



## Adaptation et contextualisation des ressources didactiques au contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères

**Soodeh Eghtesad**

Université de Téhéran, Iran

seghtesad@ut.ac.ir

**Setareh Sadat Mohaddes Foroushani**

Université Tarbiat Modares, Iran

foroushani@modares.ac.ir

Reçu le 30-10-2018 / Évalué le 03-02-2019 / Accepté le 27-12-2019

### Résumé

Ce travail est basé sur une recherche exhaustive concernant le public adolescent iranien, la situation de l'enseignement du français ainsi que le manuel *Français (1)* afin de proposer des pistes de réflexion importantes concernant l'adaptation et la contextualisation des ressources didactiques. Ainsi, en fonction des enquêtes auprès des adolescents iraniens qui apprennent le français aux collèges ainsi que les enseignants du français qui y enseignent, nous nous sommes interrogées sur les points d'intérêts, les besoins et les objectifs d'apprentissage du français des collégiens iraniens, ainsi que les remarques pratiques des enseignants par rapport aux particularités d'un manuel efficace de français destiné à des collèges en Iran, ce qui est l'intérêt de cet article. Cela parce que nous croyons que l'efficacité de chaque manuel pédagogique dépend de la conformité de celui-ci avec le public à qui il se destine ainsi que le contexte.

**Mots-clés :** adaptation des manuels, contexte d'enseignement et d'apprentissage, français langue étrangère, public adolescent, Iran

### تطابق و بافت سازی منابع آموزشی با زمینه ی یادگیری و آموزش زبانهای خارجی

#### چکیده

این پژوهش بر مبنای یک تحقیق جامع درباره ی مخاطبان نوجوان ایرانی، وضعیت آموزش زبان فرانسه، و همچنین کتاب فرانسه (1) با هدف پیشنهاد حوزه های تفکر اساسی در ارتباط با تطبیق و بافت سازی منابع آموزشی انجام پذیرفته است. بدین ترتیب، با استفاده از تحقیقاتی نزد نوجوانان فراگیر فرانسه در مدارس ایران و همچنین معلمان فرانسه ی این مدارس به بررسی موضوعات مورد علاقه، نیازها و اهداف یادگیری فرانسه ی زبان آموزان نوجوان، و همچنین نکات کاربردی مورد نظر معلمان در ارتباط با ویژگی های یک کتاب فرانسه مناسب برای تدریس در مدارس ایران پرداختیم. نتایج این پیمایش موضوع اصلی این مقاله است، چرا که به باور ما، میزان کارایی هر کتاب آموزشی به میزان سازگاری آن با مخاطبان و بافت تدریس بستگی دارد.

واژگان کلیدی: تطبیق کتاب های درسی، بافت آموزش و یادگیری، فرانسه زبان خارجی، مخاطبان نوجوان، ایران

## Adaptation and contextualization of teaching resources to the teaching and learning context of foreign languages

### Abstract

This article is based on a comprehensive research in which we studied the situation of teaching French in Iranian high schools as well as the textbook *French (1)* in order to propose important lines of thought concerning contextualization and adaptation of teaching resources. Our data was collected through a survey amongst Iranian adolescents who learn French at high schools in addition to the French instructors at various Iranian schools. Therefore, we tried to decipher the points of interest, the needs and the learning objectives of the Iranian adolescent learners together with teachers' practical remarks about the particularities of an effective French textbook for high school students in Iran, which is the main point of this paper. This is because we believe that the effectiveness of each textbook depends on its conformity with the audience for whom it is intended as well as the context.

**Keywords:** textbook adaptation, teaching and learning context, French as a foreign language, adolescent learners, Iran

### Introduction

De nos jours, la place accordée au manuel de langue en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage est une place considérable, cela grâce à la diversité des manuels disponibles sur le marché ainsi que leurs mises à jour fréquentes, destinées à répondre aux besoins divers des apprenants, des enseignants et des systèmes éducatifs différents partout dans le monde. D'un autre côté, l'enseignant qui est l'intervenant de la transmission du savoir dans un cours de langue joue un rôle primordial dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. De cette manière, les questions par rapport à l'efficacité et la pertinence des méthodologies d'enseignement, ainsi que leur conformité aux intérêts, aux besoins et aux objectifs des publics ciblées restent au cœur des discours didactiques contemporains en Iran, comme dans d'autres pays. De cette manière, nous croyons que même si le manuel de langue joue un rôle important dans un cours de langue, il ne faut guère négliger l'influence de l'enseignant et de ses démarches tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage, car ce qui se passe dans une classe relève autant du manuel utilisé que de l'art de celui qui le met pédagogiquement en œuvre. Autrement dit, « ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres » (Besse, 1985 :17). De cette manière, même s'il y a des cas où des ressources didactiques nous sont imposées d'une manière administrative, il nous est encore possible d'agir de façon à ce qu'on les rend contextualisées et appropriées quant au public concerné.

