

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra francouzského jazyka a literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Documents audiovisuels dans l'enseignement du FLE  
Audiovisual documents in teaching French as a foreign language  
Audiovizuální dokumenty ve výuce francouzštiny jako jazyka cizího

Bc. Petra Benešová

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Suková Vychopňová, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství francouzského jazyka pro 2. stupeň základní školy a  
střední školy  
Studijní obor: N FJ-D 20

2024



Odevzdáním této diplomové práce na téma *Documents audiovisuels dans l'enseignement du FLE (Audiovizuální dokumenty ve výuce francouzštiny jako jazyka cizího)* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. dubna 2024



Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. Kateřině Sukové Vychopňové, Ph.D. za cenné rady, čas a odborné vedení, které mi poskytla při psaní této diplomové práce.



## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá využitím audiovizuálních dokumentů ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Cílem práce je zmapovat pozici a způsoby využití audiovizuálních dokumentů v současné výuce francouzštiny se zaměřením na vybrané učebnice. V úvodní části práce je shrnut vývoj metodologie výuky cizích jazyků s důrazem na metody využívající audiovizuální dokumenty a role těchto výukových materiálů, která je definována ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a v jeho doplňku z roku 2018. Dále se práce zaměřuje na metodická doporučení k přípravě výukové jednotky (včetně jejích jednotlivých etap), jež zahrnuje audiovizuální dokument a jejímž cílem je rozvoj všech jazykových kompetencí. Druhá část práce se soustředí na využití audiovizuálních dokumentů v učebnicích francouzštiny určeným dětem, adolescentům a dospělým. Analyzovány jsou učebnice všech úrovní dostupných pro danou věkovou skupinu, se zaměřením na typ použitého dokumentu a na způsoby a metody jeho zapojení do výuky. Postupy navržené v učebnici nebo v dostupných doplňkových materiálech jsou porovnávány s teoretickými doporučeními popsány v první části práce. Výsledky analýzy jsou shrnuty v závěrečné části práce, která umožňuje porovnání mezi jednotlivými učebnicemi a nakladatelstvími a představuje nejčastější způsoby využití audiovizuálních materiálů ve výuce francouzštiny. Analýza poukazuje také na vývoj v přístupu k audiovizuálním dokumentům především v posledním desetiletí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

audiovizuální dokumenty, učebnice, řečové dovednosti, SERRJ, doplněk k SERRJ, výukové metody, výuková jednotka

## **ABSTRACT**

This diploma thesis focuses on the use of audiovisual documents in teaching French as a foreign language. The aim of this thesis is to describe the ways and methods of the employment of audiovisual documents in contemporary teaching focusing on the selected range of textbooks. In the first part, the thesis resumes the development of teaching methodology putting emphasis on the methods using the audiovisual documents and the role of this teaching materials defined by the CEFRL and in its Companion Volume published in 2018. The thesis also deals with the question of planning the didactical unit including an audiovisual document and resumes its stages which lead to the development of all language skills. The second part of the thesis analyses the use of the audiovisual documents in the textbooks for children, teenagers, and adults. The analysed textbooks cover all language levels existing for the target group. The analysis focuses on types and methods of the employment of the audiovisual documents. These methods, proposed in the textbooks or other additional materials, are compared to the theoretical recommendations summarized in the first part of the thesis. The results of the analysis are summed up in the final chapter which enables the comparison among the textbooks and publishers, and which introduces a summary of possible ways of the employment of the audiovisual documents during a lesson. The analysis also points out the development of the approach to the audiovisual documents in language teaching mainly in the last decade.

## **KEYWORDS**

audiovisual documents, textbooks, language skills, CEFRL, Companion Volume of CEFRL, methods, didactical unit



## Table des matières

Introduction.....	12
1 Document audiovisuel dans l'enseignement du FLE .....	14
1.1 Définition de la notion « document audiovisuel » .....	14
1.2 Typologie des documents audiovisuels .....	14
2 Méthodologies de l'enseignement des langues et le document audiovisuel.....	16
2.1 Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV).....	16
2.2 L'approche communicative (AC) .....	18
2.3 La perspective actionnelle (PA).....	19
3 Document audiovisuel dans le CECRL et dans son Volume complémentaire.....	21
4 L'exploitation du document audiovisuel en classe du FLE .....	26
4.1 Planification d'une unité didactique .....	26
4.2 Spécificités de l'oral .....	28
4.3 Étapes de l'exploitation d'un document audiovisuel en classe de langue .....	29
5 Analyse d'exploitation des documents audiovisuels dans les méthodes de FLE .....	33
5.1 Méthodes de FLE pour les enfants .....	34
5.1.1 <i>Passe-passe 1</i> .....	34
5.1.2 <i>Macaron 2</i> .....	37
5.1.3 <i>Passe-passe 3</i> .....	38
5.2 Méthodes de FLE pour les adolescents.....	40
5.2.1 <i>À la une 1</i> .....	41
5.2.2 <i>Imagine 3</i> .....	45
5.2.3 <i>Décibel 4</i> .....	48
5.3 Méthodes de FLE pour les grands adolescents et les adultes .....	50
5.3.1 <i>Tendances A1</i> .....	51

5.3.2	<i>Nouvelle Génération A2</i> .....	54
5.3.3	<i>Édito B1</i> .....	57
5.3.4	<i>Alter Ego+ 4</i> .....	59
5.3.5	<i>Édito C1</i> .....	61
6	Tableaux synoptiques des méthodes de FLE analysées.....	65
	Conclusion .....	69
	Résumé.....	71
	Bibliographie.....	73
	Sitographie .....	77

## Liste des abréviations

AC	approche communicative
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
DA	document audiovisuel
DALF	diplôme approfondi de langue française
DELF	diplôme d'études en langue français
FLE	français langue étrangère
GP	guide pédagogique
PA	perspective actionnelle
QCM	questionnaire à choix multiple
QROC	questionnaire à réponses ouvertes et courtes
SGAV	structuro-globale audiovisuelle (méthode)
TICE	technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
VC	Volume complémentaire du CERCL



## **Introduction**

L'essor technologique et l'accessibilité des technologies ont changé la vie quotidienne ainsi que l'enseignement en général. L'un de domaines qui en sont influencés le plus est l'enseignement des langues étrangères qui subit des changements méthodologiques menant à l'utilisation des technologies modernes en classe surtout dès le début du XXI<sup>e</sup> siècle. Pendant les dernières années, la technologie est devenue presque indispensable pour l'enseignement des langues ce qui permet aux documents audiovisuels de trouver leur place dans la didactique.

L'objectif de ce mémoire est d'examiner la place du document audiovisuel dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE ci-après). Nous prêtons l'attention aux outils peut-être les plus utilisés en classe – aux méthodes de FLE qui reflètent les tendances théoriques de la didactique des langues.

Avant d'aborder l'analyse des manuels choisis, nous présentons les méthodes de l'enseignement qui permettent d'exploiter les documents audiovisuels dans leur progression ou au moins montrent l'intérêt pour l'audiovisuel. Nous résumons également la place du document audiovisuel dans les référentiels européens qui comptent sur leur utilisation pour le développement de la compétence de réception audiovisuelle qui répond aux besoins des apprenants d'une langue étrangère d'aujourd'hui. Pour compléter la formulation de la place de l'audiovisuel dans la didactique du FLE, nous interprétons les recommandations théoriques qui introduisent les démarches d'exploitation d'un document audiovisuel au sein d'une unité didactique divisée en plusieurs étapes permettant chacune une progression favorisant le développement efficace des compétences langagières.

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous analysons les méthodes de FLE à travers les niveaux définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL ci-après) et à travers les publics cibles afin de décrire le rôle joué par les documents audiovisuels. Notre objectif est d'examiner la manière d'exploitation de l'audiovisuel et sa correspondance avec les recommandations théoriques résumées dans la partie précédente du mémoire.

Les manuels analysés couvrent tous les niveaux disponibles pour le public cible donné. L'analyse se concentre sur un ou plusieurs exemples d'exploitation proposés par le livre

d'élève et les matériaux complémentaires disponibles en décrivant les étapes de la progression et les activités incorporées par les auteurs.

Nous formulons les acquis dans le dernier chapitre qui résume les pistes d'exploitation des documents audiovisuels proposés par les auteurs des méthodes de FLE publiées pendant la dernière décennie ainsi que la mesure dans laquelle ils sont en accord avec les œuvres théoriques et les référentiels. La partie synthétisant les résultats de l'analyse nous permet aussi de faire la comparaison entre les méthodes particulières d'un côté et les maisons d'édition de l'autre et nous sert également comme un point de départ pour constater l'évolution du rôle que joue le document audiovisuel dans le domaine de l'enseignement du FLE aujourd'hui.

## **1 Document audiovisuel dans l'enseignement du FLE**

Ce mémoire traite de l'exploitation des documents audiovisuels qui font partie des méthodes de FLE, mais avant d'analyser leur intégration dans ces outils d'enseignement il faut définir la notion clé du « document audiovisuel » en général et dans son rapport avec la didactique d'une langue étrangère et proposer l'une des typologies possibles des documents qui servent comme supports en classe.

### **1.1 Définition de la notion « document audiovisuel »**

Comment définir un document audiovisuel ? Nous pouvons d'abord expliquer la première partie de la notion du point de vue de la didactique des langues. Le terme « document » couvre de divers supports utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, il s'agit donc d'un support qui sert une activité pédagogique.

Pour définir la deuxième partie de la notion « document audiovisuel », nous pouvons emprunter une définition du terme analogique « signe audiovisuel » à Stockinger (2003, p. 39) : « Au sens large du terme, un signe audiovisuel est tout signal pouvant être perçu par nos deux sens, c'est-à-dire par l'ouïe et par la vision. » Stockinger (2003, p. 39) cite aussi deux genres typiques de la sphère audiovisuelle – le film et la vidéo.

Desmons et al. (2005, p. 28) divise les informations apportées par un document audiovisuel en trois catégories. La première catégorie rassemble les informations référentielles, c'est-à-dire celles renvoyant à une réalité ou bien les informations véritables que le document contient. La deuxième catégorie englobe les informations portant sur la situation de la communication – l'ancrage spatio-temporel, les locuteurs, les décors, les bruits du fond, etc. Dans la troisième catégorie appartiennent les informations paralinguistiques – les gestes, la mimique, la proxémique, etc.

### **1.2 Typologie des documents audiovisuels**

Il existe plusieurs types de documents utilisés comme supports pour l'enseignement d'une langue étrangère. L'une des typologies possibles divise les documents selon leur code en document électronique, audiovisuel, sonore, écrit, etc. (Cuq, 2003, p. 75).

Dans le domaine de la didactique du FLE, nous pouvons également définir deux sous-types de documents selon les fins auxquelles ils ont été conçus. Des supports du premier type font partie des documents dits authentiques, c'est-à-dire créés à des fins autres que l'enseignement et l'apprentissage du français, et sont souvent élaborés par un francophone pour un francophone (Abe et al., 1979, p. 2). Selon Holec (1990, p. 70), les documents authentiques peuvent être utilisés dans l'enseignement du FLE comme supports pour la compréhension orale ou écrite, éventuellement comme documents déclencheurs ou corpus pour les activités de découverte des formes, du sens ou du fonctionnement des mots.

L'intérêt de l'exploitation du document authentique pour l'apprentissage d'une langue étrangère repose avant tout sur le fait que celui-ci montre la langue dans son fonctionnement réel. L'apprenant est donc confronté avec la langue dans le but de comprendre, parce qu'un document authentique reproduit les conditions réelles de compréhension. En plus, il permet l'acquisition des compétences ainsi que des savoirs et des savoir-faire et il lie l'enseignement de la langue avec l'enseignement de la civilisation (Cuq, 2005, p. 431-433). Selon Abe et al. (1979, p. 6), l'exploitation des documents authentiques dans la classe du FLE apporte aussi les possibilités plus vastes pour rendre l'apprenant plus autonome et le motiver par le choix des documents adaptés à ses besoins langagiers et à ses intérêts.

Les documents authentiques peuvent être utilisés dans l'enseignement d'une langue étrangère soit dans leur forme « brute », soit didactisés, c'est-à-dire raccourcis, exploités avec des sous-titres ou avec une petite liste du vocabulaire ajoutés, etc.

Les documents du deuxième type sont créés à des fins didactiques visant l'apprentissage d'une langue (Cuq, 2003, p. 100). Les documents fabriqués et leur exploitation dans l'enseignement du FLE sont liés avec la méthodologie SGAV. Au fil du temps, ils sont devenus semblables, au moins visuellement, aux documents authentiques pour construire une image unifiée de la culture française (Cuq, 2003, p. 100).

Selon le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Jean-Pierre Robert (2008, p. 8), il existe également un troisième type de documents utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, à savoir un support intermédiaire entre l'authentique et le fabriqué. Nous pouvons imaginer sous ce terme par exemple une publicité ou un site imaginaire qui fait partie d'une leçon dans un manuel.



## **2 Méthodologies de l'enseignement des langues et le document audiovisuel**

Pour montrer la place du document audiovisuel dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, nous ferons un survol concis de l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, en partant dès la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV ci-après) jusqu'à l'approche actionnelle qui influence l'enseignement du FLE et les auteurs des manuels d'aujourd'hui.

Les méthodologies qui précèdent la SGAV ne travaillent pas avec les documents audiovisuels, surtout pour des contraintes technologiques. La méthodologie traditionnelle, parfois nommée « grammaire-traduction », utilise les textes littéraires et leur traduction comme moyen d'apprentissage d'une langue alors que la méthodologie directe, née au début de XX<sup>e</sup> siècle, privilégie l'acquisition de l'oral et considère l'écrit comme un dérivé de l'oral (Cuq, 2005, p. 254-258).

La troisième méthodologie non-audiovisuelle est née aux États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale. Ayant pour l'objectif l'apprentissage rapide des langues vivantes dans l'armée américaine, la méthodologie audio-orale s'inspire de la théorie behavioriste de l'apprentissage formulée par Skinner et fondée sur le conditionnement du type stimulus – réaction – renforcement. Cette méthode repose en principe sur la répétition des dialogues à l'aide de nombreux exercices structuraux (Cuq, 2003, p. 27-28).

### **2.1 Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**

Nous pouvons parler des débuts de l'audiovisuel dans l'enseignement des langues dès les années 1960 qui donnent naissance à une nouvelle méthodologie. Créée par Petar Guberina de l'Université de Zagreb et par Paul Rivenc de ENS de Saint-Cloud, la méthodologie SGAV découle de la base théorique formulée par Ferdinand de Saussure et Charles Bally. Elle est influencée également par la théorie de la Gestalt ou « théorie de la forme » qui a été formulée au début du XX<sup>e</sup> siècle en Allemagne (Cuq, 2005, p. 261-262).

Puren (1988a, p. 190) situe la prédominance de la méthodologie audiovisuelle (MAV) en France entre les années 1960 et 1970. Il la définit comme approche fondée sur l'intégration des supports unissant l'image et le son.

Robert (2008, p. 16) souligne qu'il faut de l'équipement dur pour assurer les cours construits selon cette méthodologie, entre autres un magnétophone avec des bandes magnétiques et des films fixes. Un outil largement utilisé par cette méthodologie était un tableau à feutre et des figurines découpées du carton collées sur le tableau. Cette matérialisation reproduit visuellement le contenu présent dans les dialogues enregistrés et dans les films fixes. Le même auteur trouve cette approche très contraignante pour l'enseignant ainsi que pour l'apprenant parce que tous les deux doivent suivre des consignes très détaillées, comme dans la méthode *La France en direct* (Robert, 2008, p. 16).

La méthodologie SGAV présente donc chaque leçon organisée autour d'un film fixe avec des dialogues enregistrés qui permettent d'associer des perceptions auditives et visuelles. Les structures des dialogues sont fixées par des exercices structuraux qui suivent la réception. La méthodologie SGAV met l'accent sur l'oral en interaction, par conséquent elle traite la production écrite plus tard dans son parcours (Cuq, 2003, p. 221).

Cuq (2005, p. 262-263) résume la progression d'une leçon SGAV ainsi :

- *Phase 1* – présentation du dialogue accompagnée par le film fixe visant la compréhension globale du sens
- *Phase 2* – compréhension détaillée menée par séquences / par images du dialogue
- *Phase 3* – fixation des structures du dialogue par répétition
- *Phase 4* – réemploi des éléments nouveaux présentés dans le dialogue
- *Phase 5* – jeux de rôle et activités de dramatisation permettant aux apprenants d'utiliser les structures dans un environnement plus spontané.

La méthodologie SGAV signifie un pas décisif vers l'exploitation de l'audiovisuel dans la classe du FLE même si nous avons montré qu'il ne s'agissait pas de documents audiovisuels dont nous disposons aujourd'hui mais plutôt d'une manière de la présentation de la langue permettant à la fois la perception visuelle et auditive. La méthodologie SGAV joint aussi des éléments des méthodologies précédentes, surtout de celle directe et audio-orale.

## 2.2 L'approche communicative (AC)

La méthodologie SGAV des années 1960-1970 était largement critiquée pour ses dialogues pauvres et peu probables et pour ses instructions trop complexes et rigoureuses. Les années 1980 ont apporté l'approche communicative (AC ci-après) en réaction à la méthodologie audio-orale et SGAV et à la nouvelle politique linguistique du Conseil de l'Europe (Cuq, 2005, p. 264-265).

Saydi (2015, p. 13) propose une définition de l'AC en soulignant le fait que celle-ci vise à activer et à dynamiser l'apprenant mentalement ainsi que physiquement. Selon Bérard (1991, p. 17), l'apport principal de l'AC repose sur la focalisation sur l'apprenant et sur l'accent qu'elle met sur la compétence communicative. Cette compétence peut être définie comme union de trois composantes : sociolinguistique, grammaticale et stratégique (Bérard, 1991, p. 17). Cuq (2005, p. 265-266) en ajoute une quatrième – composante discursive. En d'autres termes, l'AC mène l'apprenant à être capable de communiquer dans une langue étrangère.

