cette adaptation de ne pas prendre en compte le contexte local de façon plus approfondie. En effet, en l'état, les séquences didactiques pourraient être utilisées quel que soit le type d'apprenants. Avec le recul, nous pensons qu'effectivement une utilisation de documents authentiques en langue khmère aurait permis une meilleure contextualisation des supports didactiques. Par exemple, l'exploitation d'extraits de journaux ou de programmes TV cambodgiens aurait certainement pu générer des activités interculturelles enrichissantes. Bien qu'ayant envisagé cette piste dans un premier temps, l'utilisation de documents en langue maternelle nous avait paru légèrement incongrue dans le cadre d'un cours de FLE. Cette idée a donc été écartée sans que nous pensions à y revenir. Cependant, nous conservons à l'esprit cette possibilité lors de nos prochaines contextualisations didactiques.

Maintenant, nous allons mettre en perspective les résultats obtenus par rapport à nos objectifs de départ et par rapport à nos attentes. La genèse de ce mémoire a pris forme lors de nos premiers pas d'enseignant dans une salle de classe cambodgienne. Le constat, qui forme la colonne vertébrale de notre travail de recherche, s'est manifesté soudainement et vigoureusement dès les premières pages du manuel de l'époque. Avec ce mémoire, l'objectif est de confronter ce constat personnel et propre à un contexte particulier à la réalité d'un autre terrain encadré par une méthodologie de recherche. Nous souhaitions donc confirmer ou infirmer à l'échelle locale l'hypothèse selon laquelle la conception globaliste des manuels de FLE est peu adaptée au contexte cambodgien et pourrait même parfois entraver l'apprentissage en lui-même.

Le résultat n'est pas tranché puisque selon qu'on se place du côté des enseignants ou du côté des apprenants, la perception du manuel diffère. Les enseignants, de manière unanime, partagent le constat personnel qui a été le nôtre. S'ils l'expriment avec d'autres mots, s'ils illustrent avec d'autres exemples, nous nous sommes retrouvés dans leurs descriptions de ces moments d'incompréhension, de ces instants de solitude face aux expressions déconcertées des élèves. La perception des manuels par les apprenants propose un éclairage divergeant. Que ce soit dans le questionnaire ou dans l'enquête, aucun des participants n'a mentionné une quelconque gêne vis-à-vis des thèmes ou des situations proposés dans le manuel. La perception côté enseignant est-elle faussée par un quelconque mécanisme psychologique ? Ou bien, le résultat de l'enquête

exploratoire côté apprenant peut-il être sujet à caution ? La réserve innée et culturelle des Cambodgiens les refrène naturellement à émettre des critiques trop marquées, notamment dans le cadre d'une relation hiérarchique. La pertinence du questionnaire et la façon dont nous avons mené les entretiens n'ont peut-être pas permis de mettre en évidence une perception similaire chez les élèves. Cette divergence de perception vis-à-vis du manuel entre les apprenants et les enseignants nous paraît essentielle et mériterait évidemment d'être approfondie.

Comme nous venons de le mentionner, la rédaction des questionnaires et la conduite des entretiens se sont révélées complexes. Pour les premiers, il fallait, dans la mesure du possible, éviter les biais pouvant influencer les réponses. En clair, les questions ne devaient pas guider vers les réponses que nous attendions inconsciemment. Même si la vigilance a été de mise dans l'élaboration des questions, il s'est avéré être compliqué de se détacher complètement de nos propres perceptions des notions étudiées.

Le questionnaire destiné aux apprenants a fait face à une complication supplémentaire d'ordre linguistique. Le choix a été fait de rédiger les questions en français et en anglais. On ne peut pas exclure que malgré cela, la compréhension des questions n'ait pas été totale parmi l'ensemble des participants. Le niveau d'anglais n'étant pas forcément supérieur au niveau de français. Une alternative aurait été de traduire le questionnaire en khmer, mais cette solution a été écartée, car nous avons estimé qu'elle ne représentait pas non plus une solution optimale. En effet, le khmer étant une langue d'origine orale, la traduction écrite pose souvent des problèmes d'interprétation selon la personne chargée de la traduction. Il aurait été difficile de s'assurer de la bonne traduction des questions. Par conséquent, nous avons préféré garder le contrôle sur le contenu du questionnaire.

Le recours à des échelles de valeurs pour simplifier les réponses et leur traitement statistique n'a peut-être pas bien été compris par les participants à l'enquête exploratoire. Certaines réponses sont apparues incohérentes entre elles.

La conduite des entretiens a représenté une opération délicate. Conserver une posture neutre tout au long des échanges ne s'est pas révélé aisé. Même si nous estimons avoir amélioré notre attitude au fil des entretiens, il est demeuré difficile de savoir jusqu'où creuser dans le questionnement, afin d'obtenir des données exploitables. La crainte d'aller trop loin et de briser la neutralité que nous tentions de garder s'immisçait régulièrement au cours des entretiens.

L'impossibilité, due au contexte sanitaire du moment, d'expérimenter et d'observer une des séquences didactiques adaptées avec la classe de l'AF s'avère être une déception. Cette étape

initialement prévue représentait la continuité du travail de recherche et aurait été enrichissante. En effet, elle aurait permis de compléter le travail effectué jusque-là avec des données supplémentaires. L'analyse résultante aurait sans doute gagné en finesse. Cette situation particulière a par moment entaché le processus d'adaptation de l'unité 8 d'un manque de propos concret et immédiat. Une réassurance perce à l'idée que ces séquences prendront sans doute vie un jour, à un autre moment, dans une autre classe, en dehors du cadre présent de notre recherche.

Malgré ce léger goût d'inachevé, cette recherche nous a énormément apporté sur le plan pédagogique et didactique. Échanger avec nos confrères sur leur agir en cours de FLE nous a ouvert de nouvelles perspectives sur la façon d'approcher certains supports pédagogiques des manuels. Confronter nos propres représentations à la diversité de la réalité permet de prendre du recul sur notre agir professoral et de ne jamais rien considérer comme une certitude. Tenter de comprendre le point de vue des élèves représente aussi une opportunité unique de compléter sa vision de l'expérience d'E/A qui se déroule dans la classe. Tous ces éléments, nous l'espérons, permettront d'améliorer notre pratique d'enseignant.

Les deux aspects que nous aimerions retenir à l'issue de ce travail de longue haleine concernent, tout d'abord, la clarté et la pertinence de la notion de distanciation vis-à-vis des manuels dont l'analyse pourrait être affinée par des observations d'autres enseignants, afin de progresser au-delà de l'enquête exploratoire. Et puis, la divergence de perception des manuels entre les enseignants et les apprenants mériterait qu'on s'y attarde de plus près.

Bibliographie

Amat, F. (2011). *La drôle de vie des expatriés au Cambodge*. Tuk-Tuk Editions.

Ayres, D. M. (2000). *Anatomy of a crisis. Education, development, and the state in Cambodia, 1953- 1998*. University of Hawaï Press. JSTOR. Consulté à l'adresse https://books.google.com.kh/books?id=qMBgWV5SYekC

Beacco, J.-C. (1990). L'intervention didactique et les variables culturelles. In J.-C. Beacco & D. Lehmann, *Le français dans le monde, Recherches et application*. *Publics spécifiques et communication spécialisée* (p. 8-16).

Beacco, J.-C. (2005). Métamorphoses de l'ailleurs. Eléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère. In M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castelloti, J.-L. Chiss, C. Develotte, & D. Moore, *Plurilinguisme et apprentissages, Hommages à Daniel Coste,* (p. 59-70). Lyon: ENS.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Paris: Didier.

Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen Résumé commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, *3*(1), 6-18.

Berkvens, J. B. Y. (2009). *Developing effective professional learning in Cambodia* (Twente). Twente, Enschede. Consulté à l'adresse DOI 10.3990/1.9789036528610

Berkvens, J. B. Y. (2017). The Importance of Understanding Culture When Improving Education : Learning from Cambodia. *International Education Studies*, *10*(9), 161-174. https://doi.org/10.5539/ies.v10n9p161

Bertoletti, M. C., & Dahlet, P. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le Français dans le Monde*, (168), 55-63.

Besse, H. (2001). Propositions pour une typologie des méthodes de langues. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, *26*. https://doi.org/10.4000/dhfles.2063

Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies Chine*, (5), 15-25.

Blanchet, P. (2005). L'approche interculturelle en didactique du FLE. *Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*. Université Rennes 2 Haute Bretagne. Consulté à l'adresse https://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf

Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. *Le Français à l'Université*, *14*(2), 2-3.

Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : Questions en débat. *Contextes et didactiques*, *7*, 9-14. https://doi.org/10.4000/ced.542

Bornand, S., & Leguy, C. (2013). La notion de contexte-Chapitre 1. In *Anthropologie des pratiques langagières* (p. 23-42). Armand Colin.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/26395652/Politeness_Some_universals_in_language_usage

Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. In P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la*

recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées (p. 253-260). Archives Contemporaines et AUF. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588

Carter, M. (2006). *Basics of Developing Questionnaires*. Consulté à l'adresse https://managementhelp.org/businessresearch/questionaires.htm

Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec, & V. Spaëth, *Actes du colloque international Contexte Global et contextes locaux : Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). Paris.

Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : Genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 241-252). Archives Contemporaines et AUF. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588

CECRL. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

Chaudenson, R. (2007). Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone. *Journées d'animation régionale du réseau « Observation du français et des langues nationales »*, 27-39. Sainte-Lucie: Éditions des archives contemporaines. Consulté à l'adresse https://bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=192

Chiss, J.-L., & Cicurel, F. (2005). Présentation : Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, & D. Veronique, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses universitaires de France.

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, *117*, 7-56. https://doi.org/10.4000/histoire-education.565

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *16*. https://doi.org/10.4000/aile.801

CIEP. (2014). *Fiche documentaire CAMBODGE*. Présenté à L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? Consulté à l'adresse http://www.ciep.fr/revue-inter- nationale-deducation-sevres/education-en-asie-en-2014-quels-enjeux-mondiaux

Coste, D. (2005). Quelle didactique pour quels contextes ? *Enseignement du français au Japon*, (33), 1-14.

Coste, D. (2007). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ ou standardisation ?*

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

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

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Paris: Hachette Fle.

Debono, M., & Pierozak, I. (2015). Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, *12*(1), 23-53.

Debyser, F. (1974). *Nouvelles orientations en didactique du français langue étrangère : La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique—Simulation et réalité dans l'enseignement des*

langues. Paris: B.E.L.C.

Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage* (Mardaga). Sprimont, Belgique. Consulté à l'adresse https://books.google.fr/books?id=1gigWFsI_fQC&pg=PA7&hl=fr#v=onepage&q&f=false

Didier. (2016). *Édito A2*. Didier.

Dilley, R. (Éd.). (1999). *The Problem of Context*. New York/Oxford: Berghahn Books.

Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon* (Cambridge University Press). Cambridge.

Goffman, E. (1956). Embarrassment and Social Organization. *American Journal of Sociology*, *62*(3), 264-271. JSTOR. Consulté à l'adresse http://www.jstor.org.ezproxy.univ-paris3.fr/stable/2772920

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris: Minuit. (Original work published 1967)

Hap, M. (1990). *L'enquête par questionnaire. Une méthode de collecte de données*. Liège: Association pour la Promotion de l'Education de la Santé.

Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, *10*(3), 301-320. https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5

Hofstede, G., & McCrae, R. R. (2004). Personality and Culture Revisited : Linking Traits and Dimensions of Culture. *Cross-Cultural Research*, *38*(1), 52-88. https://doi.org/10.1177/1069397103259443

Khin, S. (1999). La khmérisation de l'enseignement et l'indépendance culturelle au Cambodge. *Bulletin de l'École française d'Extrême-Orient*, 293-319. Persée http://www.persee.fr. Consulté à l'adresse https://www.persee.fr/doc/befeo_0336-1519_1999_num_86_1_3414

Kim, J. Y., & Nam, S. H. (1998). The Concept and Dynamics of Face : Implications for Organizational Behavior in Asia. *Organization Science*, *9*(4), 522-534. JSTOR. Consulté à l'adresse http://www.jstor.org.ezproxy.univ-paris3.fr/stable/2640277

Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Paris.

Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques. Construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Paris: Didier.

Le Gal, D. (2011). *Contextualisation didactique et usages des manuels : Une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil* (Université Rennes 2). Université Rennes 2. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00576486

López, J. S. (2001). *Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE*. Consulté à l'adresse http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso

Malinowski, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. In C. Ogden & I. Richards, *The Meaning of Meaning* (p. 296-336). Londres: Routledge et Kegan Paul.

Malinowski, B. (2002). *Les Jardins de corail* (trad. fr., Trad.). Paris: La Découverte. (Original work published 1935)

Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : Un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 103-113. Persée http://www.persee.fr. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2868

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In D. Moore, *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles données et méthodes* (p. 9-22). Paris: Didier.

NIS. (2020). *General Population Census of Cambodia 2019*. Consulté à l'adresse https://www.nis.gov.kh/index.php/en/15-gpc/79-press-release-of-the-2019-cambodia-general-population-census

OCM. (1993). *Constitution du Royaume du Cambodge*. Consulté à l'adresse https://pressocm.gov.kh/en/archives/9539

Odeh, A., & Zanchi, C. (2011). Choix, adaptation et contextualisation du manuel du fle pour les apprenants arabophones. *Langue, littérature et études culturelles*, *IV*(1), 135-149.

OIF. (2019). *La langue française dans le monde*. Gallimard. Consulté à l'adresse https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-2019-en-ligne-en-version-integrale-1067

Perche, V. (2015). Cultures éducatives : Les zones de tension : Un exemple : Le public chinois. *Cahiers de l'ACEDLE*, *12*(1). https://doi.org/10.4000/rdlc.319

Piccardo, E., & Yaïche, F. (2005). « Le manuel est mort, vive le manuel! » : Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *140*(4), 443-458. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/ela.140.0443

Porcher, L. (1995). Politiques linguistiques : Orientations. *Les Cahiers de l'ASDIFLE - Les politiques linguistiques*, *7*, 10-27. Consulté à l'adresse http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier7_Porcher.doc

Prigent, S. (2011). La faible scolarisation en milieu rural cambodgien s'explique-t-elle seulement par la pauvreté ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *10*, 63-83. Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/cres/212

Prigent, S. (2014). Les actions de développement face au problème de l'enfant-vagabond (Cambodge). *Autrepart*, *4*(72), 201-218. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/revue-autrepart- 2014-4-page-201.htm

Puren, C. (2010). *La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques*. Présenté à Rencontres du Kansaï, Osaka. Consulté à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/

Puren, C. (2011). *De l'approche à la nouvelle perspective actionnelle : Analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80*. Consulté à l'adresse https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011a/

Puren, C. (2013). Chapitre 5 : « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche ». In *Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures »*. Consulté à l'adresse https://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/

Rispail, M., & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 65-69). Archives Contemporaines et AUF. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588

Scroope, S. (2017). Cambodian Culture. In *Cultural Atlas*. Consulté à l'adresse

https://culturalatlas.sbs.com.au/cambodian-culture/

Thiéblemont-Dollet, S. (2003). Interculturalités. *Questions de communication*, *4*, 5-11. https://doi.org/ttps://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4257

UNDP. (2020). *Human Development Report—Cambodia*. Consulté à l'adresse http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/KHM.pdf

Université du Québec à Montréal, & UQAM. (s. d.). *Rédiger et administrer un questionnaire*. Consulté à l'adresse http://ssa.uqam.ca/upload/files/rediger_questionnaire.pdf

Verdelhan-Bourgade, M., & Auger, N. (2011). Les manuels et supports pédagogiques : Catégorisations. In P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 307-312). Archives Contemporaines et AUF. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact : Findings and Problems* (Reprint, Mouton, The Hague, 1963). New York.

Index des sigles

FLE : Français langue étrangère

E/A : Enseignement-apprentissage

AC : Approche communicative

PA : Perspective actionnelle

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

AF : Alliance Française

PO : Production orale

CO : Compréhension orale

PE : Production écrite

CE : Compréhension écrite

TMR : Trame méthodique repère

Index des tableaux

Tableau 1: Résultats de l'étude de Berkvens (2017).....16
Tableau 2: Questionnaire apprenant.....47
Tableau 3: Questionnaire enseignant.....52
Tableau 4: Grille d'analyse globale du manuel.....60
Tableau 5: Grille d'analyse d'une unité de manuel.....61
Tableau 6: Thèmes des unités du manuel Édito A2.....92
Tableau 7: Table des matières unité 8 Édito A2.....94
Tableau 8: Objectifs langagiers de l'unité 8, Édito A2.....102
Tableau 9: Présentation générale des quatre séquences didactiques adaptées de l'unité 8, Édito A2….105
Tableau 10: Les supports didactiques conservés dans l'adaptation de l'unité 8, Édito A2.....106

Index des figures

Figure 1: Schéma modélisant de la TMR (Laurens, 2013, p. 164).....65

Annexes

Annexe 1 Déclaration sur l'honneur

Document sous droits non diffusable

Annexe 2 Carte du Cambodge



Source : https://www.universalis.fr/atlas/asie/asie-du-sud-est/cambodge/#AT003403

Annexe 3 Modèle de Hofstede

Dimension		Description
1	Individualism/Collectivism	This dimension describes the units for which members of a society take responsibility. Cultures that are individualist see personal interest and interest for immediate family as the unit of responsibility, whereas collectivist societies embrace larger groups of people that are related or interrelated, in their 'in-groups'. Individualist societies are loosely integrated, collectivist ones tightly.
2	Power distance	Power distance reflects the extent to which less powerful people accept inequality in power as being normal. The smaller the power distance, the less people accept these differences in power. The larger the power distance, the more people accept these differences.
3	Uncertainty avoidance	Uncertainty avoidance is the extent to which people are made nervous by situations that they perceive as unstructured, unclear or unpredictable, and to what extent they maintain strict codes of behavior and beliefs in absolute truths to counteract uncertainty.
4	Masculinity/Femininity	The masculinity-femininity dimension is based on the social roles of men and women, associated with biological facts between the two sexes. However, for both types of society, males remain dominant in political and work organizations. Feminine societies tend to demonstrate more overlapping social roles for men and women, for example being less ambitious or competitive, and paying more respect to anything that is small, weak and slow. Students in more masculine societies tend to overrate their self-performance, which is the opposite in more feminine societies.
5	Long-term/Short-term orientation	Societies with a long-term orientation are more frugal and persevering, whereas countries with a short-term orientation try to respect tradition, have a stronger social commitment and prevent people from losing face.

Annexe 4 Questionnaire apprenant

L'apprentissage du français à l'Alliance Française de Siem Reap

Chers élèves,
En plus d'enseigner à l'Alliance Française, je suis étudiant en Master 2 FLE à l'Université Sorbonne Nouvelle, je réalise mon mémoire de fin d'études sur l'environnement d'apprentissage du français avec des élèves cambodgiens.
Ce questionnaire s'adresse aux élèves de l'Alliance Française de Siem Reap et m'aidera à constituer une source de données pour mon projet de recherche.
Je vous invite également à diffuser ce questionnaire à vos camarades qui sont inscrits ou ont été inscrits à l'Alliance Française.
Je vous remercie pour votre collaboration.
Professeur Xavier

Dear students,
In addition to teaching at Alliance Française, I am a student in Master 2 FLE at the University Sorbonne Nouvelle (Paris), I am doing my thesis on the learning environment of French with Cambodian learners.
This questionnaire is aimed at students of the Alliance Française in Siem Reap and will help me to constitute a source of data for my research project.
I also invite you to distribute this questionnaire to your fellow students who are enrolled or have been enrolled at the Alliance Française.
I thank you for your collaboration.
Teacher Xavier

*Obligatoire

Passer à la question 1Passer à la question 1

Information personnelle / Personal information

1. Quel est votre âge ? / How old are you ? *

_____

2. Quel est votre niveau d'étude ? / What is your level of education ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Primaire / Primary
- ◯ Collège / College
- ◯ Lycée / High school
- ◯ Université / University
- ◯ Autre : _____

3. Quel est votre niveau actuel de français ? / What is your current level in French ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ A1
- ◯ A2
- ◯ B1
- ◯ B2

4. Comment avez-vous commencé à apprendre le français ? / How did you start learning French *

Une seule réponse possible.

- ◯ Au collège ou au lycée khmer / Khmer school
- ◯ À l'Alliance Française / Alliance Française
- ◯ En cours particulier / Private lesson
- ◯ Tout seul (sans professeur) / On your own
- ◯ Autre : _____

5. À part le français, quelles autres langues étrangères parlez-vous (plusieurs réponses possible) ? / Except for French, which other foreign languages do you speak (several possible answers) ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Anglais / English
- ☐ Espagnol / Spanish
- ☐ Chinois / Chinese

Autre : ☐ _____

6. Pourquoi avez-vous choisi d'étudier à l'Alliance Française ? / Why did you choose to take French classes at Alliance Française ? *

_____

_____

_____

_____

_____

Le français et vous ! / French language and you!

7. Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ? / Which words come to your mind when you think about French language ? *

_____

8. Pour quelles raisons apprenez-vous le français (plusieurs réponses possible) ? What are the reasons for you to learn French (several possible answers) ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Professionnelle / Work
- ☐ Etude / Study
- ☐ Voyage / Travel
- ☐ Personnelle / Personal

Autre : ☐ _____

9. Pour vous, sur une échelle de 1 à 4, quel est le degré de facilité d'apprentissage du français ? / On a scale from 1 to 4, how easy is learning French for you ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
le français est très facile à apprendre / French is very easy to learn	◯	◯	◯	◯	le français est très difficile à apprendre / Fre

10. Sur une échelle de 1 à 4, comment vous sentez-vous quand vous parlez français ? / On a scale from 1 to 4, how do you feel yourself when you speak French ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Je me sens pas du tout à l'aise / I am not feeling comfortable at all					Je me sens très à l'aise / I am fe

11. En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup). / In French class, on a scale from 1 to 4, indicate your preference for the activities below (1=I don't like the activity at all; 4=I like the activity a lot). *

Une seule réponse possible par ligne.

	1	2	3	4
Ecrire				
Lire				
Ecouter				
Parler				

Le français en classe / French class

12. En classe, vous préférez : / In class, you prefer : *

Une seule réponse possible.

- les activitésindividuelle / individual activities
- les activités en groupe / group activities

13. En classe, vous préférez les activités : / En classe, vous préférez : / In class, you prefer : *

Une seule réponse possible.

- les activités écrites / writing activities
- les activités orales / speaking activities

14. De manière générale, comment trouvez-vous la manière d'enseigner le français à l'Alliance Française comparé à l'enseignement d'une langue étrangère à l'école khmère ? / In general, how do you find the way of teaching French at Alliance Française compared to teaching a foreign language at the Khmer school? *

Une seule réponse possible.

- pas du tout différente / not different at all
- un peu différente / a little bit different
- très différente / very different

15. Pouvez-vous expliquez votre réponse précédente (vous pouvez donner des exemples) ? / Can you explain your previous answer (you can give examples)? *

16. En classe, vous préférez quand le professeur : / During class, you prefer it when the teacher : *

Une seule réponse possible.

- ◯ utilise seulement le livre / only use the textbook
- ◯ utilise souvent le livre et quelque fois d'autres documents / use often the textbook and sometimes other documents
- ◯ utilise quelque fois le livre et souvent d'autres documents / use sometimes the textbook and often other documents
- ◯ n'utiise jamais le livre / never use the textbook

17. De manière générale, vous trouvez que les documents dans le livre de classe sont : / In general, you think the documents in the textbook are : *

Une seule réponse possible.

- ◯ très intéressants / very interesting
- ◯ intéressants / interesting
- ◯ un petit peu intéressants / a little bit interesting
- ◯ pas du tout intéressants / not interesting at all

18. Pouvez-vous expliquez votre réponse précédente ? / Can you explain your previous answer? *

19. Vous utilisez-vous le livre de classe en dehors des cours pour : / You use the textbook outside the classroom to : *

Une seule réponse possible.

- ◯ faire les devoirs / do homework
- ◯ réviser la leçon / review the lesson
- ◯ pratiquer le français moi-même / practice French on my own
- ◯ je n'utilise pas le livre en dehors du cours / I don't use the textbook outside the classroom

20. Pour vous, les activités réalisées pendant le cours sont : / For you, the activities done during class are : *

Une seule réponse possible.

- ◯ jamais faciles à faire / never very easy to do
- ◯ parfois faciles à faire / sometimes easy to do
- ◯ souvent faciles à faire / often easy to do
- ◯ toujours facile à faire / always easy to do

21. Pour vous, en classe l'enseignant doit : / For you, in the classroom the teacher should : *

Une seule réponse possible.

- ◯ tout connaître et toujours donner les réponses aux élèves / always know everything and give the correct answer to the students
- ◯ ne pas toujours tout connaître et chercher les réponses avec les élèves / not always know everything and look for the correct answer with sutdents
- ◯ aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes / help students to find the correct answer on their own

22. En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion de pratiquer le français ? / Outside the classroom, do you have the opportunity to practice French?

Une seule réponse possible par ligne.

	jamais /never	parfois / sometimes	souvent / often	toujours / always
Parler français / Speak French	◯	◯	◯	◯
Faire des exercices de français / Do exercices	◯	◯	◯	◯
Lire des documents en français (journal, blog, livre) / Read documents in French (news, books, wesite)	◯	◯	◯	◯
Ecoutez des documents en français (radio, chanson, film, vidéo) / Listen to French document (radio, songs, movies, videos)	◯	◯	◯	◯

Annexe 5 Réponses questionnaire apprenant

ID	Quel est votre âge ?	Quel est votre niveau d'étude ?	Quel est votre niveau actuel de français ?	Comment avez-vous commencé à apprendre le français ?	À part le français, quelles autres langues étrangères parlez-vous (plusieurs réponses possible) ?	Pourquoi avez-vous choisi d'étudier à l'Alliance Française ?	Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ?	Pour quelles raisons apprenez-vous le français (plusieurs réponses possible)	Pour vous, sur une échelle de 1 à 4, quel est le degré de facilité d'apprentissage du français ?	Sur une échelle de 1 à 4, comment vous sentez-vous quand vous parlez français ?	En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup) ECRIRE
A1	22	Université	B1	Au collège ou au lycée khmer	Anglais	Parce que je peux apprendre la langue française avec le professeur français	Voyager	Professionnelle, Etude	facile	Je me sens très à l'aise	J'aime beaucoup
A2	17	Lycée	B1	Institut Français Cambodge	Anglais	Parce que Alliance Française est la seule institution qui offre des cours de français de qualité à Siem Reap.	respectable, vieux, art.	Professionnelle, Etude, Voyage, Personnelle	difficile	Je me sens à l'aise	J'aime bien
A3	23	Université	B1	Au collège ou au lycée khmer	Anglais, Thai	Parce que je veux en savoir plus sur cette langue afin de pouvoir parler, de plus, il n'y a pas de l'école français à Siem Reap.	Difficile	Etude, Personnelle	très difficile	Je me sens à l'aise	J'aime beaucoup
A4	18	Lycée	A2	A l'école primaire	Anglais	Parce que l'Alliance Française est une entreprise qui est très connue au monde. En plus, c'est une seul establishment qui entraîne la langue française à Siem Reap. Une autre raison est la choisir de prof que tous les profs sont étrangers qui viennent de les pays où les gens parlent le français tous les jours.	Croissant	Etude, Voyage	très difficile	Je ne me sens pas à l'aise	J'aime beaucoup
A5	25	Université	A2	Au collège ou au lycée khmer	Anglais	Je veux parler français couramment	Rêve	Professionnelle, Etude, Voyage	difficile	Je me sens à l'aise	J'aime bien

En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup). LIRE	En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup). ECOUTER	En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup). PARLER	En classe, vous préférez :	En classe, vous préférez les activités :	De manière générale, comment trouvez-vous la manière d'enseigner le français à l'Alliance Française comparé à l'enseignement d'une langue étrangère à l'école khmère ?	Pouvez-vous expliquez votre réponse précédente (vous pouvez donner des exemples) ?	En classe, vous préférez quand le professeur :	De manière générale, vous trouvez que les documents dans le livre de classe sont :	Pouvez-vous expliquez votre réponse précédente ?	Vous utilisez-vous le livre de classe en dehors des cours pour :
J'aime beaucoup	J'aime bien	J'aime bien	les activités en groupe	les activités orales	très différente	À l'école khmère, la méthode de l'enseignement est traditionnelle. C'est-à-dire le professeur lire et traduire en khmer pour les élèves font la copie.	utilise quelque fois le livre et souvent d'autres documents	intéressants	Parce que je peux lire moi-même à la maison et faire la recherche sur ces documents.	faire les devoirs
J'aime bien	J'aime beaucoup	J'aime bien	les activités en groupe	les activités orales	très différente	La technologie utilisée, manière d'enseigner, les classes sont petits, Il y a beaucoup d' interactions	utilise quelque fois le livre et souvent d'autres documents	intéressants	Dans le livre on parle de la culture et de la société française. Chaque dossier a des thèmes. Les exercices sont pas strictement des exercices mais on parle beaucoup de choses intéressantes et c' est pas du tout ennuyant.	réviser la leçon
J'aime beaucoup	J'aime beaucoup	J'aime bien	les activités en groupe	les activités écrites	un peu différente	À l'école Khmère, les livres d'étude sont vieux et démodé. Plus, il n'ya pas les équipments modernes (comme le haut-parleur, le slideshow, etc.) commparé avec ceux à l'Alliance Français	utilise souvent le livre et quelque fois d'autres documents	intéressants	C'est utile pour la préparation de l'examen de DELF	faire les devoirs
J'aime bien	Je n'aime pas	J'aime beaucoup	les activités en groupe	les activités orales	très différente	Une exemple claire c' est l'orale. À l'Alliance Française, les étudiants doivent essayer de parler en français mais en khmer class, on peut parler interchangeable.	utilise quelque fois le livre et souvent d'autres documents	intéressants	Je pense que les choses qui sont dans le livre sont importantes comme la production écrite or l'orale. Mais, de temps en temps, il est un peu ennuyeux parce que les choses sont un peu répétitif.	faire les devoirs
J'aime bien	J'aime bien	J'aime bien	les activités en groupe	les activités orales	un peu différente	Je ne sais pas quel est le different aussi.	utilise souvent le livre et quelque fois d'autres documents	intéressants	Le livre a beaucoup de connaissant EY beaucoup d'exemple.	faire les devoirs

Pour vous, les activités réalisées pendant le cours sont :	Pour vous, en classe l' enseignant doit :	En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion de parler français	En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion de faire des exercices de français ?	En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion de lire des documents en français ?	En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion d'écouter des documents en français ?
faciles à faire	aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes	parfois	souvent	souvent	toujours
faciles à faire	aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes	souvent	parfois	toujours	toujours
pas du tout faciles à faire	aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes	parfois	jamais	souvent	souvent
faciles à faire	ne pas toujours tout connaître et chercher les réponses avec les élèves				
parfois faciles à faire	aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes	parfois	parfois	parfois	parfois