Cet objectif particulier de l'AC implique un travail avec les actes de parole, un concept relevant du domaine de la pragmatique à laquelle l'AC se réfère fréquemment (Bérard, 1991, p. 25). Nous pouvons donner plusieurs exemples de ces choix opératoires mobilisés dans des situations de communication spécifiques, largement utilisés dans l'enseignement du FLE : se présenter, s'excuser, féliciter, saluer, etc.

L'AC prend en compte beaucoup plus que les méthodologies précédentes les besoins langagiers des apprenants. Cette tendance découle de l'influence des créateurs du *Niveau-seuil*. Selon Cuq (2005, p. 266-267), l'ambition d'être plus adapté aux apprenants et à leurs besoins spécifiques mène l'AC à l'exploitation de documents authentiques qui permettent de créer des supports complémentaires pour les publics ciblés.

Comme l'AC est fondée sur l'activité des apprenants, elle favorise l'oral et les activités permettant l'interaction. Les exercices privilégiés par cette méthodologie sont la simulation et le jeu de rôle qui forcent l'apprenant à utiliser la langue dans une situation de communication (Puren, 2006, p. 37).

L'AC aborde la grammaire dans la perspective explicite et accorde beaucoup de place à la conceptualisation. De son précurseur, la méthodologie SGAV, elle a hérité la compréhension globale du sens qui est mise en place surtout quand on traite les documents du type authentique (Cuq, 2005, p. 267-268).

L'AC dominait comme méthodologie pendant une vingtaine d'années, jusqu'aux années 2000. Avant d'être partiellement remplacée par l'approche actionnelle, elle a influencé la création du CECRL qui résulte de la politique linguistique de l'Union européenne visant la promotion de la mobilité de ses habitants. Cette méthodologie de l'enseignement a apporté l'exploitation plus fréquente des documents authentiques. Or, avec le développement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE ci-après) qui sont devenues de plus en plus accessibles, elle permet un traitement plus profond et plus poussé des documents du type audiovisuel.

### **2.3 La perspective actionnelle (PA)**

La perspective actionnelle (PA ci-après) ou l'approche actionnelle fait suite à l'AC et la complexifie dès les années 1990. Elle est privilégiée également par le CECRL, un outil de référence publié en 2001. Selon Piccardo (2014, p. 12), l'AC amène dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères les situations de la vie réelle autour desquelles sont organisés les leçons d'un manuel. L'apprenant est considéré responsable de son apprentissage et les activités favorisent l'utilisation des supports authentiques.

Dans la PA, l'apprenant reste au centre de l'attention de la méthode, il reste acteur de son propre apprentissage parce qu'il doit se rendre compte de ses besoins et de ses capacités et connaissances à mobiliser pour accomplir une tâche (Piccardo, 2014, p. 18).

Pour Sourisseau (2013, p. 16), l'apport le plus important de la PA est lié avec la conception de la communication parce que l'apprenant est considéré en tant qu'acteur social. Il évolue donc non seulement sur le plan linguistique et communicationnel, mais aussi sur le plan socioaffectif.

Un autre trait distinctif est la notion de la « tâche » ou du « projet ». La pédagogie par tâches est au noyau des unités didactiques actionnelles qui sont fondées sur la solution d'un problème spécifique. L'unité didactique actionnelle consiste en plusieurs activités (micro-tâches) qui

forcent l'apprenant à coopérer avec les autres et à agir langagièrement et stratégiquement. Le scénario actionnel doit être réaliste et réalisable, il doit être situé dans un contexte réel (Saydi, 2015, p. 20-21). Plusieurs étapes dans lesquelles se déclenche un projet actionnel ouvrent des possibilités pour l'exploitation des documents authentiques qui peuvent servir comme supports divers pour le développement des quatre compétences.

Nous pouvons trouver plusieurs similitudes entre les deux perspectives récentes de l'enseignement. Elles changent le rôle de la langue qui devient plutôt un instrument qu'un but de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant change à son tour : celui-ci devient plutôt un guide que le seul transmetteur du savoir dans la classe. La focalisation sur l'apprenant, qui est de plus en plus actif et autonome, est également un trait caractéristique de l'approche communicative et actionnelle. Finalement, les deux méthodes favorisent l'environnement collaboratif (Saydi, 2015, p. 23).

Ce qui distingue ces deux perspectives est le fait que la PA amène l'apprenant dans une situation réelle en dehors de la classe alors que l'AC se limite seulement aux jeux de rôle. Par conséquent, l'AC ne conduit pas l'apprenant à l'utilisation réelle de la langue (Saydi, 2015, p. 23).

L'objectif de ce survol des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères est avant tout de montrer la place des documents audiovisuels dans le développement méthodologique. Nous pouvons considérer comme un pas décisif vers l'utilisation des supports du type audiovisuel la méthodologie SGAV qui travaille avec les perceptions auditives et visuelles à l'aide d'un magnétophone et d'un film fixe. L'AC a apporté l'emploi plus large de documents authentiques ce qui ouvre des possibilités pour l'exploitation de divers documents audiovisuels, ainsi que l'essor des technologies utilisées dans la classe de langue. La PA change le point de vue sur l'apprenant et sur la langue. Par ses scénarios complexes, elle invite à utiliser les documents authentiques comme supports dans les étapes diverses qui conduisent l'apprenant à la solution d'un problème de la vie réelle.

### **3 Document audiovisuel dans le CECRL et dans son Volume complémentaire**

Dans ce chapitre, nous résumerons la place du document audiovisuel dans le CECRL (2001) et son Volume complémentaire (2018) (VC ci-après), afin de voir son importance pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères d'aujourd'hui.

L'enseignement et l'apprentissage du FLE trouve ses appuis dans le CECRL qui a été conçu à la suite de la politique du Conseil de l'Europe en 2001. Il s'agit d'un référentiel qui « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer (...). Le Cadre de référence définit les niveaux de compétences qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (CECRL, 2001, p. 9). Le CECRL vise également à promouvoir la mobilité internationale, la coopération, la diversité culturelle et le plurilinguisme à travers l'Europe. Il n'est pas un outil prescriptif, mais une œuvre descriptive et de la réflexion (Robert, 2008, p. 26).

Le CECRL travaille à améliorer principalement trois compétences langagières : la réception, la production et l'interaction. La quatrième compétence langagière – la médiation – est traitée dans le VC au CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) qui offre également plus de descripteurs des compétences pour les niveaux.

Le CECRL présente dans la section « Réception », à côté des parties dédiées à la réception orale et écrite, une partie traitant la réception audiovisuelle. D'après la description complétant l'échelle des compétences par les niveaux, il s'agit surtout des activités qui combinent la lecture et l'écoute d'un texte ou des activités fondées sur les extraits des émissions télévisées ou des films sous-titrés. Les activités supposées invitent aussi à l'emploi de nouvelles technologies (cédéroms, etc.) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 59).

Le tableau des descripteurs est formulé comme suit :

- **Pour le niveau A1**  
Pas de descripteur disponible.

- **Pour le niveau A2**

Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.

Peut suivre les rubriques du journal télévisé ou de documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris.

- **Pour le niveau B1**

Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée.

Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.

- **Pour le niveau B2**

Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés.

Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.

- **Pour le niveau C1**

Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.

- **Pour le niveau C2**

Comme C1 (Ibid.).

Le CECRL formule donc les objectifs en fonction de la compréhension des journaux télévisés aux niveaux inférieurs et des films et des émissions des genres divers aux niveaux supérieurs.

Dans la sous-section « Réception audiovisuelle » du VC, nous trouvons l'échelle des descripteurs pour « comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 69). Les compétences de la réception audiovisuelle se complexifient selon les six niveaux surtout en ce qui concerne le débit et la compréhension des expressions idiomatiques et vont de l'identification du sujet et des points importants jusqu'à l'identification des nuances, détails et implicites (Conseil de l'Europe, 2018, p. 69).

L'échelle présente le progrès dans cette compétence de la façon suivante :

- **Pour le niveau A1**

Peut reconnaître des mots et des expressions familiers et identifier les sujets dans les gros titres, les résumés des nouvelles et la plupart des produits de publicité, en utilisant les informations visuelles et ses connaissances générales.

- **Pour le niveau A2**

Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.

Peut suivre un spot publicitaire ou la bande-annonce d'un film, en comprenant de quoi parlent les acteurs, à condition que les images facilitent grandement la compréhension et que ce soit dans une langue claire et relativement lente.

Peut suivre les changements de sujets dans des informations télévisées factuelles et se faire une idée du contenu principal.

- **Pour le niveau B1**

Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que des interviews, brefs exposés et journaux télévisés si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée.

Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.



- **Pour le niveau B2**

Peut repérer les points principaux d'une argumentation ou d'un débat sur l'actualité ou les affaires en cours.

Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés.

Peut comprendre un documentaire, une interview en direct, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.

- **Pour le niveau C1**

Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.

Peut comprendre dans le détail les arguments présentés dans des émissions de télévision exigeantes, telles que sur des affaires en cours, des interviews, des explications et des émissions-débat.

Peut comprendre les nuances et les sous-entendus dans la plupart des films, des pièces de théâtre et des programmes télévisés, à condition que la langue soit standard.

- **Pour le niveau C2**

Pas de descripteur disponible, voir C1 (Conseil de l'Europe, 2018, p. 69).

Les descripteurs formulés dans le VC montrent le changement dans l'approche à l'égard de l'audiovisuel dans l'enseignement. Le CECRL ne compte pas avec le développement de la réception audiovisuelle dès le niveau A1 alors que le VC présente le descripteur même pour le niveau débutant. Les autres descripteurs gardent le même étalement du progrès, c'est-à-dire que les niveaux A1-B2 travaillent surtout avec les émissions télévisées et les niveaux C1-C2 visent la compréhension des films. L'échelle garde aussi l'intégration de l'argot et des expressions idiomatiques dès le niveau C1 comme tout le CECRL.

Dans le CECRL et son VC qui a été publié 17 ans après, la réception audiovisuelle forme une partie autonome de la compétence langagière de réception. Pourtant, le VC présente la compréhension de l'audiovisuel de manière plus détaillée et compte sur l'exploitation des documents audiovisuels dès les débuts de l'apprentissage. Nous pouvons expliquer ce changement par le fait que les multimédias en général ont vécu un essor considérable

pendant la dernière vingtaine d'années et cet essor a bien sûr influencé l'enseignement des langues étrangères.

Or, des supports audiovisuels peuvent être également utilisés dans des activités de l'interaction (Conseil de l'Europe, 2001, p. 68) et de la médiation (Conseil de l'Europe, 2018, p. 102).

La présence de la réception audiovisuelle dans le référentiel valide et utilisé en Europe montre sa place dans l'enseignement du FLE. Les objectifs visent surtout la compréhension des documents audiovisuels du quotidien comme des journaux et des publicités et se focalisent sur la capacité d'en dégager les éléments principaux. Le développement de cette compétence mène l'apprenant jusqu'à la compréhension des implicites en tant que spectateur expérimenté.

## **4 L'exploitation du document audiovisuel en classe du FLE**

Nous avons montré dans les chapitres précédents le rôle que joue le document audiovisuel dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères et dans le référentiel clé d'aujourd'hui. Un parcours théorique des démarches possibles de l'exploitation du document audiovisuel en classe du FLE y fera suite dans ce chapitre. Ces recommandations méthodologiques forment un point de départ pour la deuxième partie de ce mémoire qui analyse des manuels de FLE choisis travaillant avec des documents audiovisuels.

Il y a plusieurs possibilités d'utilisation de l'audiovisuel dans le domaine du FLE. Peraya (1993, p. 2) en définit quatre : « un moyen de formation et de recherche, un moyen d'apprentissage, une technologie intellectuelle et un contenu de l'enseignement ». La deuxième fonction paraît la plus importante pour l'objectif de ce mémoire.

L'audiovisuel en tant que moyen d'apprentissage constitue un outil considéré comme très efficace parce qu'il permet une meilleure mémorisation et visualisation des éléments imperceptibles dans la perception auditive. De plus, l'emploi de l'audiovisuel augmente la motivation dans la classe et rend le contenu proposé plus proche de la réalité (Peraya, 1993, p. 7). Pourtant, il faut faire attention au choix des supports parce que l'audiovisuel peut aussi avoir de l'influence négative sur l'apprentissage à cause de son potentiel de la surcharge cognitive (Peraya, 1993, p. 10). L'efficacité d'un support audiovisuel dépend donc de la manière dont il est abordé et exploité dans la classe.

La quatrième fonction définie par Peraya peut être expliquée davantage à cause de son actualité. La fonction « d'un contenu de l'enseignement » découle du fait que les multimédias font partie de notre vie quotidienne et l'école devrait viser, parmi d'autres objectifs, d'apprendre à travailler avec ces ressources qui nous entourent.

### **4.1 Planification d'une unité didactique**

Un document audiovisuel offre plusieurs possibilités d'utilisation en classe du FLE, par la richesse des éléments langagiers présentés dans un contexte réel. L'audiovisuel devrait donc être incorporé dans une unité didactique comme point de départ de plusieurs étapes menant les apprenants vers un objectif d'apprentissage défini et complexe.

Selon Desmons et al. (2005, p. 17), la planification d'une unité didactique comprenant un ou plusieurs documents audiovisuels peut être réalisée selon les propositions méthodologiques qui reprennent des aspects de l'AC. Dans cette perspective, nous mettons l'accent sur le point de vue pragmatique, c'est-à-dire nous prenons en compte les besoins des apprenants et l'utilité de l'usage d'une langue dans la vie quotidienne.

Une unité didactique planifiée selon les principes de l'AC consiste en plusieurs étapes. Premièrement, il s'agit de l'étape de découverte qui est souvent la plus adéquate pour l'emploi d'un document authentique audiovisuel. Dans cette phase, l'apprenant se familiarise avec la langue dans son fonctionnement ce qui permet la réalisation de la deuxième étape qui est celle de conceptualisation.

Cette deuxième étape reprend les éléments observés par les apprenants pendant la première étape et leur propose des activités d'analyse du système de la langue. L'objectif général de cette phase est donc de formuler les règles, dégager le sens des éléments linguistiques traités et de les incorporer dans la structure de la langue. Le document exploité dans l'étape de découverte sert comme point de départ ou support pour la systématisation.

La troisième étape d'une unité didactique est celle de fixation, donc de réemploi des éléments linguistiques en question à l'aide des activités écrits ou oraux.

Finalement, la quatrième étape, celle de production ou de créativité, permet à l'apprenant de réemployer des éléments travaillés encore une fois mais de manière plus autonome que dans la phase précédente. L'étape de créativité contient souvent les activités de production soit orale, soit écrite qui vise l'utilisation des fonctionnalités de la langue découvertes dans la première phase, selon les règles ajoutées dans la deuxième phase, après leur révision et fixation dans la troisième phase. Pour l'étape ultime d'une unité didactique, nous pouvons également utiliser ou réutiliser le document audiovisuel qui peut servir de source d'inspiration ou de réservoir d'idées pour la production orale ou écrite (Desmons et al., 2005, p. 17).

Courtillon (2007, p. 53) divise les étapes d'une unité didactique selon les opérations d'apprentissage qu'elles assurent : celle de compréhension, de repérages, de mémorisation

et de production. Or, elle souligne qu'il n'est pas nécessaire que ces phases soient nettement séparées.

Le schéma décrit dans ce sous-chapitre est général, il peut servir également pour l'élaboration des unités didactiques comprenant des documents authentiques ou semi-authentiques du type sonore ou écrit. Pour la création d'une unité didactique qui vise la compréhension audiovisuelle, nous pouvons emprunter des bases du canevas sur une leçon travaillant la réception orale. Le noyau méthodologique reste presque le même, bien que la compréhension de l'audiovisuel soit bien sûr plus complexe, puisque les apprenants reçoivent les perceptions auditives et visuelles en même temps. Pourtant, les activités de compréhension basées sur un document audiovisuel peuvent favoriser davantage le développement des stratégies de réception, car les apprenants peuvent dégager plusieurs indices.

## **4.2 Spécificités de l'oral**

Avant de procéder aux propositions méthodologiques concrètes pour l'exploitation des documents audiovisuels en classe du FLE, il faut d'abord résumer quelques spécificités de l'oral dans l'enseignement des langues étrangères en général puisque nous pouvons croiser les difficultés semblables en travaillant la réception orale et audiovisuelle.

Desmons et al. (2005, p. 27) considèrent la compréhension comme une compétence complexe parce qu'il ne s'agit pas de la réception simple d'un message. Il est nécessaire d'identifier les fonctions communicatives et de décoder le message de plusieurs perspectives. Comprendre signifie donc de connaître le système phonologique et la valeur des structures linguistiques ainsi que les règles socio-culturelles. La combinaison de ces composantes dans cette théorie implique directement l'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement d'une langue.

Des apprenants font face à plusieurs difficultés quant à la perception auditive, surtout au début de l'apprentissage. Il s'agit surtout de la perception des traits prosodiques, la segmentation des signes oraux et l'identification de leur sens (Desmons et al., 2005, p. 28). L'un des objectifs des activités de la réception orale est donc l'apprentissage des stratégies qui facilitent la compréhension.

Il y a des éléments d'un document qui aident la compréhension, s'ils sont perçus et travaillés. Les éléments « paralinguistiques », c'est-à-dire l'intonation, l'accent d'insistance, les gestes, la mimique, les pauses permettent de comprendre l'intention et l'attitude du locuteur et par conséquent de dégager le sens – le doute, le surprise, la négation, etc. (Courty, 2007, p. 56).

Desmons et al. (2005, p. 29) définissent la base de l'enseignement de la compréhension orale ainsi : « Enseigner à comprendre signifie donner à l'apprenant les moyens de repérer des indices dans un document, d'établir des liens, de mettre en relation, de déduire. »

Beacco (2007, p. 193-194) mentionne parmi les indices dans des documents du type sonore :

- le nombre de locuteurs / de voix et leurs caractéristiques (âge, sexe, profession, etc.) ;
- les images qui peuvent relever les aspects mimiques et gestuels ;
- les bruits du fond, la musique ;
- l'intonation et les répétitions.

Selon Cuq (2005, p. 163), il faut mettre l'apprenant dans une situation de l'écoute active. Cette notion signifie de lui donner une tâche à accomplir, qui est précisée avant l'écoute même.

Repérer et analyser les indices d'un document authentique ou semi-authentique forme donc une partie qui se montre assez importante pour l'exploitation du document soit sonore, soit audiovisuel en classe de langue. Nous pouvons trouver plusieurs similitudes méthodologiques dans le traitement des documents des deux types. Les supports audiovisuels font de plus en plus partie des cours de langue. Quels sont donc les phases proposées pour les unités didactiques organisées autour d'un document audiovisuel ?

### **4.3 Étapes de l'exploitation d'un document audiovisuel en classe de langue**

En général, une unité didactique se divise en plusieurs parties, dont celle de découverte, de systématisation, de fixation et de production. Pour la planification des unités visant la compréhension de l'audiovisuel, ce scénario universel devrait être amplifié surtout en ce qui concerne les aspects de la compréhension.

Comment donc procéder dans la classe d'après les recommandations méthodologiques ? La première phase peut être considérée comme préparatoire. Son objectif est de créer des hypothèses par rapport au document travaillé. Les apprenants produisent les hypothèses à l'aide des indices que contient le document à comprendre, ils utilisent également leurs connaissances générales et linguistiques préalables (Beacco, 2007, p. 188). Les hypothèses créées dans cette étape permettent aux apprenants de présupposer le sens de ce qu'ils vont regarder (écouter, lire, etc.) dans la phase suivante.

La phase d'anticipation est suivie de la deuxième phase comprenant l'écoute globale où l'on cherche à comprendre avant tout le sujet du document en question. Pour ce faire, on exploite le document intégral, en commençant par une écoute (un visionnage) ininterrompue. L'apprenant devrait être capable de saisir le sens général du document à l'aide d'une activité de compréhension qui vise souvent la formulation de la situation de communication (Desmons et al., 2005, p. 29).

D'après Barrière et al. (2011, p. 57), la troisième phase est liée avec la tâche de compréhension précise. L'écoute sélective permet aux apprenants d'accomplir cette tâche parce qu'elle vise la compréhension des parties concrètes du document. La compréhension est souvent vérifiée par les exercices du type du questionnaire à choix multiple (QCM ci-après), du questionnaire à réponses ouvertes et courtes (QROC ci-après) ou de mise en relation. En général, les activités de la réception orale sont suivies des activités de la production orale qui permettent de réemployer des éléments linguistiques traités pendant la phase de réception.

Barrière et al. (2011, p. 57) nomment également l'écoute réactive, dont l'objectif est de comprendre pour réaliser une activité particulière, par exemple pour installer un logiciel dans son ordinateur. Ce type d'écoute reproduit le mieux les objectifs réels de la compréhension dans la vie quotidienne.

Cuq (2005, p. 162) différencie aussi l'écoute détaillée qui vise la compréhension du document entier, c'est-à-dire l'explication de chaque mot. Cette écoute peut servir comme une étape ultime d'une activité de la réception orale parce qu'elle permet de vérifier les réponses dans des exercices attachés au document en question ou peut servir pour faire un point sur le sujet concerné.

Colavecchio et al. (2010, p. 1) résumant les procédés d'exploitation d'un document audiovisuel en six étapes dans leur *Kit pédagogique pour les ressources audiovisuelles*, manuel méthodologique traitant uniquement l'audiovisuel.

La première étape dans ce scénario est également préparatoire ; elle se passe avant le visionnage même du document et son but est de réactiver les connaissances préalables des apprenants concernant le sujet présenté.

La deuxième étape démarre par le visionnage du document sans le son ou par l'écoute de la partie sonore du document pour créer des hypothèses par rapport à son genre et son contenu. Dans cette partie, les apprenants analysent les éléments non linguistiques qu'ils ont repérés.

La troisième partie vise avant tout la compréhension globale du document ; les apprenants devraient être menés vers la formulation des idées principales et la vérification des hypothèses formulées dans la partie précédente. Cette étape est terminée souvent par la mise en commun des éléments repérés pendant le premier visionnage du document en entier.

La quatrième étape permet aux apprenants l'analyse plus détaillée de certaines parties du document et sa compréhension approfondie – il s'agit par exemple de l'identification des points de vue ou de la révélation des implicites. L'auteur met aussi en relief le potentiel de travailler le sens critique des apprenants dans cette étape.

La cinquième partie se déroule après le visionnage du document. Il s'agit de la phase de la conceptualisation et de la systématisation des éléments linguistiques ou du vocabulaire liés au document concerné. Cette étape est aussi en lien direct avec la sixième phase du scénario parce qu'elle prépare les apprenants à la production langagière.

La sixième étape qui conclut le scénario vise le réemploi des éléments langagiers acquis pendant les phases précédentes. Dans cette phase, le document audiovisuel sert de point de départ pour les activités orales ou écrites qui permettent aux apprenants de s'approprier les connaissances langagières et factuelles (Colavecchio et al., 2010, p. 2-19).

Les démarches décrites dans ce sous-chapitre empruntent au moins une partie des principes méthodologiques utilisés pour le développement de la compétence de la réception orale en classe du FLE. Certains auteurs traitent la réception orale en général, celle des documents



purement sonores aussi bien que celle des documents audiovisuels ; par conséquent, nous pouvons trouver de l'analogie dans différents schémas d'exploitation.

Ce mémoire se concentre sur des documents audiovisuels qui font partie des méthodes de FLE. Il s'agit des documents audiovisuels authentiques mais aussi des documents fabriqués. Comme le résume Hachimi (2020, p. 94), « les documents authentiques audiovisuels numériques sont perçus comme des outils d'apprentissage ayant comme but de briser la monotonie des manuels, de contextualiser l'apprentissage de la langue en faisant découvrir sa réalité sociale et culturelle ». Ces concepts théoriques peuvent donc servir comme références possibles pour l'analyse des documents audiovisuels et pour l'exploitation proposée par les auteurs des méthodes choisies.

## **5 Analyse d'exploitation des documents audiovisuels dans les méthodes de FLE**

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous analysons la manière d'exploitation des documents audiovisuels dans les méthodes de FLE. Nous présentons un choix réduit de la sélection vaste des manuels qui existent aujourd'hui, en nous concentrant sur des méthodes récentes qui comprennent des documents audiovisuels.

En général, les méthodes de FLE pourront être divisées en trois groupes selon leur public cible. Suivant cette division, notre analyse sera divisée en trois parties : les méthodes de FLE pour les enfants, pour les adolescents, pour les grands adolescents et adultes. Les méthodes pour les enfants et le jeune public ne couvrant pas tous les niveaux définis par le CECRL, l'analyse traite seulement les niveaux disponibles (A1-A2 dans le cas des méthodes pour les enfants et A1-B1 dans le cas des méthodes pour les adolescents).

L'analyse proposée se concentre sur plusieurs paramètres de l'exploitation de l'audiovisuel. À part la date de parution de la méthode, l'accessibilité des documents audiovisuels et autres supports complémentaires, nombre de documents audiovisuels dans la méthode, nous nous intéressons surtout au rôle que joue l'audiovisuel dans le manuel. Sa place peut être variée : le document audiovisuel peut servir comme document déclencheur pour une leçon traitant la civilisation ou un savoir-faire communicatif, il peut servir comme outil d'approfondissement d'une thématique concrète ainsi qu'un moyen favorisant la motivation des apprenants et se trouvant au début ou à la fin d'une section de la méthode ; le document audiovisuel peut également servir de support pour la révision des éléments traités par une unité didactique. Nous essayons d'observer les possibilités d'exploitation privilégiées par les auteurs des méthodes de FLE.

Nous nous concentrons aussi sur les types des documents audiovisuels exploités. Quel est le type des documents privilégié par les auteurs des manuels ? À partir de quel niveau les auteurs exploitent-ils des documents authentiques ? Proposent-ils les documents audiovisuels authentiques dès le début de l'apprentissage ? À l'aide des méthodes choisies, nous essayons de répondre à ces questions et nous analysons également la didactisation des documents audiovisuels authentiques.

Pour montrer comment une méthode traite l'audiovisuel, nous choisissons un exemple et nous décrivons son exploitation en détail. Notre objectif est de comparer l'exploitation dans les méthodes avec la progression décrite dans les ouvrages théoriques résumés dans la première partie de ce mémoire et de trouver les liens aux outils référentiels, c'est-à-dire de saisir comment les méthodes développent la compréhension audiovisuelle.

Les paramètres les plus importants sont résumés à la fin de ce chapitre dans un tableau synoptique pour rendre l'analyse proposée plus claire.

## **5.1 Méthodes de FLE pour les enfants**

Des méthodes de FLE pour les enfants (7-10 ans) ne couvrent souvent que les niveaux A1 et A2 du CECRL. Néanmoins, elles présentent une progression plus graduelle en comparaison avec les manuels pour les adolescents ou les adultes. En général, elles travaillent plus avec l'image et le dessin et avec la langue parlée en présupposant que le public cible est au début de la scolarisation. À ce niveau, on fait face à plusieurs contraintes dans l'enseignement d'une langue étrangère. Par exemple, la durée de la concentration des apprenants ne dépasse pas 15 minutes, donc il faut planifier les séances en alternant plusieurs types d'activités. Or, la capacité d'écriture des apprenants peut être assez limitée, surtout au début de l'apprentissage scolaire. C'est la raison pour laquelle les méthodes présentent plus d'images et de pistes audio avec des chansons ou des vidéos.

Nous avons choisi pour l'analyse au niveau A1.1 la méthode *Passe-passe 1*, créée par le collectif d'auteurs A. Cohen, S. Gonzalez, C. Mraz et I. Signorelli et publiée chez Didier en 2018.

Au niveau A1, nous analysons la méthode *Macaron 2*, conçue par le collectif d'auteurs A. Cabrera, E. Ruiz Felix, A. Payet, I. Rubio Pérez et E. M. Viera et publiée chez CLE International en 2023.

Au niveau A2, nous avons choisi la méthode *Passe-passe 3*, rédigée par le collectif d'auteurs A. Gallezot, M. Le Naour et L. Pozzana et publiée chez Didier en 2020.

### **5.1.1 *Passe-passe 1***

La méthode *Passe-passe 1* forme le premier tome de la collection de trois manuels de FLE pour les enfants qui sont divisés en trois niveaux du CECRL – A1.1, A1 et A2.1. Le livre

d'élève est accompagné d'un cahier d'activité. Le matériel complémentaire est disponible en ligne sur le site de la maison d'édition Didier (le guide pédagogique, les pistes audio, les vidéos, les fiches complémentaires et les posters pour la classe).

*Passe-passe 1* se compose de six unités dont chacune comprend un document audiovisuel fabriqué. Pour montrer la manière d'exploitation des documents audiovisuels dans cette méthode, nous avons choisi celui qui fait partie de l'unité 1. La séance fondée sur un document audiovisuel (sous forme d'un dessin animé) est placée à la fin de l'unité et son objectif est avant tout de réviser le contenu de celle-ci. Le guide pédagogique propose deux possibilités d'exploitation du dessin animé.

La première possibilité se passe avec la vidéo comme unique support parce qu'il n'y a pas de page ni d'activité correspondantes ni dans le livre d'élève ni dans le cahier d'activité. Il s'agit d'un court dessin animé « *La rentrée de Pablo* » qui se compose de 4 scènes séparées qui sont toutes liées à l'image de l'ouverture de l'unité (Cohen et al., 2018, p. 12-13). D'après le guide pédagogique (Gonzalez et Mraz, 2018, p. 6), les objectifs de cette double page d'introduction sont de présenter aux apprenants les contenus de l'unité (dans ce cas, ce sont les salutations, les façons de se présenter et les formules de politesse, les objets à l'école, les couleurs) et d'activer leur acquis. Le guide pédagogique est créé sous forme de plans détaillés pour chaque séance. La séance comprenant le document audiovisuel commence par l'introduction activant les apprenants et les faisant parler (Gonzalez et Mraz, 2018, p. 58). Le guide pédagogique recommande de commencer chaque séance de manière similaire, pour établir un rituel d'entrée qui aide à ancrer les apprenants en cours (Gonzalez et Mraz, 2018, p. 6). Après cette phase d'ouverture, le guide pédagogique entre directement dans l'étape de découverte du document en le faisant passer en entier et sans le son aux apprenants qui le commentent (les prénoms de personnages, les objets et les couleurs qu'ils ont vues, etc.). Les auteurs enchaînent avec la phase de compréhension, divisée par scènes et liée avec la production des apprenants. L'enseignant passe la première scène de la vidéo, il la fait commenter par les apprenants et les laisse imaginer le dialogue en binômes. Cette activité est terminée par une mise en commun et la vérification des hypothèses émises par les apprenants en passant la scène 1 avec le son. Le guide pédagogique propose ensuite de procéder de la même manière avec la scène 2 et 3, or pour

la quatrième scène, il propose une approche différente : l'enseignant fera passer la scène avec le son et arrêtera la vidéo pour poser des questions vérifiant la compréhension. L'étape ultime de cette activité consiste en visionnage du dessin animé avec le son pour le plaisir (Gonzalez et Mraz, 2018, p. 58).

La deuxième possibilité proposée par le guide pédagogique utilise comme support la fiche qui se trouve dans les annexes de celui-ci. Les exercices de la fiche permettent d'abord aux apprenants de formuler des hypothèses à l'aide des images de la vidéo et ensuite de découvrir le document sans le son en remettant les images en ordre chronologique. Dans les exercices suivants, les apprenants sont menés à la compréhension détaillée du document (exercices d'appariement et QCM). Le visionnage final du document en entier permet de faire le point de cette activité qui est suivie d'une autre de la thématique différente (Gonzalez et Mraz, 2018, p. 58-59).

Le guide pédagogique offre également quelques idées pour la différenciation dans cette séance. Les auteurs proposent de modifier l'activité de production en doublage des personnages de la vidéo. Les apprenants travaillent en groupes et chaque groupe rejoue une scène choisie par l'enseignant. Une version sous-titrée du document est également disponible pour faciliter cette activité. Le travail en groupes permet la différenciation parce que l'enseignant peut répartir les rôles d'après des personnalités des apprenants – les plus timides jouent les scènes courtes au début du dessin animé alors que les autres jouent les scènes plus longues. Il peut également confier les scènes plus longues aux lecteurs et les scènes courtes aux non-lecteurs (Gonzalez et Mraz, 2018, p. 59).

*Passe-passe 1* présente un concept d'exploitation des documents audiovisuels fabriqués qui servent de support de révision des contenus des unités. Étant donné le public cible, le manuel propose des activités reliant la compréhension et la production et ne durant que la moitié de la séance. La progression méthodologique n'est pas respectée complètement, mais nous retrouvons la phase de la découverte à l'aide des images ou le visionnage de la vidéo sans le son, la phase de la compréhension globale et détaillée et la phase de la production qui peut revêtir plusieurs formes.

### 5.1.2 *Macaron 2*

*Macaron 2* est le second tome dans la collection de manuels de FLE pour les enfants au niveau A1 qui fait suite au premier tome couvrant le niveau A1.1 du CECRL. La méthode est disponible en version papier et numérique, elle est accompagnée d'un cahier d'activité et d'un guide pédagogique. Les ressources complémentaires (pistes audio, vidéos, exercices interactifs) sont disponibles sur le site de la maison d'édition après la connexion au profil individuel.

La méthode reprend le même schéma que le tome précédent. En six unités, elle propose une progression graduelle vers le niveau A1 du CECRL et vers l'examen DELF Prim. Un document audiovisuel fait partie des unités 2, 4 et 6. Les auteurs de ce manuel ont choisi une approche différente par rapport au cas précédent : les documents sont incorporés dans la méthode en tant que supports pour l'enrichissement du contenu. Toutes les trois vidéos sont placées en début d'unités et ils permettent de travailler davantage la francophonie car ils présentent trois pays différents du monde francophone (la Polynésie française – le Tahiti, la Belgique et la Réunion).

Comme l'un des exemples de l'exploitation proposée par la méthode, nous avons choisi la vidéo qui se trouve au début de l'unité 6 et qui s'appelle « *Théo et l'Île de la Réunion* ». Il s'agit d'un dessin animé de 3 minutes qui présente en plusieurs scènes l'Île de la Réunion à travers le dialogue entre un écolier français et sa correspondante réunionnaise (Cabrera et al., 2023, p. 59). La place des documents audiovisuels étant purement complémentaire dans cette méthode, nous ne trouvons les activités consacrées à la compréhension que dans les annexes du guide pédagogique qui propose des idées d'exploitation en suivant les étapes de la progression. L'enseignant peut également omettre l'exploitation de la vidéo, parce que la page d'ouverture offre des activités développant la compréhension orale qui sont en lien direct avec la thématique de l'unité. Pourtant, un lien logique peut être trouvé entre le contenu de la vidéo et la thématique des unités précédentes. Dans ce dessin animé créé uniquement à des fins pédagogiques, on reprend le vocabulaire que les apprenants connaissent déjà (les sports et les loisirs). Nous pouvons aussi considérer ce document comme un support pour la révision. Les dessins animés sont d'une longueur

moyenne (vers 3 minutes), ne sont pas accessibles en version sous-titrée mais sont nettement divisés en scènes pour faciliter la compréhension et la progression des activités.