ID	Quel est votre âge ?	Quel est votre niveau d'étude ?	Quel est votre niveau actuel de français ?	Comment avez-vous commencé à apprendre le français ?	À part le français, quelles autres langues étrangères parlez-vous (plusieurs réponses possible) ?	Pourquoi avez-vous choisi d'étudier à l'Alliance Française ?	Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ?	Pour quelles raisons apprenez-vous le français (plusieurs réponses possible)	Pour vous, sur une échelle de 1 à 4, quel est le degré de facilité d'apprentissage du français ?	Sur une échelle de 1 à 4, comment vous sentez-vous quand vous parlez français ?	En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup) ECRIRE
A6	40	Université	B1	À l'Alliance Française	Anglais, Thai	Just like the language	Conjugaison des verbes	Professionnelle, Personnelle	difficile	Je me sens à l'aise	J'aime bien
A7	39	Université	A1	À l'Alliance Française	Anglais	It's the only place where I could experience the French learning environment.	Je suis cambodgienne.	Voyage, Personnelle	très difficile	Je ne me sens pas du tout à l'aise	J'aime bien
A8	40	Université	B1	À l'Alliance Française	Anglais, Espagnol	Je veux aprendre avec le proffeseur fransais	Voila	Professionnelle	facile	Je ne me sens pas à l'aise	Je n'aime pas
A9	35	Doctorat en medicine	B1	À l'Alliance Française	Anglais, Chinois	Pour avoir un bon quality de la langue française.	Un bon prononciation.	Professionnelle, Etude	difficile	Je me sens à l'aise	J'aime beaucoup
A10	14	Collège	A1	En cours particulier	Anglais	Because this is the school I am looking for and want to study here	Pardon	Professionnelle	facile	Je me sens à l'aise	J'aime bien
A11	17	Lycée	A2	Au collège ou au lycée khmer	Anglais	Je pense que le français est utile et je veux obtenir la grade A pour l'examen national de bacII cette année.	Paris	Etude, Voyage, Personnelle	difficile	Je ne me sens pas à l'aise	J'aime bien
A12	28	Université	B1	Au collège ou au lycée khmer	Anglais, Chinois	Pour améliorer la langue française.	Machine | Commande | Moto |	Professionnelle, Etude	difficile	Je ne me sens pas du tout à l'aise	J'aime beaucoup
A13	22	Université	A1	À l'Alliance Française	Anglais			Etude	très facile	Je me sens très à l'aise	J'aime beaucoup

En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup). LIRE	En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup). ECOUTER	En classe de français, sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre préférence pour les activités ci-dessous (1=je n'aime pas du tout ; 4=J'aime beaucoup). PARLER	En classe, vous préférez :	En classe, vous préférez les activités :	De manière générale, comment trouvez-vous la manière d'enseigner le français à l'Alliance Française comparé à l'enseignement d'une langue étrangère à l'école khmère ?	Pouvez-vous expliquez votre réponse précédente (vous pouvez donner des exemples) ?	En classe, vous préférez quand le professeur :	De manière générale, vous trouvez que les documents dans le livre de classe sont :	Pouvez-vous expliquez votre réponse précédente ?	Vous utilisez-vous le livre de classe en dehors des cours pour :
J'aime bien	J'aime bien	J'aime bien	les activités en groupe	les activités écrites	un peu différente	Ecrire les mots après la class et jouer avec les mots avant la class	utilise quelque fois le livre et souvent d'autres documents	un petit peu intéressants	J'aime les activites dehors de live	pratiquer le français moi-même
Je n'aime pas	J'aime beaucoup	Je n'aime pas	les activités en groupe	les activités orales	très différente	The punctuality of the teacher is the greatest. Classes are convenient.Students feel more relaxed. We often work in group. We enjoy the class time. There are quite a lot of resources for us to participate in each task.	utilise souvent le livre et quelque fois d'autres documents	très intéressants	The books are in color. Daily life lessons. Useful note tip. Simple grammar explanation.	faire les devoirs
J'aime bien	Je n'aime pas	Je n'aime pas	les activités en groupe	les activités orales	un peu différente	Dans AF on fait plus d'activites	utilise seulement le livre	très intéressants	parce qu il y a les deriere information et le fait d actuelite	faire les devoirs
Je n'aime pas	J'aime bien	J'aime bien	les activités en groupe	les activités écrites	très différente	On a beaucoup de facilités modernes à enseigner à AF.	utilise quelque fois le livre et souvent d'autres documents	intéressants	Les documents sont mise à jour et en relation avec la vie familial et professionel actuelle.	réviser la leçon
J'aime beaucoup	J'aime beaucoup	J'aime beaucoup	les activités en groupe	les activités orales	un peu différente	Because when I speak French, it gives me self-confidence.	utilise quelque fois le livre et souvent d'autres documents	intéressants	Je préfère étudier par référence plutôt que par manuel	faire les devoirs
J'aime bien	J'aime bien	J'aime bien	les activités en groupe	les activités orales	un peu différente	Le prof à l'école khmer parlons khmer et nous lisons aussi plus souvent.	utilise quelque fois le livre et souvent d'autres documents	intéressants	Je ne sais pas.	je n'utilise pas le livre en dehors du cours
J'aime beaucoup	J'aime beaucoup	J'aime beaucoup	les activités en groupe	les activités orales	très différente	Par exemple : différentes les systèmes et les programmes.	utilise quelque fois le livre et souvent d'autres documents	intéressants	La grammaire	pratiquer le français moi-même
Je n'aime pas	Je n'aime pas du tout	Je n'aime pas du tout	les activités en groupe	les activités orales	un peu différente		utilise souvent le livre et quelque fois d'autres documents	intéressants		faire les devoirs

Pour vous, les activités réalisées pendant le cours sont :	Pour vous, en classe l' enseignant doit :	En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion de parler français	En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion de faire des exercices de français ?	En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion de lire des documents en français ?	En dehors de la salle de classe, avez-vous l'occasion d'écouter des documents en français ?
parfois faciles à faire	aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes	parfois	parfois	parfois	jamais
parfois faciles à faire	ne pas toujours tout connaître et chercher les réponses avec les élèves / not always know everything and look for the correct answer with sutdents	parfois	parfois	parfois	jamais
parfois faciles à faire	aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes	souvent	parfois	parfois	parfois
parfois faciles à faire	ne pas toujours tout connaître et chercher les réponses avec les élèves	parfois	parfois	souvent	parfois
parfois faciles à faire	ne pas toujours tout connaître et chercher les réponses avec les élèves	parfois	parfois	parfois	souvent
parfois faciles à faire	aider les élèves à trouver les réponses eux-mêmes	jamais	jamais	jamais	parfois
parfois faciles à faire	ne pas toujours tout connaître et chercher les réponses avec les élèves	toujours	souvent	toujours	toujours
parfois faciles à faire	tout connaître et toujours donner les réponses aux élèves	parfois	souvent	parfois	parfois

Annexe 6 Questionnaire enseignant

L'usage des manuels de FLE en contexte cambodgien

Actuellement étudiant en Master 2 FLE à l'Université Sorbonne Nouvelle, je réalise mon mémoire de fin d'études sur la contextualisation didactique des manuels de FLE dans le contexte d'apprenants cambodgiens.
Ce questionnaire s'adresse aux enseignants et stagiaires de FLE au Cambodge et constituera une source de données dans le cadre de mon projet de recherche.

/!\ Vos réponses doivent traiter de votre pratique enseignante en temps normal, c'est à dire hors restrictions dû au Covid-19 /!\

Je vous invite également à diffuser ce questionnaire à vos collègues qui enseignent ou qui ont enseigné au Cambodge.
Je vous remercie pour votre collaboration.
Xavier

*Obligatoire

Informations générales

1. Quel est votre âge ? *

_____

2. Quelle est votre langue maternelle ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Français
- ◯ Khmer
- ◯ Autre : _____

3. Avez-vous un diplôme FLE ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Non
- ◯ Master 1 FLE
- ◯ Master 2 FLE
- ◯ DU FLE
- ◯ DAEFLE
- ◯ Autre : _____

4. Vous êtes : *

Une seule réponse possible.

- ◯ Enseignant(e) FLE
- ◯ Stagiaire FLE
- ◯ Autre : _____

5. Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Moins de 1 an
- ◯ Entre 1 et 5 ans
- ◯ Entre 5 et 10 ans
- ◯ Plus de 10 ans

Une seule réponse possible.

- ◯ Moins de 1 an
- ◯ Entre 1 et 5 ans
- ◯ Entre 5 et 10 ans
- ◯ Plus de 10 ans

7. Dans quelle type d'institution enseignez-vous le FLE au Cambodge ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ Alliance Française
- ◯ Institut Français
- ◯ Ecole publique
- ◯ Ecole privée
- ◯ Centre de langues
- ◯ Université
- ◯ Association
- ◯ Autre : _____

8. À quelles tranches d'âge enseignez-vous (plusieurs réponses possible) ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Enfants
- ☐ Adoslecents
- ☐ Adultes

Les manuels de FLE

11. 12. Dans la question précédente, pour chaque domaine où vous avez coché un degré d'adaptation de 1 ou 2, pouvez-vous justifiez vos réponses ? *

Votre usage des manuels de FLE

13. Parmi les types d'usage du manuel ci-dessous, de manière générale, lequel correspond le plus à votre usage en classe ? *

Une seule réponse possible.

- ◯ In extenso : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous transposez dans la classe les activités du manuel, en employant tout ou presque tout le matériel pédagogique contenu dans le manuel.
- ◯ Réaménagé : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous sélectionnez, modifiez, ajoutez des activités et du matériel pédagogique.
- ◯ Ponctuel : vous ne suivez pas le cheminement proposé par le manuel et vous n'utilisez pas ou très peu le matériel pédagogique issu du manuel même si ponctuellement un document peut provenir du manuel.
- ◯ Autre : _____

14. Pouvez-vous illustrer votre réponse précédente, pouvez-vous décrire globalement comment vous élaborez une séance type à partir du manuel ? *

Annexe 7 Réponses questionnaire enseignant

ID	Quel est votre âge ?	Quelle est votre langue maternelle ?	Avez-vous un diplôme FLE ?	Vous êtes :	Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?	Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	Dans quelle type d'institution enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	À quelles tranches d'âge enseignez-vous (plusieurs réponses possible) ?	Quels manuels de FLE utilisez-vous quotidiennement avec vos élèves ? (indiquez le nom du manuel, l'éditeur et le niveau)	Dans la question précédente, pour chaque domaine où vous avez coché un degré d'adaptation de 1 ou 2, pouvez-vous justifiez vos réponses ?
E1	51	Français	Master 2 FLE	Enseignant(e) FLE	Entre 5 et 10 ans	Entre 1 et 5 ans	Institut Français	Enfants, Adultes	À l'IFC on utilise les manuels Édito (Éditions Didier) pour les adultes et le manuel Les Loustics (Éditions Hachette FLE) pour les enfants. Moi j'utilise actuellement Édito A2 pour les niveaux A22 et A24 et les Loustics 1 pour des enfants de 7 à 10 ans niveau A11.	RAS

Parmi les types d'usage du manuel ci-dessous, de manière générale, lequel correspond le plus à votre usage en classe ?	Pouvez-vous illustrer votre réponse précédente, pouvez-vous décrire globalement comment vous élaborez une séance type à partir du manuel ?	L'usage du manuel que vous venez de décrire, varie-t-il en fonction du public d'apprenants (âge, niveau) ? Expliquez en quoi.	Au sein de votre institution actuelle, si vous pouviez vous-même choisir le manuel pour vos classes, que feriez-vous ?	Pouvez-vous justifiez en quelques mots votre réponse précédente ?
Je suis plutôt entre les deux modalités "in extenso" et "réaménagé"...cela dépend vraiment des documents, du niveau et de l'implication du groupe.	Je pars du thème d'un des documents pour faire un remue-méninges. Généralement, les documents ont aussi une image ou un titre donc je leur demande d'expliquer le titre, de décrire la photo, de donner leur opinion et ensuite on étudie le document (compréhension globale, détaillée...) pour arriver sur un travail sur le vocabulaire ou grammaire avec si possible de la production orale (même courte) à chaque cours.	Tout dépend du groupe de son implication et motivation. Si le groupe est actif, il y aura plus d'interactions orales. On avancera plus vite donc il y aura possibilité d'ajouter des documents extra.	Je ferais plutôt un mélange de plusieurs manuels.	Le choix des documents est important pour motiver les apprenants donc utiliser conjointement différentes méthodes récentes permet d'avoir une variété de documents intéressants qui se complètent. Aucune méthode n'est parfaite donc en les mélangeant, on peut arriver à faire quelque chose de plus intéressant...mais cela demande du temps de préparation...

ID	Quel est votre âge ?	Quelle est votre langue maternelle ?	Avez-vous un diplôme FLE ?	Vous êtes :	Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?	Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	Dans quelle type d'institution enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	À quelles tranches d'âge enseignez-vous (plusieurs réponses possible) ?	Quels manuels de FLE utilisez-vous quotidiennement avec vos élèves ? (indiquez le nom du manuel, l'éditeur et le niveau)	Dans la question précédente, pour chaque domaine où vous avez coché un degré d'adaptation de 1 ou 2, pouvez-vous justifiez vos réponses ?
E2	25	Français	Master 2 FLE	Enseignant(e) FLE	Entre 1 et 5 ans	Entre 1 et 5 ans	Institut Français	Enfants, Adoslecents, Adultes	Enfants : Les Loustics 1, Hachette FLE Adolescents : Adosphère 2 et 3, Hachette FLE / Adomania 2, Hachette FLE Adultes : Edito A1, A2, B1, Didier	Adaptation à la culture des apprenants : Edito est un manuel très eurocentré ou du moins qui correspond davantage à la culture occidentale. Il y a des documents, des concepts qui ne leur évoquent rien du tout et qui sont abordés comme si c'était une évidence. Sans dire qu'il faut les supprimer, ils pourraient être revisités. Pareil pour les adolescents et les enfants, le même ressenti mais en un peu moins accentué. Adaptation à la langue maternelle : rien n'est pris en compte sur la phonétique, les besoins grammaticaux spéciaux, ou le lexique. On peut d'ailleurs remarquer que quand les apprenants sont anglophones (même si leur niveau est inférieur à ce qu'ils pensent avoir), beaucoup vont faire khmer --> anglais --> français et pas directement khmer --> français quand ils préparent une production ou pour le vocabulaire. Ca pourrait être dû au fait que les manuels ne sont adaptés au khmer et que le passage vers l'anglais, qui est aussi une langue étrangère mais plus proche de français que le khmer, facilite la transition entre les langues. J'aurais pu mettre 1 pour adaptation aux savoirs et savoir-faire des apprenants et adaptation à la culture d'apprentissage parce que les manuels ne sont pas adaptés à l'enseignement et apprentissage traditionnels cambodgiens mais même s'il y aurait des choses à redire, je ne dirais pas que c'est négatif. Ils apprennent d'autres manières d'apprendre et développent d'autres compétences.

Parmi les types d'usage du manuel ci-dessous, de manière générale, lequel correspond le plus à votre usage en classe ?	**Pouvez-vous illustrer votre réponse précédente, pouvez-vous décrire globalement comment vous élaborez une séance type à partir du manuel ?**	**L'usage du manuel que vous venez de décrire, varie-t-il en fonction du public d'apprenants (âge, niveau) ? Expliquez en quoi.**	**Au sein de votre institution actuelle, si vous pouviez vous-même choisir le manuel pour vos classes, que feriez-vous ?**	**Pouvez-vous justifiez en quelques mots votre réponse précédente ?**
Avant exactement comme réaménagé mais maintenant je ne suis pas exactement le cheminement du manuel. Je fais la page de vocabulaire au fur et à mesure et pas toute la page en une seule fois, je vais faire la grammaire quand elle me parait plus pertinente. Pour Adosphère, ça s'approcherait plus du ponctuel.	Séance avec une compréhension orale : Titre / citation ou images : de quoi on va parler ? qu'est-ce que c'est ? Lecture des questions Ecoute du document (2 fois, si besoin 3) Réponse aux questions (seuls ou en équipe) + correction Transcription : lecture de la transcription (seul puis ensemble) + correction phonétique + Explication du vocabulaire difficile Colonne de vocabulaire qui correspond au document + activité Production orale et / ou production écrite Le côté "aménagé" se voit davantage à l'échelle d'une unité ou du moins de plusieurs documents que sur une seule séance dans la mesure où je suis quand même le manuel.	Oui, les manuels Edito ne se valent pas tous. Le A1 est très léger et demande beaucoup d'activités, d'apports supplémentaires contrairement au niveau B1 qui est souvent assez lourd. Le A2, ça dépend des unités. Pour les adolescents, je n'aime pas le manuel Adosphère. Je vais m'en servir pour suivre les points lexicaux, grammaticaux et les thèmes mais je rajoute, enlève, modifie plein de choses. Les points grammaticaux sont très mal faits, il n'y a pas vraiment de productions, d'activités, d'activités réalisables dans un centre de langue... Pour les enfants, je dirais que je suis tout le manuel et le cahier d'activités mais qu'ils sont insuffisants à eux-seuls. Je dois rajouter beaucoup d'activités.	Vous utiliseriez le même manuel	Je ne connais pas suffisamment les autres manuels, il faudrait d'abord que je fasse une comparaison des manuels pour dire si j'en choisirais un autre. Je n'ai pas mis aucun manuel parce que je ne me sens pas prête dans ma pratique de partir de rien et de devoir tout créer. Pour le moment, j'ai besoin d'avoir un cadre et le manuel me permet d'avoir ce cadre, même si j'adapte quand ça ne me convient pas. Et on n'a pas non plus le temps de créer 25 heures de contenus par semaine pour des publics et niveaux différents.

ID	Quel est votre âge ?	Quelle est votre langue maternelle ?	Avez-vous un diplôme FLE ?	Vous êtes :	Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?	Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	Dans quelle type d'institution enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	À quelles tranches d'âge enseignez-vous (plusieurs réponses possible) ?	Quels manuels de FLE utilisez-vous quotidiennement avec vos élèves ? (indiquez le nom du manuel, l'éditeur et le niveau)	Dans la question précédente, pour chaque domaine où vous avez coché un degré d'adaptation de 1 ou 2, pouvez-vous justifiez vos réponses ?
E3	49	Français	DAEFLE	Enseignant(e) FLE	Entre 1 et 5 ans	Entre 1 et 5 ans	Association	Adultes	Edito Didier A1 et B1	L'enseignement cambodgien privilégiant la répétition et les exercices systématiques, la méthode Edito demande aussi de développer des savoirs faire en apprentissage. De plus, la culture entre les deux pays est tellement différente qu'il y a énormément à expliquer : indiquer un chemin, écrire une carte postale, lire un plan de métro ou de ville, le supermarché... Enfin, la langue khmère est éloignée de nombreuses subtilités du français qui exige plus de temps pour assimiler le vocabulaire et la grammaire. En revanche, l'enseignement par la répétition favorise leur "goût" pour les exercices systématiques. Ceci est valable aussi pour les professeurs aussi...hélas. L'enseignement avec des professeurs étrangers leur permet de découvrir une autre manière d'enseigner qui les rend dynamique et heureux d'apprendre.
E4	62	Français	Master 1 FLE	Enseignant(e) FLE	Plus de 10 ans	Entre 1 et 5 ans	Institut Français	Adoslecents, Adultes	Édito Didier B1	Pas ou peu de situations de communication authentique, documents souvent très difficiles - principalement compréhension orale- thèmes abordés parfois inintéressants pour nos apprenants.
E5	42	Khmer	Master de l'éducation	Enseignant(e) FLE	Plus de 10 ans	Plus de 10 ans	Ecole publique	Adoslecents	Dëcibel 3-4 (Didier)	le contenu de s'adapte pas assez à la culture des apprenants.

Parmi les types d'usage du manuel ci-dessous, de manière générale, lequel correspond le plus à votre usage en classe ?	**Pouvez-vous illustrer votre réponse précédente, pouvez-vous décrire globalement comment vous élaborez une séance type à partir du manuel ?**	**L'usage du manuel que vous venez de décrire, varie-t-il en fonction du public d'apprenants (âge, niveau) ? Expliquez en quoi.**	**Au sein de votre institution actuelle, si vous pouviez vous-même choisir le manuel pour vos classes, que feriez-vous ?**	**Pouvez-vous justifiez en quelques mots votre réponse précédente ?**
Réaménagé : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous sélectionnez, modifiez, ajoutez des activités et du matériel pédagogique.	Je travaille d'abord l'interculturel pour donner le goût et diminuer les problèmes de compréhensions du sujet notamment par des images ou des vidéos. Je simplifie les activités ou je rajoute des étapes. J'ajoute souvent des jeux pour les rendre plus actifs dans leur apprentissage.	Mes apprenants viennent de milieu très défavorisés avec très peu de culture. Même un supermarché avec sa caisse et ses rayons n'est pas un concept évident.	Vous utiliseriez le même manuel	J'apprécie la variété des documents authentiques et je suis capable d'adapter mon enseignement même si cela demande pas mal de travail. De plus, Edito prépare bien au DELF. Par contre, la partie grammaire est toujours à retravaillée dans Edito : présentation trop dense, manque de couleur, manque de progression adaptée...
Ponctuel : vous ne suivez pas le cheminement proposé par le manuel et vous n'utilisez pas ou très peu le matériel pédagogique issu du manuel même si ponctuellement un document peut provenir du manuel.	Je privilégie une approche communicative, des savoir- être et savoir- faire puis recherche dans les manuels les documents et exercices d'entraînement à la grammaire, au vocabulaire....	A l'évidence! Édito n'est en aucun cas adapté à un public d'enfants ou adolescents.	Vous n'utiliseriez aucun manuel	Je sélectionne les thèmes et documents en fonction de l'attente de mes étudiants, leur motivation, leur niveau général dans le cadre du niveau visé
ajouter des activités traitées de l'Internet	On commence par la sensibilisation au thème, puis on aborde l'actiivté du jour (CE-CO -Voc. Grammaire, PO-PE) après, on fait des exercices d'application et enfin, c'est le devoir à domicile.	L"enchaînement des activités et la progression du vocabulaire s'adaptent au niveau des apprenants.	On suit le contenu du manuel maois on peut ajouter d'autres références.	On suit le manuel mais on peut prendre d'autres exercices ou d'activités des autres manuel ou en ligne pour exploiter en classe.

Parmi les types d'usage du manuel ci-dessous, de manière générale, lequel correspond le plus à votre usage en classe ?	**Pouvez-vous illustrer votre réponse précédente, pouvez-vous décrire globalement comment vous élaborez une séance type à partir du manuel ?**	**L'usage du manuel que vous venez de décrire, varie-t-il en fonction du public d'apprenants (âge, niveau) ? Expliquez en quoi.**	**Au sein de votre institution actuelle, si vous pouviez vous-même choisir le manuel pour vos classes, que feriez-vous ?**	**Pouvez-vous justifiez en quelques mots votre réponse précédente ?**
Réaménagé : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous sélectionnez, modifiez, ajoutez des activités et du matériel pédagogique.	Je préfère suivre la progression pédagogique établie pour le manuel, et puiser dans mes ressources (perso et trouvées sur internet) pour : - travailler plus profondément sur les points de langue (les cambodgiens ont besoin de beaucoup s'exercer) - rajouter des jeux et autres activités de réemploi plus intéressantes et efficaces (en fonction du manuel)	Pas vraiment. Je ne suis jamais complètement le livre.	Cela dépend du manuel et du niveau	Certains manuels ne proposent pas de thématiques intéressantes ou pertinentes à mes yeux ; d'autres sont beaucoup trop difficiles pour le public cambodgien. Mais cela m'est aussi arrivée de travailler avec des manuels plus légers, mieux adaptés au public.
In extenso : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous transposez dans la classe les activités du manuel, en employant tout ou presque tout le matériel pédagogique contenu dans le manuel.	Nous devons suivre un programme précis par session car les examens de fin de session sont harmonisés par niveau. J'étudie les documents du manuel mais j'adapte les productions demandées. J'adapte dès que possible les situations aux situations du Cambodge (exemple d'association, de lieux etc.) je rajoute du contenu pour expliquer quelque chose (activités ludiques, quiz etc.) Les exercices du cahier d'activités sont eux très bien pensés avec le manuel donc je les utilise tels quels.	j'ai un public assez homogène (adultes), mon utilisation ne varie pas en fonction du niveau (de A1 à B1)	Vous utiliseriez le même manuel	Je ne connais pas assez bien les autres manuels pour en proposer un autre. Je trouve ça bien de suivre un manuel. J'ai enseigné 9 mois dans une autre structure sans manuel, et je donne aussi des cours de FOS, trouver et didactiser des documents (ou alors les créer) demande beaucoup trop de temps pour assurer 20h de cours. Et suivre le même manuel permet d'avoir une harmonisation entre enseignants (harmonisation de thèmes, et de pratiques)

Parmi les types d'usage du manuel ci-dessous, de manière générale, lequel correspond le plus à votre usage en classe ?	**Pouvez-vous illustrer votre réponse précédente, pouvez-vous décrire globalement comment vous élaborez une séance type à partir du manuel ?**	**L'usage du manuel que vous venez de décrire, varie-t-il en fonction du public d'apprenants (âge, niveau) ? Expliquez en quoi.**	**Au sein de votre institution actuelle, si vous pouviez vous-même choisir le manuel pour vos classes, que feriez-vous ?**	**Pouvez-vous justifiez en quelques mots votre réponse précédente ?**
Réaménagé : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous sélectionnez, modifiez, ajoutez des activités et du matériel pédagogique.	Je préfère suivre la progression pédagogique établie pour le manuel, et puiser dans mes ressources (perso et trouvées sur internet) pour : - travailler plus profondément sur les points de langue (les cambodgiens ont besoin de beaucoup s'exercer) - rajouter des jeux et autres activités de réemploi plus intéressantes et efficaces (en fonction du manuel)	Pas vraiment. Je ne suis jamais complètement le livre.	Cela dépend du manuel et du niveau	Certains manuels ne proposent pas de thématiques intéressantes ou pertinentes à mes yeux ; d'autres sont beaucoup trop difficiles pour le public cambodgien. Mais cela m'est aussi arrivée de travailler avec des manuels plus légers, mieux adaptés au public.
In extenso : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous transposez dans la classe les activités du manuel, en employant tout ou presque tout le matériel pédagogique contenu dans le manuel.	Nous devons suivre un programme précis par session car les examens de fin de session sont harmonisés par niveau. J'étudie les documents du manuel mais j'adapte les productions demandées. J'adapte dès que possible les situations aux situations du Cambodge (exemple d'association, de lieux etc.) je rajoute du contenu pour expliquer quelque chose (activités ludiques, quiz etc.) Les exercices du cahier d'activités sont eux très bien pensés avec le manuel donc je les utilise tels quels.	j'ai un public assez homogène (adultes), mon utilisation ne varie pas en fonction du niveau (de A1 à B1)	Vous utiliseriez le même manuel	Je ne connais pas assez bien les autres manuels pour en proposer un autre. Je trouve ça bien de suivre un manuel. J'ai enseigné 9 mois dans une autre structure sans manuel, et je donne aussi des cours de FOS, trouver et didactiser des documents (ou alors les créer) demande beaucoup trop de temps pour assurer 20h de cours. Et suivre le même manuel permet d'avoir une harmonisation entre enseignants (harmonisation de thèmes, et de pratiques)

ID	Quel est votre âge ?	Quelle est votre langue maternelle ?	Avez-vous un diplôme FLE ?	Vous êtes :	Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?	Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	Dans quelle type d'institution enseignez-vous le FLE au Cambodge ?	À quelles tranches d'âge enseignez-vous (plusieurs réponses possible) ?	Quels manuels de FLE utilisez-vous quotidiennement avec vos élèves ? (indiquez le nom du manuel, l'éditeur et le niveau)	Dans la question précédente, pour chaque domaine où vous avez coché un degré d'adaptation de 1 ou 2, pouvez-vous justifiez vos réponses ?
E8	38	Khmer	DU FLE	Enseignant(e) FLE	Plus de 10 ans	Plus de 10 ans	Alliance française, Institut français, université	Enfants, Adoslecents, Adultes	Décibel, les loustics, café crème, atelier	Cela dépend l'éducation et de l origine sociale de l apprenant.
E9	26	Français	Non	Enseignant(e) FLE	Entre 1 et 5 ans	Entre 1 et 5 ans	Association	Adultes	Manuels Edito (Didier) A1, A2, B1, B2	Les exercices de phonétique des manuels Edito sont trop peu représentés, et d'après notre dernière formation, pas du tout adaptés que ce soit pour des apprenants cambodgiens ou autres. La prise de parole, le débat politique, l'argumentation sont des procédés culturellement nouveaux ou peu pratiqués par les apprenants ici.

Parmi les types d'usage du manuel ci-dessous, de manière générale, lequel correspond le plus à votre usage en classe ?	**Pouvez-vous illustrer votre réponse précédente, pouvez-vous décrire globalement comment vous élaborez une séance type à partir du manuel ?**	**L'usage du manuel que vous venez de décrire, varie-t-il en fonction du public d'apprenants (âge, niveau) ? Expliquez en quoi.**	**Au sein de votre institution actuelle, si vous pouviez vous-même choisir le manuel pour vos classes, que feriez-vous ?**	**Pouvez-vous justifiez en quelques mots votre réponse précédente ?**
Réaménagé : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous sélectionnez, modifiez, ajoutez des activités et du matériel pédagogique.	Suivant les différents niveaux des apprenants et dans l optique d adapter le cours pour une meilleure compréhension tout en respectant les nombres d heures pour atteindre l objectif d enseignement, je sélectionne les activités les plus intéressantes et les plus adaptées proposées par le manuel tout en rajoutant, lorsque c est nécessaire, d autres hors manuel mais correspondante à la leçon.	Les manuels contiennent assez d' expressions courantes utilisés quotidiennement au Cambodge.	Vous utiliseriez le même manuel	Les manuels proposés sont déjà bien adaptés aux différents âges des apprenants
In extenso : vous suivez le cheminement proposé par le manuel et vous transposez dans la classe les activités du manuel, en employant tout ou presque tout le matériel pédagogique contenu dans le manuel.	Selon mon public, je m'aide du manuel pour écrire mes fiches pédagogiques. J'utilise en effet le matériel pédagogique proposé par Edito mais peux aussi aller chercher sur internet des documents complémentaires. Le cours sur Zoom permet une interactivité et une réactivité plutôt certaines pour cela.	Je fais plutôt confiance au manuel en termes d'objectifs de tâches à réaliser et pour cibler des compétences nécessaires à l'obtention du DELF. Si l'objectif de la classe n'est pas de passer rapidement cet examen, je me permets quelques libertés et je cherche des sujets plus d'actualité notamment sur TV5 Monde ou RFI.	Vous utiliseriez le même manuel	Je n'ai pas une connaissance poussée de l'entièreté des manuels de FLE. Mon avis ne serait pas fondé sur grand chose.