*Macaron 2* présente des documents audiovisuels fabriqués dont l'exploitation est complètement optionnelle. Les dessins animés y jouent un double rôle. Premièrement, ils forment un support pour les activités qui permettent de travailler la civilisation et de découvrir le monde francophone et deuxièmement, ils peuvent être utilisés afin de réviser le contenu des sections plus grandes qu'une unité.

### **5.1.3 *Passe-passe 3***

Le troisième tome de la collection de méthodes pour les enfants, *Passe-passe 3*, couvre le niveau A2.1 du CECRL et vise la préparation des apprenants à l'examen DELF Prim. Elle est accompagnée d'un cahier d'activité et de ressources complémentaires disponibles en ligne sur le site de la maison d'édition Didier (guide pédagogique, pistes audio, vidéos, fiches d'approfondissement).

Dans les six unités, les auteurs font revenir les personnages des écoliers qui traversent également les deux tomes précédents. Chaque unité comprend un document authentique, à la différence de *Passe-passe 1* où il s'agissait de documents fabriqués. Même si les documents placés vers la fin des unités reprennent les thématiques de celles-ci, ils ne servent plus en tant que supports pour la révision mais vont bien plus loin. Les séances fondées sur des supports audiovisuels sont incorporées dans ce tome comme optionnelles et sont souvent liées avec des activités qui développent les relations entre les matières scolaires. L'enseignant a donc le choix de travailler ou non avec l'audiovisuel, en fonction de la limitation temporelle ou le niveau des apprenants dans la classe.

L'unité 1 de ce manuel présente un dessin animé. Or à la différence du dessin décrit ci-dessus, il ne s'agit pas d'un document créé à des fins pédagogiques mais bien d'un extrait de la série animée pour les enfants « *Le grand méchant renard et autres contes* » de Benjamin Renner et Patrick Imbert. Le guide pédagogique (Gallezot et al., 2020, p. 64) propose deux possibilités d'exploitation de la vidéo.

La première possibilité utilise comme supports le manuel et le dessin animé. La phase de l'anticipation se déroule à l'aide du panneau dédié au document dans le livre d'élève

(Gallezot et al., 2020, p. 25). Les apprenants sont invités à émettre des hypothèses par rapport au contenu du document à l'aide de l'image de la vidéo et un résumé concis. Le guide pédagogique recommande également de rassurer les apprenants avant le visionnage de la vidéo qu'il suffit de comprendre l'essentiel de l'extrait et qu'ils ne vont pas comprendre chaque mot (Gallezot et al., 2020, p. 64). La consigne pour la phase de la compréhension globale est formulée comme suit : « Regarde cet extrait du film. Est-ce que ce renard est méchant ? » (Gallezot et al., 2020, p. 25). Pendant le premier visionnage de la vidéo, l'enseignant fait deux pauses, une au bout de chaque scène, pour demander aux apprenants ce que le renard va faire. Les apprenants vérifient leurs hypothèses tout de suite. Après le visionnage de la vidéo, l'enseignant pose des questions vérifiant la compréhension globale du document, par exemple quels sont les personnages, où sont-ils, etc. (Gallezot et al. 2020, p. 65). Après la mise en commun des réponses, l'enseignant devrait attirer l'attention au passage entre les deux scènes et expliquer la signification de l'expression « quelques mois après ». Pour l'étape de la compréhension détaillée, les apprenants sont divisés en groupes par quatre et l'enseignant se sert du tableau pour noter les questions de la compréhension (réponses attendues : vrai/faux ou réponses courtes). Le deuxième visionnage est divisé en deux parties ; pour chacune d'elle, l'enseignant pose quatre questions. L'activité a la forme d'une compétition : les groupes essayent d'obtenir le plus de réponses correctes pour gagner. Les réponses sont vérifiées par la mise en commun. Un dernier visionnage de la vidéo avec sous-titres conclut cette partie de la séance.

La deuxième possibilité de l'exploitation propose comme support une fiche complémentaire qui se trouve dans les annexes du guide pédagogique. Cette fiche offre plus d'appuis pour les apprenants dans les phases de la découverte du document et de la compréhension. On y trouve surtout des exercices de l'appariement et QROC. L'étape qui manque dans la première possibilité d'exploitation, celle de production, est proposée comme une partie de la fiche. Les apprenants sont invités à rejouer la scène 2 du dessin animé par groupes de quatre, ils ont également la possibilité d'inventer quelques répliques et l'activité est achevée par la présentation des dialogues en classe (Gallezot et al., 2020, p. 65).



*Passe-passe 3* présente l'exploitation possible des documents audiovisuels authentiques aux enfants au niveau A2. Les documents sont aménagés, il y a des sous-titres ajoutés, certains documents sont raccourcis, mais le manuel offre les activités pour les phases clés de la progression. Les auteurs mettent l'accent sur la différenciation qui permet à chaque apprenant de participer et ils n'omettent pas le management spécifique des activités d'apprentissage qui est indispensable dans l'enseignement de la langue aux jeunes publics.

En conclusion, les manuels pour les enfants de 7 à 10 ans emploient les documents audiovisuels dès le début de l'apprentissage. Une grande partie des documents est fabriquée pour correspondre le plus aux besoins du jeune public, mais la méthode *Passe-passe 3* présente également des documents authentiques légèrement aménagés pour développer la compétence de la compréhension audiovisuelle des apprenants. La place des documents audiovisuels dans les trois méthodes diffère mais généralement, leur exploitation est optionnelle parce qu'ils offrent du support pour l'approfondissement qui peut motiver davantage les apprenants. Les documents peuvent donc être utilisés pour réviser le contenu de l'unité / des unités ou pour enrichir le vocabulaire des apprenants relativement à leur niveau, leurs besoins ou la limitation du temps.

## **5.2 Méthodes de FLE pour les adolescents**

Des méthodes de FLE pour les adolescents sont destinées principalement aux publics de 11-15 ans et ils couvrent souvent les niveaux A1, A2 et B1 du CECRL. Nous avons choisi pour notre analyse trois méthodes pour les adolescents, une de chaque niveau.

Au niveau A1, nous avons repéré la méthode *À la une 1*, créée par le collectif d'auteurs A. Jarlang, M. Pellé, A. Quétel, J. Uny, R. Fouillet, A. R. Tomp et H. Todorovic. La méthode a été publiée par Éditions Maison des Langues en 2019.

Au niveau A2, nous analyserons la méthode *Imagine 3*, conçue par le collectif d'auteurs C. Dereeper, F. Guémas et A. Léonard, publiée chez Didier en 2023.

Au niveau B1 nous avons sélectionné la méthode *Décibel 4*, créée par le collectif d'auteurs M. Butzbach, R. Fache, C. Martin, D. Pastor et I. Saracibar qui a été publié en 2016 chez Didier.

### 5.2.1 *À la une 1*

La méthode *À la une 1* est le premier tome de la collection de manuels de FLE qui est divisée en quatre volumes (niveaux A1, A1-A2, A2-B1, B1). Le livre d'élève est accompagné d'un cahier d'exercices et d'un matériel complémentaire qui est disponible en ligne sur l'espace virtuel d'Éditions Maison des Langues. Chaque apprenant et enseignant ont l'accès aux pistes audio, aux vidéos et aux fiches complémentaires. L'espace virtuel permet aussi l'accès gratuit au guide pédagogique.

La méthode est conçue d'après les tendances récentes dans l'enseignement des langues étrangères. Elle contient des éléments de la pédagogie par projets dans chaque unité ; ceux-là orientent les apprenants vers les tâches (ou mini-projets) actionnelles. Le sous-titre de la méthode « *Au cœur du monde francophone* » renvoie aux concepts de pluriculturalisme et plurilinguisme qui sont présents sur plusieurs pages du manuel. Chacune des huit unités comprend également une vidéo.

Les vidéos et les activités associées se trouvent toujours en début d'unité – la référence à la vidéo fait partie de la double page d'ouverture ; elles servent donc de points de départ de chaque unité qui permettent aux apprenants de mieux entrer dans la thématique.

Comme la méthode est destinée aux débutants en français, la vidéo qui introduit l'unité 1 est sans paroles. Ce document fabriqué présente en deux minutes la ville de Paris et ses monuments les plus connus. Le contenu de la vidéo est en correspondance avec la thématique de l'unité qui travaille surtout les actes de parole « Je me présente » et dans la partie dédiée à la civilisation, qui s'appelle « Fenêtre sur... », elle présente la capitale de la France (Jarlang et al., 2019, p. 26-27).

Selon le guide pédagogique (Quétel et Pellé, 2019, p. 12), l'enseignant peut choisir sa manière d'exploiter la vidéo dans la classe en fonction du niveau des apprenants ou des restrictions temporelles. Il y a deux possibilités d'exploitation.

La première option propose de travailler la vidéo dans le cadre de la double page d'entrée, c'est-à-dire d'utiliser l'image principale comme support pour l'étape de l'anticipation – les apprenants peuvent nommer les monuments parisiens sur la photo et réfléchir sur d'autres qu'ils connaissaient déjà et dont ils peuvent voir quelques-uns dans la vidéo. Dans le cas

de celle-ci, la phase de la compréhension globale et détaillée est assez simple parce qu'il s'agit seulement d'une courte présentation de Paris. L'activité liée à la vidéo est formulée ainsi : « Regarde la vidéo. Reconnais-tu des endroits de Paris ? » (Jarlang et al., 2019, p. 15). Cette question ouverte incite l'apprenant à énumérer les monuments de Paris qu'il aperçoit dans la vidéo (p. ex. la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le musée du Louvre, etc.). Le guide pédagogique propose de rendre cette activité plus dynamique en la transformant en une compétition pour plusieurs équipes d'apprenants qui essaient de dresser la liste de monuments la plus longue (Quétel et Pellé, 2019, p. 12).

Cette proposition d'exploitation présente donc la vidéo comme support pour une activité d'ouverture et elle n'explore pas la vidéo davantage. Nous pouvons dire qu'il y manque des étapes de conceptualisation, de fixation et de production, mais le sujet est approfondi à la fin de l'unité, dans la partie « Fenêtre sur... » (Jarlang et al., 2019, p. 26-27), où nous trouvons des exercices visant la fixation des connaissances factuelles et des activités de la production orale.

La deuxième possibilité proposée par le guide pédagogique invite à exploiter la vidéo avec sa fiche complémentaire qui est disponible dans l'espace virtuel en version pour l'apprenant et pour l'enseignant. La fiche pour l'enseignant constitue un guide détaillé pour l'exploitation de la vidéo de manière assez approfondie. Les objectifs du cours comprenant la vidéo sont définis ainsi : « identifier les monuments d'une ville ; nommer des activités ; présenter un lieu » (Jade, 2019, p. 1). La phase préparatoire se déroule à l'aide d'un nuage de mots qui doit être créé par des apprenants en relation avec les mots du titre de la vidéo « Bonjour Paris ». L'étape de découverte du document en question mène les apprenants vers l'observation des sons perceptibles dans la vidéo (p. ex. les oiseaux qui chantent, les cloches qui sonnent, etc.). L'exercice lié à cette activité est accompagné d'images car les débutants ne connaissent pas encore assez de vocabulaire pour pouvoir s'exprimer sans aucun support. L'étape de compréhension globale se passe à travers la même activité que dans la première proposition. Ensuite, la fiche oriente les apprenants vers l'observation plus attentive de la vidéo entière parce qu'ils doivent trouver sur la carte de Paris, faisant partie de leur fiche, neuf monuments parisiens présents dans le document. Les apprenants fixent leurs nouvelles connaissances à l'aide d'un exercice des mots mêlés

où ils cherchent les noms des monuments de la vidéo. En ce qui concerne le nouveau vocabulaire, la fiche va encore plus loin en présentant les expressions suivantes : une gargouille, des boulevards, les catacombes, la Seine (Jade, 2019, p. 3). La fiche d'enseignant propose aux apprenants de trouver le sens des mots à l'aide d'Internet ou d'une encyclopédie, ensuite de les lier avec les images correspondantes dans la fiche et finalement de leur donner un numéro par rapport à l'ordre d'apparition dans la vidéo (Jade, 2019, p. 3). La dernière étape de la progression – la production – est proposée également dans la fiche d'enseignant. Les apprenants sont invités à choisir leur monument préféré de la vidéo, à en préparer un court exposé (nom, date de construction, etc.) et à présenter celui-ci en classe. Une autre activité de production proposée incite les apprenants à trouver et à présenter une vidéo de leur ville d'origine et à en nommer les monuments les plus connus (Jade, 2019, p. 4).

Nous trouvons dans les fiches complémentaires de la vidéo toutes les étapes de la progression décrites dans la première partie de ce mémoire, bien que le document choisi soit un peu spécifique. Il ne travaille pas les éléments linguistiques mais la civilisation et il est destiné aux débutants qui ne savent presque rien dire en français. Ce document constitue donc un exemple du support fabriqué qui peut servir aux apprenants dès le niveau A1.1.

La méthode présente dans chacune des huit unités une vidéo ; au début, il s'agit surtout de documents fabriqués alors que les vidéos vers la dernière unité deviennent de plus en plus authentiques. Par exemple dans l'unité 5, le manuel propose une vidéo créée par le Conseil général du Bas-Rhin (Jarlang et al., 2019, p. 79) et dans l'unité 7, il présente la ville de Lyon à l'aide d'une publicité de la SNCF (Jarlang et al., 2019, p. 111). Avec le progrès des apprenants, les vidéos deviennent plus longues et plus difficiles à comprendre. Elles sont disponibles sans ou avec sous-titres sur l'espace virtuel d'EMDL. Dans chaque unité, l'enseignant a le même choix que dans la première unité – il peut exploiter la vidéo soit avec la fiche complémentaire, soit tout simplement comme une partie de la leçon d'ouverture de l'unité.

Sur la double page d'entrée de l'unité 8, les auteurs proposent d'exploiter une vidéo créée par france.tv, plus précisément par son site ljourlactu<sup>1</sup> qui est destiné aux enfants et adolescents. Ce site présente des actualités mondiales de manière adaptée aux jeunes et aussi de courtes vidéos qui répondent aux diverses questions des enfants français (ljourlquestion). La vidéo choisie pour cette unité est intitulée « À quoi sert de dormir ? » ; sa thématique est donc en correspondance avec les sujets de l'unité qui s'appelle « Je me sens bien » et traite le vocabulaire des parties du corps, des émotions et du stress (Jarlang et al., 2019, p. 126-127).

La vidéo est travaillée de manière semblable à celle décrite ci-dessus. La double page d'entrée offre une image de la vidéo qui permet d'émettre des hypothèses par rapport à son contenu et un exercice de compréhension du type QROC et QCM. Les étapes qui devraient suivre sont partiellement comprises dans la continuation de l'unité. La fiche pédagogique permet une exploitation plus complexe planifiée de la même façon que dans l'unité 1. Les apprenants sont invités à formuler des hypothèses en lien avec le titre de la vidéo et à essayer de répondre eux-mêmes à la question « À quoi sert de dormir ? ». Les exercices de conceptualisation et de fixation sont bien sûr plus complexes (exercice à trous et d'appariement) (Jade, 2019, p. 1-3). La phase de réemploi propose deux activités différentes. L'une travaille plutôt avec le concept du site ljourlactu et demande aux apprenants de reprendre le genre et créer une bande dessinée apportant la réponse à une question de leur choix. La deuxième apporte des sujets abordant le sommeil et les rêves en général, pour une discussion en petits groupes ou en classe (Jade, 2019, p. 3-4).

Nous avons choisi ces deux exemples d'une méthode de FLE pour montrer que les auteurs travaillent avec des documents fabriqués et plus tard authentiques dès le niveau A1 de manière assez approfondie et qu'ils couvrent toutes les phases d'exploitation qui mènent les apprenants au développement de toutes les quatre compétences langagières.

La méthode *À la une 1* propose à la fin de chaque unité une idée pour le projet final qui fait un point sur la thématique traitée. Le projet final de l'unité 3 est fondé sur la création et la présentation de vidéos ; c'est pourquoi nous l'avons choisi pour montrer une approche

---

<sup>1</sup> Voir : <https://www.ljourlactu.com/>

différente dans l'exploitation des documents audiovisuels. D'après le guide pédagogique (Quétel et Pellé, 2019, p. 53), l'objectif de ce projet est de réemployer tous les acquis de l'unité, c'est-à-dire les expressions des nationalités, des langues et des goûts et dégoûts. Le produit final est une vidéo qui englobe toutes les vidéos créées individuellement par chaque apprenant où il se présente brièvement. Après le visionnage final de la vidéo, la classe devrait faire un bilan en répondant aux questions comme : Combien de nationalités y a-t-il dans la classe ?, Combien d'élèves parlent deux ou trois langues ?, etc. (Jarlang et al., 2019, p. 60). Le guide pédagogique offre un support en ce qui concerne la planification des étapes de la création en groupes et propose également une alternative pour les enseignants qui n'ont pas l'accès à l'équipement nécessaire (caméra, logiciel pour montage des vidéos). Dans ce cas, le produit final peut être une sorte de spectacle monté selon les mêmes critères que la vidéo (Quétel et Pellé, 2019, p. 54).

Pour conclure, la méthode *À la une 1* procure plusieurs possibilités d'exploitation des documents audiovisuels mais elle donne aussi le choix. L'enseignant peut travailler la vidéo assez brièvement ou il peut se plonger dans la thématique et l'utiliser comme un point de départ pour plusieurs cours. Il est donc assez libre en ce qui concerne l'adaptation du contenu du manuel au public cible (au moins dans le domaine des documents audiovisuels). Les fiches pédagogiques en combinaison avec le guide pédagogique forment un support pour l'organisation efficace des activités dans la classe.