Annexe 8 Caractéristiques des enseignants participants à l'enquête

Enseignant	Âge	Nationalité	Formation	Institution actuelle	Expérience
E1	51	Française	DAEFLE en 2008 puis master 2 FLE en 2016	Institut Français	Première expérience en 2008 au Centre Culturel Français de Siem Reap au Cambodge pendant un an. Reprise du FLE en 2016 à temps partiel dans une entreprise offrant des formations de remise à niveau IFC depuis septembre 2019
E2	25	Française	Master 2 FLE	Institut Français	
E3	49	Française	DAEFLE	Association	
E4	62	Française	Institutrice Education nationale, puis master FLM Master FLE en 2001	Institut Français	Institutrice école primaire Professeur de FLM (à l'étranger dans les lycées français) IFC 2018-2020
E5	42	Khmère	Licence S lettre française master ingénierie de formation (Université de Caen) 2013	École publique	Début en 2000, comme professeur au collège, et depuis 2006 comme enseignant au lycée et comme vacataire en université
E6	28	Française	Master 2 FLE	Alliance Française	
E7	33	Française	Master 2 FLE	Institut Français	Début en 2018 avec stage au Cambodge pour un public FOS militaire
E8	38	Khmère	Licence S lettre français professorat (didactique) Journaliste	Alliance française	Université science de la santé à Phnom Penh 2004-2005 Centre Culturel Français de Siem Reap 2008-2017
E9	26	Française	Aucune formation FLE diplômante MOOC « Enseigner le FLE aujourd'hui » du CAVILAM et « Moi, prof de FLE » de l'Université de Liège	Association Enfant du Mékong (depuis 2007), IFC (depuis janv 2021), et faculté de droit (depuis sept 20)	Depuis fin 2017 à Phnom Penh
E10	la trentaine	Khmère	Master 2 en ingénierie de la formation	Institut Français	25 ans : début en 1996
E11	la trentaine	Française	Master FLE en 2010		10 ans d'expérience, au Cambodge depuis février 2021

Annexe 9 Livre de l'élève, Édito A2, Unité 8

unité 8



L'ACTU EN DIRECT

Objectifs

- Structurer son propos
- Reprocher quelque chose
- Faire une critique positive ou négative

Tu es au courant ?

111

DOCUMENTS

A Les nouveaux supports de l'info



COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Comment vous informez-vous sur l'actualité ?

Lecture

2 Quel support choisissent de plus en plus les Français pour lire la presse ?

3 Avec quel outil la majorité des Français consultent la presse en ligne ?

4 Quelle est la différence d'usage entre la tablette et le smartphone ?

PRODUCTION ORALE

5 Préférez-vous lire le journal papier ou le journal numérique ? Pourquoi ?

6 Utilisez-vous beaucoup votre téléphone pour lire sur internet ? Pourquoi ?

7 Quels sites d'information consultez-vous ?

B Le journal *La Presse* passe au numérique 36

COMPRÉHENSION ORALE

« *Alors les journaux papier sont encore là, bien sûr.* »

Entrée en matière

1 Lisez la phrase extraite du document.
Pensez-vous que les journaux papier vont disparaître ?

1re écoute (en entier)

2 Ce document est :

a | un débat. **b** | une chronique. **c** | un reportage.

3 Dans ce document, on parle du journal français *L'Équipe* et d'un journal :

a | belge. **b** | suisse. **c** | canadien.

2e écoute (en entier)

4 Comment s'appelle l'émission ?

5 Que doivent faire les journaux papier d'après la journaliste ?

6 Que vient d'annoncer le quotidien *La Presse* ?

PRODUCTION ORALE

7 Y a-t-il des journaux 100 % numérique dans votre pays ? Lesquels ?



C L'évolution des médias

Depuis l'arrivée des écrans dans nos vies, nous ne suivons plus l'actualité de la même manière. Avant, on regardait le JT[1], on lisait le journal (en papier) et on écoutait la radio. Maintenant, comme internet a transformé notre quotidien, l'information a beaucoup évolué. Voici un panorama des nouveaux outils et formats de l'actualité.



D'abord, l'information est devenue instantanée : aujourd'hui, on peut suivre l'actualité en direct sur internet. Ensuite, avec les flux RSS, on peut lire en temps réel les informations de médias qui nous intéressent. Mais, à cause de la grande masse de données sur le net, nous sommes souvent perdus : moins de la moitié des articles publiés sur internet sont lus en entier. Pour régler ce problème, les médias en ligne ont un nouvel outil : la *datavisualisation* qui permet de représenter en images des données statistiques. Grâce aux images, les internautes comprennent mieux les informations, c'est pourquoi la *datavisualisation* rencontre un grand succès.

Enfin, tout le monde peut prendre la parole sur les grands sites d'information grâce aux blogs et aux espaces de commentaires. Les citoyens peuvent facilement informer, partager leurs savoirs, témoigner, réagir… Les outils numériques ont donc transformé le monde de l'information, mais la révolution ne fait que commencer. Comment nous informerons-nous dans 50 ou 100 ans ?

Source : www.meta-media.fr

1 Journal télévisé.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 **Observez l'image. Décrivez la situation.**

Lecture

2 **Comment s'informait-on avant l'arrivée d'internet ?**

3 **Comment est devenue l'information ?**

4 **Que peut-on faire grâce aux flux RSS ?**

5 **Quel est l'avantage de la *datavisualisation* ?**

6 **Qu'ont apporté les blogs et les espaces de commentaires ?**

Vocabulaire

7 **Trouvez dans le texte un synonyme de :**

a | s'informer
b | une grande quantité d'informations
c | parler de son expérience

PRODUCTION ÉCRITE

8 **Faites une courte présentation de la presse écrite de votre pays. Quels sont les principaux journaux et magazines ? Lesquels préférez-vous ?**



Pour structurer son propos

- Pour commencer, je vais parler des journaux nationaux.
- C'est l'occasion de parler de la presse numérique.
- D'abord, …
- Après …
- Ensuite, …
- Enfin, …
- Pour finir, …

GRAMMAIRE > la cause et la conséquence

Cahier unité 8 d'activités

ÉCHAUFFEMENT

1 Dans les phrases suivantes, dites si les mots en gras expriment une cause ou une conséquence.

a | **Comme** internet a transformé notre quotidien, l'information a beaucoup évolué.
b | **À cause de** la grande masse de données sur le net, nous sommes perdus.
c | Les outils numériques ont **donc** transformé le monde de l'information.
d | Les internautes comprennent mieux les informations, **c'est pourquoi** la datavisualisation rencontre un grand succès.
e | Tout le monde peut prendre la parole **grâce aux** blogs.

FONCTIONNEMENT

Emploi des expressions de cause et de conséquence

La cause	**Parce que** se met généralement en milieu de phrase. On peut aussi utiliser **car** : *Je ne lis pas le journal papier **parce que/car** je le lis sur internet.*
	Comme introduit la cause en début de phrase : ***Comme** je n'ai pas de smartphone, je lis la presse sur mon ordinateur.*
	À cause de + nom introduit une cause négative ou neutre : *Je suis arrivé en retard **à cause d'**un problème dans le métro.*
	Grâce à + nom introduit une cause positive : ***Grâce à** ce magazine, je suis toujours bien informé des dernières infos.*
La conséquence	**Donc / Par conséquent / Alors** (oral) : *Il a oublié d'acheter le journal, **donc** il est ressorti.* **C'est pourquoi / C'est pour cela que / C'est pour ça que** (oral) : *Il y a trop de publicité dans le journal, **c'est pourquoi** je ne l'achète plus.*

ENTRAÎNEMENT

2 Complétez par une expression de cause (plusieurs réponses possibles).

a | ….. tu étais en retard, j'ai acheté le journal.
b | ….. internet, on peut mieux s'informer.
c | Je suis rentrée plus tôt ….. j'étais fatiguée.
d | On ne peut pas lire ce journal dans le métro ….. son grand format.

3 Complétez les phrases avec *grâce à* ou *à cause de*.

a | Les journaux papier sont en difficulté ….. internet.
b | Quelques journaux ont plus de lecteurs ….. leur site en ligne.
c | ….. la presse en ligne, on peut améliorer son français.
d | Les journalistes trouvent moins facilement du travail ….. la crise.

4 Complétez le texte avec des expressions de cause et de conséquence (plusieurs réponses possibles).


GAZETTE DE FRANCE,
Du Mardi 26 Décembre 1786.

Le premier numéro de la *Gazette* est sorti en 1631, c'est ….. un des premiers journaux français. Le roi Louis XIII a demandé à son médecin Théophraste Renaudot de créer un journal ….. il voulait informer les citoyens. La *Gazette* paraissait tous les samedis. ….. c'était un succès, elle est devenue quotidienne en 1792. ….. la concurrence des autres journaux, la *Gazette* a disparu en 1915.

PRODUCTION ÉCRITE

5 Sur le modèle du texte de l'exercice 4, racontez l'histoire d'un journal de votre pays et utilisez au moins deux expressions de cause et/ou de conséquence.

VOCABULAIRE > l'info, la presse

Activités unité 8 Cahier + TNI

La presse écrite

l'article *(m.)*
le chapeau
le reportage
la rubrique
le scoop
la source
le titre
la Une

1 Complétez le schéma avec des mots de la liste ci-dessus.



Les types de publication

le journal local/régional/national
le magazine économique/culturel
la presse à scandale/*people*
la presse sportive/féminine
la revue politique

2 Lisez les titres de presse française suivants. Dites à quel type de publication ils correspondent.

a *Tennis magazine* – **b** *Public* – **c** *Le Parisien* – **d** *L'Expansion* – **e** *Le Monde diplomatique* – **f** *La Voix du Nord* – **g** *Glamour*

La fréquence de publication

hebdomadaire
mensuel
quotidien

3 Complétez les phrases suivantes avec *hebdomadaire – quotidien – mensuel*.

a | *La Libre Belgique* est un journal ..... car il paraît tous les jours.
b | *L'illustré* est une revue ..... suisse romande qui paraît tous les mercredis.
c | *Le Courrier de Floride* est un magazine ..... que les Francophones de Floride peuvent lire chaque mois.

4 Citez des journaux de votre pays, dites de quel type de publication il s'agit et à quelle fréquence ils sont publiés.

Les rubriques de l'info

les actualités nationales/internationales
le courrier des lecteurs
économie
faits divers
mode
politique
société
sport

5 À quelle rubrique appartiennent les titres d'articles suivants ?

a | Visite du Premier ministre sénégalais en France
b | La Bourse en bonne santé
c | C'est la rentrée des classes
d | Une femme retrouve son chien un an après
e | Victoire de l'OM contre Lyon
f | Sommet exceptionnel à New York
g | La *fashionweek* est ouverte

Les métiers de l'info

le/la journaliste
le/la photographe
le/la reporter



Informer, s'informer

être au courant
interviewer quelqu'un
publier un article
se tenir informé(e)
suivre les nouvelles/l'actualité/l'information

PRODUCTION ORALE

6 Trouvez une actualité et décrivez-la à l'aide du vocabulaire de cette page.

DOCUMENTS

D *L'Équipe* change de format



C'est la révolution pour les lecteurs de *L'Équipe* : le quotidien sportif abandonne son gigantesque format pour passer en *tabloïd*.

Le grand format, le journal sportif l'a adopté dès sa première publication en 1946 et pourtant, à partir de demain, le journal devient plus compact (38 x 28cm). Cette évolution, de nombreux lecteurs l'attendent. Les usagers du métro par exemple : ils reprochent à ce format d'être difficile à tenir sans gêner ses voisins aux heures de pointe[1]. D'autres lecteurs fidèles s'inquiètent déjà : moins de place, moins d'info ? La rédaction veut les rassurer : il y aura moins de sujets par page mais plus de pages. *L'Équipe* restera *L'Équipe*, célèbre pour ses belles photos ; l'information sera simplement mieux rangée, mieux contextualisée.

Cyril Linette, le directeur général du quotidien sportif, a expliqué que le grand format ne convient plus au public actuel. Ce n'est pas agréable de se retrouver face à une double page pleine d'informations.

Sources : www.rtl/actu.fr

1 Heure où il y a beaucoup de monde.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Regardez la photo. À votre avis, quel type de journal est *L'Équipe* ?

Lecture

2 Comment est le nouveau format ?

3 Pourquoi les lecteurs du métro veulent ce changement ?

4 Qu'est-ce qui est célèbre dans *L'Équipe* ?

5 D'après le directeur de *L'Équipe*, pourquoi fallait-il changer le format ?

Vocabulaire

6 Trouver dans le texte un synonyme de *très grand*.

Pour reprocher quelque chose

- Cela ne convient pas aux lecteurs.
- Ils reprochent au journal son grand format.
- Il ne faut pas garder ce format.
- Ce n'est pas bien/agréable de se perdre dans les informations.

PRODUCTION ÉCRITE

7 Vous n'aimez pas la nouvelle version de votre magazine préféré. Écrivez un mail au directeur pour expliquer ce que vous reprochez à cette nouvelle formule.

E



COMPRÉHENSION ÉCRITE

Lecture

1 Décrivez les personnages de l'image. Que font-ils ?

2 Quel est l'avantage du nouveau format de *L'Équipe* selon la femme ? Et quel est son inconvénient ?

3 Que veut faire l'homme ?

Vocabulaire

4 Que signifie *faire l'unanimité* ?

a | mettre tout le monde d'accord

b | trouver une solution

PRODUCTION ÉCRITE

5 Imaginez le tweet que l'homme envoie.

GRAMMAIRE > la place des pronoms COD et COI

Cahier unité 8 d'activités

ÉCHAUFFEMENT

1 Que remplacent les pronoms en gras dans les phrases suivantes ?

a | Les lecteurs, la rédaction veut **les** rassurer.
b | Le grand format, le journal sportif **l'**a adopté en 1946.
c | Les lecteurs fidèles, le directeur **leur** a promis plus de pages.
d | Ce nouveau journal, certains ne **l'**aiment pas.

2 Où sont placés les pronoms par rapport aux verbes dans chaque phrase ?

FONCTIONNEMENT

La place des pronoms COD et COI

3 Où placer les pronoms COD et COI ? Complétez avec *avant* ou *après*.

• Au présent, au futur, à l'imparfait et au conditionnel, le pronom COD ou COI se place ***avant*** le verbe :
*La télé, je **la** **regarde** souvent.*

• Au futur proche, au passé récent et au présent continu, le pronom COD ou COI se place ….. le verbe à l'infinitif :
*La radio, je **suis en train de** **l'écouter**.*

• Au passé composé, le pronom COD ou COI se place ….. l'auxiliaire *être* ou *avoir* :
*Le film d'hier, je ne **l'ai** pas **enregistré**.*

• Dans une phrase négative, le pronom se place aussi ……. le verbe :
*La radio, je **ne** **l'**écoute pas beaucoup.*
*La télé, je préfère **ne pas** **l'**avoir à la maison.*

RAPPEL

	Pronoms COD	Pronoms COI
je	me/m'	
tu	te/t'	
il/elle	le/la/l'	lui
nous	nous	
vous	vous	
ils/elles	les	leur

REMARQUE

Dans une phrase avec deux pronoms :
• **COD** + **COI** à la 3e pers. du singulier et du pluriel. Exemple : *Je **le** **lui** ai dit. / Il **le** **leur** a dit.*
• **COI** + **COD** pour les autres personnes. Exemple : *Je **te** **le** donne. / Ils **nous** **la** donnent.*

ENTRAÎNEMENT

4 Remettez les mots dans l'ordre pour former des phrases.

a | Je / ai / émission. / recommandé / lui / cette
b | nous / Ils / dit. / ne / rien / ont
c | prêter / DVD. / Lucie / leur / va / son
d | lire / Tu / le / dois /.
e | Vous / de / n' / train / regarder. / pas / le / en / êtes

5 Transformez les phrases. Remplacez les mots soulignés par un pronom COD ou COI.

a | J'achète le journal tous les jours.
b | Maintenant, on peut lire *L'Équipe* dans le métro.
c | J'ai apporté le journal du jour à ma mère.
d | On va écrire un courriel aux journalistes de la région.
e | Le reporter a pris mes parents en photo pour illustrer son article.

6 Reliez les phrases de même sens.

a | Elle va recommander ces 3 films aux lecteurs.
b | Il a donné le journal à ses collègues.
c | Elle va recommander cette série à Sonia.
d | Il prête ses lunettes à la journaliste.
e | Il prête sa tablette à sa sœur.
f | Il a donné son avis à la journaliste qui l'interviewait.

1 | Elle va la lui recommander.
2 | Il les lui prête.
3 | Elle va les leur recommander.
4 | Il le lui a donné.
5 | Il le leur a donné.
6 | Il la lui prête.

CIVILISATION

F Les goûts télévisés des Français 37

COMPRÉHENSION ORALE

Entrée en matière

« *Il est question du dernier sondage.* »

1 **Regardez-vous la télé tous les jours ? Quelles émissions préférez-vous ?**

2 **Lisez la phrase extraite du document. Qu'est-ce qu'*un sondage* ?**

1re écoute (jusqu'à « appréciées des Français »)

3 **Dites si c'est vrai ou faux :**

a | L'étude « Quali TV » mesure la satisfaction des téléspectateurs.

b | Les émissions notées sont diffusées le soir vers 20 h 30.

c | L'étude parle des émissions que les Français regardent le plus.

2e écoute (de « Alors voyons » à la fin)

4 **Quelle chaîne est la mieux notée ? Pourquoi ce résultat étonne la journaliste ?**

5 **Pour les magazines d'information, les Français préfèrent quelles thématiques ?**

6 **Quelle émission de divertissement obtient le meilleur résultat ?**

Oh, le cliché !

« Les Français : sophistiqués et chics. »

Les Français donnent une image de personnes cultivées, raffinées, peut-être grâce à la réputation de leurs musées, artistes et autres intellectuels.



Pourtant, à la télé, les Français regardent plutôt les matchs de foot, les séries américaines et les comédies françaises !

→ Et dans votre pays, quelle place est donnée à la culture ?

PRODUCTION ORALE >>> DELF

7 **Voici le programme de télévision de ce soir. À deux, vous discutez avec un(e) ami(e) pour décider quelle émission vous allez regarder.**

France 2 2 2 2 2 2	France 5 5 5 5 5 5	M6 6 6 6 6 6	France 4 14 63 14 14 14	LCP 13 106 57 13 13
20.55 T	20.40	20.55	20.45 □	20.30
				
Malaterra T 5 4 10 M Série (Fr, 2015). 110 mn. Avec Simon Abkarian, Constance Dollé, Louise Monot. (saison 1, 1 et 2/8). ▶ **Vous aviez adoré *Broadchurch*, son approche si humaine du polar, sa lenteur assumée? Voici une adaptation française un brin paresseuse. Seuls changements : le paysage (la Corse remplace la côte anglaise) et le dénouement...** LIRE pages 97 et 135.	**La maison France 5** 5 M Magazine. 60 mn. Présentation : Stéphane Thebaut. L'émission se déroule dans le département de l'Hérault, en Languedoc-Roussillon. Inspirer : autour du bain. Rénover : un petit appartement dans le Marais. Choisir : le salon Batimat. Rêver : la maison réalisée par l'architecte d'intérieur Véronika Isker. Changer : créer un bureau/console TV entre une entrée et un séjour.	**Le meilleur pâtissier** 5 M Jeu. Présentation : Faustine Bollaert. Invité : Christophe Roussel. *Les gâteaux roulés.* Pâtissier chocolatier de renommée internationale, Christophe Roussel rejoint le jury. Les six pâtissiers amateurs vont montrer leur savoir-faire, notamment en réalisant un Krantz Cake, pâtisserie juive d'Europe de l'Est.	**Bandidas** □ F 5 10 Western de Joachim Ronning et Espen Sandberg (USA/Fr, 2006). 105 mn. Avec Penélope Cruz, Salma Hayek, Steve Zahn. ▶ **Penélope et Salma braquent des banques dans le Mexique du XIXe siècle. Tentant ? Non !**	**Questions d'info** Débat. Présentation : Yaël Goosz, Frédéric Haziza, Frédéric Dumoulin et Françoise Fressoz. Invités non communiqués. **21.30 Europe hebdo 21.45 La cité du livre**

VOCABULAIRE > les médias, la radio, la télé

Activités unité 8 Cahier + TNI

Des médias francophones

France 24
France télévision
Radio Télévision belge francophone (RTBF)
Radio Canada
Radio Télévision suisse romande (RTS)
Radio France
Radio France internationale (RFI)
TV5 Monde

1 De quel média francophone parle-t-on ?

a | Le groupe de chaînes de la télévision publique française : …..
b | Une station de radio et une chaîne de télé françaises internationales : ….. et …..
c | Les radios et télévisions publiques francophones de Suisse et de Belgique : ….. et …..
d | Une chaîne française d'information internationale en continu : …..
e | L'ensemble des stations de radio publiques françaises : …..

Les métiers de l'audiovisuel

le cameraman
le présentateur/la présentatrice
le réalisateur/la réalisatrice

La radio/La télévision



l'auditeur/l'auditrice
la chaîne
l'écran (*m.*)
le lecteur DVD
le poste de radio
la station de radio
la télécommande
le téléspectateur/la téléspectatrice

Les émissions d'information

le documentaire
le journal télévisé (JT)
le magazine d'information
la météo

Les émissions de divertissement

le dessin animé
l'émission (*f.*) de variétés
le jeu télévisé
la série

2 Lisez les noms de programmes télévisés. De quel type d'émission s'agit-il à votre avis ?

a | *Qui veut gagner des millions ?*
b | *Le 20 heures*
c | *Envoyé spécial : les secrets de la Corse*
d | *Plus belle la vie*
e | *L'âne Trotro*

La série télé

l'épisode (*m.*)
la saison
le scénario

PRODUCTION ORALE >>> DELF

3 Décrivez votre émission de télévision préférée. Dites quand elle est diffusée, de quoi elle parle, ce que vous aimez dans cette émission…



Devant la télé

allumer la télé
changer de chaîne
enregistrer un film
éteindre la télé
regarder une émission
zapper

4 Sélectionnez le bon verbe dans chaque phrase.

a | Je ne serai pas là ce soir, tu peux **enregistrer/regarder** ma série ?
b | Je suis fatiguée, **allume/éteins** la télé s'il te plaît.
c | Je déteste ce film, **change de/regarde la** chaîne.
d | Je veux voir la météo. Vite, **change/allume** la télé !
e | Je n'aime pas cette émission, est-ce que tu peux **enregistrer/zapper** s'il te plaît ?

DOCUMENTS

G Quelles séries vont nous scotcher à l'écran ?



***Les Revenants*, le retour**

Vous êtes nombreux à avoir suivi la première saison de la série de zombies française. Elle est même diffusée aux États-Unis. L'image est belle, l'histoire est intelligente et le scénario très bien écrit. Voilà donc la saison 2, ne la ratez pas !

***Le Bureau des légendes*, saison 2**



J'ai été un peu déçu par la deuxième saison de la série sur les services secrets français. C'est un peu raté car il y a moins de suspense... Mais si vous êtes fan, regardez-la pour retrouver les acteurs qui sont très bien !

Dix pour cent

Voilà une nouvelle série très drôle à suivre sur France 2. Elle nous fait découvrir le monde des agents de comédiens. C'est passionnant ! En plus, des grands noms du cinéma français y participent. Profitez-en !



Quelques webséries à succès

Notons aussi que les webséries se multiplient sur internet. À cause de leur budget réduit, beaucoup de ces vidéos sont de qualité moyenne, souvent mal écrites et mal tournées, mais certaines sortent du lot, comme *Jeune diplômée* ou la websérie *Typique* qui nous arrive de Belgique. Une réussite et un grand succès chez nos voisins belges.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Regardez les affiches des séries et décrivez-les. À votre avis, de quoi parlent ces séries ?

1re lecture (en entier)

2 Lisez les critiques des trois séries. Laquelle est une série :

a | d'espionnage ? **b** | fantastique ? **c** | comique ?

2e lecture (en entier)

3 D'après le journaliste, quels sont les défauts et les qualités des trois séries ?

4 Pourquoi les webséries sont souvent de mauvaise qualité ?

Vocabulaire

5 Que signifient les expressions...

a | scotcher à l'écran ?

1. choquer 2. hypnotiser

b | sortir du lot ?

1. se faire remarquer 2. être identiques

Au fait !

La vidéo à la demande, ou *VOD*, est une technique qui permet de regarder des vidéos de son choix depuis une plateforme numérique.



PRODUCTION ÉCRITE >>> DELF

6 Vous avez vu un film cette semaine. Écrivez une critique sur le site www.allocine.com. Décrivez le film et donnez vos impressions (60 à 80 mots).

Pour faire une critique...

négative :

- Je trouve ça sans intérêt.
- C'est raté./C'est nul.
- C'est ennuyeux.
- C'est n'importe quoi.
- Ça ne me plaît pas./Ça ne m'a pas plu.
- C'est mal fait/mal écrit/mal...

positive :

- C'est réussi/une réussite !
- C'est passionnant.
- C'est un succès !

H Série 100% belge

COMPRÉHENSION AUDIOVISUELLE

Entrée en matière

1 Regardez l'image et lisez le titre.
À votre avis, de quoi parle cette série ?

1er visionnage (en entier)

2 Que voit-on dans cette vidéo ? (plusieurs réponses)

a | Des présentateurs qui parlent d'une série.
b | Des extraits d'une série policière.
c | Des réactions de téléspectateurs sur une série.
d | Des extraits d'une série familiale.

2e visionnage (jusqu'à « c'est très malsain »)

3 Quel est le titre de la série ? Comment le journaliste explique ce titre ?

4 Dans la série, que reproche la dame à son fils devant le congélateur ? Comment l'homme réagit ?



3e visionnage (de « Christine... » à la fin)

5 Quel est le problème de Christine, Laurent et Nicolas ? Qu'arrive-t-il à leurs parents ?

Au fait !

Un *pitch* est un résumé très court du scénario d'un film. Son but est de donner envie d'aller voir le film.

6 Le pitch de cette série est :

a | commun. **b** | insolite.

PRODUCTION ORALE

7 Avez-vous envie de voir cette série ? Pourquoi ?

GRAMMAIRE > l'impératif et les pronoms

Cahier unité 8 d'activités

ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les pronoms dans ces phrases. Où sont-ils placés par rapport au verbe ?

a | Allez-**y**. **b** | Ne **la** ratez pas. **c** | Profitez-**en**.

FONCTIONNEMENT

L'impératif et les pronoms

2 Complétez les phrases avec *avant* ou *après*.

À l'impératif affirmatif :

- le pronom se place ….. le verbe et on ajoute un tiret (-) : *Dis-**lui** que cette série est super.*
- On utilise **moi** et **toi** au lieu des pronoms **me** et **te** : *Donne-**moi** ça ! Lève-**toi**, tu caches l'écran !*
- Avec les pronoms **en** et **y**, on ajoute un **-s** à la 2e personne de l'impératif des verbes en **-er** pour faciliter la prononciation : *Penses-**y** !*

À l'impératif négatif, le pronom se place ….. le verbe et les pronoms ne changent pas de forme :
*Le DVD est sur la table, **ne** **l'**oublie **pas**. **Ne** **m'**appelle **pas** pendant le JT !*

REMARQUE

À l'impératif, on peut utiliser deux pronoms dans une phrase. On met le pronom **COD** après le verbe, puis on place le pronom **COI**. Exemple : *Donne-**moi** **le programme TV** ! → Donne-**le**-**moi** !*

ENTRAÎNEMENT

3 Transformez les phrases et remplacez les mots soulignés par un pronom.

a | Allume la télé !
b | Prends des DVD !
c | Ne dis pas à mes amis que je regarde cette série !
d | Va au festival du documentaire !
e | Regarde l'épisode, tu verras si ça te plaît.

PHONÉTIQUE L'impératif : prononcer le *s* ajouté avec *en* et *y*

Cahier unité 8 d'activités

ÉCHAUFFEMENT

1 **Écoutez. Dans quelles phrases entendez-vous une liaison en [z] ?** 38
a ❑ b ❑ c ❑ d ❑

2 **Écoutez de nouveau et observez. Comparez les verbes à l'impératif.** 38
Quelles différences voyez-vous ?

a | **Va** au kiosque acheter *L'Équipe*, s'il te plaît.
b | **Vas-y** vite ! Le kiosque va fermer.
c | **Regarde** trois minutes de cette série.
d | **Regardes-en** juste trois minutes, tu vas adorer.

FONCTIONNEMENT

3 **Complétez la règle.**

À la 2e personne du singulier, les **verbes en -er** à l'impératif ne finissent pas par ***s***, mais pour prononcer plus facilement, on ajoute un ***s*** à la fin quand ils sont suivis des pronoms ***y*** et ….. .

ENTRAÎNEMENT

4 **Écoutez et répétez les phrases.** 39

5 **Ajoutez un *s* à la fin des impératifs quand c'est nécessaire.**
Écoutez ensuite l'enregistrement et lisez la transcription pour vérifier vos réponses. 40

a | Tu as vu ce nouveau magazine ? Lis…-en un article et donne…-moi ton opinion.
b | On regarde quel film ce soir ? Choisis…-en un.
c | Tu écris des emails d'invitation à ta fête ? Envoie…-en aux collègues aussi.
d | Il y a de super jeux sur mobile, télécharge…-en deux ou trois ; pense…-y !

6 **Réutilisez les impératifs de l'activité 4 dans des phrases.**
Exemple : *Je ne suis pas là ce soir, tu pourras regarder le foot, profites-en !*

L'ESSENTIEL GRAMMAIRE/VOCABULAIRE

1 La cause et la conséquence. **Complétez les phrases avec : *comme – à cause de – grâce à – donc.***

a | Je suis libre ce soir ….. on peut regarder un film.
b | ….. cette émission francophone, j'ai fait des progrès en français.
c | ….. il fait beau, j'éteins la télé et je sors.
d | Le magasin était fermé, ….. je n'ai pas fait les courses.
e | J'ai mal dormi ….. ce film.

2 Les pronoms COD et COI. **Répondez par oui ou non et utilisez un pronom COD ou COI.**

a | Vous lisez les journaux français ?
b | Tu as acheté le journal ?
c | Tu connais la nouvelle reporter de TV5Monde ?
d | Il a répondu au journaliste ?
e | Vous avez écrit cet article ?