### **5.2.2 *Imagine 3***

La méthode *Imagine 3* (niveau A2) fait partie de la collection de manuels pour les adolescents qui couvre les niveaux A1-B1 du CECRL. Le livre d'élève est accompagné d'un cahier d'activité et de ressources complémentaires (pistes audio, vidéos, exercices interactifs) qui se trouvent sur le site compagnon de la méthode et dans l'application pour les smartphones et les tablettes<sup>2</sup>. Le guide pédagogique est téléchargeable gratuitement sur le site de la maison d'édition Didier.

La méthode est divisée en six unités dont chacune comprend un document audiovisuel. Elle est créée en référence aux jalons principaux proposés par le Volume complémentaire.

---

<sup>2</sup> Voir : didierfle.app

Ainsi, les auteurs mettent-ils l'accent sur le développement des quatre compétences langagières, y compris la médiation, et sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie du CECRL (Cocton et al., 2023, p. 11). Les unités sont organisées identiquement pour faciliter l'orientation et la progression des apprenants. Il y a des pages dédiées aux objectifs communicatifs, aux points grammaticaux, au vocabulaire, à la production orale, etc. Pour unifier toute la méthode, les auteurs présentent un groupe d'adolescents qui reviennent dans chaque unité.

Les documents audiovisuels sont placés dans chaque unité dans la partie dédiée à la culture et à la médiation. Le guide pédagogique propose dans ses annexes les fiches vidéo destinées à la facilitation d'exploitation des documents audiovisuels, l'enseignant est donc libre de choisir sa propre méthode de travailler les vidéos en classe.

Nous avons sélectionné pour l'analyse le document audiovisuel qui fait partie de l'unité 1. La page de la culture aborde la thématique du bonheur et propose une vidéo comprenant plusieurs témoignages des enfants qui parlent de leurs sentiments heureux. Cette vidéo fait partie de l'émission télévisée de France 3 et sa longueur ne dépasse pas deux minutes ; elle est disponible en version avec ou sans sous-titres.

La première possibilité d'exploitation est proposée par le manuel et par le guide pédagogique. L'objectif de cette leçon est formulé par le guide comme suit : donner sa définition du bonheur (Cocton et al., 2023, p. 31). La phase préparatoire est omise et le manuel aborde directement le premier visionnage de la vidéo. Nous pouvons considérer celui-ci comme l'étape de découverte du document après laquelle les apprenants devraient être capables d'identifier le sujet du document. Ensuite, l'enseignant fait lire la consigne dans le livre et propose un second visionnage ; les apprenants sont invités à écrire dans les cahiers leur définition du bonheur à l'aide des idées de la vidéo (Cocton et al., 2023, p. 31). Dans l'étape suivante, les apprenants échangent en se déplaçant régulièrement dans la classe. Ils se posent les questions suivantes : C'est quoi le bonheur pour toi ?, Qu'est-ce que tu ressens quand tu es heureux/euse ?, etc., en reprenant les expressions du document. L'activité est achevée par la mise en commun des réponses possibles en classe. Le guide pédagogique propose de faire écouter la chanson *Tout le bonheur du monde* de Sinsemilia ou *Le bonheur* de Joyce Jonathan avant de procéder à l'étape suivante de la leçon (Cocton et al., 2023, p. 32).

Le livre offre deux autres documents sur la même thématique et les activités connectées qui permettent de travailler surtout la réception écrite et la production orale. Le sujet est porté par ces documents à un niveau plus global – le classement du bonheur dans le monde, le bonheur dans mon pays (Dereeper et al., 2023, p. 16). Nous pouvons donc considérer le document audiovisuel introduisant cette leçon comme un document déclencheur qui permet aux apprenants d’entrer dans le sujet et de mobiliser leur acquis.

La deuxième possibilité d’exploitation est présentée dans la partie complémentaire du guide pédagogique qui comprend les fiches vidéo pour chaque unité, avec la méthode recommandée d’exploitation. Il s’agit d’une demi-page d’activités qui suivent plus strictement les étapes théoriques de la progression.

L’étape d’anticipation est réalisée d’abord individuellement. Chaque apprenant dessine sur sa fiche ce que « le bonheur » signifie pour lui. Ensuite, les apprenants travaillent en binôme en comparant leurs dessins et ils produisent une liste de mots clés associés au bonheur. On enchaîne sur le premier visionnage du document qui vise sa compréhension globale. La méthode attachée à la fiche propose de vérifier la compréhension à l’aide des questions comme : C’est où ?, C’est qui ?, Les enfants ont quel âge ?, etc. (Cocton et al. 2023, p. 263). Dans l’étape suivante, l’enseignant fait visionner la vidéo de nouveau et les apprenants sont invités à noter toutes les questions posées par le reporter. La phase de la compréhension détaillée continue avec le troisième visionnage du document après lequel les apprenants associent les réponses des enfants qui font partie de la fiche avec les questions notées dans l’exercice précédent. La dernière étape de la progression qui travaille la compétence de la production est réalisée par groupes. Les apprenants discutent et répondent aux questions du reporter et un apprenant par groupe prend des notes pour la mise en commun en classe.

La fiche vidéo permet de travailler le document audiovisuel en profondeur alors que le livre d’élève propose plutôt de la traiter comme un point de départ pour une leçon de civilisation ou comme une ressource d’idées. La fiche attribue à l’exploitation du document 30 minutes, en revanche, le guide pédagogique estime le temps nécessaire pour les activités liées à la vidéo dans le livre à 10 minutes seulement. L’objectif des activités est également différent : la fiche mène les apprenants vers l’objectif communicatif de « parler de son bonheur », tandis que



le livre vise plutôt un objectif plus général de « définir le bonheur » (Cocton et al., 2023, p. 263).

La méthode *Imagine 3* exploite les documents audiovisuels authentiques (émissions et reportages télévisés de France 2 ou France 3) comme une partie des pages dédiées à la civilisation dans chaque unité. Selon le niveau des apprenants ou les possibilités temporelles, l'enseignant peut utiliser l'audiovisuel soit comme un document déclencheur pour ouvrir un sujet (la mode, le cinéma, le gaspillage alimentaire, etc.), soit l'explorer plus progressivement grâce aux fiches complémentaires. Même si la méthode a été publiée récemment, elle ne travaille pas avec la notion « compréhension audiovisuelle » : le guide pédagogique utilise la « compréhension orale conceptuelle » dans les sections proposant l'exploitation de documents audiovisuels. Pourtant, au moins les fiches vidéo développent cette sous-compétence définie dans le CECRL et le VC.

### **5.2.3 *Décibel 4***

La méthode *Décibel 4* forme le quatrième tome de la collection de manuels pour les adolescents qui couvre les niveaux A1-B1 du CECRL. Le livre d'élève est accompagné d'un cahier d'activité, d'un CD/DVD attaché comprenant des pistes audio et des vidéos et d'un livret de fichiers d'évaluation. Le guide pédagogique est téléchargeable gratuitement sur le site de la maison d'édition Didier.

Le manuel se divise en six unités qui ont chacune trois leçons séparées. Les leçons visent surtout le développement de la compétence de réception et de la production orale et expliquent également des points grammaticaux et phonétiques. La méthode étant créée en correspondance avec des tendances formulées par le CECRL, elle propose plusieurs micro-tâches et une tâche finale dans chaque unité ; celles-là sont ancrées dans la perspective actionnelle. Les unités comprennent des pages de récapitulation qui évaluent les compétences selon les exigences de l'examen DELF B1.

Un document audiovisuel se trouve dans chaque unité, plus concrètement dans la leçon 3 qui combine plusieurs objectifs. Elle vise le développement de la réception écrite grâce à plusieurs documents qui sont exploités sur la double page, elle propose également des activités de la production écrite dans la section « Atelier d'écriture » et une dictée qui développe le passage entre l'oral et l'écrit. À part les activités orientées aux compétences

langagières, la leçon 3 sert à présenter les éléments de la civilisation et la culture francophone. Les documents audiovisuels sont exploités par les auteurs de cette méthode surtout sous cet angle. Y servent des fiches vidéo en annexes du guide pédagogique qui permettent de travailler les vidéos en profondeur en favorisant le développement de la compréhension audiovisuelle et en présentant également les thématiques de civilisation.

Nous avons choisi pour l'analyse le document audiovisuel qui fait partie de l'unité 3, « Nature extrême ». La leçon 3 aborde la thématique de l'environnement et l'écologie. Nous trouvons la référence à la vidéo en tête de page, mais la vidéo elle-même n'est pas traitée sur cette double-page (Butzbach et al., 2016, p. 38-39). La vidéo sert plutôt de document déclencheur de la leçon qui permet aux apprenants de mieux cerner la thématique proposée. Son exploitation est en effet optionnelle parce que la leçon peut être réalisée sans ce document.

La vidéo faisant partie de l'unité 3 est un extrait de moins de 3 minutes d'une campagne réalisée par l'*Agence de la transition écologique* qui présente les origines du changement climatique et ses effets sur la vie sur la planète. La fiche d'exploitation omet la phase d'anticipation mais celle-ci peut être réalisée grâce aux images comprises dans la fiche. Comme les exercices proposés par la fiche visent surtout la compréhension détaillée du document, nous ne pouvons pas désigner cette étape comme celle résumant la vidéo de manière globale. La compréhension détaillée est vérifiée à l'aide des exercices du type QROC, QCM et lacunaire (Butzbach et al., 2017, p. 277). La fiche ne propose pas non plus une activité de production, elle invite par contre les apprenants à la recherche de pistes qui permettent d'améliorer la vie sur la planète (modes de consommation, énergies renouvelables, etc.) (Butzbach et al., 2017, p. 277). Elle propose ainsi une activité d'approfondissement de la thématique travaillée plutôt qu'une activité développant la compétence de production.

*Décibel 4* exploite des documents audiovisuels authentiques (émissions télévisées, micro-trottoirs, dessin animé) avec des sous-titres ajoutés pour enrichir les leçons dédiées à la civilisation. L'enseignant a le choix de les explorer davantage à l'aide des fiches complémentaires ; il peut également les faire visionner comme en tant que documents déclencheurs de la leçon ou les omettre complètement. Son choix dépend du niveau

de la classe, des intérêts des apprenants ou des contraintes temporelles. Les fiches complémentaires ne suivent pas la progression en entier, négligeant les phases d'anticipation et de production et se concentrant uniquement sur la compréhension détaillée du document.

Pour conclure, les méthodes destinées aux adolescents donnent plusieurs possibilités d'exploitation des documents audiovisuels. La possibilité de base est comprise souvent dans le livre d'élève et le guide pédagogique alors que celle qui va plus loin peut être réalisée grâce aux fiches complémentaires. Dans *Décibel 4*, l'audiovisuel est travaillé de manière plutôt marginale tandis que les méthodes de niveaux A1 et A2 lui accordent un rôle plus consistant au sein des unités. Les méthodes privilégient les documents authentiques dès le niveau débutant ce qui favorise le lien entre l'enseignement en classe et la réalité.

### **5.3 Méthodes de FLE pour les grands adolescents et les adultes**

Les méthodes pour les grands adolescents et les adultes sont en général destinées aux apprenants dès 16 ans et elles couvrent les niveaux A1-C1 ou C2 du CECRL. Le contenu ainsi que la graduation de la progression au sein des unités sont adaptés au public cible. Les sujets des unités renvoient aux situations de la vie quotidienne et la plupart des méthodes récentes sont ancrées dans la perspective actionnelle donc elles encouragent les apprenants à agir dans les circonstances aussi proches de la réalité que possible.

Au niveau A1, nous analyserons la méthode *Tendances A1* qui a été publiée par la maison d'édition CLE International en 2016. Elle a été créée par le collectif d'auteurs C. Gibbe, J. Giradet, M.-L. Parizet et J. Pécheur.

Au niveau A2, nous avons choisi méthode *Nouvelle Génération A2* dont les auteurs sont L. Giachino et C. Baracco. La méthode a été éditée chez Didier en 2022.

Pour l'analyse au niveau B1, nous avons opté pour la méthode *Édito B1*, plus précisément pour sa 3<sup>e</sup> édition publiée par la maison d'édition Didier en 2023. La méthode est conçue par le collectif d'auteurs É. Heu-Bouhat, M. Gatin, E. Nicolas, M. Perrard, V. Petitmengin et C. Sperandio.

Au niveau B2, nous analyserons la méthode *Alter Ego+ 4* qui a été élaborée par le collectif d'auteurs M. Antier, J. Bonenfant, G. Chort, C. Dollez, M. Gouilloux, S. Pons, P. Guédon et R. Marty. Elle a paru chez Hachette en 2015.

Au niveau C1, par lequel se termine la plupart des collections de méthodes de FLE pour les adultes, nous analyserons *Édito C1*, édition de 2018, méthode publiée chez Didier et écrite par le collectif d'auteurs A. Bourmaysan, I. Cros, É. Heu-Boulhat, J. Kohlmann, M. Lecordonnel Baudet, J. Mercer, M. Molinaro, M. Rabin, J. Rambert et M. Risueno en coordination de C. Pinson.

### 5.3.1 *Tendances A1*

La méthode *Tendances A1* ouvre la collection de méthodes de FLE de cinq tomes (niveaux A1-C1/C2 du CECRL). Le livre d'élève est accompagné d'un cahier d'activité et d'un livre du professeur. La majorité du matériel complémentaire est disponible en ligne sur le site de la maison d'édition CLE International (exercices interactifs, pistes audio). Les documents sonores et audiovisuels sont disponibles sur un CD/DVD attaché au livre d'élève.

*Tendances A1* présentent deux documents audiovisuels dans chacune des neuf unités. Les documents qui se trouvent dans cette méthode forment une série télévisée imaginée qui s'appelle « *Villa Marie-Claire* ». Les auteurs de la méthode présentent ainsi le concept qui fait revenir les mêmes personnages, issus du monde du travail, dans chaque unité. Les scènes (ou séquences) de la série introduisent toujours un acte de parole, par exemple poser des questions, donner un ordre / un conseil, parler d'un sport, décrire un itinéraire, etc. Les vidéos font partie des leçons 1 et 3 de chaque unité qui travaillent la communication et les points de grammaire correspondants.

Nous avons sélectionné pour l'analyse les vidéos contenues dans l'unité 2 abordant la thématique de l'orientation dans la ville ainsi que les conversations simples (faire la connaissance, comprendre une date, poser des questions, répondre). La vidéo de la leçon 1 succède à l'exercice de la compréhension écrite qui présente les expressions de l'orientation, au tableau synthétique de la conjugaison du verbe « aller » et au point de la phonétique traitant le son [v] (Gibbe et al., 2016, p. 34). Le document audiovisuel en question reprend les expressions pour décrire et comprendre un itinéraire, or pas dans les rues d'une ville, mais dans un immeuble de bureaux. Il s'agit d'un court dialogue de 2 minutes, il est disponible sur un CD/DVD avec ou sans sous-titres, éventuellement dans la version audio. La méthode donne le choix d'exploiter le document dans la version audiovisuelle ou audio ce qui provoque

l'impression que l'audiovisuel est quelque chose de supplémentaire. Les exercices de compréhension restent les mêmes dans les deux versions. L'étape de l'anticipation est réalisée grâce à trois images de la vidéo qui permettent aux apprenants de lancer des hypothèses par rapport au contenu du document. Les exercices proposés pour la compréhension mènent les apprenants directement vers la compréhension détaillée. Ils sont d'abord invités à associer les répliques de la section vidéo aux images et à dire ensuite si les affirmations par rapport à la vidéo sont vraies ou fausses (Gibbe et al., 2016, p. 35). D'après le guide pédagogique, ces deux exercices devraient être faits ensemble par les apprenants, ce qui leur permet de « mieux structurer leur travail, mieux fixer leur attention, tirer un plus grand profit de l'écoute et travailler plus rapidement et efficacement » (Barrière et al., 2016, p. 60). Les réponses sont vérifiées par un deuxième visionnage de la vidéo et la phase de la compréhension détaillée est achevée par un exercice qui invite les apprenants à dessiner les déplacements décrits dans le document. L'étape de production liée à cette vidéo est omise mais l'on trouve sur la page l'activité de réemploi qui reprend la thématique de l'orientation dans la ville et utilise la carte de Nîmes de la page précédente (Gibbe et al., 2016, p. 34-35). La page qui introduit le document audiovisuel comprend également la présentation des expressions des nombres de 11 à 60.

Le guide pédagogique propose une modification de cette activité en constituant de groupes de quatre apprenants et en divisant ceux-ci en demi-groupes (par deux) travaillant sur les exercices parallèlement. Il est possible de répartir les tâches parmi les apprenants de la façon suivante :

- 1) l'un fait le premier exercice (lie les images aux répliques de la vidéo), l'autre fait le deuxième exercice (vrai ou faux) et les deux demi-groupes confrontent leurs résultats avant la mise en commun en classe,
- 2) les deux apprenants font les deux exercices en même temps, ils confrontent ensuite leurs réponses en binôme et puis avec l'autre demi-groupe avant la mise en commun en classe (Barrière et al., 2016, p. 60-61).

D'après le guide pédagogique, cette modification permet de diminuer le temps nécessaire pour cette activité à moins de 10 minutes.

L'exercice suivant où les apprenants dessinent l'itinéraire peut être transformé de manière semblable. Les apprenants peuvent travailler sur le dessin individuellement, puis comparer leurs dessins en binôme et choisir l'un pour la mise en commun, ou bien travailler sur le dessin ensemble et présenter leur travail en classe (Barrière et al., 2016, p. 61). À part la diminution du temps nécessaire pour la réalisation des activités, ces transformations visent également à réduire l'incertitude des apprenants en début d'apprentissage du français par de petits travaux de groupes.

Le document audiovisuel qui se trouve dans la leçon 3 de l'unité 2 constitue le document déclencheur pour le sous-chapitre dont l'objectif est d'apprendre comment entamer une conversation et poser des questions (Barrière et al., 2016, p. 70). Il s'agit d'un dialogue court (à peu près 2 minutes) entre deux collègues qui font rencontre. Le document est disponible sous forme audiovisuelle (avec ou sans sous-titres) ou audio. L'étape d'anticipation est réalisée de façon analogue que dans le cas précédent, ainsi que l'étape de compréhension qui commence par un exercice d'appariement des répliques du dialogue contenu dans la vidéo aux images. L'exercice de la compréhension détaillée est présenté sous forme d'un tableau d'informations à compléter qui porte sur des personnages : il s'agit de trouver des réponses aux questions sur leur nationalité, leur domicile, etc. (Gibbe et al., 2016, p. 38). Le guide pédagogique propose les modifications similaires que dans le cas précédent : réaliser les deux exercices de compréhension en même temps et confronter les résultats en binômes et ensuite en groupes par quatre avant la mise en commun pour économiser le temps. Le guide offre également une proposition pour faciliter la réalisation du tableau d'informations. Les apprenants peuvent trouver quelques informations sur les personnages dans les leçons précédentes puisqu'ils ont déjà paru dans les séquences de l'unité 1 (Barrière et al., 2016, p. 70). Les réponses sont vérifiées par un autre visionnage ou par l'écoute de la séquence. La phase de réemploi qui succède est réalisée par groupes qui complètent les dialogues repris du document. Dans cette étape, les apprenants peuvent également accomplir la tâche individuellement et se mettre d'accord ensuite sur la réponse au sein des groupes (Barrière et al., 2016, p. 71). La vérification des réponses se déroule en classe, les groupes proposent leurs résultats et les autres apprenants disent s'ils sont d'accord ou non et font les corrections nécessaires (Barrière et al., 2016, p. 71). L'activité de l'étape ultime de la progression – la production – se trouve sur la page suivante

et elle est précédée de plusieurs exercices sur la formation de la question et de la réponse et des tableaux synthétiques traitant le même sujet. L'activité proposée permet de travailler la production orale en reprenant les éléments du document. Les apprenants sont invités au jeu de rôle – deux employés à l'Office du tourisme de Paris font connaissance (Gibbe et al., 2016, p. 39). Selon le guide, la réalisation recommandée de cette activité prévoit les binômes choisis par l'enseignant et les rôles tirés au sort. Les apprenants n'ont pas de temps pour la préparation préalable du dialogue, mais ils peuvent observer les documents dans le livre pour entrer dans la situation de la communication (Barrière et al., 2016, p. 73-74).

Dans cette méthode, les documents audiovisuels forment un support pour les séances traitant les actes des paroles et les savoir-faire. Ils forment un ensemble qui fait revenir les personnages ce qui ajoute un élément unificateur dans le manuel. Les documents sont purement fabriqués pour correspondre mieux aux objectifs au niveau débutant et ils sont disponibles également dans la version sonore, ce qui peut être considéré comme un avantage pour les enseignants ou les salles de classe moins équipés. Pourtant, nous pouvons constater que cette méthode réduit la compréhension audiovisuelle à la compréhension orale. Le guide pédagogique met l'accent sur le travail en groupes pour économiser le temps et diminuer l'incertitude des apprenants. Les auteurs proposent également plus d'activités de production liées plus librement aux sujets traités dans les documents audiovisuels par rapport aux méthodes pour les publics plus jeunes.

### **5.3.2 *Nouvelle Génération A2***

La méthode *Nouvelle Génération A2* fait partie de la collection de trois méthodes de FLE pour les grands adolescents, divisées par niveaux A1, A2 et B1 du CECRL. Le livre d'élève et le cahier d'exercices font un seul ensemble. Le manuel est également accompagné d'un guide pédagogique gratuitement téléchargeable sur le site de la maison d'édition Didier et toutes les ressources complémentaires (pistes audio, vidéos, exercices interactifs) sont disponibles après l'inscription sur le site de la collection *Nouvelle Génération*. Il existe également une application<sup>3</sup> pour les smartphones et tablettes qui permet l'accès aux ressources complémentaires.

---

<sup>3</sup> Voir : didierfle.app

Cette méthode qui respecte les principes de l'AC accorde beaucoup de place aux dialogues enregistrés et imprimés dans toutes les six unités. Un document audiovisuel fait partie de chacune d'entre elles et il est disponible en ligne en version avec ou sans sous-titres pour faciliter la compréhension. Nous pouvons diviser les documents audiovisuels en deux groupes.

Le premier groupe se compose de documents audiovisuels purement fabriqués. Ils font partie de chaque unité dans la partie dédiée à la communication, ici nommée « Je m'exprime », qui se trouve en fin d'unité. Il s'agit de vidéos courtes (de 1 à 2 minutes) dont l'objectif est d'illustrer une situation de communication. La vidéo et les exercices correspondants visent surtout l'automatisation d'un acte de parole qui est en correspondance avec la thématique de l'unité, par exemple acheter des vêtements, commander un repas au restaurant, demander et donner des instructions, etc.

Pour illustrer l'exploitation de ce type de vidéos, nous avons choisi celle intitulée « Au café » qui se trouve à la fin de l'unité 2 (Baracco et Giachino, 2022, p. 43). Le caractère de la vidéo est assez simple, il s'agit d'un dialogue entre une serveuse et deux clients qui commandent des repas et des boissons. La consigne pour les apprenants est formulée ainsi : « Regardez la vidéo *Au café* et écrivez le bon de commande de la serveuse. » (Baracco et Giachino, 2022, p. 43). La phase d'anticipation qui devrait précéder le premier visionnage d'une vidéo est absente. Étant donnée que la consigne vise plutôt la compréhension détaillée des éléments de la vidéo, l'étape de la compréhension globale fait défaut à son tour, même s'il faut admettre que la situation de la communication est claire grâce au contexte de la page. Le guide pédagogie propose d'approfondir l'activité par l'expansion du dialogue, en imaginant que les clients se plaignent du repas ou qu'ils commandent autre chose, etc. (Baracco et Giachino, 2022, p. 45). Les auteurs du manuel font succéder à la vidéo deux exercices de réemploi qui font partie de la phase de fixation et de production. Le premier exercice propose aux apprenants de préparer un dialogue à l'écrit à l'aide d'un document semi-authentique – un menu d'un restaurant imaginaire – et de le jouer en classe. Le deuxième exercice est similaire, il invite les apprenants au jeu de rôle à l'aide d'une addition qui permet d'imaginer le dialogue (Baracco et Giachino, 2022, p. 43).



Dans le reste des unités, les petites vidéos sont exploitées de la même manière et sont souvent suivies des exercices de compréhension du type QROC et des exercices de la production orale qui reprennent les expressions des vidéos. Le guide pédagogique offre surtout des corrigés.

Le deuxième type de documents audiovisuels dans la *Nouvelle Génération A2* se trouve dans les parties spéciales qui ne sont pas comprises dans les unités – les doubles pages d'*Atelier vidéo*. Il y en a trois dans le manuel, chacun à la fin de deux unités. En général, il s'agit des documents plus longs (de 4 à 5 minutes). Les deux premiers ateliers sont fondés sur les épisodes de la série *Coups de cœur* qui traverse le premier et le deuxième tome de la méthode (il s'agit des épisodes 4 et 5 qui font suite aux épisodes de *Nouvelle Génération A1*). Le dernier atelier vidéo travaille une vidéo de la chaîne YouTube imaginaire *Ma sofa rouge*.

L'*Atelier vidéo* suivant les unités 1 et 2 comprend l'épisode 4 du *Coups de cœur* (Baracco et Giachino, 2022, p. 44-45). La double page respective commence par l'activité permettant aux apprenants d'émettre des hypothèses par rapport au contenu de la vidéo à travers les questions ouvertes et quelques images de la vidéo. Ensuite, les apprenants regardent la vidéo sans le son et complètent un exercice du type QCM afin de découvrir la vidéo. Le deuxième visionnage de la vidéo se passe avec le son et les exercices de compréhension forcent les apprenants à repérer des éléments concrets. Certains exercices exigent de revisionner des séquences particulières de la vidéo pour trouver les réponses. Les apprenants sont incités à remettre les phrases et les scènes dans l'ordre ou à trouver tous les moyens de transport cités dans l'épisode. Il y a aussi des exercices du type QROC et vrai ou faux. Finalement, les auteurs offrent des idées pour la production orale – une discussion plutôt libre à propos d'un personnage de la vidéo et un exercice qui consiste à imaginer la suite du dialogue.

Les *Ateliers vidéo* proposés dans cette méthode sont fondés sur les documents audiovisuels fabriqués qui reprennent les éléments linguistiques, le vocabulaire et les actes de parole travaillés dans les unités précédentes. Ils forment donc une sorte d'activités de révision ou de réemploi, étant placés en fin de sections plus grandes qu'une unité. À la différence des vidéos incorporées dans les unités, les *Ateliers* travaillent les vidéos en profondeur et développent plusieurs compétences langagières.

La *Nouvelle Génération A2* présente uniquement les documents audiovisuels fabriqués qui donnent l'impression d'être un peu artificiels. Pourtant, le manuel permet de les travailler par phases de progression et mène les apprenants vers la production et le réemploi des expressions observées. Un grand avantage de ces vidéos est qu'elles sont facilement compréhensibles et adaptées au public cible. Le guide pédagogique n'offre pas de support pour l'organisation des activités ni celui pour leur meilleure adaptation aux apprenants, mais il a la forme de corrigés d'exercices et de transcriptions de pistes audio.

### 5.3.3 *Édito B1*

La troisième édition de la méthode *Édito* compte pour le moment quatre tomes couvrant les niveaux A1-B2 du CECRL. La collection de méthodes est conçue d'après les nouveaux descripteurs du VC et met l'accent sur le développement de la compétence de médiation qui est travaillée dans les « ateliers-médiation » situés à la fin de chaque unité. Le livre d'élève est accompagné d'un cahier d'activités. Les apprenants ont également l'accès au matériel complémentaire (pistes audio, vidéos, exercices interactifs) via le site Internet dédié à la collection *Édito* ou via l'application pour les smartphones et tablettes<sup>4</sup>. Le manuel existe également en version numérique, ainsi que le guide pédagogique qui est gratuitement téléchargeable sur le site de la maison d'édition.

*Édito B1* se compose de douze unités qui sont en général divisées en quatre grandes parties – documents, vocabulaire, grammaire et culture/cultures. La méthode présente toute la grammaire et tout le vocabulaire à l'aide des documents-corpus de types divers – écrits, sonores ou audiovisuels. Chaque unité comprend huit documents ou plus qui servent de corpus pour l'observation des éléments linguistiques et pour le développement des compétences langagières. La méthode compte parmi les compétences également la compréhension audiovisuelle, qui est plus développée dès la publication du VC en 2018.

Les documents audiovisuels n'ont pas une place fixe dans les unités, ils sont exploités soit dans la partie « Documents », soit dans la partie « Culture/cultures » et à la différence de la majorité de manuels précédents, ils ne servent pas uniquement à la présentation des actes

---

<sup>4</sup> Voir : didierfle.app

de parole ou du savoir-faire, mais ils visent le développement de la compréhension audiovisuelle.

Nous avons choisi pour l'analyse le document qui se trouve dans l'unité 5, dont la thématique touche les mondes urbains. Il s'agit d'un de douze documents proposés dans cette unité qui traite également la fonction du passif, la place et la nominalisation de l'adjectif et le vocabulaire de la ville et du quartier. Le document audiovisuel exploité est un extrait du reportage télévisé qui présente le phénomène de l'urbex. L'étape d'anticipation est réalisée à l'aide d'une image de la vidéo et d'une question ouverte : « À votre avis, que va explorer cette personne ? », qui permet aux apprenants de faire des hypothèses par rapport à la vidéo (Heu-Boulhat et al., 2023, p. 72). Ensuite, on enchaîne sur le visionnage du début de la vidéo (30 secondes), ce qui permet aux apprenants de découvrir le sujet du document – l'urbex – qu'ils sont incités à définir. Le premier visionnage de la vidéo en entier vise la compréhension globale du document ce qui est vérifié par l'exercice du type QROC. La phase de compréhension détaillée est réalisée de manière semblable après le deuxième visionnage de la vidéo. Étant donné le débit assez rapide et le niveau du vocabulaire dans le document, le guide pédagogique recommande de faire lire les questions de compréhension et d'assurer leur compréhension avant les visionnages du document (Rivière, 2023, p. 114). Les réponses sont vérifiées par la mise en commun en classe. Le document est disponible en version sans ou avec sous-titres ; l'enseignant peut ainsi faciliter la compréhension selon le niveau des apprenants. La phase de production se divise en deux parties. La première partie propose des questions ouvertes pour faire discuter les apprenants en binômes ou petits groupes par rapport à ce qu'ils ont vu dans le document. La deuxième partie développe la compétence de la production écrite. Les apprenants sont invités à décrire leur expérience imaginaire avec l'urbex dans un mail à un ami (Heu-Boulhat, 2023, p. 72). Le guide pédagogique propose de terminer cette activité par une mise en commun des travaux de volontaires (Rivière, 2023, p. 114). Les apprenants trouvent dans le manuel un cadre qui résume ce qu'est l'urbex, afin de faciliter la production orale et écrite.

Le manuel *Édito B1* traite tous les douze documents audiovisuels de manière semblable. L'anticipation se passe à l'aide des images, la découverte du document est faite par le visionnage sans le son ou par le visionnage d'une partie particulière du document.

La compréhension est ensuite vérifiée par des exercices du type QROC ou QCM et dans l'étape ultime, la méthode propose de travailler la production orale ou écrite (ou les deux) par le biais des questions ouvertes. On y trouve également des documents qui introduisent du vocabulaire plus avancé.

Cette méthode travaille uniquement avec les documents audiovisuels authentiques produits par exemple par TF1, montreal.tv, Instagram, etc. qui sont légèrement aménagés (raccourcis, sous-titrés). Elle propose donc aux apprenants des supports qui leur permettent de découvrir la langue dans son fonctionnement réel. Comme les documents sont destinés en majorité aux natifs français, la compréhension exige plus d'effort de la part des apprenants, ainsi que l'emploi des stratégies d'anticipation et de compréhension des indices. La méthode suit donc les instructions formulées par le VC et favorise chez les apprenants le développement de la compréhension audiovisuelle, considérée comme une compétence équivalente à la compréhension orale et écrite par le manuel.

#### **5.3.4 *Alter Ego+ 4***

La méthode *Alter Ego+ 4* est le dernier tome de la collection de manuels de FLE couvrant les niveaux A1-B2 du CECRL et destinée principalement au public adulte. Le livre d'élève est accompagné d'un cahier d'activité et d'un CD/DVD avec des pistes audio et des vidéos. Le matériel complémentaire est également disponible en ligne sur le site compagnon de la collection *Alter Ego+*. Le guide pédagogique est téléchargeable gratuitement sur le site de la maison d'édition Hachette.

Le manuel se compose de huit unités, nommées *dossiers*, qui sont divisées en plusieurs parties selon leur orientation – les thématiques universelles et contemporaines, la civilisation, la grammaire et les savoir-faire, les projets, etc. La méthode offre également l'évaluation formative à la fin de chaque dossier qui prépare les apprenants à l'examen DELF B2. La méthode est ancrée dans la perspective actionnelle et la pédagogie par projets. La collection est enrichie par des livrets de projets qui permettent aux enseignants d'aller plus loin.

*Alter Ego+ 4* comprend un document audiovisuel authentique dans chaque dossier. Les documents ne font pas partie intégrante du manuel, même si nous trouvons les références aux vidéos sur les pages d'ouverture des dossiers. Les documents audiovisuels jouent ainsi

un rôle complémentaire, en proposant une forme d'approfondissement de la thématique qui est au choix. L'enseignant peut les exploiter en fonction du temps disponible ou en fonction du niveau des apprenants. Pour l'exploitation des documents audiovisuels servent des fiches d'accompagnement en fin de guide pédagogique qui sont également librement téléchargeables sur le site de la maison d'édition Hachette.

Nous avons sélectionné pour l'analyse un document audiovisuel qui fait partie du dossier 7, plus précisément de la double page dédiée à la civilisation, nommée « Points de vue sur... ». La place des documents audiovisuels n'est pas fixe dans la méthode, ils complètent les pages dédiées à la grammaire, la communication ou les projets. La section « Points de vue sur... » offerte dans ce dossier aborde la thématique des francophonies en deux documents, l'un écrit et l'autre sonore. Les deux documents donnent à réfléchir sur la problématique de l'apprentissage des langues, les liens entre la langue et la culture et le choix d'une langue étrangère comme langue d'écriture (Bonenfant et al., 2015, p. 133). Le livre d'élève propose des exercices de compréhension et plusieurs suggestions de la production orale et écrite (Antier et al., 2015, p. 126-127). Cette double page travaille donc toutes les quatre compétences langagières.