3 L'info, la presse. **Complétez les phrases avec : *articles – correspondante – Une – magazine – reportage – rubrique***

Portrait d'une journaliste
Svetlana travaille pour un ….. belge d'information. Elle est ….. à Moscou et elle écrit des ….. pour la ….. économique. L'année dernière, elle a découvert un scoop et son ….. a été publié à la ….. de son journal.

4 Les médias, la radio, la télé. **Complétez les phrases avec le bon mot.**

a | J'adore cette série. J'ai vu tous les épisodes de la première **s**…..
b | C'est toujours toi qui as la **t**….., c'est mon tour de choisir la chaîne.
c | Tu as vu la **m**….. , est-ce qu'il va pleuvoir ?
d | C'est le nouveau **p**….. du journal télé.
e | Tu peux regarder la télé jusqu'à 21 h, après tu l'**é**….. .

ATELIERS



1 RÉALISER UN COMPTE RENDU DES CHIFFRES DE LA SEMAINE

Vous allez présenter un sondage, une étude.

Démarche

Formez des groupes de deux à trois.

1 Préparation

- En classe, faites la liste des rubriques qui vous intéressent. Exemples : *le sport, l'économie, les sujets de société, les médias, la politique…*
- Chaque groupe choisit une rubrique.

2 Réalisation

- Individuellement, lisez la presse francophone et sélectionnez une étude, un sondage ou une statistique qui correspond à votre rubrique.
- En groupe, mettez en commun vos résultats et sélectionnez une étude ou un sondage.
- Cherchez une infographie qui permettra de mieux visualiser les résultats chiffrés.
- Préparez votre présentation. N'oubliez pas de citer vos sources.

3 Présentation

- Présentez votre compte rendu à la classe.

2 RÉALISER UNE CHRONIQUE SUR UNE SÉRIE FRANCOPHONE

ATELIER TECH'

Vous allez préparer une chronique sur une série et l'enregistrer pour la publier sur internet.

Démarche

Formez des groupes de deux à trois.

1 Préparation

- Faites des recherches sur les séries francophones. Cherchez des séries que vous pouvez voir en ligne.
- En classe, mettez en commun les résultats de vos recherches.
- Chaque groupe sélectionne une série.

2 Réalisation

- Regardez quelques épisodes ou des extraits de cette série.
- Faites des recherches sur l'histoire, les acteurs, les scénaristes…
- Préparez une présentation de cette série avec : un résumé de l'histoire, la durée des épisodes, une critique de la série, comment et où la regarder…
- Enregistrez votre chronique avec un téléphone.

3 Présentation

- Présentez votre travail à la classe.
- Publiez votre chronique ainsi que des photos de la série sur le réseau social de votre choix.



Stratégies Compréhension de l'oral

Ces stratégies vont vous être utiles pour préparer le DELF A2 (cf. épreuve blanche p. 181) et réussir cet examen. L'épreuve dure 25 minutes.

Que devez-vous faire ?

Répondre à des questions sur 4 documents enregistrés que l'on rencontre dans la vie de tous les jours. Ces questions portent sur les informations principales.
On va vous demander : *qui parle ? À qui ? De quoi ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Comment ?*

- 1er exercice : vous montrez que vous avez compris les instructions données dans une annonce diffusée dans un lieu public (aéroport, gare, magasin, etc.).
- 2e exercice : vous cherchez les informations essentielles d'un message personnel ou professionnel sur répondeur.
- 3e exercice : vous repérez les informations principales dans un flash info radiophonique, un bulletin météo, une publicité, etc.
- 4e exercice : vous identifiez globalement le contenu d'une conversation de la vie quotidienne (dans un magasin, dans un immeuble, dans la rue, etc.) entre deux francophones.

Quelques conseils pour vous aider

- Lisez bien la consigne qui se trouve avant chaque exercice : on vous indique dans quelle situation vous entendez cette annonce (« vous êtes à la gare à Paris »), ce flash info (« vous êtes en France et vous écoutez la radio »), etc.
- Lisez attentivement les questions avant l'écoute pour découvrir le sujet du document sonore et pour pouvoir vous concentrer sur les informations que vous allez devoir chercher.
- N'oubliez pas que vous allez entendre 2 fois chaque document sonore. Vous allez pouvoir compléter ou modifier vos réponses.
- Il y a beaucoup de chiffres à noter, alors révisez-les bien avant l'examen !

Préparation au DELF A2

Entraînez-vous à L'EXERCICE 3 ***6 points*** 41

Sujet : Vous écoutez une radio française. Répondez aux questions.

1 Quel type de programme écoutez-vous ?

❑ Un flash info. ❑ Une publicité. ❑ Une interview.

2 De quoi parle ce programme ?

❑ 

❑ 

❑ 

3 À qui est-ce qu'on parle dans ce programme ?

On parle à des jeunes entre ..... et ..... ans.

4 Pourquoi est-ce qu'on parle à des jeunes dans ce programme ?

❑ Pour leur donner envie de faire de la musique avec d'autres jeunes.
❑ Pour leur donner des informations sur un spectacle.
❑ Pour leur proposer de rencontrer une star.

5 À quel numéro peut-on se renseigner ? Complétez. 01 ..... 71 ....

6 L'activité proposée à ces jeunes... ❑ est gratuite. ❑ coûte 10 euros. ❑ coûte 20 euros.

Annexe 10 Guide pédagogique, Édito A2, Unité 8

unité 8

L'actu en direct

Consulter les médias et s'informer
Découvrir les nouveaux formats de l'information

Communication	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
• Comprendre une infographie sur les nouveaux supports de l'info • Structurer son propos • Reprocher quelque chose • Comprendre un dessin humoristique sur un journal • Faire une critique positive et négative	• La cause et la conséquence • La place des pronoms COD et COI dans la phrase • L'impératif et les pronoms	• L'information, la presse : les publications, les rubriques, les métiers • Les médias, la radio, la télé : les métiers, les émissions, la série télé	• L'impératif : prononcer le s ajouté avec *en* et *y*	**CIVILISATION** Les goûts télévisés des Français **Oh, le cliché !** *Les Français : sophistiqués et chics.* **FRANCOPHONIE** • *La Presse*, quotidien québécois 100 % numérique • Les médias francophones • Une série télévisée belge ▶ **VIDÉO** Série 100 % belge

Ateliers	**1.** Écrire un compte rendu des chiffres de la semaine — ATELIER TECH' **2.** Réaliser une chronique sur une série francophone
DELF A2	Stratégies : Compréhension de l'oral

OUVERTURE page 111

PRODUCTION ORALE

Pour entrer dans la thématique de l'unité 8 : avant d'ouvrir le livre, écrire *l'actualité* au tableau et demander aux apprenants ce que cela leur évoque. Écrire les suggestions des apprenants au tableau.

Ouvrir le livre à la page 111 et examiner la page avec les apprenants. Repérer avec eux les éléments : le titre, le dessin, la phrase de communication, la liste des objectifs. Leur demander ce qu'ils vont savoir faire à la fin de l'unité d'après la liste des objectifs.

1 Le titre de l'unité

[en groupe classe]

Demander aux apprenants d'expliquer le titre.

L'actu en direct, c'est recevoir l'actualité, les informations, de manière instantanée.

Avec l'arrivée des nouvelles technologies, on reçoit les nouvelles en direct, c'est-à-dire au moment même où les événements ont lieu.

2 Le dessin

[en groupe classe]

Description

Demander aux apprenants de décrire le dessin.

On voit une femme qui est assise et qui tient un journal ouvert devant elle. Un sac est accroché au dossier de la chaise. Dans le sac, on voit des feuilles et une tablette ou un téléphone portable. Elle se trouve dans son salon, autour d'elle on voit : une télévision au second plan, avec un fauteuil et une télécommande, un ordinateur portable allumé sur un bureau, un porte-journal avec un magazine dedans, un meuble avec une radio posée dessus (il y a une bulle, ce qui signifie que la radio est allumée), sur le sol, il y a une tablette qui est en train de charger.

Sur tous les écrans et les couvertures de journaux on voit la même image : un homme qui parle, il a le poing levé.

Interprétation
Demander aux apprenants de donner une interprétation du dessin.
Quelle que soit la manière dont on s'informe, quel que soit le média qu'on consulte, les informations sont les mêmes partout. L'homme qui parle est peut-être un homme politique qui fait un discours et qui fait la une de la presse.
La femme a l'air de ne pas savoir quoi faire au milieu de toutes ces informations.

3 La phrase
[en groupe classe]
Lire la phrase avec les apprenants et leur demander ce qu'elle signifie. *Être au courant de quelque chose* c'est savoir quelque chose, être renseigné, être informé.
Indiquer aux apprenants qu'il existe une autre expression similaire : *se tenir au courant. On se tient au courant de l'actualité* par exemple.

DOCUMENTS pages 112-113

A. Les nouveaux supports de l'info

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière – Question 1
[en groupe classe]
Dans un premier temps, demander aux apprenants quelle est la dernière information qu'ils ont lue dans la presse. Ensuite, lire la question 1 et en discuter en groupe classe.
Corrigé :
1 Réponse libre.

Lecture – Questions 2-3-4
[en groupe classe]
Demander aux apprenants d'observer le document, puis lire les questions 2-3-4 et leur demander d'y répondre. Corriger au fur et à mesure.
Corrigé :
2 De plus en plus de Français utilisent le smartphone pour lire la presse.
3 La majorité des Français consultent la presse en ligne avec leur ordinateur.
4 Les Français utilisent la tablette chez eux (usage fixe) et le smartphone quand ils sont en déplacement (usage mobile).

PRODUCTION ORALE

Questions 5, 6 et 7
[en groupe classe]
Lire les questions 5-6-7 avec les apprenants et en discuter en groupe classe.
Corrigé :
5-6-7 Réponses libres.

B. Le journal *La Presse* passe au numérique

COMPRÉHENSION ORALE

TRANSCRIPTION

Voix off : RTL Grand Soir, l'éco 2.0. Bénédicte Tassard.
Présentatrice : Bonsoir Bénédicte Tassard.
Bénédicte Tassard : Bonsoir.
Présentatrice : De plus en plus de gens lisent la presse sur leur tablette, leur ordinateur. Alors les journaux papier sont encore là bien sûr, mais doivent s'adapter. La preuve hein ce soir, puisqu'on est en direct de *L'Équipe* pour vous faire vivre la sortie du nouveau format demain matin. C'est l'occasion de parler de la presse numérique. Bénédicte, où est-ce qu'on en est ?

Bénédicte Tassard : Alors dernier exemple en date, pour vous prouver que ça bouge dans la presse : hier, c'est *La Presse*, l'un des principaux quotidiens canadiens qui annonce abandonner le papier pour le numérique, sauf pour son édition du samedi. *La Presse*, c'est son nom, devient ainsi le premier quotidien au monde à être 100 % numérique en semaine.

RTL, 17 septembre 2015

Entrée en matière – Question 1

[en groupe classe]

Lire la question 1 et en discuter en groupe classe.

Corrigé :

1 Réponse libre.

1re écoute (en entier) – Questions 2-3

[travail individuel, correction en groupe classe]

Demander aux apprenants de lire les questions 2-3, puis leur faire écouter le document en entier. Procéder à la correction.

Corrigé :

2 b Ce document est une chronique.

3 c On parle d'un journal canadien.

2e écoute (en entier) – Questions 4-5-6

[travail individuel, correction en groupe classe]

Demander aux apprenants de lire les questions 4-5-6 et les encourager à prendre des notes pendant l'écoute. Leur faire écouter à nouveau le document en entier. Procéder à la correction.

Corrigé :

4 L'émission s'appelle *Grand Soir*.

5 D'après la journaliste, les journaux doivent s'adapter au numérique.

6 Le quotidien *La Presse* vient d'annoncer qu'il abandonne sa version papier en semaine.

PRODUCTION ORALE

Question 7

[en groupe classe]

Lire la question 7 et en discuter avec les apprenants.

Corrigé :

7 Réponses libres.

C. L'évolution des médias

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière – Question 1

[en groupe classe]

Lire la question 1 avec les apprenants. Leur demander de décrire et d'interpréter le dessin.

Corrigé :

1 Exemple de réponse : Un ordinateur géant (un écran et un clavier) et quatre souris sont reliés. Dans chaque souris, il y a une personne assise. Les personnes sont reliées grâce à l'ordinateur.
Les gens, les internautes sont reliés par l'ordinateur. Nous sommes tous seuls devant notre ordinateur, mais en même temps, nous sommes reliés les uns aux autres via l'internet.

Lecture – Questions 2-3-4-5-6

[en groupe classe, en binômes, correction en groupe classe]

Demander à un apprenant de lire à voix haute le chapeau et lire la question 2. Demander aux apprenants d'y répondre et corriger.

Demander aux apprenants de lire le premier paragraphe (de la ligne 5 à la ligne 18) seuls, puis de répondre aux questions 3-4-5 en binômes. Répondre aux éventuelles questions de vocabulaire. Procéder à la correction.

Demander ensuite aux apprenants de lire le deuxième paragraphe (de la ligne 19 à la fin) et de répondre en binômes à la question 6. Répondre aux éventuelles questions de vocabulaire. Corriger.

Corrigé :

2 Avant, pour s'informer on regardait le JT, on lisait le journal (en papier) et on écoutait la radio.
3 L'information est devenue instantanée.
4 Avec le flux RSS, on peut lire les informations des médias qui nous intéressent en temps réel.
5 La *datavisualisation* permet de mieux comprendre des données statistiques. Elle représente graphiquement ou en image (avec un camembert, un graphique, une infographie, une chronologie…) des données statistiques.
6 Avec les blogs et les espaces de commentaires, les citoyens peuvent s'exprimer, informer les autres, témoigner ou réagir.

Vocabulaire – Question 7

[en binômes, correction en groupe classe]

Demander aux apprenants de répondre à la question 7 en binômes. Corriger.

Corrigé :

7 a s'informer = suivre l'actualité (l. 1 et 6) – **b** une grande quantité d'informations = une grande masse de données (l. 9) – **c** parler de son expérience = témoigner (l. 21)

PRODUCTION ÉCRITE

Question 8

[au choix du professeur : travail individuel en classe/à la maison]

Demander aux apprenants quel est le but, l'objectif de l'article selon eux.
Informer, expliquer, analyser, etc.
Ensuite, leur demander de repérer les connecteurs logiques dans le texte :
d'abord (l. 5), ensuite (l. 7), mais (l. 9 et 22), enfin (l. 19), donc (l. 22).

Pour structurer son propos

Lire l'encadré à voix haute avec les apprenants.

Lire la consigne de la question 8 avec les apprenants et les encourager à utiliser les expressions de l'encadré communication.

Proposition de corrigé :

8 La presse en Italie

Pour commencer, je vais parler des journaux nationaux italiens. D'abord, les quotidiens d'information générale les plus lus dans le pays sont : *El Corriere della Sera* et la *Repubblica*. Moi je lis *La Stampa,* je trouve que la rubrique culture est plus intéressante dans ce journal. Ensuite, il y a la presse sportive qui est très importante en Italie : *Tuttosport* et *La Gazzetta dello Sport* par exemple. Enfin, il y a en Italie plusieurs hebdomadaires très intéressants comme *L'Espresso*, *Panorama* ou encore *Internazionale* qui est l'équivalent de *Courrier International* en France.
Pour finir, la presse locale italienne est très dynamique. Dans ma région, la Lombardie, les gens lisent beaucoup *Il Giorno*.

GRAMMAIRE page 114 la cause et la conséquence

ÉCHAUFFEMENT

Activité 1

[en groupe classe]

Livres fermés, écrire au tableau une phrase avec *alors* et une phrase avec *parce que*.
Exemples : *Il pleuvait, alors je suis rentré. // Je suis rentré parce qu'il pleuvait.*
Demander aux apprenants d'expliquer la différence de sens entre *alors* et *parce que*.
Alors exprime une conséquence et *parce que* une cause.

Livres ouverts à la page 115, lire la consigne de la question 1 et demander à des apprenants de lire les phrases à voix haute. Leur demander de répondre et corriger au fur et à mesure.
Corrigé :
1 cause : **a**, **b**, **e** – conséquence : **c**, **d**

FONCTIONNEMENT

[en groupe classe]
Lire le tableau avec les apprenants et répondre aux éventuelles questions de vocabulaire.

Voir mémento grammatical page 199 du livre élève.

Pour aller plus loin, expliquer aux apprenants qu'il existe un autre connecteur qui est utilisé en langage plus soutenu : *puisque* qui exprime une cause connue de tous.
Exemples : ***Puisque*** *le métro est en panne, on est obligés de rentrer à pied.*

ENTRAÎNEMENT

Activités 2-3-4

[travail individuel, correction en groupe classe]
2 a Comme tu étais en retard, j'ai acheté le journal.
b Grâce à internet, on peut mieux s'informer.
c Je suis rentrée plus tôt **parce que/car** j'étais fatiguée.
d On ne peut pas lire ce journal dans le métro **à cause de** son grand format.
3 a Les journaux papier sont en difficulté **à cause d'**internet.
b Quelques journaux ont plus de lecteurs **grâce à** leur site en ligne.
c Grâce à la presse en ligne, on peut améliorer son français
d Les journalistes trouvent moins facilement du travail **à cause** de la crise.
4 Le premier numéro de la *Gazette* est sorti en 1631, c'est **donc** un des premiers journaux français. Le roi Louis XIII a demandé à son médecin Théophraste Renaudot de créer un journal **parce qu'/car** il voulait informer les citoyens. La *Gazette* paraissait tous les samedis. **Comme** c'était un succès, elle est devenue quotidienne en 1792. **À cause de** la concurrence des autres journaux, la *Gazette* a disparu en 1915.

PRODUCTION ÉCRITE

Question 5

[au choix du professeur : travail individuel en classe/à la maison]
Lire la consigne de la question 5 avec les apprenants. Leur demander d'écrire un texte de 60 à 70 mots.
Proposition de corrigé :
5 *The Times* est un journal historique de la Grande-Bretagne car c'est le plus ancien journal britannique imprimé avec des machines à vapeur. John Walter a créé ce quotidien en 1785. Il a été racheté par une société appartenant à News Corp (Rupert Murdoch) au début des années 1980. Par conséquent, il y a de plus en plus d'informations sur le sport et les célébrités. Le journal a changé de format en 2004 parce qu'il perdait des lecteurs. Il est donc passé au format *tabloïd*.

Voir Cahier unité 8 d'activités ***exercices 1-4, pages 73-74.***

VOCABULAIRE page 115 l'info, la presse

Livres fermés, demander aux apprenants quels types d'info les intéressent.
Leur demander ensuite d'ouvrir le livre à la page 115.

Activités 1-2-3-4-5

Travailler rubrique par rubrique. Laisser le temps aux apprenants de lire les mots proposés. Faire expliquer par d'autres apprenants ou expliquer soi-même les mots inconnus. Puis, faire réaliser les exercices individuellement ou en binômes et corriger au tableau.

Corrigé :

1



2 a *Tennis magazine* = la presse sportive – **b** *Public* = la presse à scandale/*people* – **c** *Le Parisien* = la presse locale – **d** *L'Expansion* = le magazine économique – **e** *Le Monde diplomatique* = la revue politique – **f** *La voix du Nord* = la presse régionale – **g** *Glamour* = la presse féminine

3 a *La Libre Belgique* est un journal **quotidien** car il paraît tous les jours.

b *L'illustré* est une revue **hebdomadaire** suisse romande qui paraît tous les mercredis.

c *Le Courrier de Floride* est un magazine **mensuel** que les Francophones de Floride peuvent lire chaque mois.

4 Réponses libres.

5 a Visite du Premier ministre sénégalais en France : politique – **b** La Bourse en bonne santé : économie – **c** C'est la rentrée des classes : société – **d** Une femme retrouve son chien un an après : fait divers – **e** Victoire de l'OM contre Lyon : sport – **f** Sommet exceptionnel à New York : actualités internationales – **g** La *fashionweek* est ouverte : mode

PRODUCTION ORALE

Question 6

[en sous-groupes, mise en commun en groupe classe]

Lire la consigne de la question 6 avec les apprenants et leur demander de faire l'activité en groupes de trois ou quatre. Leur indiquer qu'ils doivent trouver un article, indiquer la source, le type de presse, expliquer où se trouve le titre, le chapeau, etc. Leur dire qu'ils peuvent faire des recherches sur internet. Chaque groupe projette si possible son article et présente son actualité à la classe.

Proposition de corrigé :

6 Voici un article à la Une du journal *L'Équipe* qui fait partie de la presse sportive. L'article parle de l'ouverture des Jeux Olympiques de 2016 au Brésil. Le titre est : « Plus qu'une semaine ! ». Le chapeau parle de l'excitation de tous les fans de sport dans le monde. Le journaliste ne fait pas d'interview mais il donne des informations sur les billets et indique comment regarder les compétitions à la télé.

Voir Activités unité 8 cahier + TNI exercices 1-2, page 75 + activités TNI.

DOCUMENTS page 116

D. *L'Équipe* change de format

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière – Question 1

[en groupe classe]

Lire la question 1 et demander aux apprenants d'y répondre en justifiant. Corriger.

Corrigé :

1 On voit des photos de football, *L'Équipe* est un journal sportif.

Lecture – Questions 2-3-4-5

[travail individuel, mise en commun avec un(e) autre apprenant(e), correction en groupe classe]

Demander dans un premier temps aux apprenants de lire le titre de l'article et d'expliquer ce qui change dans le journal *L'Équipe*.

C'est le format qui change, c'est-à-dire la taille, la forme du journal.

Demander aux apprenants de lire l'article seuls et de répondre aux questions 2-3-4-5, puis de mettre en commun leurs réponses en binômes. Répondre aux éventuelles questions de vocabulaire. Corriger.

Corrigé :

2 *L'Équipe* abandonne le grand format pour adopter le format *tabloïd*.

3 Les lecteurs du métro veulent ce changement car le journal était trop grand et difficile à lire sans gêner ses voisins aux heures de pointe.

4 *L'Équipe* est célèbre pour ses belles photos.

5 D'après le directeur de *L'Équipe*, le grand format ne convenait plus aux lecteurs actuels. Les doubles pages pleines d'informations n'étaient pas agréables à lire.

Vocabulaire – Question 6

[travail individuel, correction en groupe classe]

Lire la question 6 et demander aux apprenants de relire le texte pour y répondre. Corriger.

Corrigé :

6 gigantesque

PRODUCTION ÉCRITE

Question 7

[au choix du professeur : travail individuel en classe/à la maison]

Pour reprocher quelque chose

Lire à voix haute avec les apprenants les expressions de l'encadré.

Lire la consigne de la question 7 avec les apprenants et en vérifier la compréhension. Les encourager à utiliser les expressions des encadrés communication *Pour reprocher quelque chose* (page 116) et *Pour structurer son propos* (page 113).

Proposition de corrigé :

7

magazine@edito.fr

Objet : Nouvelle version du magazine

Bonjour,
Je vous écris car je suis un fidèle lecteur de votre magazine et la nouvelle version ne me plaît pas du tout. D'abord, il y a plus de photos et de publicités mais moins de texte. En plus c'est écrit très petit cela ne convient pas aux lecteurs qui ont des problèmes de vue comme moi. Ensuite, l'information n'est pas très bien organisée : on se perd dans la page car les photos ne sont pas bien placées.
Enfin le format ne me convient pas, je n'aime pas le format tabloïd car c'est le format typique de la presse à scandale ou des journaux gratuits. Il ne faut pas le garder.
Je suis très déçu. J'espère que cette nouvelle version évoluera dans les prochaines semaines.
Cordialement,
Martin Dulait

Pour info :
Pourquoi *tabloïd* ? Le format *tabloïd* est un format de journal qui correspond à la moitié des dimensions d'un journal traditionnel. Le format *tabloïd* est né en Grande-Bretagne. Il était utilisé par la presse populaire, la presse à scandale. Le terme *tabloïd* apparaît en 1884, il désignait alors un médicament sous forme de comprimé. Le *tabloïd* est donc un journal au format grand comme un comprimé/un cachet, c'est-à-dire, un petit format.

E. La formule *tabloïd* de *L'Équipe* ne fait pas l'unanimité

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Lecture – Questions 1-2-3

[en groupe classe]
Demander aux apprenants de regarder le dessin sans lire les bulles, puis de répondre à la question 1. Corriger. Ensuite, demander à un apprenant de lire à voix haute ce que dit la femme, puis demander à la classe de répondre à la question 2. Corriger. Enfin, demander à un apprenant de lire à voix haute ce que dit l'homme et demander à la classe de répondre à la question 3. Corriger.

Corrigé :
1 On voit un homme et une femme, certainement un couple. La femme a les cheveux longs, raides et roux. Elle porte un pull rouge et un tablier rose à carreaux. Elle épluche des pommes de terre. L'homme a les cheveux gris, il est chauve et il a une moustache blanche. Il porte une veste grise et une chemise blanche. Il a son smartphone entre les mains.
2 D'après la femme, le nouveau format de *L'Équipe* est plus agréable à lire mais moins pratique pour éplucher les pommes de terre.
3 L'homme veut envoyer un tweet très négatif (*assassin*) à *L'Équipe* pour se plaindre du changement de format.

Vocabulaire – Question 4

[en groupe classe]
Lire la question 4 avec les apprenants et leur demander d'y répondre. Corriger.

Corrigé :
4 a faire l'unanimité = mettre tout le monde d'accord

PRODUCTION ÉCRITE

Question 5

[travail individuel ou en groupes]
Lire la consigne de la question 5 avec les apprenants et préciser que le message doit faire au maximum 140 caractères. Créer si possible un hashtag #changementformatlequipe sur Twitter et demander aux apprenants de poster leur tweet.
Il est également possible de faire faire l'activité en groupes. Chaque groupe écrit son tweet au tableau et la classe vote pour le tweet le plus « assassin ».

Proposition de corrigé :
5 C'est un scandale ! On n'a plus assez de place pour les patates ! Qui va nettoyer la table ?

GRAMMAIRE page 117 la place des pronoms COD et COI

ÉCHAUFFEMENT

Activités 1-2

[en groupe classe]
Livres fermés, tracer deux colonnes au tableau et écrire *pronoms sujets*, *pronoms toniques* en haut de chaque colonne. Demander aux apprenants de compléter le tableau, puis leur demander s'ils connaissent d'autres types de pronoms.

Pronoms sujets	Pronoms toniques
je	moi
tu	toi
il/elle/on	lui/elle
nous	nous
vous	vous
ils/elles	eux/elles

Livres ouverts, lire la question 1 et demander à des apprenants de lire les phrases à voix haute et d'indiquer à quoi se réfère le pronom en gras dans la phrase. Corriger.
Lire la question 2 et demander aux apprenants d'y répondre. Corriger.

Corrigé :

1 a *les* = les lecteurs – **b** *l'* = le grand format – **c** *leur* = les lecteurs fidèles – **d** *l'* = ce nouveau journal

2 a Le pronom est placé après le verbe conjugué et avant le verbe à l'infinitif. – **b** Le pronom est placé avant le verbe conjugué. – **c** Le pronom est placé avant le verbe conjugué. – **d** Le pronom est placé avant le verbe conjugué.

FONCTIONNEMENT

Activité 3

[en groupe classe]

Lire et compléter le tableau avec les apprenants. Préciser aux apprenants que le pronom se place avant le verbe qu'il complète et non nécessairement avant le verbe conjugué de la phrase.
Lire la remarque et demander aux apprenants de créer des phrases avec un pronom COD et un pronom COI à la troisième personne (*le/la/l'/les* et *lui/leur*). Exemples : *Je le lui ai donné. Je le leur ai rendu.*
Dans le cas des autres personnes, on place d'abord le pronom COI et ensuite le pronom COD.
Exemple : *Je te le dis/Je le leur dit.*

Corrigé :

3 Au futur proche, au passé récent et au présent continu, le pronom COD ou COI se place **avant** le verbe à l'infinitif.
Au passé composé, le pronom COD ou COI se place **avant** l'auxiliaire *être* ou *avoir*.
Dans une phrase négative, le pronom se place aussi **avant** le verbe.

ENTRAÎNEMENT

Activités 4-5-6

[travail individuel, correction en groupe classe]

Corrigé :

4 a Je lui ai recommandé cette émission.
b Ils ne nous ont rien dit.
c Lucie va leur prêter son DVD.
d Tu dois le lire.
e Vous n'êtes pas en train de le regarder.
5 a Je **l'**achète tous les jours.
b Maintenant, on peut **le** lire dans le métro.
c Je **lui** ai apporté le journal du jour.
d On va **leur** écrire un courriel.
e Le reporter **les** a pris en photo pour illustrer son article.
6 a 3 Elle va recommander ces trois films aux lecteurs. = Elle va les leur recommander.
b 5 Il a donné le journal à ses collègues. = Il le leur a donné.
c 1 Elle va recommander cette série à Sonia. = Elle va la lui recommander.
d 2 Il prête ses lunettes à la journaliste. = Il les lui prête.
e 6 Il prête sa tablette à sa sœur. = Il la lui prête.
f 4 Il a donné son avis à la journaliste qui l'interviewait. = Il le lui a donné.

Voir Cahier unité 8 d'activités ***exercices 1-3, pages 75-76.***

CIVILISATION page 118

F. Les goûts télévisés des Français

COMPRÉHENSION ORALE

TRANSCRIPTION

Présentateur : Il est 7 h 32, et c'est l'heure de notre rubrique « Le sondage du web ». Bonjour Jasmine Saavedra, alors de quoi allez-vous nous parler aujourd'hui ?
Jasmine Saavedra : Bonjour Jean-Jacques. Ce matin, je vais vous parler du dernier sondage de l'institut *Harris Interactive* : « Quali TV » qui mesure la satisfaction des téléspectateurs sur les émissions télé diffusées en première partie de soirée. On a demandé à des téléspectateurs de regarder des programmes de plusieurs chaînes et de noter ces programmes de 1 à 10. Les résultats portent donc sur la qualité des émissions, et montrent les émissions les plus appréciées des Français.
Alors voyons ces résultats. Les sites de Ozap.com et de Téléloisir annoncent le grand succès de France 5 qui obtient les meilleures notes. C'est un peu étonnant car France 5 est une chaîne de savoir et n'est pas aussi regardée que TF1 ou M6 et W9.
On apprend aussi que dans la catégorie « magazines d'informations », ce sont les émissions *Aventures de médecine* et *Secrets d'histoire*, qui arrivent en premier. Deux émissions qui parlent de thématiques de culture générale et pas vraiment de sujets choc ou à scandale.
Côté « divertissements », encore une surprise : la première place revient à l'émission de France 3 *Musique en fête* sur le festival d'opéra à Orange. On est loin de *The Voice* !
Voilà donc une étude surprenante sur les goûts télévisés des Français !
Présentateur : Effectivement, c'est assez surprenant. Merci Jasmine et à demain matin.