L'approfondissement de la compétence de compréhension audiovisuelle est possible grâce au document audiovisuel attaché au dossier et sa fiche d'accompagnement qui comprend également la méthode d'exploitation. Il s'agit d'un extrait de l'émission de TV5 Monde qui présente l'université Senghor à Alexandrie en à peu près trois minutes. La vidéo garde la thématique de la double page et elle est aussi en correspondance avec le sujet traité dans le dossier, la francophonie. La fiche introduit la vidéo, elle invite les apprenants à noter les mots qui les font penser à la ville d'Alexandrie et leur propose d'émettre des hypothèses par rapport au contenu de la vidéo. L'étape préparatoire destinée à faciliter l'entrée dans le document se passe donc sous forme d'un échange libre entre les apprenants. La phase suivante est prévue pour la découverte du document et pour la vérification des hypothèses. Les apprenants sont invités à visionner la première partie de la vidéo (30 secondes) sans le son et à ajouter ou à supprimer les idées produites dans la phase précédente. Ensuite, ils regardent la même partie de nouveau avec le son pour comprendre les informations générales sur la ville et sa bibliothèque. Il s'agit donc de la phase qui vise la compréhension globale du document

(Bonenfant et al., 2015, p. 229). L'étape de la compréhension détaillée est divisée en deux parties, chaque partie concernant une séquence différente du document. Dans la première partie, les apprenants complètent une fiche d'information à trous portant sur l'université Senghor et une question ouverte à l'aide de la séquence dès 00:32 à 01:36 de la vidéo. La compréhension de la dernière séquence du document est vérifiée par un exercice du type QCM (Bonenfant et al., 2015, p. 229). Même si les consignes ne le mentionnent pas, il serait à recommander de faire lire les questions et vérifier la compréhension en classe. D'après la fiche, l'étape finale de la progression comprend deux activités. La première peut être considérée plutôt comme l'approfondissement du sujet, les apprenants étant encouragés à explorer le site de l'université Senghor et les lieux de son campus international. La deuxième activité développe la production écrite et orale des apprenants. Elle propose un mini-projet en groupes qui préparent des présentations des pays de l'Afrique francophone en rapport avec les témoignages des étudiants africains de la vidéo. Le produit final peut être soit une affiche, soit un PowerPoint (Bonenfant et al., 2015, p. 229).

La méthode *Alter Ego+ 4* exploite les documents audiovisuels authentiques didactisés pour le niveau B2 (raccourcis, sous-titres disponibles) de différents genres (reportages, documentaires, bandes d'annonces, campagnes de prévention, etc.), qui sont en correspondance avec des thématiques des dossiers. Leur exploitation en classe est facultative puisqu'ils élargissent la variété des documents proposés par la méthode et ils approfondissent les sujets des sections de dossiers dont ils font partie. Les fiches d'exploitation comprennent également la description des étapes de la progression, il est donc possible de faire travailler les apprenants en autonomie (au moins sur les exercices de la compréhension).

### **5.3.5 *Édito C1***

La méthode *Édito C1* forme le dernier tome de la collection qui couvre les niveaux A1-C1 du CECRL. Nous analyserons la deuxième édition de cette collection. Le livre d'élève est accompagné d'un cahier d'activité et d'un guide pédagogique qui est téléchargeable librement sur le site de la maison d'édition. Le matériel complémentaire n'est pas disponible en ligne mais il est attaché au manuel sur un CD/DVD où l'on trouve des documents sonores et audiovisuels. La méthode vise à préparer les apprenants à l'examen DALF C1,

donc les activités proposées sont semblables à celles proposées pendant l'examen. Le manuel est créé plutôt pour un public adulte et il exige assez d'autonomie des apprenants.

La méthode est divisée en 20 thèmes, donc en sections un peu plus courtes que des unités, mais qui se composent des parties similaires à celles que nous avons vues dans la méthode *Édito B1* (documents, vocabulaire et civilisation, « Au cœur du quotidien »). Les auteurs divisent soigneusement les activités développant les compétences langagières définies par le CECRL, y compris la compréhension audiovisuelle. Le manuel comprend quatre documents audiovisuels authentiques (dans les thèmes 1, 7, 10 et 11) qui sont disponibles sur un CD/DVD et seulement en version sans sous-titres.

Nous avons choisi pour l'analyse le document audiovisuel qui se trouve sous le thème 1. Il s'agit d'une émission télévisée *Sériorama* présentant une critique de la série *Quadras* ce qui est en correspondance avec les autres documents exploités dans cette section qui traite les séries télévisées et le cinéma (Bourmayan et al., 2018, p. 15). Comme les apprenants se trouvent déjà au niveau avancé, la vidéo est plus longue (vers 5 minutes) qu'à des niveaux précédents. L'étape préparatoire est omise. Nous pouvons considérer que le genre du document qui est mentionné dans la consigne est suffisamment parlant et que les apprenants sont capables de formuler des hypothèses par rapport au contenu pendant la lecture des questions de compréhension dans le livre. La prélecture des questions est recommandée également dans le guide pédagogique qui souligne aussi l'importance de notes que prennent les apprenants pendant le visionnage de la vidéo (Bourmayan et al., 2019, p. 7). L'exercice de compréhension vise la compréhension détaillée du document, les questions sont ouvertes et les réponses attendues sont assez complexes et exigent également la compréhension des implicites.

La phase de production se déclenche en deux grandes parties. D'abord, on développe la production orale par une discussion en binômes. Les questions ouvertes dans le livre servent de point de départ et mènent les apprenants à la formulation du rôle que joue la critique dans le domaine culturel (Bourmayan et al., 2018, p. 15). L'enseignant devrait d'abord parcourir les questions avec les apprenants et leur donner des mots-clés si nécessaire. Pour évaluer l'activité, la discussion en binômes peut se faire devant la classe qui prend des notes ou bien les binômes peuvent être élargis en petits groupes avant la mise en commun

en classe (Bourmayan et al., 2019, p. 8). Le manuel propose également le sujet des mini-exposés des apprenants qui sont invités à les préparer en groupes et présenter ensuite en 10 minutes une série télévisée en vogue dans leur pays (Bourmayan et al., 2018, p. 15). Le guide propose un canevas qui peut être donné aux apprenants (présenter d'abord le titre, le pays d'origine, le casting et les protagonistes, donner son avis, etc.) (Bourmayan et al., 2019, p. 8). Le sujet de la critique est achevé dans la partie dédiée à la production écrite qui renvoie au site Internet Allocine.fr où les spectateurs de la télévision et du cinéma donnent leur avis sur les séries ou films. La tâche pour les apprenants est d'écrire une critique d'une série au choix et de la publier sur le site (Bourmayan et al., 2018, p. 15). Par ces activités de production, les apprenants sont menés à acquérir le savoir-faire de donner leur avis, une des compétences clés exigées à ce niveau de langue et lors de l'examen DALF. Le guide propose également de faire un point sur la grammaire et de réviser les difficultés de la place de l'adjectif en français, par exemple un pauvre homme  $\neq$  un homme pauvre, etc. L'enseignant peut faire aussi un focus sur la culture en présentant les magazines du cinéma français (Bourmayan et al., 2019, p. 8).

Malgré que les documents audiovisuels ne soient pas nombreux dans cette méthode, les auteurs ont choisi les documents de genres divers traitant de différents sujets. Dans le thème 7, on propose l'exploitation de l'émission de la Radio Télévision Belge de la Communauté Française (RTBF) qui étudie l'œuvre de Claude Debussy, dans le thème 10, les auteurs proposent un court-métrage muet et dans thème 11, on travaille l'interview télévisée sur la cybersécurité de Radio Télé Suisse. Toutes les activités liées aux documents audiovisuels exigent la compréhension des implicites et des informations détaillées. La production orale ou écrite mène les apprenants à l'entraînement à l'examen DALF C1.

*Édito C1* propose les documents audiovisuels authentiques qui sont exploités dans les sections divisées selon les thématiques. Les documents développent principalement la compréhension audiovisuelle. Les auteurs de la méthode avancent la progression et présupposent une plus grande quantité d'autonomie parce que plusieurs activités peuvent être faites individuellement à la maison. Étant donné le niveau avancé des apprenants, les documents sont plus longs et ne sont pas didactisés. De façon analogue, les exercices de compréhension et de production sont plus complexes.



Pour conclure, les méthodes destinées aux grands adolescents et adultes exploitent les documents audiovisuels soit en tant que supports complémentaires qui visent de briser la monotonie des activités proposées dans les unités, soit en tant que parties intégrantes qui visent l'acquisition des savoir-faire communicatifs ou des éléments langagiers. L'audiovisuel est également exploité pour illustrer de la manière plus attractive les éléments de la civilisation et culture francophone. Les manuels de la collection *Édito* proposent les documents audiovisuels qui visent avant tout le développement de la réception audiovisuelle, considérée par le CECRL et le VC comme une partie de la compétence de réception. En ce qui concerne l'authenticité des documents audiovisuels proposés, les manuels destinés aux niveaux inférieurs privilégient des supports fabriqués alors que ceux destinés aux niveaux plus avancés exploitent des documents authentiques.

## 6 Tableaux synoptiques des méthodes de FLE analysées

Pour conclure l'analyse des méthodes exploitant les documents audiovisuels, présentée dans le chapitre précédent, nous proposons deux tableaux résumant les paramètres importants que nous avons observés. Le tableau 1 compare les éléments techniques, alors que le tableau 2 montre le type de documents audiovisuels utilisés dans les méthodes et la manière de leur exploitation en classe de FLE.

L'analyse proposée par ce mémoire étudie les méthodes publiées en dernière décennie. Les méthodes ont été choisies selon leur accessibilité dans les librairies et les bibliothèques, selon les niveaux disponibles pour chaque public cible et selon leur date de parution. Dans la plupart des manuels analysés, l'audiovisuel fait partie de chaque unité même s'il y a des exceptions – *Macaron 2*, *Édito C1*. Des documents audiovisuels sont donc exploités dès le début de l'apprentissage jusqu'aux niveaux supérieurs, sans égard au public cible. L'accessibilité des documents audiovisuels pour les enseignants ainsi que pour les apprenants est généralement facile. La plupart des maisons d'édition offre un site compagnon pour chaque collection de méthodes avec tous les matériels complémentaires, y compris les documents audiovisuels. L'équipement dur qui supporte les pistes audio et vidéo fait partie des méthodes publiées avant 2018. La maison d'édition Didier propose également une application qui adapte le contenu sonore, audiovisuel et interactif aux smartphones et tablettes, ce qui rend leur exploitation encore plus facile et favorise l'autonomie des apprenants. L'application est disponible pour les manuels publiés dès l'année 2022. Nous pouvons donc observer un changement des supports des documents complémentaires, ce qui est influencé par l'essor de l'enseignement en ligne et hybride causé entre autres par la pandémie de Covid-19.

**Tableau 1**

Méthode/Niveau	Maison d'édition	Date de parution	Nombre d'unités	Nombre de DA	Support de DA
<b>Enfants</b>					
Passe-passe 1/A1.1	Didier	2018	6	6	site compagnon
Macaron 2/A1	CLE International	2023	6	3	site compagnon
Passe-passe 3/A2	Didier	2020	6	6	site compagnon
<b>Adolescents</b>					
À la une 1/A1	EMDL	2019	8	8	site compagnon

Imagine 3/A2	Didier	2023	6	6	site compagnon, application
Décibel 4	Didier	2016	6	6	CD/DVD
<b>Grands adolescents et adultes</b>					
Tendances A1	CLE International	2016	9	18	CD/DVD
Nouvelle Génération A2	Didier	2022	6	9	site compagnon, application
Édito B1	Didier	2023	12	12	site compagnon, application
Alter Ego+ 4/B2	Hachette	2015	8	9	site compagnon, CD/DVD
Édito C1	Didier	2018	20	4	CD/DVD

L'analyse des méthodes choisies montre que les auteurs exploitent les deux types de documents audiovisuels ; les documents fabriqués dominent sur les niveaux inférieurs alors que l'utilisation des documents authentiques est fréquente dès le niveau B1. Il y a plusieurs raisons pour ce décalage d'exploitation des documents authentiques. Les supports fabriqués uniquement à des fins d'une méthode comprennent les éléments que les auteurs veulent traiter ou réviser et ils sont adaptés directement au public cible. L'un des inconvénients des supports fabriqués est leur forme souvent artificielle qui éloigne l'apprentissage en classe de la réalité. La majorité des méthodes analysées propose des documents authentiques didactisés, c'est-à-dire raccourcis et fournis de sous-titres pour faciliter la compréhension.

En ce qui concerne l'exploitation même des documents audiovisuels, nous pouvons constater qu'ils jouent dans la majorité des cas un rôle complémentaire et leur utilisation en classe est facultative. Surtout dans les méthodes pour les enfants, nous trouvons des documents audiovisuels qui forment des supports pour les activités d'approfondissement ou de révision. L'enseignant a la possibilité de les travailler en profondeur grâce aux fiches complémentaires comprises dans le guide pédagogique. Ce choix d'approche pédagogique est gardé également dans les manuels destinés aux adolescents. Les méthodes analysées proposent d'aborder les documents audiovisuels soit dans le cadre des activités proposées par le livre d'élève, soit à l'aide des fiches complémentaires ajoutées au guide pédagogique. La première possibilité est normalement plus courte et ne respecte pas strictement toutes les étapes de la progression tandis que la deuxième offre la progression plus graduelle. Le rôle de l'audiovisuel dans

les méthodes pour les adolescents est plus stable que dans celles destinées aux enfants ; ils servent souvent de support d'ouverture de l'unité ou d'enrichissement des leçons de civilisation. Dans les méthodes pour les grands adolescents et adultes, nous avons observé trois possibilités d'exploitation. Premièrement, les documents audiovisuels servent à des objectifs communicatifs, c'est-à-dire qu'ils sont exploités afin d'introduire des situations de communication ou un acte de parole dont l'acquisition est visée par la section concernée. Ils peuvent de la même manière présenter aux apprenants un point grammatical ou du vocabulaire. Les manuels de la collection *Édito* exploitent des documents audiovisuels en correspondance au CECRL et au VC, pour développer la réception audiovisuelle avec des activités qui approfondissent également les autres compétences langagières. La méthode *Alter Ego+ 4* revient vers l'approche observée dans les manuels pour les enfants et exploite des documents audiovisuels seulement pour l'approfondissement de la thématique de l'unité à l'aide des fiches complémentaires du guide pédagogique. Nous pouvons constater que les méthodes pour les grands adolescents et adultes incorporent l'audiovisuel directement dans le contenu des unités mais dans certains manuels, le rôle des documents audiovisuels reste marginal et l'enseignant peut les omettre dans toute la progression de la méthode, ou bien les traiter comme documents sonores – tel est le cas du manuel *Tendances A1*.

**Tableau 2**

Méthode/Niveau	Type de DA	Didactisation	Exploitation	Remarques
<b>Enfants</b>				
Passe-passe 1/A1.1	fabriqué	sous-titres	optionnelle	dessin animé à la fin de l'unité – révision, fiches complémentaires dans le guide pédagogique (GP)
Macaron 2/A1	fabriqué	-	optionnelle	approfondissement de civilisation/culture en début d'unité, fiches complémentaires dans le GP
Passe-passe 3/A2	authentique	sous-titres, abrégement	optionnelle	approfondissement de la thématique de l'unité, fiches complémentaires dans le GP
<b>Adolescents</b>				
À la une 1/A1	fabriqué, authentique	sous-titres, abrégement	incorporée dans l'unité	ouverture de l'unité, fiches complémentaires dans le GP
Imagine 3/A2	authentique	sous-titres	incorporée dans l'unité	documents déclencheurs pour civilisation/culture, fiches complémentaires dans le GP

Décibel 4/B1	authentique	sous-titres, abrégement	optionnelle	documents déclencheurs pour civilisation/culture, fiches complémentaires dans le GP
<b>Grands adolescents et adultes</b>				
Tendances A1	fabriqué	sous-titres	incorporée dans l'unité	série télévisée imaginée pour présenter un acte de parole / un point grammatical
Nouvelle Génération A2	fabriqué	sous-titres	incorporée dans l'unité	présentation des savoir-faire communicatifs / ateliers vidéos de la révision (série télévisée / chaîne YouTube imaginée)
Édito B1	authentique	sous-titres, abrégement	incorporée dans l'unité	développement de la réception audiovisuelle / support pour civilisation/culture, points grammaticaux, etc.
Alter Ego+ 4/B2	authentique	sous-titres, abrégement	optionnelle	approfondissement de la thématique de l'unité, fiches complémentaires sur le site compagnon
Édito C1	authentique	–	incorporée dans l'unité	développement de la réception audiovisuelle

L'analyse proposée par ce mémoire montre sur un échantillon limité des méthodes de FLE quelques tendances d'exploitation des documents audiovisuels qui font de plus en plus partie intégrante de l'enseignement des langues étrangères. Même si leur rôle reste dans la plupart des méthodes plutôt complémentaire, leur intégration dans l'enseignement devient plus fréquente et l'analyse montre qu'il y a beaucoup de possibilités de leur exploitation en classe. La majorité des manuels offre également un support vaste pour les enseignants sous forme de démarches d'exploitation détaillées dans les guides pédagogiques. Le rôle de l'audiovisuel dans les méthodes est renforcé par leur accessibilité en ligne qui permet de rendre leur exploitation en classe encore plus facile ou de mieux différencier l'apprentissage selon les besoins des apprenants.

## **Conclusion**

L'objectif de ce mémoire est d'examiner la place du document audiovisuel dans l'enseignement du FLE en s'orientant à son exploitation dans les méthodes de FLE récentes.

Dans les chapitres initiaux, nous avons résumé l'ancrage de l'audiovisuel dans les méthodes, ainsi que les approches de l'enseignement qui dominent dans les dernières décennies et dans les référentiels européens qui confirment une tendance accentuant le rôle des documents audiovisuels dans l'enseignement des langues étrangères. Nous avons également étudié la problématique de la planification d'une unité didactique organisée autour d'un document audiovisuel et les étapes recommandées par les théoriciens pour atteindre le développement efficace des compétences langagières, y compris la réception audiovisuelle, une compétence décrite en détail dans le Volume complémentaire au Cadre européen commun de référence pour les langues.

Dans la partie suivante du mémoire, nous avons utilisé ces notions théoriques comme un arrière-plan pour l'analyse des méthodes de FLE choisies. Les méthodes analysées couvrent tous les niveaux du CECRL disponibles pour le public cible donné. L'analyse est ainsi divisée en trois parties : les méthodes pour les enfants (6-10 ans), pour les adolescents (11-15 ans) et pour les grands adolescents (16-18 ans) et les adultes. Nous avons étudié plusieurs paramètres de l'exploitation des documents audiovisuels, surtout la fréquence de leur intégration, leur authenticité, leur didactisation à des fins pédagogiques et leur accessibilité pour les enseignants et les apprenants. Pour montrer la piste d'exploitation proposée par les auteurs de la méthode concrète, nous avons choisi à chaque fois un ou plusieurs exemples qui représentent l'approche de l'audiovisuel dans la méthode. Nous avons examiné les pistes d'exploitation afin de trouver les correspondances avec les recommandations théoriques formulées dans la première partie du mémoire.