Entrée en matière – Questions 1-2

[en groupe classe]
Lire la question 1 et en discuter en groupe classe. Lire la question 2 et demander aux apprenants d'y répondre. Leur demander sur quoi peut porter un sondage.
Un sondage peut porter sur les résultats des prochaines élections, sur la personnalité préférée des Français, etc.

Corrigé :
1 Réponses libres.
2 Un sondage c'est poser des questions à un certain nombre de personnes et analyser leurs réponses pour en tirer des conclusions.

1re écoute (jusqu'à « appréciées des Français ») – Question 3

[travail individuel, mise en commun avec un(e) autre apprenant(e), correction en groupe classe]
Lire la question 3 et les phrases avec les apprenants et les encourager à prendre des notes pour justifier leurs réponses. Passer le document jusqu'à « appréciées des Français », le passer une seconde fois si nécessaire. Inviter les apprenants à mettre en commun leurs réponses en binômes. Corriger.

Corrigé :
3 a Vrai (« *Quali TV* qui mesure la satisfaction des téléspectateurs. »)
b Vrai (« La satisfaction des téléspectateurs sur les émissions télé diffusées en première partie de soirée. »)
c Faux (« Les résultats portent donc sur la qualité des émissions, et montrent les émissions les plus appréciées des Français. »)

2e écoute (de « Alors voyons » à la fin) – Questions 4-5-6

[travail individuel, correction en groupe classe]
Demander aux apprenants de lire les questions 4-5-6 et en vérifier la compréhension. Les encourager à prendre des notes pour justifier leurs réponses. Passer le document de « Alors voyons » à la fin. Repasser le document une deuxième fois si nécessaire. Corriger.

Corrigé :
4 La chaîne la mieux notée est France 5. Ce résultat étonne la journaliste parce que c'est une chaîne de savoir, de connaissances et pas de divertissements comme TF1, M6 ou W9 qui sont plus regardées.
5 Pour les magazines d'information, les Français préfèrent les thématiques de la santé et l'histoire.

6 L'émission de divertissement qui obtient le meilleur résultat est *Musique en fête* sur le festival d'opéra à Orange diffusée par France 3.

Oh le cliché !

Lire l'encadré à voix haute avec les apprenants et leur demander de répondre à la question.

Pour info :

La télévision française. Il y a six chaînes de télévision hertzienne analogique en France :
1 TF1– **2** France 2 – **3** France 3 – **4** Canal + – **5** Arte – **6** M6.
TF1 et M6 sont des chaînes privées. France 2 et France 3 sont des télévisions publiques. France 3 est la seule chaîne qui fait des décrochages régionaux dans son journal télévisé. Canal + est une chaîne cryptée qu'on peut recevoir si on est abonné. Arte est une chaîne franco-allemande. Il y a aussi des chaînes locales par exemple dans les territoires d'Outre-mer comme TéléRéunion et Guadeloupe TV.
Arrivée en 2005, la TNT diffuse maintenant 26 chaînes gratuites ainsi que des chaînes payantes. On peut aussi regarder la télévision par satellite ou par internet avec l'ADSL.
La chaîne la plus regardée en France est TF1, suivie de M6 et France 2.

PRODUCTION ORALE >>> DELF

Question 7

[en binômes]

Lire la consigne de la question 7 avec les apprenants. Leur laisser un moment pour lire le programme de télévision et leur demander de faire l'activité en binômes. Passer dans les rangs pour procéder aux corrections éventuelles. À la fin de l'activité, revenir en groupe classe sur les erreurs les plus fréquentes et les corriger au tableau.
Faire un sondage dans la classe pour savoir quel programme a eu le plus de succès dans les groupes.

Proposition de corrigé :

7 A : – Bon qu'est-ce qu'on regarde à la télé ce soir ?
B : – Oh il y a un film avec Penélope Cruz. J'adore cette actrice.
A : – Ce serait bien, mais c'est en français. Je veux le voir en espagnol.
B : – Bon, alors il y a une série française : *Malaterra*. Attends, je lis la critique. Oh non, la critique est mauvaise. Sinon il y a un jeu, *Le meilleur pâtissier*. Ça peut être amusant.
A : – Pourquoi pas, et puis ça nous donnera des idées de gâteaux pour ton anniversaire la semaine prochaine.
B : – Super !

VOCABULAIRE page 119 les médias, la radio, la télé

Livres fermés, tracer trois colonnes au tableau et écrire en haut de chaque colonne : *télé, radio, presse écrite*. Demander aux apprenants de citer des médias français ou francophones qu'ils connaissent et écrire les suggestions des apprenants dans les colonnes correspondantes.
Leur demander ensuite d'ouvrir le livre à la page 119.

Activités 1-2-4

Travailler rubrique par rubrique. Laisser le temps aux apprenants de lire les mots proposés. Faire expliquer par d'autres apprenants ou expliquer soi-même les mots inconnus. Puis, faire réaliser les exercices individuellement ou en binômes et corriger au tableau.

Corrigé :

1 a Le groupe de chaînes de la télévision publique française : **France télévision**.
b Une station de radio et une chaîne de télé françaises internationales : **RFI** et **TV5**.
c Les radios et télévisions publiques francophones de Suisse et de Belgique : la **RTBF** et la **RTSR**.
d Une chaîne française d'information internationale en continu : **France 24**.
e L'ensemble des stations de radio publiques françaises : **Radio France**.
2 a *Qui veut gagner des millions ?* → jeu télévisé – **b** *Le 20 heures* → journal télévisé – **c** *Envoyé spécial : les secrets de la Corse* → documentaire – **d** *Plus belle la vie* → série/feuilleton – **e** *L'âne Trotro* → dessin animé
4 a Je ne serai pas là ce soir, tu peux **enregistrer** ma série ?
b Je suis fatiguée, **éteins** la télé s'il te plaît.
c Je déteste ce film, **change de** chaîne.

d Je veux voir la météo. Vite, **allume** la télé !
e Je n'aime pas cette émission, est-ce que tu peux **zapper** s'il te plaît ?

PRODUCTION ORALE >>> DELF

Question 3

[en binômes ou groupes de trois]

Lire la consigne de la question 3 avec les apprenants et leur demander de faire l'activité en binômes ou en groupes de trois. Passer dans les rangs pour procéder aux corrections éventuelles. À la fin de l'activité, revenir en groupe classe sur les erreurs les plus fréquentes et les corriger au tableau.

Proposition de corrigé :

3 Mon émission préférée est *Objectif Top Chef*. Elle est diffusée tous les soirs. J'aime regarder cette émission car la cuisine est ma passion et on peut profiter des conseils de grands cuisiniers. Il y a aussi de la compétition, c'est divertissant. On peut voter pour son apprenti-cuisinier préféré et il y a du suspense. Quand je ne suis pas à la maison pour la voir, je peux l'enregistrer ou la regarder sur le site internet de la chaîne.

Voir** Activités unité 8 cahier + TNI **exercices 1-3, page 77 + activités TNI.

DOCUMENTS pages 120-121

G. Quelles séries vont nous scotcher à l'écran ?

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière – Question 1

[en groupe classe]

Lire la question 1 et demander à des apprenants de décrire les images. Ensuite leur demander d'émettre des hypothèses sur les thèmes de ces séries.

Corrigé :

1 *Les Revenants* : On voit des personnes alignées, un enfant au premier plan. Ils ont tous l'air très sérieux. Il y a de l'herbe autour d'eux.

Le Bureau des légendes : Un homme est debout devant une grande table. Il regarde vers le haut. Sur la table il y a des documents et une petite lampe.

Dix pour cent : C'est une scène de tournage de cinéma, mais ont voit l'équipe technique au lieu de l'actrice qui est assise dans un grand fauteuil rouge, de dos.

1re lecture (en entier) – Question 2

[en binômes, correction en groupe classe]

Lire la question 2 et demander aux apprenants de lire les trois premiers paragraphes et de répondre en binômes. Répondre aux éventuelles questions de vocabulaire. Corriger.

Corrigé :

2 a une série d'espionnage : *Le Bureau des légendes* – **b** une série fantastique : *Les Revenants* – **c** une série comique : *Dix pour cent*

2e lecture (en entier) – Questions 3-4

[en sous-groupes, travail individuel, correction en groupe classe]

Lire la question 3 et répartir les apprenants en trois groupes. Chaque groupe va chercher les défauts et les qualités d'une série. Ensuite, les groupes mettent en commun leurs réponses en groupe classe. Corriger.

Lire la question 4 et demander aux apprenants de lire le dernier paragraphe et de répondre à la question. Répondre aux éventuelles questions de vocabulaire. Corriger.

Corrigé :

3 *Les Revenants* : L'image est belle, l'histoire est intelligente et le scénario bien écrit (pas de défauts).

Le Bureau des légendes : Il y a moins de suspense dans la deuxième saison mais les acteurs sont très bien.

Dix pour cent : C'est très drôle, c'est passionnant, de grands acteurs français y participent (pas de défauts).

4 Les websséries sont souvent de mauvaise qualité car elles ont un budget réduit (elles n'ont pas beaucoup d'argent).

Vocabulaire – Question 5

[en groupe classe]

Demander aux apprenants de répondre à la question 5 en s'aidant éventuellement du texte. Corriger.

Corrigé :

5 a scotcher à l'écran (voir titre) = hypnotiser – **b** sortir du lot (voir paragraphe *Quelques webséries à succès*) = se faire remarquer

Au fait !

Lire l'encadré à voix haute avec les apprenants et leur demander s'ils vont sur des plateformes numériques pour voir des programmes en VOD et quels programmes ils regardent.

PRODUCTION ÉCRITE >>> DELF

Question 6

[au choix du professeur : travail individuel en classe/à la maison]

Pour faire une critique négative/positive

Lire à voix haute avec les apprenants les expressions de l'encadré.

Voir** Cahier unité 8 d'activités **exercice de communication, page 78.

Lire la consigne de la question 6 avec les apprenants. Ils peuvent écrire leur critique sur une feuille ou la poster directement sur le site www.allocine.com. Les encourager à utiliser les expressions de l'encadré communication.

Proposition de corrigé :

6 Cette semaine, j'ai vu une comédie française qui m'a beaucoup plu : *Le Nouveau*. C'est l'histoire d'un adolescent qui arrive dans un nouveau collège et qui a beaucoup de mal à se faire des amis. Le scénario est très bien écrit et les jeunes acteurs sont excellents. Le film est très drôle, les scènes comiques sont très bien faites. C'est une réussite !

H. Série 100 % belge

COMPRÉHENSION AUDIOVISUELLE

TRANSCRIPTION

L'enfant : *Aujourd'hui, j'ai décidé de faire un blog. Un blog sur ma famille, parce que là, c'est plus possible.*
Anthony Mirelli : Allez, une fois n'est pas coutume, nous allons vous parler d'une série bien de chez nous.
Philippe Reynaert : Et même doublement bien de chez nous puisqu'il s'agit d'une série 100 % belge et d'une création de la RTBF.
Le fils : *Élodie, Thomas, dépêchez-vous, on va ouvrir les cadeaux ! C'est Noël !*
On en profitera pour s'éclipser juste après. Allez, on se dépêche les enfants, c'est Noël !
Joyeux Noël tout le monde ! Bonnes fêtes !
Anthony Mirelli : Vous le savez peut-être, la RTBF nous prépare plusieurs séries maison et la première à voir le jour se nomme *Esprits de famille*.
Philippe Reynaert : Il est question de famille, forcément, mais aussi d'esprits. Ouh…
Anthony Mirelli : Vous faites ça bien.
La mère : *Mais, mais enfin Laurent, ne me dis pas que vous mangez des plats préparés !*
Le fils : *Ben, de temps en temps, oui. Les enfants adorent.*
La mère : *Mais enfin, il n'y a que de l'eau, du sel, du sucre, du gras… C'est très malsain ça !*
Anthony Mirelli : Christine, Laurent et Nicolas sont frères et sœurs. Tous ont le même problème : des parents omniprésents.
Philippe Reynaert : Alors, quand, à la veille de Noël, ceux-ci se retrouvent plongés dans le coma suite à un accident de voiture, il y aurait presque de quoi être soulagé.
La fille : *Ça fait bizarre de les voir comme ça. Enfin je veux dire, si…*
Le fils : *Si calmes ? C'est vrai que ça change !*
Anthony Mirelli : Sauf que voilà : les parents de Christine, Laurent et Nicolas vont pouvoir s'incruster encore plus dans la vie de leurs enfants puisqu'ils apparaissent désormais en fantômes.

La mère : *T'as entendu ce qu'ils ont dit ?*
Le père : *Ouais, ouais. Et ça va pas se passer comme ça.*
Philippe : Voilà un pitch bien décalé pour cette série créée par Jean-Luc Goossens, le créateur de *Meltingpotcafé*. Et bonne nouvelle : les dix épisodes de la première saison vous attendent dès à présent à la demande.
Anthony Mirelli : Une pression sur le bouton rouge de votre télécommande et c'est parti.
Philippe Reynaert : Et soyez sympa, invitez vos parents, ça va leur faire plaisir.

Sonuma (RTBF)

Entrée en matière – Question 1

[en groupe classe]
Demander aux apprenants de décrire l'image du document.
On voit un adolescent installé à un bureau sur lequel il y a beaucoup de choses et deux écrans d'ordinateur. Derrière, il y a des étagères et une fenêtre sur la droite. L'adolescent regarde l'écran qui est à sa gauche.
Lire la question 1 et demander aux apprenants d'y répondre.
Corrigé :
1 La série parle de la/d'une famille.

1er visionnage (en entier) – Question 2

[travail individuel, correction en groupe classe]
Passer la vidéo en entier, lire la question 2 puis demander aux apprenants de lire les phrases et de dire celles qui sont vraies. Corriger.
Corrigé :
2 a Des présentateurs qui parlent d'une série. – **d** Des extraits d'une série familiale.

2e visionnage (jusqu'à « c'est très malsain ») – Questions 3-4

[travail individuel, correction en groupe classe]
Lire les questions 3-4 avec les apprenants et en vérifier la compréhension. Passer la vidéo jusqu'à « c'est très malsain ». Répondre aux éventuelles questions de vocabulaire. Corriger.
Corrigé :
3 Le titre de la série est *Esprits de famille*. Ça parle de famille et d'esprits. Le journaliste dit « Ouh … » pour expliquer qu'il parle d'esprits (fantômes).
4 La dame reproche à son fils de manger des plats préparés. Pour elle, c'est malsain. Son fils a l'air énervé par la remarque de sa mère.

3e visionnage (de « Christine... » à la fin) – Questions 5-6

[travail individuel, correction en groupe classe]
Lire la question 5 avec les apprenants et en vérifier la compréhension. Passer la vidéo de « Christine... » à la fin. Répondre aux éventuelles questions de vocabulaire. Corriger.

Au fait !

Lire l'encadré à voix haute pour expliquer le mot *pitch* avant de demander aux apprenants de répondre à la question 6.

Lire la question 6 et demander aux apprenants de répondre en justifiant.
Corrigé :
5 Les parents de Christine, Laurent et Nicolas sont « omniprésents » dans la vie de leurs enfants : ils sont tout le temps là. Ils ont un accident de voiture et tombent dans le coma. Ils vont devenir des fantômes.
6 b insolite.

PRODUCTION ORALE

Question 7

[en groupe classe]
Lire la question 7 avec les apprenants et en discuter en groupe classe.
Corrigé :
7 Réponses libres.

IDÉE POUR LA CLASSE

Imaginer le *pitch* d'une série. Répartir les apprenants en groupes de quatre ou cinq et leur demander d'imaginer une série se déroulant dans leur école. Ils devront imaginer et décrire les personnages, décider de quel type de série il s'agit (comique, thriller, policier…), trouver un *pitch*.
Ensuite, chaque groupe :
– réalise un reportage avec des photos sur la série imaginée. Il doit alors prendre des photos dans leur école ;
– tourne une petite bande-annonce de leur série et la présente ensuite à la classe.

GRAMMAIRE page 121 l'impératif et les pronoms

ÉCHAUFFEMENT

Activité 1

[en groupe classe]
Livres fermés, demander aux apprenants d'expliquer comment se forme l'impératif, puis de conjuguer les verbes *être*, *avoir*, *aller*, *faire* et *habiter* à l'impératif. Les renvoyer au rabat en fin de livre élève pour la correction.
Livres ouverts, lire la question de l'activité 1 et demander à des apprenants de lire les phrases à voix haute. Demander aux apprenants de répondre. Corriger.
Corrigé :
1 a Le pronom est placé **après** le verbe. – **b** Le pronom est placé **avant** le verbe. – **c** Le pronom est placé **après** le verbe.

FONCTIONNEMENT

Activité 2

[en groupe classe]
Lire et compléter le tableau avec les apprenants.
Corrigé :
2 À l'impératif affirmatif, le pronom se place **après** le verbe et on ajoute un tiret.
À l'impératif négatif, le pronom se place **avant** le verbe et les pronoms ne changent pas de forme.

ENTRAÎNEMENT

Activité 3

[travail individuel, correction en groupe classe]
Corrigé:
3 a Allume-**la** !
b Prends-**en**.
c Ne **leur** dis pas !
d Vas-**y** !
e Regarde-**le** !

Voir Cahier d'activités unité 8 ***exercices 1-2, page 78.***

PHONÉTIQUE page 122 L'impératif : prononcer le *s* ajouté avec *en* et *y*

TRANSCRIPTION

Exercices 1 et 2
a Va au kiosque acheter *L'Équip*e, s'il te plaît.
b Vas-y vite ! Le kiosque va fermer.
c Regarde trois minutes de cette série.
d Regardes-en juste trois minutes, tu vas adorer.

Exercice 4
a Profites-en !
b Penses-y !

c Résume-le !
d Montre-lui un film.
e Offre un DVD à ton amie.
f Va éteindre la télé !

Exercice 5
a Tu as vu ce nouveau magazine ? Lis-en un article et donne-moi ton opinion.
b On regarde quel film, ce soir ? Choisis-en un.
c Tu écris des emails d'invitation à ta fête ? Envoies-en aux collègues aussi.
d Il y a de super jeux sur mobile, télécharges-en deux ou trois ; penses-y !

ÉCHAUFFEMENT

Activités 1-2

[travail individuel, correction en groupe classe]
Lire la question de l'activité 1 et faire écouter les phrases. Demander aux apprenants de répondre et repasser les phrases pour procéder à la correction.
Lire la question de l'activité 2 et repasser les phrases. Demander aux apprenants de lire les phrases et de répondre. Corriger.
Corrigé :
1 On entend une liaison en [z] dans les phrases **b** (*Vas-y*) et **d** (*Regardes-en*).
2 L'impératif prend un [s] quand il est suivi d'un pronom *y* ou *en*.

FONCTIONNEMENT

Activité 3

[en groupe classe]
Lire et compléter le tableau avec les apprenants.
Corrigé :
3 … quand ils sont suivis des pronoms ***y*** et ***en***.

ENTRAÎNEMENT

Activité 4

[en groupe classe]
Passer les phrases et demander à des apprenants de les répéter.
Corrigé :
4 Réponse libre.

Activités 5-6

[travail individuel, correction en groupe classe]
Lire l'activité 5 et demander aux apprenants de compléter les phrases. Passer ensuite les phrases et renvoyer les apprenants à la transcription pour la correction.
Pour l'activité 6, renvoyer les apprenants à la transcription de l'activité 4 pour qu'ils puissent prendre les phrases pour modèle. Demander à un ou deux apprenants de lire leurs phrases.
Corrigé :
5 a Tu as vu ce nouveau magazine ? Lis-en un article et donne-moi ton opinion.
b On regarde quel film, ce soir ? Choisis-en un.
c Tu écris des emails d'invitation à ta fête ? Envoie**s**-en aux collègues aussi.
d Il y a de super jeux sur mobile, télécharge**s**-en deux ou trois ; pense**s**-y !
6 Exemples de réponses :
J'ai oublié d'apporter ce papier à la mairie. Penses-y !
Je n'ai rien compris au *pitch* de cette série. Résume-le !
Il s'ennuie, montre-lui un film.
C'est son anniversaire, offre-lui un DVD.
J'ai envie de lire, va éteindre la télé !

Voir Cahier unité 8 activités ***exercices 1-2 et l'exercice de Phonie-graphie, page 79.***

L'ESSENTIEL

[au choix du professeur : travail individuel en classe/à la maison]
Corrigé :
1 a Je suis libre ce soir **donc** on peut regarder un film.
b Grâce à cette émission francophone, j'ai fait des progrès en français.
c Comme il fait beau, j'éteins la télé et je sors.
d Le magasin était fermé, **donc** je n'ai pas fait les courses.
e J'ai mal dormi **à cause de** ce film.
2 a Oui, je les lis/Non, je ne les lis pas.
b Oui je l'ai acheté/Non, je ne l'ai pas acheté.
c Oui, je la connais./Non, je ne la connais pas.
d Oui, il lui a répondu/Non, il ne lui a pas répondu.
e Oui, je l'ai écrit/Non, je ne l'ai pas écrit.
3 *Portrait d'une journaliste*
Svetlana travaille pour un **magazine** belge d'information. Elle est **correspondante** à Moscou et elle écrit des **articles** pour la **rubrique** économique. L'année dernière, elle a découvert un **scoop** et son **reportage** a été publié à la **Une** de son journal.
4 a J'adore cette série. J'ai vu tous les épisodes de la première **saison**.
b C'est toujours toi qui as la **télécommande**, c'est mon tour de choisir la chaîne.
c Tu as vu la **météo**, est-ce qu'il va pleuvoir ?
d C'est le nouveau **présentateur** du journal télé.
e Tu peux regarder la télé jusqu'à 21 h, après tu l'**éteins**.

ATELIERS page 123

1 Réaliser un compte rendu des chiffres de la semaine

Cet atelier se déroule étape par étape et peut être réalisé sur plusieurs jours.
À l'étape de la préparation, faire en sorte que les groupes choisissent des rubriques différentes.
Ensuite, indiquer aux apprenants des sites internet de journaux qu'ils pourront consulter.
Exemples :
• Sport :
http://www.lequipe.fr/
http://www.sofoot.com/
http://www.sports.fr/
Indiquer que la plupart des journaux d'information ont des pages consacrées au sport. Il est également possible de consulter la page de Wikipedia consacrée à la « presse sportive en France ».
• Économie :
http://www.latribune.fr/
http://www.lesechos.fr/
http://www.capital.fr/
Indiquer que la plupart des journaux d'information ont des pages consacrées à l'économie.
• Sujets de société, politique, médias… :
http://www.lemonde.fr/
http://www.humanite.fr/
http://www.lefigaro.fr/

L'étape de la réalisation pourra se dérouler en salle informatique si cela est possible.

2 Réaliser une chronique sur une série francophone

ATELIER TECH

Cet atelier se déroule étape par étape et peut être réalisé sur plusieurs jours.
Il n'est pas toujours possible de visionner des séries francophones selon le pays où l'on se trouve. Proposer alors aux apprenants de réaliser la tâche sur une websérie ou sur une minisérie : on peut généralement visionner quelques épisodes sur le site www.youtube.com.

Avant que les apprenants enregistrent leur chronique, leur demander de s'entraîner en classe et corriger les erreurs éventuelles.
Une fois les chroniques mises en ligne, proposer aux apprenants d'aller écouter les chroniques des autres groupes et éventuellement de voter pour la série qu'ils ont le plus envie de voir.

DELF A2 page 124

Stratégies : Compréhension de l'oral

Dans un premier temps, discuter avec les apprenants de l'exercice de compréhension orale. Leur demander comment ils se sentent lors de ce type d'exercice, s'ils trouvent cet exercice difficile, s'ils prennent des notes, ce qu'ils font quand ils ne comprennent pas, etc.
Lire ensuite l'introduction puis faire lire à voix haute par des apprenants le paragraphe *Que devez-vous faire ?*
Demander ensuite aux apprenants ce qu'il faut faire à chaque écoute du document. Écrire les suggestions au tableau, puis faire lire à voix haute le paragraphe *Quelques conseils pour vous aider*. Vérifier que les apprenants ont bien tout compris.

IDÉE POUR LA CLASSE

Pour entraîner les apprenants, passer des documents sonores, des chroniques ou des reportages par exemple, et leur demander de répondre à la série de questions :
– *Qui parle ? À qui ? De quoi ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Comment ?*
Il est possible de trouver des exemples de documents sonores sur le site internet :
https://savoirs.rfi.fr/fr.

Préparation au DELF A2

TRANSCRIPTION

Voix off féminine : La Maîtrise chœur d'enfants de Radio France recrute !
Voix d'enfant : Ma passion, c'est le chant. Je vais à la Maîtrise tous les après-midi et j'ai énormément progressé. Je découvre de nouveaux répertoires et on se produit dans des salles magnifiques.
Voix off féminine : Vous avez entre 9 et 15 ans, vous aimez chanter ?
Voix off masculine : Rejoignez la Maîtrise de Radio France et inscrivez-vous avant le 6 février 2015 !
Voix off féminine : Renseignements 01 40 71 29 00.
Voix off masculine : Et sur maisondelaradio.fr/concerts-classiques
Voix d'enfants : Rejoignez-nous, c'est gratuit !

Radio France

Lire la consigne de l'exercice et demander aux apprenants de lire attentivement les questions. Ne pas répondre aux questions de vocabulaire et expliquer aux apprenants qu'ils parleront de cet aspect à l'étape de la correction. Passer le document sonore deux fois et procéder à la correction.
Demander aux apprenants ce qui leur a paru difficile dans cet exercice et leur donner des conseils.

Corrigé :

1 Il s'agit d'une publicité.
2 Ce programme parle de musique (image des partitions de musique).
3 On parle à des jeunes entre **9** et **15** ans.
4 On parle à des jeunes pour leur donner envie de faire de la musique avec d'autres jeunes.
5 01 **40** 71 **29 00**
6 L'activité proposée à ces jeunes **est gratuite.**

Jeu de l'Oie
Édito

Les apprenants ont maintenant atteint le niveau nécessaire pour jouer au jeu de l'Oie avec les questions du niveau 4. Il est possible d'inclure également les questions des niveaux précédents.

Annexe 11 Analyse structure manuel Édito A2

			Commentaires
1. Fiche signalétique	Titre	Édito	
	Auteur(s)	Elodie Heu, Myriam Abou-Samra, Céline Braud, Michèle Brunelle, Marion Perrard, Cécile Pinson	
	Editeur	Didier	
	Date de la 1re édition, éditions successives	2016	
2. Matériel didactique	livre de l'élève, supports pédagogiques supplémentaires : cahier d'activités, guide pédagogique, matériel audiovisuel (CD, DVD).	Le livre de l'élève est fourni avec un CD audio et un DVD et est accompagné d'un cahier d'activités (avec un CD audio) et d'un guide pédagogique. Les apprenants reçoivent également un accès à une plateforme numérique dédiée comprenant des exercices complémentaires.	
3. Public visé	Âge, niveau	Grands adolescents et adultes, niveauA2	
4. Approche méthodologique	De quelle approche méthodologique se revendique le manuel ?	Dans l'avant-propos, l'éditeur revendique privilégier « l'approche par tâches communicatives authentiques ».	Tout au long des séquences didactiques contenues dans les unités, les tâches sont d'ordre communicatif puisqu'il s'agit de simuler des situations de communications en mobilisant les diverses activités langagières (PO, PE, CO, CE, IO) Ici, l'objectif unique est langagier : la compétence communicative. On trouve trace de la perspective actionnelle à la fin de chaque unité sous forme de tâches ciblées (« ateliers ») permettant de réinvestir ce qui a été abordé dans l'unité.
	Les références revendiquées		

	correspondent-elles à la réalité du support		
5. La progression	Son type (linéaire, en spirale, en étoile, ...)		
	Sa progressivité réelle.		
	Sa cohérence entre les différents moments de l'unité.		
6. Structure du manuel	Nombre des unités	12	
	Tables des matières,	• Communication • Grammaire • Vocabulaire • Phonétique • Socioculturel	L'item « Communication » correspond aux objectifs fonctionnels formulés en actes de parole
	Pages spécifiques : présentation tableaux de conjugaison, lexique, bilans, révisions, entraînements, cartes, documents annexes,	Une carte illustre des événements culturels en Francophonie	Le positionnement du document et le choix des manifestations interrogent. En effet, les manifestations mises en exergue ne sont pas reprises dans les unités du manuel. On se demande donc quelle est la justification du choix de mentionner, par exemple, le Festival de guitare de Tahiti. La place prépondérante de cette carte semble également curieuse. L'ensemble nous rend perplexes sur l'exploitation pédagogique qui peut être faite de ce document.
		Une page phonétique dédiée à l'intonation du français	Cela représente la seule et unique page de phonétique dans cette partie du manuel. Ce choix paraît extrêmement curieux. Pourquoi une seule page ? Pourquoi l'intonation ?
		Un mémento grammatical de onze pages reprend la totalité des points de grammaire apparus dans les unités	Cela fournit aux apprenants un point de référence unique et clair pour réviser la grammaire.
		Sur une double page, un tableau	Le choix des verbes a été optimisé pour réduire la taille de la table tout en offrant une variété

		présente les conjugaisons d'une dizaine de verbes.	facilement exploitable par les apprenants. Ainsi, certains verbes sont présentés avec des verbes présentant une conjugaison similaire, par exemple : ouvrir (découvrir, offrir, accueillir).
		La transcription de tous les documents audio du manuel	Ces textes peuvent être utilisés en classe pour du repérage lexical ou morphosyntaxique ou pour des activités de phonie-graphie.
	Encarts	Des encadrés de communication guident les productions en fournissant une liste d'actes de paroles à utiliser. Les encarts Francophonie présentent la diversité et les spécificités du français dans une démarche pragmatique en donnant des informations pratiques à l'apprenant sur la vie quotidienne dans un pays francophone ou sur du vocabulaire spécifique. Des encadrés Au fait ! jalonnent également les unités pour clarifier les informations des points linguistiques ou culturels.	Ces encarts servent d'aide aux apprenants pour les activités de production ou permettent de déclencher des discussions pendant le cours sur des aspects interculturels.
7. Organisation des rubriques dans une unité	Intitulés	Une page d'ouverture	Une unité s'ouvre sur une page contenant une caricature de presse abordant le thème de l'unité, le titre de l'unité, une liste des principaux objectifs fonctionnels et une citation ou une expression idiomatique représentative du thème de l'unité. Le choix des auteurs de ne pas faire figurer tous les objectifs fonctionnels de l'unité sur la page d'ouverture peut sembler étrange. En effet, y aurait-il des actes de parole plus importants que d'autres ? Si oui, pourquoi alors inclure les autres dans l'unité. Cette sélection d'objectifs principaux répond peut-être à un besoin de concision dans la mise en route en classe de l'unité pour que la présentation des objectifs ne s'apparente pas à un égrenage insipide d'une liste. En l'absence d'explication, l'enseignant est contraint de faire des hypothèses. Ces objectifs sélectionnés peuvent-ils représenter une clef d'entrée dans l'élaboration des séquences didactiques ?
		Une page Documents	Un à trois documents, écrit, audio ou vidéo, permettent de travailler les quatre activités langagières à travers une approche classique de compréhension allant du global au détaillé.

			Chaque activité de compréhension est suivie d'une phase de production orale ou écrite. Parfois, des encarts communicatifs contenant des aides liés aux objectifs fonctionnels (expressions, connecteurs, ...) viennent guider les productions.
		Une page Grammaire	Une page de grammaire présente un objectif morphosyntaxique en utilisant une approche inductive. L'organisation demeure classique avec des phases de repérage (nommé échauffement), de conceptualisation, de systématisation et de réemploi. Le corpus utilisé pour la phase de repérage est constitué de quelques phrases issues des supports exploités sur la page précédente de documents. Il y a deux ou trois exercices de systématisation et une ou deux activités de production orale et/ou écrite pour le réemploi. La phase de repérage posant le corpus de manière contextualisée semble quelque peu artificielle puisque les phrases, bien qu'extrait d'un document exploité précédemment, se retrouvent isolées hors du contexte textuel. Une meilleure approche serait sans doute de faire repérer ces phrases directement dans le texte d'origine. Aussi, souvent, toujours dans la phase de repérage, les concepts grammaticaux à étudier sont mentionnés dans la consigne. Ceci déprécie l'approche inductive d'un de ses attributs fondamentaux. Enfin, la phase de conceptualisation s'organise autour d'un tableau dans lequel certaines s sont parfois à compléter. Si cela correspond parfaitement à l'approche inductive, la présentation des éléments morphosyntaxiques s'avère dense empêchant ainsi une certaine clarté et une utilisation difficile pour les apprenants. De plus, le fait que les élèves doivent compléter certaines parties de la règle de grammaire de manière manuscrite peut résulter au final à aspect brouillon du tableau. La page de grammaire de l'unité ne fournit pas de tableau complété « au propre ». Pour cela, il faut consulter le mémento grammatical en fin de manuel qui reprend toutes les règles morphosyntaxiques, ce qui ne s'avère pas forcément convivial. Il faut noter que chaque point du tableau est illustré par un exemple contextualisé par rapport au thème du corpus, aidant à la compréhension du mécanisme de la nouvelle règle et la réutilisation en autonomie, à la maison par exemple. Nous trouvons les activités de systématisation extrêmement bien conçues et très efficaces. On y trouve la panoplie classique d'exercices de grammaire : phrase à compléter, remettre les mots dans l'ordre, transformer les phrases, relier les phrases… Ces différentes activités permettent de mobiliser diverses stratégies cognitives chez les apprenants. On peut reprocher à cette approche d'être très conventionnelle mais l'enseignant peut adapter ces exercices de manière plus ludique ou plus interactive.

			L'activité de production n'est pas systématiquement proposée dans la grammaire. Il s'agit d'une production guidée, écrit ou orale, en vue de réemploi des structures grammaticales précédemment étudiées.
		Une page Vocabulaire	À la suite de la page grammaire, s'insère une page de vocabulaire. Le lexique est relatif au thème de l'unité et est contextualisé puisqu'on retrouve des items présents dans les documents précédents. Mais, les mots ou expressions sont présentés isolément du texte dont ils ont été extraits. Le vocabulaire est regroupé par liste thématique et est complété par des exercices variés de systématisation (texte lacunaire, association…) et de production écrite ou orale. La conception même de la page de vocabulaire nécessite une analyse en amont par l'enseignant afin d'intégrer au fur et à mesure les activités lexicales et de manière cohérente au sein d'une séquence didactique. De plus, cette démarche permet de véritablement contextualiser le vocabulaire puisque les mots ou expressions seront abordés au sein des documents en train d'être exploités dans la séquence. Les exercices suggérés par le manuel ne doivent pas restreindre l'imagination de l'enseignant qui peut proposer de multiples autres activités (orales, écrites, mnémotechniques, créatives, ludiques), tout en variant les modes d'apprentissage afin de s'adapter au diverses capacités cognitives des apprenants (visuelles, auditives, kinesthésiques).
		Une page Civilisation	La page civilisation, positionnée en milieu d'unité, permet de découvrir des aspects de la culture francophone en suivant une organisation similaire à celle des pages documents : un ou deux documents écrits ou oraux, accompagnés des activités de compréhension et de production écrite ou orale. Un encart « Oh le cliché ! » offre la possibilité d'aborder les stéréotypes véhiculés sur les Français et d'en discuter avec les apprenants et de comparer avec la situation dans leur pays d'origine à travers une approche interculturelle et réflexive. La proposition pédagogique dans le guide du professeur s'avère succincte (lire le texte et répondre à la question). Cet encadré peut néanmoins faire l'objet d'une activité plus élaborée selon le choix de l'enseignant.
		Une demi-page Phonétique	Édito propose une approche guidée, contextualisée et inductive de la phonétique en trois phases : observation, fonctionnement et systématisation. Comme pour la grammaire, le corpus utilisé pour l'étape d'observation est issu du lexique des documents exploités précédemment dans l'unité. La phase de fonctionnement explique les règles pour tout ce qui concerne la prosodie (liaison, enchaînement, intonation, prononciation, …) et la correspondance phonie-graphie. Concernant la phonologie, l'approche est phonie-graphique ou articulatoire. Les limites de la méthode

			articulatoire sont connues et parfaitement illustrées dans l'exemple de l'unité 4 d'Édito A2 où le fonctionnement des nasales est explicité de la manière suivante : "les sons [ɑ̃], [ɔ̃] et [ɛ̃] sont prononcés par le nez » (p. 66). L'enseignant et les apprenants se sentiront certainement en difficulté pour respectivement expliquer et appréhender cette technique abstraite de prononciation. Il apparaît que, comme dans beaucoup de manuels de FLE, la phonétique est le parent pauvre des productions éditoriales. Le simple fait qu'une demi-page seulement soit consacrée à la phonétique, sur une unité qui contient quatorze pages, est symptomatique de l'importance accordée à cette compétence linguistique. Il en résulte que le contenu offert par le manuel Édito offre principalement un cadre qui permet à l'enseignant de suivre une progression logique et évolutive mais qu'il devra recourir à des ressources et méthodes supplémentaires pour fournir une expérience d'apprentissage phonétique efficace aux apprenants.
		Une demi-page Essentiel (révision de la grammaire et du vocabulaire)	Cette demi-page propose des exercices de révision des items morphosyntaxiques et du lexique abordés dans l'unité. Bien que de facture classique, ces activités s'avèrent efficaces pour effectuer une rapide évaluation formative. À l'instar des pages Grammaire et Vocabulaire, certains des exercices proposés dans cette demi-page peuvent être transformés par l'enseignant en activités plus ludiques ou présentant plus d'interactions orales entre les apprenants.
		Une page Atelier	À la fin de l'unité, on trouve deux ateliers au choix, ayant pour objectif de faire réaliser aux apprenants des tâches concrètes en groupe au cours desquelles ils peuvent réinvestir les savoirs acquis tout au long de l'unité. Un atelier est découpé en trois étapes : préparation, réalisation, présentation. À la vue des tâches à réaliser au cours de ces trois phases, l'atelier s'insère indubitablement dans une démarche de pédagogie de projet et par conséquent représente en lui-même une séquence didactique autonome. D'un point de vue temporel, il semble d'ailleurs opportun d'étaler la réalisation des étapes sur plusieurs séances. L'inclusion d'un atelier dans le parcours pédagogique de l'unité, requiert une préparation en amont. Au cours des séquences didactiques précédentes, il faudra s'assurer de travailler les savoirs et les savoirs-faire nécessaires à la bonne réalisation des tâches induites. Il faudra aussi anticiper la contextualisation du projet pour que celui-ci apparaisse cohérent aux apprenants, afin de garantir au mieux leur engagement et leur motivation dans la réussite de l'atelier.
		Une page DELF ou une page Détente (en alternance)	Une unité se clôt en alternance sur une page DELF ou sur une page Détente. La page DELF propose des exercices et des conseils sur les stratégies à acquérir pour préparer l'examen. Un

			exercice type de préparation au DELF est également proposé. L'utilisation de cette page DELF est laissée à l'appréciation de l'enseignant. Suivant le contexte et les objectifs d'apprentissage, cette préparation s'avéra plus ou moins pertinente. Dans l'hypothèse où le professeur ne juge pas nécessaire ou judicieux d'exploiter ces ressources telles quelles, les stratégies préconisées peuvent néanmoins représenter des aides précieuses dans le reste des activités de compréhension déroulées au sein de l'unité. La page Détente vient, quant à elle, renforcer les savoirs socio-culturels des apprenants par une approche purement ludique (quizz, exercice d'association). Cette page reléguée en fin d'unité questionne la pertinence de sa présence dans le manuel, comme une sorte d'obligation d'incorporer un espace ludique dans l'unité sans que les auteurs ne sachent vraiment où l'insérer. Néanmoins, si l'on regarde de plus près les activités proposées, certaines peuvent faire l'objet de développement pédagogique.
	Ordre	• Une page d'ouverture • Une double page Documents • Une page Grammaire • Une page Vocabulaire • Une page Documents • Une page Grammaire • Une page Civilisation • Une page Vocabulaire • Une page Grammaire • Une demi-page Phonétique • Une demi-page Essentiel (révision de la grammaire et du vocabulaire) • Une page Atelier • Une page DELF ou une page Détente (en alternance)	

8. Thématiques abordées		Unité 1 : C'est la vie ! • Parler de soi (origines, goûts) • Se distraire (sorties, sports, jeux) Unité 2 : Souvenirs, souvenirs • Évoquer ses expériences passées (souvenirs d'enfance, de vacances) Unité 3 : À la recherche d'un toit • Vivre dans un logement original • Découvrir le Paris d'hier, d'aujourd'hui, du futur Unité 4 : On n'arrête pas le progrès • Imaginer l'avenir • Vivre connecté Unité 5 : En forme ? • Se soigner • Identifier les documents de la santé (carte vitale, ordonnance) Unité 6 : Côté cuisine • Réfléchir à des initiatives contre le gaspillage alimentaire • Découvrir des restaurants originaux Unité 7 : Qui se ressemble s'assemble	

		• Parler de la personnalité de • Faire un portrait-robot au commissariat Unité 8 : L'actu en direct • Consulter les médias et s'informer • Découvrir les nouveaux formats de l'information Unité 9 : Consommer autrement • Découvrir la consommation collaborative Unité 10 : On part en voyage ? • Préparer un séjour touristique • Visiter un site touristique Unité 11 : On recrute • Parler de son parcours universitaire et professionnel • Changer d'orientation professionnelle • Répondre à une offre d'emploi Unité 12 : L'appel de la nature • Découvrir des initiatives citoyennes • S'engager	

Annexe 12 Détails du déroulement de la séquence pédagogique n°1

Réception

Anticipation

Activité 1 - Remue-méninge à partir d'une caricature

Objectif : faire des hypothèses sur la signification de la caricature

PO - groupe classe - 15' - support : dessin p. 111, Édito A2, unité 8

À partir de la caricature favoriser les échanges entre les apprenants, les guider si nécessaire à identifier et à interpréter les indices liés au thème du document.

À l'oral, en groupe-classe, l'enseignant projette au tableau le dessin de caricature et pose des questions aux apprenants pour qu'ils émettent des hypothèses.

Questions possibles : Où est la femme ? Que fait-elle ? Que voit-on autour d'elle ? Quel est la signification du dessin ?

Réponses attendues :

- chez elle, dans son salon
- elle lit un journal, elle écoute la radio, elle regarde la télé
- une télé, une radio, une tablette, un téléphone portable, un ordinateur
- on peut consulter l'information sur plusieurs supports différents, l'information est la même quelle que soit la manière dont on s'informe

Compréhension globale

Activité 1 - Observer une Une de journal

Objectif : identifier la structure de la Une d'un journal

PO - groupe classe - 15' - support : Une de journal

En groupe-classe, à l'oral, l'enseignant projette une page de Une d'un grand titre de la presse française et demande aux apprenants d'observer le document et d'identifier les différentes parties du document (sans forcément les nommer). L'enseignant entoure au tableau les différentes zones identifiées par les apprenants.

Activité 2 - Associer les termes à la partie de la Une

Objectif : compléter la structure de la Une

CE - groupe classe - 15' - support : Une de journal + étiquettes

Les apprenants sont répartis en binôme. L'enseignant distribue à chaque binôme la Une du journal et des étiquettes contenant le nom d'une de la structure de la Une (titre, chapeau, article, ...). Chaque binôme doit associer une étiquette avec la partie correspondante de la Une du journal.

Compréhension détaillée

Activité 1 - Retrouver son article

Objectif : identifier les différentes parties qui composent un article

CE - groupe-classe - 10’ - support : articles découpés en trois parties (titre , chapeau, article)

En groupe-classe, à l’oral, l’enseignant distribue à chaque un papier contenant une des trois parties d’un même article (le titre, le chapeau, le texte). Les apprenants doivent reconstituer l’article en retrouvant le trinôme correspond à l’article.

Activité 2 - Associer l’article à sa rubrique

Objectif : saisir le sens du lexique

CE- trinôme - 15’ - support : rubriques d’article projetées au tableau

Les apprenants travaillent dans le trinôme formé dans l’activité précédente et conservent leur article de journal. L’enseignant projette au tableau une liste de rubriques que l’on trouve dans les journaux (économie, faits divers, politique, ...). Chaque groupe doit déterminer à quelle catégorie correspond son article.

Pour la mise en commun, chaque groupe lit à la classe le titre et le chapeau de son article et les autres groupes proposent une rubrique correspondante. Le trinôme qui a lu l’article confirme ou confronte leur réponse au reste de la classe. L’enseignant aide la discussion si besoin et valide le choix final.

Activité 3 - Quel journal pour quelle région ?

Objectif : repérer les dimensions socio-culturelles du document

PO - trinôme - 15’ - supports : vignettes titres de presse française + carte de France

Les apprenants sont répartis en petits groupes. L’enseignant distribue des papiers contenant des titres de la presse française. Une carte de France est projetée au tableau. Les groupes doivent placer leur titre sur la région ou la ville correspondante.

Après les premières réponses, l’enseignant fait un bilan et guide les apprenant si besoin, notamment pour introduire les notions de publication nationale, régionale et locale (sans utiliser le lexique correspondant pour le moment). Les apprenants modifient leurs réponses si besoin.

Mise en commun à l’oral en groupe-classe. L’enseignant explique alors aux apprenants qu’il existe trois grands type de publication en France : nationale, régionale et locale. Il demande ensuite aux apprenants, d’après eux quels sont les journaux nationaux, régionaux et locaux ?

Activité 4 - Associer les titres à la fréquence de publication

Objectif : saisir le sens du lexique

CE - Individuel - 15’ - supports : fiche exercices

Les apprenants travaillent individuellement. L’enseignant distribue une fiche décrivant la fréquence de publication de certains journaux et les apprenant doivent compléter la phrase avec le terme correspondant. Mise en commun à l’oral en groupe-classe.

Production

Systématisation

Activité 1 - Deviner les titres des journaux

Objectif : fixer les manières de décrire le contenu d'un journal

PO - groupe classe - 15' - supports : vignettes des titres de presse française

Les apprenants sont répartis en petits groupes. L'enseignant distribue tous les papiers des titres de journaux utilisés dans l'activité 3 de l'étape de compréhension. Dans chaque groupe, un apprenant pioche un papier et les autres apprenants lui posent des questions oui/non pour deviner de quel titre il s'agit.

Questions possibles : Est-ce un journal national ? Un hebdomadaire ? Un journal publié à Paris ?

Activité 2 - Compléter la description de titres de presse

Objectif : fixer les manières de décrire le contenu d'un journal

PE - Individuel - 15' - supports : vignettes des titres de la presse française

En individuel, les apprenants complètent les descriptions des journaux avec la liste de mots proposés. En binôme, ils confrontent leurs réponses et en discutent ensemble. La mise en commun se fait en groupe-classe à l'oral, avec la fiche d'activité projetée au tableau. Tour à tour, un apprenant donne une réponse, le reste de la classe valide ou propose une autre réponse. L'enseignant écrit la bonne réponse au tableau.

Tâche finale

Activité : Décrire une actualité francophone

Objectif : mobiliser et réinvestir les compétences acquises dans les phases précédentes en lien avec la thématique de la séquence didactique

PE - groupe classe - 60' - supports : fiche d'activité inspiré de l'atelier n°1 p. 123, Édito A2

En groupe de 3 ou 4, à l'oral, les apprenants, en échangeant entre eux, dressent une liste des rubriques qui les intéressent dans les journaux (le sport, l'économie, la politique, ...). Puis, chaque groupe choisit une rubrique.

En travail individuel, les apprenants lisent la presse francophone en ligne et sélectionne une actualité qui correspond à la rubrique que leur groupe a choisie. Ensuite, après discussion, chaque groupe choisit un article parmi ceux sélectionnés et le groupe rédige de manière collective la présentation de l'actualité.

À l'oral, le groupe présente devant la classe l'actualité qu'il a choisie. La présentation est corrigée ou reformulée si besoin par les apprenants avec l'aide du professeur.

Annexe 13 Détails du déroulement de la séquence pédagogique n°2

Réception

Anticipation

Activité - Remue-méninge à partir des logos des chaînes de télévision française

Objectif : faire des hypothèses sur le thème de la séquence à partir de logos

PO - groupe classe - 15' - support : logos des chaînes de télévision française

Afficher au tableau les logos des chaînes de télévision française et, en groupe-classe, demander aux apprenants de quoi il s'agit. Si besoin guider la discussion sur la TV française. *À quoi cela fait-il penser ? À quoi cela ressemble-t-il ? Pour vous y a-t-il beaucoup de chaînes de télé en France ? Est-ce pareil au Cambodge ? Quels types de programme les Français aiment-ils regarder ? Et vous ?*

Réponses attendues : on dirait des marques, des logos. Ce sont des chaînes de télévision française. Les Français aiment bien regarder le foot, les émissions sur la cuisine, les films romantiques. Il y a moins de chaînes de TV au Cambodge.

Activité 2 - Choisir un programme de la télévision française

Objectif : repérer les informations importantes dans un programme TV

Repérage - groupe classe/binôme - 15' - support : programme TV p118, Édito A2

Distribuer le programme aux apprenants. En groupe-classe, leur demander de repérer le nom des chaînes de télévision et le type de programmes proposés ce soir-là. Mettre les apprenant en binômes pour qu'ils discutent entre eux pour choisir quel programme ils vont regarder. Mise en commun à l'oral en groupe-classe.

Compréhension globale

Activité 1 - Ecouter la première partie d'une chronique radio sur les goûts télévisés des Français

Objectif : comprendre la situation de communication

CO - Individuel/binôme - 15' - supports : document F p118, Édito A2 + question n°3 p118, Édito A2

Distribuer la fiche d'activité, lire les questions et les réponses avec les apprenants, dissiper les incompréhensions si besoin. Faire écouter la première partie du document audio. Les apprenants répondent aux questions en individuel. Faire écouter une seconde fois si nécessaire. Les apprenants échangent en binômes sur le contenu de leurs réponses. Mise en commun à l'oral en groupe-classe.

Compréhension détaillée

Activité 1 - Ecouter la seconde partie d'une chronique radio sur les goûts télévisés des Français

Objectif : repérer les informations principales dans un document audio

CO - Individuel - 15' - supports : document F p118, Édito A2 + questions n°4, 5 et 6 p118, Édito A2

Distribuer la fiche d'activité, lire les questions et les réponses avec les apprenants, dissiper les incompréhensions si besoin. Faire écouter la seconde partie du document audio. Les apprenants répondent aux questions en individuel. Faire écouter une seconde fois si nécessaire. Mise en commun à l'oral en groupe-classe.

Activité 2 - Associer les noms d'émissions et le type d'émission cités dans la chronique radio

Objectif : repérer les informations secondaires dans un document audio

CO - Individuel classe - 15' - supports : document F p118, Édito A2 + étiquettes « nom émission » et « type d'émission »

Distribuer les vignettes « Nom émission » et « Type d'émission ». Signaler aux apprenants qu'il y a des intrus dans les vignettes. D'abord, sans réécouter, demander aux apprenants d'associer les noms des émissions qu'ils ont entendus dans l'extrait avec le type d'émission également citée dans le document audio. Vérification avec une dernière écoute. Enfin, les réponses sont écrites au tableau avec vérification par les apprenants, aidés par l'enseignant si besoin.

Production

Systématisation

Activité 1 - Décrire son émission de télévision préférée.

Objectif : fixer la manière de décrire un programme télévisé

PO - Individuel/binôme - 15' - support : activité n°3 p. 119, Édito A2

Distribution de la fiche d'activité avec la consigne : « décrire votre émission de télévision cambodgienne préférée (quand elle est diffusée, sur quelle chaîne, de quoi elle parle, ...) ». Inciter les apprenants à utiliser le lexique vu en classe.

En individuel, les apprenants peuvent préparer leur description avec des notes écrites mais pas de phrases entières. En binômes, chaque apprenant décrit à l'oral son émission préférée à son camarade. Pour la mise en commun, l'apprenant d'un binôme décrit l'émission de son camarade.

Réception

Anticipation

Activité 1 - Observer les affiches de séries

Objectif : faire des hypothèses sur le genre des séries

PO - groupe-classe - 15' - support : document G p. 120, Édito A2

Afficher les affiches des trois séries télévisées. En groupe-classe, à l'oral, les apprenant les décrivent et font des hypothèses sur le sujet principale traité par ces séries.

Compréhension globale

Activité 1 - Associer les titres aux genres de séries

Objectif : Vérifier les hypothèses sur le genre de séries.

PO - Individuel - 15' - support : document G p. 120, Édito A2

Distribution de la fiche d'activité. Lecture des critiques des séries télévisées. Associer les trois séries avec les trois genres proposés.

Compréhension détaillée

Activité 1 - Lister les défauts et les qualités des séries

Objectif : repérer les formes utiliser pour exprimer des défauts et des qualités

PO - Individuel - 15' - supports : document G p. 120, Édito A2 + tableau de classement défauts/qualités

Distribuer le tableau de classement défauts/qualités. Demander aux apprenants de lister les défauts et les qualités de chaque série d'après le journaliste.

Activité 2 – Classer les critiques en positive et en négative

Objectif : repérer les formes utiliser pour faire une critique

PO - Individuel/binôme - 20' - supports : document G p. 120, Édito A2 + tableau de classement critique positive/négative

Distribuer le tableau de classement critique positive /négative. Demander aux apprenants de lister les défauts et les qualités de chaque série d'après le journaliste. En binômes, les apprenants confrontent leurs réponses. En groupe-classe, noter les réponses au tableau et vérification par les apprenants, aidés par l'enseignant si besoin.

Production

Systématisation

Activité 1 - Réaliser un questionnaire pour connaître les goûts en matière de série TV

Objectif : fixer la manière de parler de ses goûts des programmes télévisés

PO - groupe - 45' - support : fiche activité

Expliquer aux apprenants qu'ils vont réaliser un questionnaire pour connaître les goûts de leur camarade en matière de programme TV. En groupes de 3 ou 4, demander aux apprenants de réfléchir et de discuter sur quelles informations sont intéressantes à connaître sur les goûts TV

d’une personne. Lister les informations sans écrire les questions. Ensuite, seulement rédiger les questions nécessaires pour obtenir ce genre d’information. Rédaction en groupes.

L’enseignant récupère les questionnaires et en fait une copie et les distribue aux binômes des autres groupes. En binômes, les apprenant s’interrogent mutuellement avec le questionnaire d’un autre groupe.

Mise en commun en groupe-classe, chaque binôme informe la classe sur les goûts de son camarade.

Activité 2 - Ecrire une critique de film ou de série

Objectif : fixer la manière de faire des critiques

PO - groupe classe - 30’ - support : fiche allocine.com

Expliquer aux apprenants qu’ils vont écrire une critique d’un film ou d’une série sur le site www.allocine.com. Distribuer le modèle de fiche

Tâche finale

Activité - Préparer et enregistrer une chronique sur une série télévisée

Objectif : mobiliser et réinvestir les compétences acquises dans les phases précédentes en lien avec la thématique de la séquence didactique

PO - groupe - 60’ - supports :fiche atelier n°2 p. 123, Édito A2 + accès internet

En individuel à la maison en amont du cours, les apprenants font des recherches sur les séries francophones qu’ils peuvent regarder en ligne. Puis, mise en commun en groupes en classe.

À la maison, les apprenants regardent quelques épisodes ou des extraits de la série choisie. Ils font des recherches individuelles sur l’histoire, les acteurs, les auteurs, ... Puis, mise en commun en groupes en classe.

En groupes, préparer une présentation de cette série : un résumé de l’histoire, la durée des épisodes, une critique de la série, comment et où la regarder. Enregistrer la chronique avec un téléphone.

En groupe-classe, diffuser la chronique à la classe.

Annexe 14 Détails du déroulement de la séquence pédagogique n°3

Réception

Anticipation

Activité 1 - Remue-méninge à partir d'une infographie

Objectif : faire des hypothèses sur les informations fournies par l'infographie

PO - groupe classe - 15' - supports : document A p. 112, Édito A2

À l'oral en groupe-classe, l'enseignant demande aux apprenants comment ils s'informent sur l'actualité : L'infographie, avec le texte flouté, est projetée au tableau. L'enseignant demande aux apprenants de déterminer le genre de ce document. Et, d'après eux quelles informations présentent ce document.

Questions possibles : Comment vous informez-vous sur l'actualité ? Lisez-vous les journaux en ligne ? Papier ?

Quel est le type de ce document ? Comment présente-t-il les informations ?

Quelles informations présentent cette infographie ? Que représentent les dessins ? Que font les gens dessinés ?

Pistes de correction / Corrigés :

- Je lis les journaux les journaux, je regarde la télé. Avec les réseaux sociaux.
- Les informations sont présentées sous forme de dessin, graphique et avec un peu de texte et des chiffres. Cette une infographie.
- Des informations sur la manière de s'informer. Un ordinateur, un smartphone, une tablette. Les gens lisent les informations sur un ordinateur, une tablette, sur un smartphone. Avec l'ordinateur ou la tablette, ils ne bougent pas, ils sont chez eux ou au travail. Avec le téléphone, ils se déplacent dans la rue, en voiture, dans le bus.

Compréhension globale

Activité 1- Observer la structure de l'article

Objectif : repérer l'organisation globale et la fonction de l'article

PO - groupe classe - 10' - support : document C p. 113, Édito A2

L'enseignant affiche l'article au tableau avec le corps du texte flouté et demande aux apprenants de décrire le type de document et la façon dont le document est organisé.

Questions possibles : C'est quoi comme document Comment est-il organisé ? Combien de parties y a-t-il dans le document ? Pouvez-vous les nommer ?

Réponses attendues :

- C'est un article.

- Le document est organisé en 3 parties : le titre, le chapeau et le texte.

Activité 2 - De quoi va parler l'article ?

Objectif : faire des hypothèses sur le thème de l'article

CE - groupe classe - 10' - support : document C p. 113, Édito A2

En groupe-classe, à l'oral, les apprenants font des hypothèses sur le sujet de l'article en lisant seulement le titre et le chapeau (le texte de l'article est flouté).

Questions possibles : D'après vous de quoi parle l'article ? Qu'est-ce qui a évolué sur la manière dont on s'informe ?

Réponses attendues :

- L'article va parler des changements sur la façon dont les gens lisent les informations.
- Avant, on lisait les journaux papier maintenant on regarde beaucoup les informations sur internet avec notre téléphone portable ou notre ordinateur.

Compréhension détaillée

Activité 1 - Reconstituer l'article

Objectif : identifier la façon dont est structuré l'article

CE - binôme - 10' - support : document C p. 113, Édito A2

Les apprenants sont répartis en binômes. L'enseignant distribue le texte de l'article découpé en trois parties. Les apprenants doivent les remettre dans l'ordre. Mise en commun en groupe-classe à l'oral. L'enseignant demande aux apprenants d'expliquer la façon dont ils ont procédé pour reconstituer le texte.

Questions possibles : Pourquoi avez-vous mis le texte dans cet ordre ? Comment avez-vous fait ?s

Réponses attendues :

- On a lu les 2 parties et après on a remis dans l'ordre avec le début, le milieu et la fin.
- On a utilisé les mots *d'abord*, *ensuite* et *enfin*.

Activité 2 - Structurer un article

Objectif : saisir le sens des connecteurs

CE - binôme - 10' - support : document C p. 113, Édito A2 + étiquettes de connecteurs

En groupe-classe à l'oral, demander aux apprenants s'ils connaissent d'autres connecteurs logiques. Les lister au tableau. Distribuer aux binômes, les papiers contenant d'autres connecteurs. Les apprenants doivent proposer une autre version de l'article en utilisant les nouveaux connecteurs écrits sur les papiers. Mise en commun à l'oral en groupe-classe.

Questions possibles : Connaissez-vous d'autres mots comme *d'abord*, *ensuite* et *enfin* qui veulent dire la même chose ?

Réponses attendues : Après, puis, pour finir

Repérage

Activité 1 - Rappel cause et conséquence

Objectif : exposition aux notions de cause et de conséquence

Morphosyntaxe - groupe classe - 10' - support : tableau

L'enseignant écrit deux phrases au tableau :

« Il pleuvait alors je suis entré »

« Je suis rentré parce qu'il pleuvait »

Demander ensuite, la différence entre alors et parce.

Questions possibles : Quelle est la différence entre *alors* et *parce que*.

Réponses attendues :

- alors c'est la conséquence et parce que c'est la cause.
- La conséquence c'est le résultat d'une action
- La cause c'est une action, un fait, un événement qui produit quelque chose

Activité 2 - Classification cause et conséquence

Objectif : repérer les manières d'exprimer la cause et la conséquence.

Repérage morphosyntaxique - groupe classe - 15' - support : document C p. 113, Édito A2 + tableau de classification

Les apprenants sont répartis en groupes. L'enseignant distribue l'article en entier (non découpé) et le tableau avec une colonne « cause » et une colonne « conséquence ». Il demande aux apprenants de trouver dans le texte les mots ou expressions qui indique une cause ou une conséquence et de les classer dans les colonnes correspondantes du tableau.