L'analyse des méthodes de FLE publiées dans la dernière décennie, dont les résultats sont résumés dans la dernière partie de ce mémoire, a montré que la progression proposée par les théoriciens de la didactique des langues étrangères est respectée dans la majorité des manuels analysés. Nous pouvons confirmer que les documents audiovisuels constituent une partie de plus en plus grande dans l'enseignement du FLE, conformément à ce qu'ont

déclaré les référentiels cités. Pourtant, nous trouvons des différences remarquables entre les méthodes analysées. Certaines d'entre elles travaillent déjà avec la notion de la réception audiovisuelle, tandis que d'autres choisissent plutôt une approche plus traditionnelle à l'audiovisuel, en ne l'utilisant que comme un support de divertissement en classe. Nous pouvons dire que la place du document audiovisuel dans les méthodes de FLE est relativement constante mais dans la majorité des cas, son rôle reste marginal et son exploitation facultative. Dans la plupart des manuels, le potentiel des documents audiovisuels n'est pas exploité au maximum et les activités proposées les réduisent souvent aux supports de la réception orale ou aux supports rendant la civilisation plus attractive aux apprenants.

En conclusion, notre analyse a montré un essor de l'exploitation des documents audiovisuels dans les méthodes de FLE pendant les dernières années ce qui est causé surtout par l'accessibilité de la technologie, l'augmentation de l'intérêt pour l'enseignement en ligne et hybride et par les tendances actionnelles dans l'enseignement des langues qui favorisent les documents authentiques et audiovisuels rapprochant l'enseignement de la vie réelle et développant les compétences clés.

Étant donné l'étendue limitée du présent mémoire, nous n'avons examiné ni la question des documents audiovisuels destinés pour l'enseignement et ne faisant pas partie des manuels mais créés par exemple par des chaînes télévisées, ni la problématique des documents audiovisuels authentiques qui exigent l'analyse pré-pédagogique et la didactisation avant leur exploitation en classe de FLE. Néanmoins, les démarches théoriques et l'analyse proposée par ce mémoire offrent une vue d'ensemble sur des pistes possibles de l'exploitation des documents audiovisuels dès le début de l'apprentissage jusqu'au niveau de la maîtrise d'une langue étrangère.

## Résumé

Tato diplomová práce s názvem *Audiovizuální dokumenty ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka (Documents audiovisuels dans l'enseignement de FLE)* se zabývá pozicí, kterou tyto materiály ve výuce francouzského jazyka zaujímají, a jejich možným využitím. Práce se zaměřuje především na audiovizuální dokumenty, které tvoří součást vybraných učebnic. Cílem práce je zmapovat způsoby využití audiovizuálních dokumentů v učebnicích a porovnat navržené postupy zapojení do výuky s metodologií popsanou teoretiky didaktiky cizích jazyků.

V první části práce je stručně shrnut vývoj metod výuky cizích jazyků se zaměřením na ty, které s audiovizuálními dokumenty pracují nebo jejich využití alespoň předznamenávají (audiovizuální strukturo-globální metoda, komunikační přístup, akční přístup). Práce se dále zabývá pozicí, již zaujímají audiovizuální dokumenty v evropských referenčních materiálech, zejména ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERRJ) z roku 2001 a v jeho dodatku vydaném v roce 2018. Tyto materiály zahrnují do jazykové kompetence *porozumění také porozumění audiovizuálním dokumentům*, čímž ukotvují jejich roli ve výuce cizích jazyků.

Součástí teoretické části práce je také shrnutí teoretických postupů a metod pro využití audiovizuálních dokumentů ve výuce. Popsány jsou jednotlivé etapy, ze kterých by se měla skládat didaktická jednotka obsahující jeden nebo více audiovizuálních dokumentů. Tyto etapy vedou žáky postupně k porozumění danému materiálu a zároveň k rozvoji všech jazykových kompetencí. Základem je fáze přípravná, umožňující žákům tvorbu hypotéz ohledně obsahu dokumentu a rozvoj strategií vedoucích k porozumění, dále by měla navazovat fáze zaměřená na porozumění dokumentu v globální rovině a následně v detailní rovině. Pro ukotvení nově získaných poznatků obsažených v dokumentu pak slouží fáze konceptualizace a produkce, ať už psané či mluvené.

Druhá část práce je věnována analýze vybraných učebnic francouzštiny určených pro mladší děti (6–10 let), starší děti (11–15 let), adolescenty (16–18 let) a dospělé. V každé věkové kategorii jsou analyzovány učebnice na všech dostupných úrovních definovaných SERRJ. V nejmladší věkové kategorii jsou analyzovány tyto učebnice: *Passe-passe 1 (A1.1)*, *Macaron 2 (A1)* a *Passe-passe 3 (A2)*. Z učebnic pro starší žáky jsou zvoleny následující



učebnice: *À la une 1* (A1), *Imagine 3* (A2) a *Décibel 4* (B1). Pro nejstarší věkovou skupinu byly vybrány tyto učebnice: *Tendances A1*, *Nouvelle Génération A2*, *Édito B1*, *Alter Ego+ 4* (B2) a *Édito C1*.

Analýza se zaměřuje především na množství a četnost audiovizuálních dokumentů obsažených v konkrétní učebnici, na jejich dostupnost pro žáky a pro učitele, dále na typ použitých dokumentů (autentické, polo-autentické, vytvořené) a na jejich úpravy pro potřeby výuky (opatření titulky, zkrácení). Pro účely analýzy je vybrán jeden příklad využití audiovizuálního dokumentu v každé učebnici, který je detailně popsán na základě aktivit navržených přímo v ní nebo v dalších doplňkových materiálech, jakými jsou příručka učitele či rozšiřující pracovní listy. Analýza také sleduje, zda jsou navržené postupy v souladu s teoretickými doporučeními popsanými v první části práce.

Výsledky analýzy jsou uvedeny v závěrečné kapitole, která přináší shrnutí možných způsobů využití audiovizuálních dokumentů ve výuce a na jejich základě formuluje roli, kterou tyto materiály hrají v současné výuce francouzštiny. Využití audiovizuálních dokumentů je ukotveno v referenčních materiálech už více než dvacet let a především doplněk k SERRJ na ně klade důraz. Přesto provedená analýza ukázala, že práce s nimi zůstává především otázkou volby učitele. Ačkoliv jsou audiovizuální materiály běžnou součástí učebnic vydaných v posledním desetiletí, jejich role zůstává spíše okrajová, jelikož slouží jako podklady k opakování či rozšíření určitého tématu zpracovaného v učebnici pomocí jiných dokumentů (nejčastěji k větší ilustrativnosti lekce věnované frankofonní kultuře a každodennímu životu). Potenciál, který nabízí využití audiovizuálních dokumentů ve výuce, tak není v některých učebnicích zcela využit, někde jsou aktivity dokonce redukovány na rozvoj poslechových dovedností. Naopak některé jiné učebnice využívají videa k rozvoji porozumění audiovizuálním dokumentům tak, jak je tato kompetence definována ve zmíněných referenčních materiálech.

Na základě analýzy je také možno sledovat změny v přístupu k audiovizuálním dokumentům a v jejich využití ve výuce v posledních letech, což je způsobeno jednak rozvojem technologií a jejich dostupností, jednak růstem zájmu o vzdělávání online nebo hybridní formou. Audiovizuální dokumenty se tak postupně stávají nedílnou součástí výuky cizích jazyků a dá se očekávat, že jejich role bude stále větší.

## **Bibliographie**

BARRIÈRE, I., EMILE, H., GELLA, F. *Les TIC, des outils pour la classe*. Grenoble : PUG, 2011. ISBN 978-2-7061-1663-6.

BEACCO, J.-C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2007. ISBN 978-2-278-05810-5.

BÉRARD, E. *L'approche communicative. Théorie et pratiques. Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International, 1991. ISBN 2-19-033352-0.

COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette, 2007. ISBN 978-2-01-1552214-1.

CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003. ISBN 978-2-09-033972-7.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005. ISBN 2-7061-1301-4.

DELATTRE, P. *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?*. Paris : Hachette, 1971. ISBN 2-01-0045-03-3.

DESMONS, F., FERCHAUD, F., GODIN, D., GUERRIERI, C., GUYOT-CLÉMENT, C., JOURDAN, S., et al. *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*. Paris : Éditions Belin, 2005. ISBN 978-2-7011-4813-7.

ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Ophrys, 2008. ISBN 978-2-7080-1197-7.

## **Méthodes**

ANTIER, M., BONENFANT, J., CHORT, G., DOLLEZ, C., GUILLOUX, M., PONS, S., et al. *Alter Ego+ 4. Méthode de français. Livre d'élève*. Paris : Hachette Livre, 2015. ISBN 978-2-01-401550-8.

BARACCO, C., GIACHINO, L. *Nouvelle Génération A2. Livre d'élève + cahier d'exercices*. Paris : Didier, 2022. ISBN 978-2-278-10409-3.

BUTZBACH, M., FACHE, R., MARTIN, C., PASTOR, D., SARACIBAR, I. *Décibel 4. Méthode de français. Livre d'élève*. Paris : Didier, 2016. ISBN 978-2-278-08741-9.

BOURMYAN, A., CROS, I., HEU-BOULHAT, É., KOHLMANN, J., LECARDONNEL BAUDET, M., MERCER, J., et al. *Édito C1. Méthode de français. Livre d'élève*. Coordination par C. Pinson. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Didier, 2018. ISBN 978-2-278-09096-9.

CABRERA, A., PAYET, A., RUIZ FÉLIX, E., RUBIO PÉREZ, I., VIERA, M. *Macaron 2. Méthode de français. Livre d'élève*. Paris : CLE International, 2023. ISBN 978-20-903-5806-3.

COHEN, A., GONZALEZ, S., MRAZ, C., SIGNORELLI, I. *Passe-passe 1. Méthode de français. Livre d'élève*. Coordination pédagogique par C. Adam et C. Berger. Paris : Didier, 2018. ISBN 978-2-278-08720-4.

DEREEPER, C., GUÉMAS, F., LÉONARD, A. *Imagine 3. Méthode de français. Livre d'élève*. Coordination pédagogique par M.-N. Cocton. Paris : Didier, 2023. ISBN 978-2-278-11041-4.

GALLEZOT, A., LE NAOUR, M., POZZANA, L. *Passe-passe 3. Méthode de français. Livre d'élève*. Coordination pédagogique par L. Pozzana. Paris : Didier, 2020. ISBN 978-2-278-09318-2.

GIBBE, C., GIRARDET, J., PARIZET, M.-L., PÉCHEUR, J. *Tendances A1. Méthode de français. Livre d'élève*. Paris : CLE International, 2016. ISBN 978-209-038525-0.

HEU-BOULHAT, É., GATIN, M., NICOLAS, E., PERRARD, M., PETITMENGIN, V., SPERANDIO, C. *Édito B1. Méthode de français. Livre d'élève*. Paris : Didier, 2023. ISBN 978-2-278-10854-1..

JARLANG, A., PELLÉ, M., QUÉTEL, A., UNY, J., FOUILLET, R., TOMP, A. R., TODOROVIC, H. *À la une 1. Au cœur du monde francophone. Livre d'élève*. S. L. : Éditions Maison des Langues, 2019. ISBN 978-84-17260-86-6.

### **Matériel complémentaire**

BARACCO, C., GIACHINO, L. *Nouvelle Génération A2. Guide pédagogique*. Paris : Didier, 2022. ISBN 978-2-278-10455-0.

BARRIÈRE, I., GIRARDET, J., PARIZET, M.-L. *Tendances A1. Méthode de français. Livre du professeur*. Paris : CLE International, 2016. ISBN 978-209-038527-4.

BONENFANT, J., BAZELLE-SHAHMAEL, B., MARTY, R. *Alter Ego+ 4. Méthode de français. Guide pédagogique*. En collaboration avec C. Dollez et S. Pons. Paris : Hachette Livre, 2015. ISBN 978-2-01-155997-5.

BOURMYAN, A., CROS, I., HEU-BOULHAT, É., KOHLMANN, J., LECARDONNEL BAUDET, M., et al. *Édito C1. Méthode de français. Guide pédagogique*. Coordination par C. Pinson. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Didier, 2019. ISBN 978-2-278-09249-9.

BUTZBACH, M., FACHE, R., MARTIN, C., PASTOR, D., SARACIBAR, I. *Décibel 4. Méthode de français. Guide pédagogique*. Paris : Didier, 2017. ISBN 978-2-278-08743-3.

COCTON, M.-N., GALLEZOT, A., LÉONARD, A., LIMBACH, M. *Imagine 3. Méthode de français. Guide pédagogique*. Paris : Didier, 2023. ISBN 978-2-278-11064-3.

GALLEZOT, A., LE NAOUR, M., POZZANA, L. *Passe-passe 3. Méthode de français. Guide pédagogique*. Coordination pédagogique par L. Pozzana. Paris : Didier, 2021. ISBN 978-2-278-09436-3.

GONZALEZ, S., MRAZ, C. *Passe-passe 1. Méthode de français. Guide pédagogique et les ressources pour la classe*. Coordination pédagogique par C. Berger. Paris : Didier, 2018. ISBN 978-2-278-08749-5.

QUÉTEL, A., PELLÉ, M. *À la une 1. Au cœur du monde francophone. Guide pédagogique.* S. L. : Éditions Maison des Langues, 2019. ISBN 978-84-17260-88-0.

JADE, CH. *À la une 1. Au cœur du monde francophone. Bonjour Paris – fiche pour l'apprenant.* Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, 2019.

JADE, CH. *À la une 1. Au cœur du monde francophone. Bonjour Paris – fiche pour l'enseignant.* Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, 2019.

JADE, CH. *À la une 1. Au cœur du monde francophone. À quoi ça sert de dormir ? – fiche pour l'enseignant.* Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, 2019.

JADE, CH. *À la une 1. Au cœur du monde francophone. À quoi ça sert de dormir ? – fiche pour l'enseignant.* Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, 2019.

RIVIÈRE, M. *Édito B1. Méthode de français. Guide pédagogique.* 3<sup>e</sup> édition. Paris : Didier, 2023. ISBN 978-2-278-10853-4.

## Sitographie

ABE, D., CARTON, F., CEMBALO, M., REGENT, O. *Didactique et authentique : du document à la pédagogie*. Mélanges pédagogiques, CRAPEL, 1979, p. 1-14. [En ligne] : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-10-1-1.pdf> [consulté le 10 octobre 2023].

COLAVECCHIO, D., THEVENOT, B., LANDIER, VAN DIXHOORN & PÂQUIER. *Kit pédagogique*. 2010. [En ligne] : [http://www.tv5monde.com/cms/userdata/c\\_bloc\\_file/3/3177/3177\\_fichier\\_kitpedagogique.pdf](http://www.tv5monde.com/cms/userdata/c_bloc_file/3/3177/3177_fichier_kitpedagogique.pdf) [consulté le 5 février 2024].

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre commun de la référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. 2001. [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 19 octobre 2023].

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. 2018. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 19 octobre 2023].

HACHIMI, H. *Le document authentique audio-visuel en tant qu'outil numérique au service de la compétence communicative*. Sēmēion Méditerranée. N° 4, Les Technologies de l'Information et de la Communication : ressources numériques, savoirs et applications, 2020, p. 89-96. [En ligne] : [https://revues.imist.ma/index.php/SEMEION\\_MED/article/view/22296/11965](https://revues.imist.ma/index.php/SEMEION_MED/article/view/22296/11965) [consulté le 10 octobre 2023].

HOLEC, H. *Les documents authentiques, pour quoi faire ?*. Mélanges pédagogiques, CRAPEL, 1990, p. 65-74. [En ligne] : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-5-1.pdf> [consulté le 10 octobre 2023].

PERAYA, D. *L'audiovisuel à l'école : voyage à travers les usages*. Français 2000 : Bulletin de la Société belge des professeurs de français, 1993, n° 138-139, p. 16-28. [En ligne] :

<https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/b3ad1c88-69cd-4959-aea1-9ae5ca9e3596/download> [consulté le 10 octobre 2023].

PICCARDO, E. *Du communicatif à l'actionnel : Un cheminement de recherche*. Curriculum Services Canada, 2014. [En ligne] : [https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif\\_a\\_l\\_actionnel-Mettre\\_la\\_theorie\\_en\\_pratique.pdf](https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Mettre_la_theorie_en_pratique.pdf) [consulté le 11 octobre 2023].

PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International, 1988a. [En ligne] : [https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren\\_histoire\\_methodologies.pdf](https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf) [consulté le 10 octobre 2023].

PUREN, Ch. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Le Français dans le monde, n° 347, 2006, p. 37-40. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013h/> [consulté le 10 octobre 2023].

SAYDI, T. *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*. Synergies Turquie n° 8, 2015, p. 13-28. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf> [consulté le 10 octobre 2023].

SOURISSEAU, J. *L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville*. Synergies Roumanie n° 8 – 2013 p. 15-30. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Jocelyne%20Sourisseau.pdf> [consulté le 11 octobre 2023].

STOCKINGER, P. *Le document audiovisuel. Procédures de description et exploitations pratiques*. 2002. [En ligne] : [https://www.researchgate.net/publication/261174726\\_Le\\_document\\_audiovisuel\\_procedure\\_s\\_de\\_description\\_et\\_exploitation](https://www.researchgate.net/publication/261174726_Le_document_audiovisuel_procedure_s_de_description_et_exploitation) [consulté le 10 octobre 2023].