Conceptualisation

Activité 1 - L'expression de la cause et la conséquence

Objectif : vérification du classement des formes pour exprimer la cause et la conséquence

PO - groupe classe - 10' - supports : support : document C p. 113, Édito A2 + tableau de classification

Le tableau de classement vide est projeté au tableau. À l'oral, chaque groupe propose une forme repérée et indique dans quelle colonne il la classe. Pour chaque proposition, les autres élèves approuvent ou pas la réponse et propose une autre réponse le cas échéant. L'enseignant aide si besoin.

Activité 2 - compléter le tableau de fonctionnement de l'expression de la cause et la conséquence

Objectif : formuler les règles morphosyntaxiques d'expression de la cause et la conséquence

PO - groupe classe - 10' - supports : support : document C p. 113, Édito A2 + tableau de classification

Les apprenants travaillent en groupes. L'enseignant distribue le tableau de fonctionnement à remplir. Les apprenants échangent à l'oral pour trouver les règles et complètent le tableau à l'écrit.

Le tableau de fonctionnement est projeté au tableau de la classe. À l'oral, chaque groupe propose une règle. Pour chaque proposition, les autres élèves approuvent ou pas la réponse et propose autre chose le cas échéant. L'enseignant aide si besoin.

Production

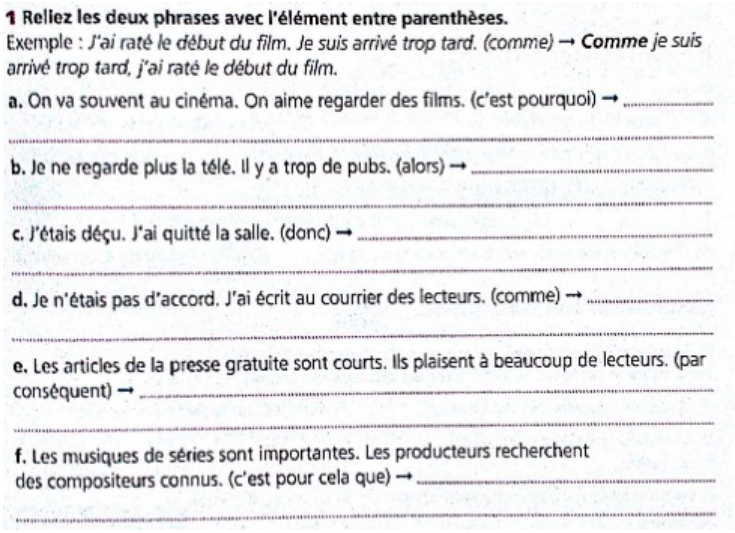
Systématisation

Activité 1 - Relier les phrases

Objectif : fixer l'utilisation de l'expression de la cause et de la conséquence

PO - groupe classe - 15' - supports : exercice n°1 p.73, cahier d'activités, Édito A2

Les apprenants travaillent en individuel à l'écrit. L'enseignant distribue l'exercice. Les apprenants doivent relier les phrases avec le mot indiqué entre parenthèses. Quand tous les apprenants ont terminé, ils se mettent par paire et compare leurs réponses à l'oral et discutent entre eux pour savoir quelle est la bonne réponse et modifient leurs réponses initiales si besoin. Mise en commun à l'oral en groupe-classe.



1 **Reliez les deux phrases avec l'élément entre parenthèses.**
Exemple : *J'ai raté le début du film. Je suis arrivé trop tard. (comme)* → ***Comme*** *je suis arrivé trop tard, j'ai raté le début du film.*

a. On va souvent au cinéma. On aime regarder des films. (c'est pourquoi) → .....

b. Je ne regarde plus la télé. Il y a trop de pubs. (alors) → .....

c. J'étais déçu. J'ai quitté la salle. (donc) → .....

d. Je n'étais pas d'accord. J'ai écrit au courrier des lecteurs. (comme) → .....

e. Les articles de la presse gratuite sont courts. Ils plaisent à beaucoup de lecteurs. (par conséquent) → .....

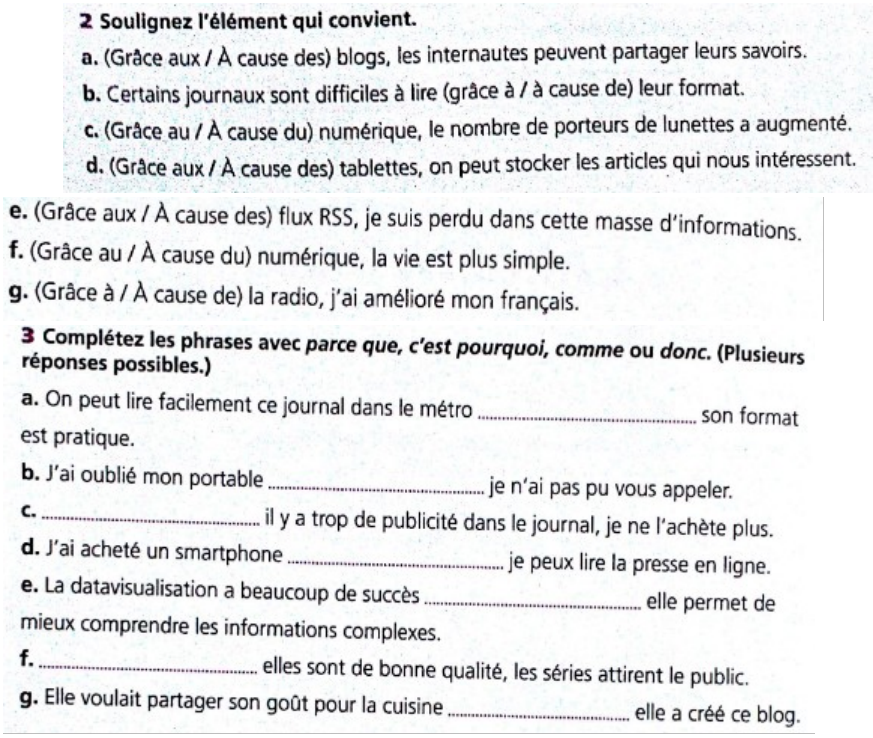
f. Les musiques de séries sont importantes. Les producteurs recherchent des compositeurs connus. (c'est pour cela que) → .....

Activité 2 - Choisir l'élément qui convient

Objectif : fixer l'utilisation de l'expression de la cause et de la conséquence

PO - groupe classe - 15' - supports : exercices n°2 et 3 p.74, cahier d'activités, Édito A2

Les apprenants travaillent en individuel à l'écrit. L'enseignant distribue les deux exercices. Mise en commun à l'oral en groupe-classe.



2 Soulignez l'élément qui convient.

a. (Grâce aux / À cause des) blogs, les internautes peuvent partager leurs savoirs.

b. Certains journaux sont difficiles à lire (grâce à / à cause de) leur format.

c. (Grâce au / À cause du) numérique, le nombre de porteurs de lunettes a augmenté.

d. (Grâce aux / À cause des) tablettes, on peut stocker les articles qui nous intéressent.

e. (Grâce aux / À cause des) flux RSS, je suis perdu dans cette masse d'informations.

f. (Grâce au / À cause du) numérique, la vie est plus simple.

g. (Grâce à / À cause de) la radio, j'ai amélioré mon français.

3 Complétez les phrases avec *parce que, c'est pourquoi, comme* ou *donc*. (Plusieurs réponses possibles.)

a. On peut lire facilement ce journal dans le métro ..... son format est pratique.

b. J'ai oublié mon portable ..... je n'ai pas pu vous appeler.

c. ..... il y a trop de publicité dans le journal, je ne l'achète plus.

d. J'ai acheté un smartphone ..... je peux lire la presse en ligne.

e. La datavisualisation a beaucoup de succès ..... elle permet de mieux comprendre les informations complexes.

f. ..... elles sont de bonne qualité, les séries attirent le public.

g. Elle voulait partager son goût pour la cuisine ..... elle a créé ce blog.

Activité 3 - Le cadavre exquis

Objectif : fixer l'utilisation de l'expression de la cause et de la conséquence

PO - groupe - 20' - supports : 2 paquets de cartes et une feuille récapitulative des expressions de cause et conséquence

Inspiré des exercices n°2 et 3 p. 114, livre de l'élève, Édito A2 et de l'exercice n°4 p.74, cahier d'activités, Édito A2

Jeu à l'oral, en groupe. Distribution de 2 paquets de cartes (un paquet de phrases A et un paquet de phrases B) et une fiche récapitulant les expressions de cause et conséquence vues précédemment. Les apprenants jouent en groupes à tour de rôle. Un élève pioche à la fois une carte A et une carte B. Il doit former une phrase cohérente en utilisant un connecteur de cause ou de conséquence de son choix pour relier les parties A et B de la phrase. Le reste du groupe valide ou pas la réponse. La phrase doit être correcte d'un point de vue grammatical et avoir un sens, même si celui-ci peut s'avérer drôle, décalé voire absurde. C'est un cadavre exquis, l'enseignant encourage donc l'imagination et la créativité.

Tâche finale

Activité 3 - Raconter l'histoire d'un journal de la presse écrite cambodgienne

Objectif : mobiliser et réinvestir les compétences acquises dans les phases précédentes en lien avec la thématique de la séquence didactique

PO - groupe - 20' - supports : 2 paquets de cartes et une feuille récapitulative des expressions de cause et conséquence

En groupes de 3 ou 4, les apprenants échangent entre eux et dressent une liste des journaux cambodgiens qu'ils connaissent. Si nécessaire ils peuvent faire des recherches sur Internet. Ensuite, chaque groupe choisit un journal de la liste.

En travail individuel, les apprenants recherchent des informations sur l'histoire du journal. Ils mettent ensuite en commun les résultats de leur recherche et sélectionnent ensemble ceux qu'ils jugent pertinents à la présentation du journal. Ils rédigent en groupe la présentation du journal. L'enseignant veille à ce que la rédaction soit vraiment commune et que les apprenants ne rédigent pas une partie de la présentation chacun de leur côté.

Enfin, le groupe présente le journal qu'il a choisi devant la classe. La présentation est corrigée ou reformulée si besoin par les apprenants avec l'aide de l'enseignant.

Annexe 15 Détails du déroulement de la séquence pédagogique n°4

Réception

Anticipation

Activité 1 - Remue-méninge à partir d'une photo

Objectif : faire des hypothèses sur le type de journal représenté sur la photo et sur la thématique de la séquence didactique

PO - groupe classe - 10' - support : photo lecteurs du journal l'Équipe

En groupe-classe, projeter l'image montrant des lecteurs du journal l'Équipe avec en mains l'ancien et le nouveau format du journal. Demander aux apprenants de décrire la photo. Puis les guider sur la signification de cette photo : *Lisent-ils le même journal ? Comment s'appelle le journal ? Les journaux sont-ils différents ? De quelle manière ? Ce journal parle de quoi d'après vous ?*

Réponses attendues : ils lisent un journal - oui, les journaux sont différents, il y en un qui est plus grand que les autres - le journal s'appelle l'Équipe - il parle de sport.

Compréhension globale

Activité 1 - Lecture du titre et du chapeau de l'article

Objectif : repérer les informations essentielles dans le titre et le chapeau d'un article pour anticiper le thème de l'article

CE - groupe-classe - 10' - support : article « L'Équipe change de format »

Projeter d'abord le titre de l'article au tableau. En groupe-classe à l'oral, demander aux apprenants de faire des hypothèses le sujet de l'article : *c'est quoi le « format » ? qu'est-ce qu'on a vu sur la photo précédente ?*

Puis, afficher le chapeau et demander aux apprenants de préciser leur réponse à la lecture du chapeau : *pourquoi le chapeau parle de révolution ? l'article va parler de quoi ?*

Réponses attendues : le format c'est la forme, la taille du journal - on a vu le même journal avec 2 tailles/formats différents - le journal change de forme, il a un nouveau format, il a une taille plus petite - la révolution c'est quelque chose de nouveau qui change les habitudes - l'article va parler du changement de format du journal l'Équipe et de la réaction des lecteurs, s'ils ont aimé ou pas changement.

Compréhension détaillée

Activité 1 - Lire l'article et répondre aux questions

Objectif : repérer les informations principales et secondaires et saisir le sens du lexique et des structures

CE - individuel - 20' - support : article « L'Équipe change de format »

D'abord, faire lire les questions aux apprenants et s'assurer de leur bonne compréhension. Puis, lecture individuelle de l'article et répondre aux questions en individuel à l'écrit. En binôme, les apprenants comparent leurs réponses, échangent sur les différences constatées et modifient leurs réponses le cas échéant. Enfin, mise en commun à l'oral, en groupe-classe.

Activité 2 - Découvrir comment on fait des reproches

Objectif : repérer les formes linguistiques pour exprimer un reproche

Repérage linguistique - binôme - 15' - support : article « L'Équipe change de format »

Répartir les apprenants en binômes et leur demander d'identifier les structures utilisées dans les réponses aux questions précédentes. Mise en commun en groupe-classe à l'oral. Les formes sont écrites au tableau avec l'aide de l'enseignant si nécessaire. Puis demander aux apprenants s'ils connaissent d'autres expressions similaires. Compléter la liste avec les formes supplémentaires

Réponses attendues : ils reprochent à ce format - le grand format ne convient pas - ce n'est pas agréable de se retrouver - il ne faut pas garder ce format - ce n'est pas bien de

Activité 3 - Transformer des titres d'article en reproches

Objectif : fixer la manière d'exprimer des reproches

IO et PE - groupe - 20' - support : fiche d'articles de journaux

Répartir les apprenant en groupes de 3 ou 4 personnes. Distribuer la fiche contenant les titres d'articles authentiques. Chaque groupe doit transformer le titre en une phrase qui exprime un reproche en utilisant les formes vues dans l'activité précédente, tout en conservant le sens original du titre.

Le travail d'échange sur le sens du titre de l'article et la reformulation possible s'effectue à l'oral. La rédaction des phrases de reproche est écrite en commun par le groupe.

L'enseignant observe le déroulement de l'activité au sein de chaque groupe et intervient si nécessaire pour guider les apprenants.

Traitement de la langue

Repérage

Activité 1 - Exposition aux pronoms COD et COI

Objectif : rappel sur les pronoms COD et COI

Repérage linguistique - groupe classe et individuel - 15' - supports : corpus p. 117, manuel Édito A2 et fiche pronoms COD/COI

Afficher au tableau les 4 phrases du corpus issu de l'article de journal précédent. Souligner le pronom COD ou COI dans chaque phrase. En groupe-classe, à l'oral, demander aux apprenants à quoi servent ces mots.

Ensuite, distribuer la fiche pronoms COD et COI à compléter en individuel. La fiche vierge est projetée au tableau et est complétée en groupe-classe à l'oral, avec l'aide de l'enseignant si nécessaire.

Activité 2 - Quelle place pour les pronoms COD et COI ?

Objectif : repérer la place des pronoms COD et COI

Repérage linguistique - groupe - 15’ - supports : corpus COD/COI et fiche place des pronoms COD/COI

Les apprenants travaillent en groupes de 3 ou 4 personnes. Distribuer le corpus de phrases contenant des pronoms COD ou COI et le tableau de classement. Consigne pour faire relever la place des pronoms compléments à indiquer dans le tableau (avant ou après le verbe). Les apprenants échangent à l’oral dans chaque groupe et complètent une fiche par groupe.

Conceptualisation

Activité 1 - La place des pronoms COD/COI

Objectif : mise en commun et vérification du classement de la place des pronoms COD/COI

PO - groupe classe - 10’ - supports : corpus COD/COI et fiche place des pronoms COD/COI

Le tableau de classement est projeté au tableau. En groupe-classe, à l’oral, chaque groupe propose une forme repérée. Les apprenants discutent et se mettent d’accord sur le classement, avec l’aide de l'enseignant si besoin. L’enseignant complète la fiche au tableau.

Activité 2 - Compléter la fiche de fonctionnement de la place des pronoms COD/COI

Objectif : formuler les règles concernant la place des pronoms COD/COI

formulation règle linguistique - groupe classe - 20’ - supports : corpus COD/COI et fiche fonctionnement place des pronoms COD/COI

Répartir les apprenant en petits groupes. Distribuer la fiche de fonctionnement à compléter. Dans chaque groupe, les apprenant discutent entre eux pour formuler les règles sur de la place des pronoms compléments, en illustrant chaque cas avec des exemples issus du corpus.

En groupe-classe, à l’oral, les règles formulées sont écrites au tableau, avec l’aide de l’enseignant si nécessaire.

Repérage

Activité 1 - Associer les phrases avec des doubles pronoms COD et COI

Objectif : fabriquer un corpus sur l’ordre des doubles pronoms COD et COI

PO - groupe - 15’ - support : 2 paquets de vignettes avec les phrases à associer

Répartir les apprenant en groupe de 2 ou 3. Distribuer les deux paquets de vignettes : un paquet avec des phrases sans pronoms COD ou COI et un autre paquet avec les phrases équivalentes utilisant des doubles pronoms COD et COI. Demander aux apprenants d’associer les phrases qui ont le même sens. Mise en commun, en groupe-classe à l’oral.

Activité 2 - Classer l’ordre des doubles pronoms COD et COI

Objectif : repérer l’ordre des doubles pronoms COD et COI

Repérage linguistique - groupe - 15’ - supports : vignettes du corpus + vignettes des pronoms COD et COI + fiche ordre des doubles pronoms à compléter

Conserver les groupes formés lors de l'activité précédente. Distribuer la fiche de classement et les vignettes pronoms COD et COI. Consigne pour faire relever l'ordre des doubles pronoms compléments à indiquer dans le tableau.

Conceptualisation

Activité 1 - L'ordre des doubles pronoms COD et COI

Objectif : Mise en commun et vérification de la règle de l'ordre des doubles pronoms COD et COI

PO - groupe classe - 15' - support : fiche ordre des doubles pronoms à compléter

La fiche de classement est projetée au tableau. Chaque groupe propose un ordre de placement repéré. Les apprenants discutent et se mettent d'accord sur le classement. L'enseignant guide si nécessaire et valide les réponses en complétant la fiche au tableau.

Production

Systématisation

Activité 1 - Reconstituer les phrases

Objectif : fixer l'utilisation de la place et de l'ordre des pronoms COD et COI

Morphosyntaxe - Individuel - 15' - supports : exercice n°4 p.117, page Grammaire, Édito A2

Distribuer la feuille d'exercices et consigne pour réaliser l'activité, modéliser avec un exemple si nécessaire. Mise en commun en groupe-classe à l'oral.

Activité 2 - Transformer les phrases

Objectif : Faire des hypothèses sur le thème de la séquence à partir d'une infographie

Morphosyntaxe - Individuel - 15' - supports : exercice n°5 p.117, page Grammaire, Édito A2

Distribuer la feuille d'exercices et consigne pour réaliser l'activité, modéliser avec un exemple si nécessaire. Mise en commun en groupe-classe à l'oral.

Activité 3 - Jeu de cartes

Objectif : Faire des hypothèses sur le thème de la séquence à partir d'une infographie

PO - groupe - 20' - support : jeu de cartes

Présenter les cartes et expliquer la règle du jeu et le déroulement. On distribue aux apprenants 7 cartes pronoms COD/COI. Un apprenant pioche une carte phrase et il doit trouver par quel pronom il peut remplacer le COI ou le COD dans la phrase avec les cartes qu'il a en main. S'il pense avoir une carte, il la joue. Si le pronom COD ou COI utilisé est correcte il se débarrasse de la carte, sinon il la conserve. S'il ne peut pas jour, il pioche une carte pronom et regarde s'il peut jouer ou pas.

Le but du jeu est de se débarrasser de toutes ses cartes en premier.

Il y a 2 cartes spéciales : « +2 » et « passe ton tour ». L'apprenant peut jouer ces cartes s'il ne peut utiliser une autre carte. Si l'apprenant pioche cette carte, il peut la jouer immédiatement.

L’effet de la carte a lieu sur le prochain tour.

Avant de commencer la partie, donner un exemple au tableau puis modéliser un tour de jeu avec une paire d’apprenant. Commencer le jeu, l’enseignant passe dans les groupes et guide le déroulement et vérifie les réponses et donne des explications si nécessaire.

Tâche finale

Activité 1 - Rédiger un email pour se plaindre de la nouvelle version d’un journal ou d’une émission de télévision

Objectif : mobiliser et réinvestir les compétences acquises dans les phases précédentes en lien avec la thématique de la séquence didactique

PE - Individuel - 60’ - support : modèle d’un email

Présenter le contexte de réalisation de la tâche : vous n’aimez pas la nouvelle version de votre journal ou émission de télévision préféré, vous écrivez au directeur pour lui expliquer ce que vous reprochez à cette nouvelle formule.

Faire un rappel sur la composition d’un mail en sollicitant d’abord les apprenants en groupe-classe sur leur connaissance de la rédaction d’un émail.

Inciter les apprenant a d’abord réfléchir à la situation qu’ils vont choisir : journal ou télévision, quel type de journal ou d’émission, imaginer quel changement est intervenu, lister les raisons pour lesquelles ils n’aiment pas ce changement. Et seulement après cette étape, procéder à la rédaction d’un brouillon. Relire et corriger le brouillon. Rédiger la version finale de l’émail.

L’enseignant passe dans les rangs individuellement et guide si besoin les apprenant dans la réalisation de la tâche.

Une fois les emails rédigés, ils sont affichés au tableau et corrigés ou reformulés si besoin par les apprenants avec l’aide de l’enseignant.

Annexe 16 Supports pédagogiques de la séquence didactique n°1

Compréhension globale

- Activité 1 : étiquettes à découper composition d'un journal

l'article
le chapeau
la rubrique
le titre
la Une
la source

Compréhension détaillée

Activité 2 : articles à découper

Santé

Campagne de vaccination : la Nouvelle-Aquitaine dans le Top 3

23,4 % de la population régionale a une couverture vaccinale complète, classant la Nouvelle-Aquitaine parmi les régions où l'on vaccine le plus

Près de deux semaines après l'ouverture de la vaccination à toutes les personnes majeures, la campagne se poursuit à belle allure en Nouvelle-Aquitaine, où le taux d'incidence atteint 48 pour 100 000 habitants, l'un des plus bas de France. 23,4 % de la population y a un schéma vaccinal complet. La région se classe troisième derrière la Corse (30,8 %) et la Provence-Alpes-Côte-d'Azur (24,9 %). Elle est, en revanche, deuxième concernant la part de la population ayant reçu au moins une dose (46,52 % soit 2 791 137 personnes) derrière la Normandie (46,72 %). Durant les sept derniers jours, un peu plus de 235 000 Néo-Aquitains ont reçu une injection.

Ecologie



Combat Le fondateur de l'ONG Pure Ocean mise sur les entreprises pour sauver les mers.

De Marseille, où il a grandi, à Terre-Neuve où ont été pêchés les premiers poissons qu'il a commercialisés avec Seafoodia, l'entreprise qu'il a créée, David Sussmann (*photo*) a sillonné toutes les mers. A la veille de la Journée mondiale de l'océan, il nous présente l'action de Pure Ocean, l'ONG qu'il a fondée pour financer l'innovation et la recherche.

Musique

Francis Cabrel a rallumé le Centre de congrès

Le chanteur lot-et-garonnais a fait de nouveau résonner les murs, après des mois sans concert

Et deux sur quatre. Ce vendredi, Francis Cabrel se produisait pour la deuxième soirée consécutive sur la scène du Centre de congrès devant un public masqué et assis, et surtout enthousiaste.

Ce dernier a pu découvrir en live « A l'aube revenant », le dernier album de l'artiste astaffortais, mais également réentendre avec bonheur certains de ces titres incontournables.

Il reste encore deux dates, ce samedi 12 et dimanche 13 juin programmées à Agen, et des places disponibles pour profiter d'un Francis Cabrel qui va ensuite partir en tournée partout en France.

Politique

Macron sur tous les fronts à la veille des régionales

Le chef de l'État profite de la sortie de la crise sanitaire et d'un regain de popularité pour se démultiplier et saturer l'espace médiatique avant les scrutins des 20 et 27 juin.

Omniprésent. À la faveur du déconfinement et d'un regain de popularité lié au retour des « jours heureux », Emmanuel Macron multiplie les déplacements et les interventions. Dans la seule journée de jeudi, le président de la République a tour à tour inauguré l'Hôtel de la Marine à Paris, rendu visite aux joueurs de l'équipe de France de football à Clairefontaine, puis annoncé la fin de l'opération Barkhane au Mali lors d'une conférence de presse. Une saturation de l'espace médiatique aux airs de précampagne présidentielle, qui phagocyte également les derniers jours de la bataille des régionales. Reste à savoir si la stratégie s'avérera payante pour les listes de la majorité présidentielle, les 20 et 27 juin. Une victoire du Rassemblement national dans une région serait perçue comme un sérieux revers pour le chef de l'État.

Sport

De plus en plus bleu

Toujours sans Karim Benzema ni Antoine Griezmann, qui se sont entraînés à l'écart et dont le retour est proche, les Français se sont livrés hier à une séance animée et plus détendue que la veille.

La première vague de tensions passée, le calme était revenu hier à Clairefontaine. Après une journée de jeudi où l'attention s'était focalisée sur les réactions provoquées par les déclarations d'Olivier Giroud, dans la foulée de France-Bulgarie (3-0), notamment celle de Kylian Mbappé qui s'était senti visé, les Bleus se sont reconcentrés sur l'essentiel, à savoir le travail, à quatre jours de leur entrée dans l'Euro contre l'Allemagne.

- Activité 2 : fiche rubriques à afficher au tableau

Politique	Technologie	Sport	Santé	Musique	Faits divers	Télévision	Écologie	Économie

- Activité 3 : titre de presse à découper

LA DÉPÊCHE DU MIDI	DNA DERNIERES NOUVELLES D'AL	LE POPULAIR DU CENTRE
L'EST RÉPUBLICAIN	L'ÉQUIP	La Provenc
LA VOIX DU NORD	LE FIGAR	Le Mond

Le Parisien	Libération	ouest france
SUD OUEST		

- Activité 3 : carte de France à projeter



- Activité 4 : exercice inspiré de l'activité n°3 p. 115, Edito A2.

Consigne : Compléter les phrases suivantes avec les mots ci-dessous :

hebdomadaire - quotidien - mensuel

- *Le Monde* est un journal _____ car il paraît tous les jours.
- *L'illustré* est une revue _____ suisse qui paraît tous les mercredis.

- Il achète *Le Figaro* chaque jour car c'est un journal _____.
- *Tennis Magazine* est un magazine _____ que les passionnés de tennis peuvent lire chaque mois.
- Tous les mois, elle peut lire des articles sur la mode dans le magazine _____ *Marie Claire*.
- Chaque samedi, le journal *L'Equipe* est vendu avec son supplément _____.

Corrigé : quotidien - hebdomadaire - quotidien - mensuel - mensuel - hebdomadaire

Annexe 17 Supports pédagogiques de la séquence didactique n°2

Compréhension détaillée

- Activité 1 : étiquettes article à découper

D'abord, l'information est devenue instantanée : aujourd'hui, on peut suivre l'actualité en direct sur internet.

Ensuite, avec les flux RSS, on peut lire en temps réel les informations de médias qui nous intéressent. Mais, à cause de la grande masse de données sur le net, nous sommes souvent perdus : moins de la moitié des articles publiés sur internet sont lus en entier. Pour régler ce problème, les médias en ligne ont un nouvel outil : la *datavisualisation* qui permet de représenter en images des données statistiques. Grâce aux images, les internautes comprennent mieux les informations, c'est pourquoi la *datavisualisation* rencontre un grand succès.

Ensuite, avec les flux RSS, on peut lire en temps réel les informations de médias qui nous intéressent. Mais, à cause de la grande masse de données sur le net, nous sommes souvent perdus : moins de la moitié des articles publiés sur internet sont lus en entier. Pour régler ce problème, les médias en ligne ont un nouvel outil : la *datavisualisation* qui permet de représenter en images des données statistiques. Grâce aux images, les internautes comprennent mieux les informations, c'est pourquoi la *datavisualisation* rencontre un grand succès.

- Activité 2 : étiquettes connecteur à découper

Pour commencer	**Après**
Pour finir	**Puis**

Repérage

- Activité 1 : tableau repérage cause et conséquence à compléter

Cause	Conséquence

Conceptualisation

- Activité 2 : tableau fonctionnement cause et conséquence

La cause	**parce que / car** est utilisé en _____ de phrase. *ex :* _____ _____
	Comme est utilisé en _____ de phrase. *ex :* _____ _____
	À cause de + _____ exprime une cause _____ *ex :* _____ _____
	Grâce à + _____ exprime une cause _____ *ex :* _____ _____
La conséquence	**Donc / Par conséquent / Alors (oral)** *ex :* _____ _____
	C'est pourquoi / C'est pour cela que / C'est pour ça que (oral) *ex :* _____ _____

Systématisation

- Activité 1 : exercice n°1 p.74, cahier d'activités, Edito A2

1 Reliez les deux phrases avec l'élément entre parenthèses.
Exemple : *J'ai raté le début du film. Je suis arrivé trop tard. (comme)* → ***Comme*** *je suis arrivé trop tard, j'ai raté le début du film.*

a. On va souvent au cinéma. On aime regarder des films. (c'est pourquoi) → .....

.....

b. Je ne regarde plus la télé. Il y a trop de pubs. (alors) → .....

.....

c. J'étais déçu. J'ai quitté la salle. (donc) → .....

.....

d. Je n'étais pas d'accord. J'ai écrit au courrier des lecteurs. (comme) → .....

.....

e. Les articles de la presse gratuite sont courts. Ils plaisent à beaucoup de lecteurs. (par conséquent) → .....

.....

f. Les musiques de séries sont importantes. Les producteurs recherchent des compositeurs connus. (c'est pour cela que) → .....

.....

- Activité 2 : exercices n°2 et 3 p. 74, cahier d'activités, Edito A2

2 Soulignez l'élément qui convient.

a. (Grâce aux / À cause des) blogs, les internautes peuvent partager leurs savoirs.

b. Certains journaux sont difficiles à lire (grâce à / à cause de) leur format.

c. (Grâce au / À cause du) numérique, le nombre de porteurs de lunettes a augmenté.

d. (Grâce aux / À cause des) tablettes, on peut stocker les articles qui nous intéressent.

e. (Grâce aux / À cause des) flux RSS, je suis perdu dans cette masse d'informations.

f. (Grâce au / À cause du) numérique, la vie est plus simple.

g. (Grâce à / À cause de) la radio, j'ai amélioré mon français.

3 Complétez les phrases avec *parce que, c'est pourquoi, comme* ou *donc*. (Plusieurs réponses possibles.)

a. On peut lire facilement ce journal dans le métro ..... son format est pratique.

b. J'ai oublié mon portable ..... je n'ai pas pu vous appeler.

c. ..... il y a trop de publicité dans le journal, je ne l'achète plus.

d. J'ai acheté un smartphone ..... je peux lire la presse en ligne.

e. La datavisualisation a beaucoup de succès ..... elle permet de mieux comprendre les informations complexes.

f. ..... elles sont de bonne qualité, les séries attirent le public.

g. Elle voulait partager son goût pour la cuisine ..... elle a créé ce blog.

- Activité 3 : cadavre exquis

Inspiré des exercices n°2 et 3 p. 114, livre de l'élève, Edito A2 et de l'exercice n°4 p.74, cahier d'activités, Edito A2

Phrase A	Phrase B
tu étais en retard	j'ai acheté le journal
internet	on peut mieux s'informer
je suis rentré plus tôt	j'étais fatigué
on ne peut pas lire ce journal dans le métro	son grand format
Pascal ne regarde pas la télévision	elle ne regarde pas la télé pour profiter de sa passion
il y a des choses plus importantes	son emploi du temps
Pour Pauline,il y a trop d'informations négatives	il a internet
Sonia adore les langues	Alexandra vit sans télé
Bertrand n'a pas de télé	grâce aux vidéos en ligne
Marie ne regarde plus la télé	elle préfère écouter la radio
les journaux papier sont en difficultés	internet
quelques journaux ont plus de lecteurs	leur site en ligne
la presse en ligne	on peut améliorer son français
les journalistes trouvent mins facilement du travail	la crise
parce que	
car	
comme	
à cause de	

grâce à	
donc	
par conséquent	
alors	
c’est pourquoi	
c’est pour cela	

Annexe 18 Supports pédagogiques de la séquence didactique n°3

Anticipation

- **Activité 1 : photo mise en route**



Compréhension détaillée

- **Activité 3 : titre de journaux**

Maine-et-Loire : un maire interdit aux moustiques d'entrer dans sa commune

Démuni face à une invasion de moustiques, le maire de Briollay a eu l'idée de leur interdire l'accès à sa commune.

Inde : il mange un poulet vivant car il avait trop faim pour attendre qu'il soit cuit

Par La Provence

T'as vu ?

VIDEO. Etats-Unis: Deux nounous arrêtées pour avoir organisé des combats d'enfants

FIGHT CLUB Les nourrices arrangeaient des batailles entre enfants pour se divertir et filmaient les affrontements...

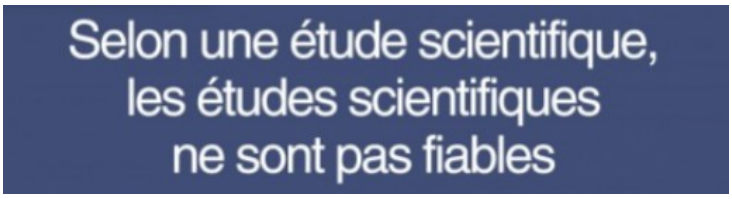
Lassée d'être célibataire, elle se marie avec elle-même

WTF L'américaine s'est passée la bague au doigt toute seule...

Deux enfants creusent un tunnel pour fuir leur école

Deux garçons de cinq ans ont creusé à coups de pelle à sable un tunnel pour s'évader de leur école de la ville russe de Magnitogorsk, dans l'Oural. Ils voulaient aller acheter une Jaguar.

Trop d'Espagnols en Espagne: une touriste demande le remboursement de ses vacances



Repérage

- **Activité 1 : fiche pronoms COD/COI à compléter**

	Pronoms COD	**Pronoms COI**
je		
tu		
il/elle		
nous		
vous		
ils/elles		

- **Activité 1 : fiche pronoms COD/COI complétée**

	Pronoms COD	**Pronoms COI**
je	me/m’	
tu	te/t’	
il/elle	le/la/l’	lui
nous	nous	
vous	vous	
ils/elles	les	leur

- **Activité 2 : corpus place pronoms COD/COI**

Les lecteurs, la rédaction veut les rassurer.
Le grand format, le journal sportif l’a adopté en 1946.

Les lecteurs fidèles, le directeur leur a promis plus de pages.
Ce nouveau journal, certains ne l'aiment pas.
La télé, je la regarde souvent.
La radio, je suis en train de l'écouter.
Le film d'hier, je ne l'ai pas regardé.
La radio, je ne l'écoute pas beaucoup.
La télé, je ne préfère pas l'avoir à la maison.

Conceptualisation

- **Activité 1 :tableau classement place des pronoms COD/COI à compléter**

AVANT LE VERBE	APRES LE VERBE

- **Activité 1 : tableau classement place des pronoms COD/COI complété**

AVANT LE VERBE	APRES LE VERBE
Les lecteurs, la rédaction veut les rassurer. Le grand format, le journal sportif l'a adopté en 1946. Les lecteurs fidèles, le directeur leur a promis plus de pages. Ce nouveau journal, certains ne l'aiment pas. La télé, je la regarde souvent. La radio, je suis en train de l'écouter. Le film d'hier, je ne l'ai pas regardé. La radio, je ne l'écoute pas beaucoup. La télé, je ne préfère pas l'avoir à la maison.	

Activité 2 : tableau fonctionnement place des pronoms COD/COI à compléter

La place des pronoms COD et COI
Où placer les pronoms compléments COD et COI ? Complétez avec *avant* ou *après*. • Avec un verbe conjugué à un temps simple (présent, futur, imparfait, conditionnel) : le pronom COD ou COI se place _____ le verbe conjugué. Ex : _____ • Avec un verbe conjugué à un temps composé (passé composé) : le pronom COD ou COI se place _____ l'auxiliaire. Ex : _____ • Avec un verbe conjugué suivi d'un infinitif : le pronom COD ou COI se place _____ l'infinitif. Ex : _____. • Dans une phrase négative, le pronom COD ou COI se place _____ le verbe . Ex : _____

- **Activité 2 : tableau fonctionnement place des pronoms COD/COI complété**

La place des pronoms COD et COI
Où placer les pronoms compléments COD et COI ? Complétez avec *avant* ou *après*. 5 Avec un verbe conjugué à un temps simple (présent, futur, imparfait, conditionnel) : le pronom COD ou COI se place **avant** le verbe conjugué. *Ex : La télé, je la regarde souvent.* 5 Avec un verbe conjugué à un temps composé (passé composé) : le pronom COD ou COI se place **avant** l'auxiliaire. *Ex : Le grand format, le journal sportif l'a adopté en 1946.* *Les lecteurs fidèles, le directeur leur a promis plus de pages.* • Avec un verbe conjugué suivi d'un infinitif : le pronom COD ou COI se place **avant** l'infinitif. *Ex : Les lecteurs, la rédaction veut les rassurer.* *La radio, je suis en train de l'écouter.* • Dans une phrase négative, le pronom COD ou COI se place **avant** le verbe . *Ex : Ce nouveau journal, certains ne l'aiment pas.* *Le film d'hier, je ne l'ai pas regardé.* *La radio, je ne l'écoute pas beaucoup.* *La télé, je ne préfère pas l'avoir à la maison.*

Repérage

- **Activité 1 : corpus ordre des doubles pronoms COD/COI**

Inspiré de l'exercice n°6 p. 117, Edito A2.

a.	Elle va recommander ces 3 films aux lecteurs.	**1.**	Elle va la lui recommander.
b.	Il a donné le journal à ses collègues.	**2.**	Il les lui prête.
c.	Elle va recommander cette série à Sonia.	**3.**	Elle va les leur recommander.
d.	Il prête ses lunettes à la journaliste.	**4.**	Il le lui a donné.
e.	Il prête sa tablette à sa sœur.	**5.**	Il le leur a donné.
f.	Il a donné son avis à la journaliste.	**6.**	Il la lui prête.

- **Activité 2 :Vignette pronoms COD/COI**

ME	**LE**
TE	**LA**

SE	LES
NOUS	LUI
VOUS	LEUR

- **Activité 2 : tableau ordre des doubles pronoms COD/COI à remplir**

Sujet	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____	_____ _____

Conceptualisation

- **Activité 1 : tableau ordre des doubles pronoms COD/COI complété**

Sujet	**me** **te** **se** **nous** **vous**	**le** **la** **les**	**lui** **leur**

Systématisation

- Activité 1 : exercice 4 p. 117, Livre de l'élève Edito A2

4 Remettez les mots dans l'ordre pour former des phrases.

a | Je / ai / émission. / recommandé / lui / cette
b | nous / Ils / dit. / ne / rien / ont
c | prêter / DVD. / Lucie / leur / va / son
d | lire / Tu / le / dois /.
e | Vous / de / n' / train / regarder. / pas / le / en / êtes

Corrigés : Je lui ai recommandé cette émission. - Ils ne nous ont rient dit. - Lucie va lui prêter son DVD. - Vous n'êtes pas en train de le regarder.

- Activité 2 : exercice 5 p. 117, Livre de l'élève Edito A2

5 Transformez les phrases. Remplacez les mots soulignés par un pronom COD ou COI.

a | J'achète le journal tous les jours.
b | Maintenant, on peut lire *L'Équipe* dans le métro.
c | J'ai apporté le journal du jour à ma mère.
d | On va écrire un courriel aux journalistes de la région.
e | Le reporter a pris mes parents en photo pour illustrer son article.

Corrigé : Je l'achète tous le jours. - Maintenant, on peut le lire dans le métro. - Je lui ai apporté le journal du jour. - On va leur écrire un courriel. Le reporter les a pris en photo pour illustrer son article.

- Activité 3 : jeux de carte

Adapté du jeu du site Les Zexperts : https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/les-coi-cod-en-folie-auteure-invitee/

IL TÉLÉPHONE À SA MÈRE	AVEZ-VOUS VU CET ACTEUR DANS CE FILM?	ELLE N'A PAS DONNÉ TOUT L'ARGENT À SON PÈRE
LES PARENTS DONNENT DES CONSEILS À LEUR FILLE	NOUS ARROSONS LES FLEURS TOUS LES JOURS	TU CHANTES UNE CHANSON À TON AMOUREUSE ?
JESSICA POSE UNE QUESTION	VOUS ÉCRIVEZ À VOTRE AMI	IL NE VEUT JAMAIS RÉPONDRE À SON EX

VOUS OFFREZ DES FLEURS À VOS PARENTS	LOUISA SOUHAITE SA FÊTE À SA MÈRE	LES PHOTOGRAPHES PRENNENT DES PHOTOS
NOUS AIMONS FAIRE LA RANDONNÉE DU PARC NATIONAL	ILS EMMÈNENT LEUR FILS AU CINÉMA	PAUL REGARDE LA TÉLÉVISION
VOUS RÉPONDEZ À VOS CLIENTS	JE NE PENSE PLUS À PARLER À MARC	TU N'AS PAS VISITÉ TOUTE LA VILLE?

NOUS VOULONS LOUER LES VÉLOS DEMAIN	IL N'A PAS TÉLÉPHONÉ À SA FEMME HIER	JE RACONTE UNE HISTOIRE À MON FILS
JE N'AI PAS PARLÉ E MES PROBLÈMES À LÉA	J'AI OUVERT LA PORTE À MARIE	JE N'ENTENDS PAS LA MUSIQUE
ELLE N'A PAS RENCONTRÉ CE GARÇON HIER	JE NE VEUX PLUS VOIR MÉLISSA	NOUS PARLONS AU PROFESSEUR

ELLE DONNE DES EXERCICES À SES ÉTUDIANTS	IL A DÉPOSÉ PIERRE ET MARC À LA GARE	TU N'AS PAS PRIS UN LIVRE À XAVIER
MARIE MANGE UNE POMME	JULIEN PRÉSENTE SES AMIS À SES PARENTS	LE JOURNALISTE ÉCRIT DES ARTICLES
IL ACHÈTE UN TÉLÉPHONE	TU NE MANGES PAS LE POULET?	TU NE PRENDS PAS LE BUS CE SOIR?

JE N'ÉCOUTE PAS LA RADIO	JE N'AI PAS SALUÉ ÉRIC À LA SOIRÉE	VOUS NE LAISSEZ PAS LES CLÉS À L'HÔTEL
ON PRÊTERA LA VOITURE À SYLVIE DEMAIN	VOUS NE DEMANDERA PAS LA RÉPONSE TOUT LE SUITE	VOUS PROPOSEZ À JULIA DE PARTIR EN VACANCES?
TU M'APPORTES LE CD S'IL TE PLAIT	NOUS PRÉPARONS LA CHAMBRE POUR EUX	LE CHIEN RECONNAIT SON MAÎTRE

+2	+2	+2
+2	+2	+2
+2	+2	+2

PASSE TON TOUR 😈	PASSE TON TOUR 😈	PASSE TON TOUR 😈
PASSE TON TOUR 😈	PASSE TON TOUR 😈	PASSE TON TOUR 😈
PASSE TON TOUR 😈	PASSE TON TOUR 😈	PASSE TON TOUR 😈

LES	LES	LES
LES	LES	LES
LES	LES	LES

LA	LA	LA
LA	LA	LA
LA	LA	LA

LE	LE	LE
LE	LE	LE
LE	LE	LE

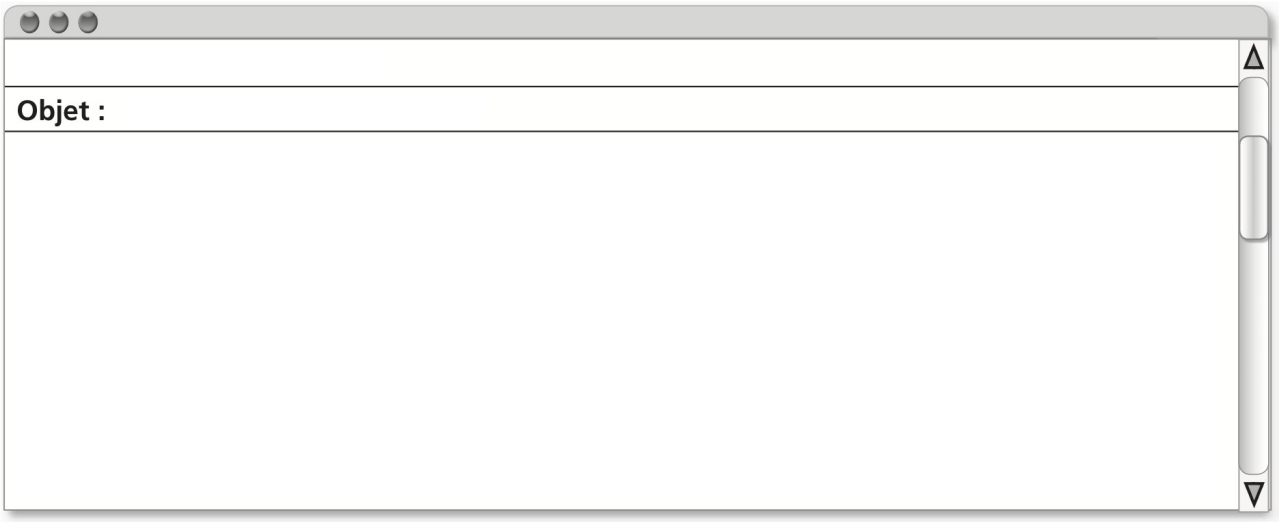
L’	L’	L’
L’	L’	L’
L’	L’	L’

LEUR	LEUR	LEUR
LEUR	LEUR	LEUR
LEUR	LEUR	LEUR

LUI	LUI	LUI
LUI	LUI	LUI
LUI	LUI	LUI

Tâche finale

- Modèle email



Annexe 19 Supports pédagogiques de la séquence didactique n°4

Anticipation

- Activité 1 : Image logos chaînes françaises



- Activité 1 : programme TV

Source : Edito A2 p. 118



France 2 2 2 2 2 2

20.55 T

Malaterra

T Série (Fr, 2015). 110 mn. Avec Simon Abkarian, Constance Dollé, Louise Monot. (saison 1, 1 et 2/8).

▶ **Vous aviez adoré *Broadchurch*, son approche si humaine du polar, sa lenteur assumée ? Voici une adaptation française un brin paresseuse. Seuls changements : le paysage (la Corse remplace la côte anglaise) et le dénouement…**

LIRE pages 97 et 135.

France 5 5 5 5 5 5

20.40

La maison France 5

Magazine. 60 mn. Présentation : Stéphane Thebaut. L'émission se déroule dans le département de l'Hérault, en Languedoc-Roussillon. Inspirer : autour du bain. Rénover : un petit appartement dans le Marais. Choisir : le salon Batimat. Rêver : la maison réalisée par l'architecte d'intérieur Véronika Isker. Changer : créer un bureau/console TV entre une entrée et un séjour.

M6 6 6 6 6 6

20.55

Le meilleur pâtissier

Jeu. Présentation : Faustine Bollaert. Invité : Christophe Roussel. *Les gâteaux roulés.* Pâtissier chocolatier de renommée internationale, Christophe Roussel rejoint le jury. Les six pâtissiers amateurs vont montrer leur savoir-faire, notamment en réalisant un Krantz Cake, pâtisserie juive d'Europe de l'Est.

France 4 14 63 14 14 14

20.45 □

Bandidas

F Western de Joachim Ronning et Espen Sandberg (USA/Fr, 2006). 105 mn. Avec Penélope Cruz, Salma Hayek, Steve Zahn.

▶ **Penélope et Salma braquent des banques dans le Mexique du XIXe siècle. Tentant ? Non !**

LCP 13 106 57 13 13

20.30

Questions d'info

Débat. Présentation : Yaël Goosz, Frédéric Haziza, Frédéric Dumoulin et Françoise Fressoz. Invités non communiqués.

21.30 Europe hebdo

21.45 La cité du livre

Compréhension globale

- **Activité 1 : transcription document F**

TRANSCRIPTION

Présentateur : Il est 7 h 32, et c'est l'heure de notre rubrique « Le sondage du web ». Bonjour Jasmine Saavedra, alors de quoi allez-vous nous parler aujourd'hui ?
Jasmine Saavedra : Bonjour Jean-Jacques. Ce matin, je vais vous parler du dernier sondage de l'institut *Harris Interactive* : « Quali TV » qui mesure la satisfaction des téléspectateurs sur les émissions télé diffusées en première partie de soirée. On a demandé à des téléspectateurs de regarder des programmes de plusieurs chaînes et de noter ces programmes de 1 à 10. Les résultats portent donc sur la qualité des émissions, et montrent les émissions les plus appréciées des Français.
Alors voyons ces résultats. Les sites de Ozap.com et de Téléloisir annoncent le grand succès de France 5 qui obtient les meilleures notes. C'est un peu étonnant car France 5 est une chaîne de savoir et n'est pas aussi regardée que TF1 ou M6 et W9.
On apprend aussi que dans la catégorie « magazines d'informations », ce sont les émissions *Aventures de médecine* et *Secrets d'histoire*, qui arrivent en premier. Deux émissions qui parlent de thématiques de culture générale et pas vraiment de sujets choc ou à scandale.
Côté « divertissements », encore une surprise : la première place revient à l'émission de France 3 *Musique en fête* sur le festival d'opéra à Orange. On est loin de *The Voice* !
Voilà donc une étude surprenante sur les goûts télévisés des Français !
Présentateur : Effectivement, c'est assez surprenant. Merci Jasmine et à demain matin.

Compréhension détaillée

- **Activité 2 : étiquettes association nom émission/type d'émission**

Nom émission	Type d'émission
Aventures de médecine	
Secrets d'histoire	**Magazine d'information**
Musique en fête	**Divertissement**
The Voice	**Série**
Questions pour un champion	**Jeu**
Plus belle la vie	**Journal télévisé**
Le 20 heures	

Anticipation

- **Activité 1 : affiche de séries**







Compréhension globale

- **Activité 1 : association**

Les Revenants	•	•	Espionnage
Le Bureau des légendes	•	•	Fantastique
Dix pour cent	•	•	Comique

Compréhension détaillée

- **Activité 1 : tableau qualité/défaut des séries**

	Qualités	**Défauts**
Les Revenants		
Le Bureau des légendes		
Dix pour cent		
Les Webséries		

- **Activité 2 : tableau critique positive/négative**

	Positive	**Négative**
Les Revenants		
Le Bureau des légendes		
Dix pour cent		
Les Webséries		

Tâche finale

- Activité 1 : fiche atelier n°2 p. 123, Edito A2

2 RÉALISER UNE CHRONIQUE SUR UNE SÉRIE FRANCOPHONE



Vous allez préparer une chronique sur une série et l'enregistrer pour la publier sur internet.

Démarche

Formez des groupes de deux à trois.

1 Préparation

- Faites des recherches sur les séries francophones. Cherchez des séries que vous pouvez voir en ligne.
- En classe, mettez en commun les résultats de vos recherches.
- Chaque groupe sélectionne une série.

2 Réalisation

- Regardez quelques épisodes ou des extraits de cette série.
- Faites des recherches sur l'histoire, les acteurs, les scénaristes…
- Préparez une présentation de cette série avec : un résumé de l'histoire, la durée des épisodes, une critique de la série, comment et où la regarder…
- Enregistrez votre chronique avec un téléphone.

3 Présentation

- Présentez votre travail à la classe.
- Publiez votre chronique ainsi que des photos de la série sur le réseau social de votre choix.

Table des matières

Introduction....6

Partie 1 : Présentation générale de la situation linguistique du FLE au Cambodge....9

1. L'éducation au Cambodge : une succession de ruptures....9

1.1. Le Royaume du Cambodge....10

1.2. La période pré-coloniale : une éducation traditionnelle au service d'une société hiérarchisée….10

1.3. L'arrivée des Français : une tentative de réforme éducative échouée....11

1.4. La langue française après le départ des Français....12

1.5. L'horreur du régime Khmer Rouge....12

1.6. Une reconstruction ardue....13

1.7. L'ouverture sur le Monde....13

2. Une didactique des langues étrangères traditionnelle face à la modernité....14

2.1. État des lieux du système éducatif cambodgien....14

2.2. Une culture éducative ancrée dans la tradition....15

2.3. L' influence du français en berne dans l'enseignement....16

2.4. Une didactique du FLE captive de la culture éducative....18

3. Les apprenants cambodgiens....19

3.1. Les notions de contexte et de situation....19

3.2. La notion de face....20

3.3. Quelques clefs pour décrypter le comportement des Cambodgiens....21

4. Des notions clefs pour appréhender la situation d'enseignement/apprentissage....22

4.1. La culture éducative....23

4.2. L'interculturel....25

4.3. L'influence du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues sur le contenu des manuels de FLE....26

4.4. La contextualisation didactique....28

4.4.1. Définition générale....28

4.4.2. Perspectives et questionnements....29

4.4.3. Jusqu'où contextualiser ?....29

4.5. La place des manuels de FLE....30

4.5.1. La longévité du manuel de FLE....30

4.5.2. Un objet didactique à la croisée des chemins....32

4.5.3. L'agir enseignant face à l'adaptation des manuels....34

5. Des notions clefs pour appréhender la situation d'enseignement/apprentissage....35

Partie 2 : Cadre méthodologique : enquête exploratoire et grille d'analyse....37

1. Délimitation du terrain de recherche....37

1.1. L'Alliance Française de Siem Reap....37

1.2. Les apprenants de l'Alliance Française....38

1.3. Le terrain de recherche....38
1.4. Le choix du manuel....39
2. Présentation de la méthodologie de recherche....40
2.1. L'objet des enquêtes exploratoires....40
2.2. L'élaboration des enquêtes exploratoires....41
2.3. Le questionnaire apprenant....42
2.3.1. Profil des apprenants....45
2.3.2. Le français et les apprenants....46
2.3.3. Le français en classe....46
2.4. Les apprenants participants à l'enquête exploratoire....47
2.5. Le questionnaire enseignant....48
2.5.1. Informations personnelles....50
2.5.2. La perception des manuels de FLE....51
2.5.3. L'usage des manuels de FLE....51
2.6. Les enseignants participants à l'enquête exploratoire....53
3. Élaboration d'une grille d'analyse de manuel....54
3.1. La démarche d'élaboration de la grille d'analyse....55
3.2. Grille d'analyse globale du manuel....57
3.3. Grille d'analyse d'une unité de manuel....57
4. Adaptation de l'unité didactique 8 du manuel Édito A2....59
4.1. La Trame Méthodique Repère au service de l'adaptation de l'unité didactique 8 du manuel Édito A2....59
4.2. Démarche d'adaptation de l'unité didactique en utilisant la TMR....60
4.2.1. Le premier pan de la TMR : l'identification des objectifs didactiques....60
4.2.2. Le second pan de la TMR : les activités didactiques et leur articulation....61
5. Une méthodologie de recherche au plus près du terrain....63
Partie 3 : Analyse des données....65
1. Les représentations et les attentes des apprenants dans l'apprentissage du français....65
1.1. Analyse des résultats de l'enquête exploratoire « apprenants »....65
1.1.1. Des enseignants natifs comme un gage de qualité....65
1.1.2. Une motivation sociale pour parler le français....66
1.1.3. La langue française perçue comme complexe....66
1.1.4. Une aisance orale malgré une langue difficile....67
1.1.5. Une préférence pour les activités orales et en groupe....67
1.1.6. L'opportunité de parler français dans un environnement moderne....68
1.1.7. Un manuel moderne apprécié et utilisé en autonomie....68
1.1.8. La perception de complexité du français atténuée en contexte d'apprentissage ?....69
1.1.9. L'enseignant vu comme un guide....70
1.1.10. Une faible pratique du français en dehors de la classe....70
1.2. Synthèse de l'enquête exploratoire apprenant....70
2. La perception et l'usage des manuels de FLE par les enseignants en contexte cambodgien. .71
2.1. L'usage des manuels chez les enseignants....71
2.1.1. L'usage reproductif....72

2.1.2. L'usage distancié....73
2.1.3. Le non-usage....77
2.1.4. Analyse contrastée des enseignants khmers et français natifs....79
2.1.5. Les facteurs prégnants des usages....80
2.1.6. La perception enseignante du degré d'adaptation des manuels aux apprenants cambodgiens 82

2.2. Un manuel cadrant à adapter....84

2.3. Une représentation différente du manuel entre les enseignants et les apprenants....85

3. Analyse du manuel Édito A2 87

3.1. Analyse de la structure du manuel Édito A2....87

3.2. Analyse de l'unité 8 : L'actu en direct....89
3.2.1. Présentation de l'unité 8....89
3.2.2. Analyse de l'unité 8 du manuel Édito A2....90
3.2.3. Les pages Vocabulaire....94
3.2.4. Les pages Grammaire....96
3.2.5. La page Phonétique....97
3.2.6. La page Atelier....97

3.3. Synthèse de l'analyse de l'unité 8....98
3.3.1. Une organisation éclectique du contenu 98
3.3.2. Une prédilection pour les activités individuelles et en groupe-classe....98
3.3.3. Une grammaire concise....99
3.3.4. Un vocabulaire monolithique....99
3.3.5. La phonétique délaissée....100

4. Adaptation de l'unité n°8 du manuel Édito A2....100

4.1. Les critères de choix dans la démarche d'adaptation de l'unité didactique....100
4.1.1. Le fractionnement en quatre séquences didactiques....100
4.1.2. La sélection des supports didactiques....102
4.1.3. Renforcement des interactions orales....103
4.1.4. Une approche hybride de la grammaire....104
4.1.5. Une approche transversale du vocabulaire....104

4.2. Les quatre séquences didactiques adaptées de l'unité 8....105
4.2.1. Fiche pédagogique de la séquence didactique n°1....105
4.2.2. Fiche pédagogique de la séquence didactique n°2....108
4.2.3. Fiche pédagogique de la séquence didactique n°3....111
4.2.4. Fiche pédagogique de la séquence didactique n°4....114

5. Le manuel de FLE, un support didactique comme un autre ?....118

Conclusion....120

Bibliographie....125

Annexes....133

Annexe 1 Déclaration sur l'honneur....134

Annexe 2 Carte du Cambodge....135

Annexe 3 Modèle de Hofstede....136

Annexe 4 Questionnaire apprenant....137

Annexe 5 Réponses questionnaire apprenant....142

Annexe 6 Questionnaire enseignant....148

Annexe 7 Réponses questionnaire enseignant.....152
Annexe 8 Caractéristiques des enseignants participants à l'enquête.....161
Annexe 9 Livre de l'élève, Édito A2, Unité 8.....162
Annexe 10 Guide pédagogique, Édito A2, Unité 8.....176
Annexe 11 Analyse structure manuel Édito A2.....194
Annexe 12 Détails du déroulement de la séquence pédagogique n°1.....203
Annexe 13 Détails du déroulement de la séquence pédagogique n°2.....206
Annexe 14 Détails du déroulement de la séquence pédagogique n°3.....210
Annexe 15 Détails du déroulement de la séquence pédagogique n°4.....216
Annexe 16 Supports pédagogiques de la séquence didactique n°1.....221
Annexe 17 Supports pédagogiques de la séquence didactique n°2.....227
Annexe 18 Supports pédagogiques de la séquence didactique n°3.....232
Annexe 19 Supports pédagogiques de la séquence didactique n°4.....243

Résumé

Les manuels occupent une place prépondérante dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). Ils véhiculent l'approche communicative et la perspective actionnelle qui placent l'apprenant au cœur du dispositif pédagogique, à travers des supports didactiques ancrés dans la culture française.

Pourtant, dans certains pays de l'Asie du Sud-Est comme le Cambodge, habitués à des cours traditionnels, centrés sur l'enseignant, la compréhension par les élèves des activités et des thèmes contenus dans les manuels peuvent s'avérer complexes.

Les chercheurs ont montré l'importance de la contextualisation didactique à chaque unique situation d'apprentissage. Il s'agit dans cette recherche d'interroger les représentations de chacun sur le contenu des manuels de FLE et d'analyser l'usage de ces manuels par les enseignants, en s'appuyant sur des questionnaires et des entretiens. À la lumière de ces données, nous proposons l'adaptation à un public d'apprenants cambodgiens d'une séquence didactique issue du manuel Édito A2.

Mots clefs : manuel, contextualisation didactique, culture éducative, politique linguistique, FLE, Cambodge

Abstract

Textbooks play a major role in the teaching and learning of French as a foreign language. They use communicative approach and task-oriented approach, which place the learner at the centre of the pedagogical system, through teaching contents conveying French culture.

However, in some South-East Asian countries such as Cambodia, which are used to traditional teacher-centred lessons, students' understanding of activities and themes contained in the textbooks can be complex.

Researchers have shown the importance of didactic contextualisation for each learning situation. The aim of this research is to question the representations of each individual about the content of the textbooks and to analyse the use of these textbooks by the teachers, based on questionnaires and interviews. In the light of these data, we propose the adaptation of a didactic sequence from the Édito A2 textbook to a public of Cambodian learners.

Keywords : language textbook, didactical contextualisation, learning culture, language policy, French as a foreign language, Cambodia