Le présent travail est issu d'une recherche plus vaste (Eghtesad, Mohaddes Foroushani, 2017) sur la conformité des manuels français au public auquel ils se destinent. Dans cette recherche, d'abord et à travers un questionnaire nous avons tenté de connaître le public adolescent iranien et ses caractéristiques en ce qui concerne l'apprentissage du français. Par ailleurs, nous nous sommes occupées d'une analyse dans laquelle trois manuels de la langue française conçus en Iran, en France et aux États-Unis seront étudiés et analysés dans l'objectif de comprendre les critères linguistiques et contextuels que chacun assume pour enseigner le français aux apprenants iraniens, étrangers et américains respectivement. Nous nous sommes surtout concentrées sur la façon dont les concepteurs des manuels actuellement utilisés dans ces trois pays contextualisent et conceptualisent leurs manuels en fonction des particularités de leurs publics afin d'augmenter l'efficacité de ces dernières. Ainsi, nous avons essayé de connaître l'état actuel du manuel *Français (1)* (Shahidi et al. 2010) - le manuel iranien destiné à l'enseignement et l'apprentissage du français dans les collèges iraniens où le français est enseigné, et conçu par le *Bureau de la Planification et de la Conception des Manuels Scolaires* (désormais le BPCMS<sup>1</sup>) - tout en nous informant de ce que cela indique.

Le noyau dur du présent article concerne la troisième étape de la recherche mentionnée, où nous avons exécuté des entretiens avec douze experts du domaine de l'enseignement, pour connaître leurs opinions à propos du manuel *Français (1)*, les caractéristiques des autres manuels du français actuellement utilisés aux collèges ainsi que ceux d'un manuel du FLE conforme au public adolescent iranien dans l'intention de proposer des manières d'interventions aux acteurs de ce terrain (et surtout aux enseignants et responsables pédagogiques) pour réaliser une méthodologie d'enseignement adaptée aux caractéristiques et besoins du public adolescent iranien, et au contexte dans lequel le français est enseigné à ces derniers.

De cette façon, nous avons rendu compte du fait que, vu la non-conformité du manuel *Français (1)* aux méthodologies/approches plus récentes et plus pratiques de l'enseignement, ainsi que le manque de révisions et mises à jour systématiques, ce dernier n'a pas une place considérable dans les collèges en Iran. De cette façon, les acteurs préfèrent remplacer le manuel iranien par des manuels de FLE français (conceptualisés en France) puisque ces derniers répondent mieux aux objectifs, besoins et profils des apprenants du français en Iran, et parce qu'elles intègrent mieux les points d'intérêt du public adolescent. Cela dit, les participants de notre recherche nous ont proposé des interventions pratiques dont des enseignants pourront profiter dans leurs cours, sujet dont on discutera tout au long du travail actuel.

### **Manuel de langue : l'accepter ou le refuser ?**

Le manuel, défini dans Cuq (2003 : 161) comme « un ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement », est un support de base et un outil d'aide pour les enseignants. Un manuel convenable à l'âge, au niveau, aux besoins et aux demandes des apprenants pourrait en effet être très avantageux pour des enseignants et leurs apprenants. Par ailleurs, on ne peut pas négliger les exigences administratives qui mettent les enseignants dans l'obligation de s'appuyer sur le manuel.

Pourtant, le manuel n'est qu'une des aides à la pratique de l'enseignant et l'un des matériels didactiques. D'autre part, il ne faut pas oublier qu'« un manuel ou un ensemble pédagogique n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère. D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne et encore moins lui qui apprend » (Besse, 1985 :15). Autrement dit, chaque méthode de langue est le fil conducteur d'un cours qui sert à orienter le professeur de langue vers des objectifs linguistiques et socioculturels précisés selon les demandes et les besoins des apprenants. C'est pour cette raison que la manière d'utiliser un manuel de langue est aussi importante que ses qualités propres. En effet, « aucune méthode, aucun manuel n'est vraiment adapté (n'est réellement « fonctionnel » par rapport) à la classe » (Ibid. :16), car chaque classe est un espace d'enseignement unique avec les caractéristiques personnelles des apprenants et de l'enseignant. C'est ainsi que dans des classes différentes avec le même manuel, on pourrait obtenir de résultats différents. Cela explique très bien que le manuel de langue seul n'est pas suffisant pour un enseignement efficace des langues étrangères. De cette façon, la réussite ou l'échec d'une classe de langue dépend directement du manuel mais aussi de l'option méthodologique de l'enseignant et celle de l'apprenant.

Dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant doit connaître son public afin d'organiser son enseignement selon leurs besoins, leurs demandes et leurs caractéristiques linguistiques et socio-culturelles. Ainsi, il doit combler les lacunes du manuel qu'il enseigne en profitant des supports complémentaires/ substituants tout en gardant à l'esprit des objectifs visés du manuel. On se demande toujours si le manuel est le plus adapté à son public, et s'il est le meilleur ou le plus récent en ce qui concerne sa méthodologie de référence, ses ressources et ses contenus linguistiques et extralinguistiques. Cependant, ce que l'enseignant fait avec le manuel dépend certes de sa connaissance de son public (leur culture éducative, leurs besoins, leurs objectifs, leurs intérêts, leurs arrière-fonds, etc.), de sa compétence de communication pour établir une relation non stressante qui faciliterait le processus de l'apprentissage auprès de ce public, mais

surtout de sa formation et ses expériences professionnelles. De cette manière, les résultats qu'obtient un enseignant dans une classe dépendent autant de ce qu'il y fait pédagogiquement que du manuel qu'il utilise.

Ainsi, pour répondre aux besoins qu'il perçoit chez un apprenant, il lui faut disposer d'une collection de techniques d'enseignement qui ne se trouvent pas nécessairement dans un seul manuel de langue. Il lui faut donc être, sinon formé, au moins initié aux différentes méthodologies catégorisées par la didactique des langues étrangères, et surtout la méthodologie de base du manuel qu'il enseigne, et aux différentes techniques d'enseignement qu'elles privilégient. Il pourra ainsi être plus habile à choisir les techniques qui lui conviennent le mieux, celles avec lesquelles il se sent plus à l'aise, mais aussi celles qui lui semblent les plus efficaces et adaptées au public pour répondre aux besoins et objectifs d'apprentissage de chacun de ses apprenants, même si ces techniques ne sont pas ses favorites.

Ainsi, quand on parle de l'enseignement des langues, il faut s'interroger sur la formation et la conception méthodologique des enseignants puisque «la méthode [méthodologie] qu'ils emploient est fréquemment celle qu'ils ont vécue quand ils étaient élèves et qui leur a réussi » (De Vecchi, 1992, p.16). Autrement dit, chaque enseignant possède une méthode (démarche) d'enseignement qui lui est propre, et le plus souvent, il tend à utiliser sa propre méthode qui pourrait ne pas convenir exactement à celle du manuel, et qui, dans ce cas peut constituer un facteur d'échec. Par exemple, considérons un enseignant qui a une tendance traditionnelle et qui utilise un manuel de langue basé sur les principes de la *perspective actionnelle* en s'appuyant sur une démarche tout à fait traditionnelle, avec des exercices structuraux et des exercices de traduction. Dans ce cas, même si le manuel de langue pourrait être efficace, l'enseignant ne peut pas atteindre les objectifs visés du manuel avec sa propre approche méthodologique car les activités didactiques utilisées en classe « (...) peuvent être déterminées, dans une mesure plus ou moins large, par le matériel didactique, mais aussi par la position méthodologique adoptée par l'enseignant » (Bogaards 1991 :104). Ainsi, ce qui est essentiel, c'est de former les enseignants à utiliser/ adapter les manuels de langue de façon à ce que leur enseignement soit conforme aux objectifs, aux composantes et aux démarches méthodologiques du manuel.

Les auteurs de présent travail proposent un modèle pour les enseignants et les autorités pédagogiques qui visent à contextualiser et adapter des manuels et d'autres matériels didactiques. Ce modèle est inspiré du travail de Piccardo et Yaiche (2005). Discutant de la question de relation enseignant-manuel, ces auteurs présentent deux types de réaction possible des enseignants face au choix, à l'élaboration, ou à l'adaptation des manuels ou des ressources didactiques.

- Mettant l'action d'*accepter* dans un pôle et celle de *refuser* dans l'autre, Piccardo et Yaiche montrent le premier type de comportement possible : s'approcher de l'une des deux possibilités : du refus total vers l'acceptation totale.

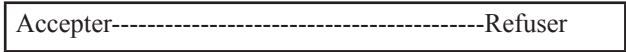


Figure 1 : Modèle de Piccardo et Yaiche (2005) - 1

- Quant au deuxième comportement, les auteurs présentent un modèle qui comprend des polarités opposées à celles du modèle précédent. Ainsi, on parle de *non accepter* et de *non refuser*, pour dire que l'enseignant peut se déplacer librement entre ces deux axes, sans rejeter ni accepter totalement un matériel.

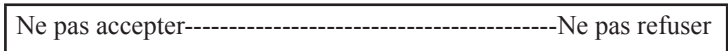


Figure 2: Modèle de Piccardo et Yaiche (2005) - 2

De cette manière et en nous basant sur ces deux modèles, nous visons à dire qu'il n'y a pas de « bon » manuel, ni de « mauvais » manuel, mais qu'il s'agit toujours de la question d'un *rejet constant* dans le but de trouver dans chaque contexte et face à chaque groupe d'apprenants le matériel le plus adapté en n'acceptant ni rejetant aucune option à cent pour cent. De cette façon, on pourrait combler des lacunes puisqu'on les reconnaît à travers un regard critique, et on pourrait profiter des avantages des ressources déjà conçues sans tout rejeter.

### **Perspective actionnelle et enseignement du FLE**

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais le CECRL) propose une perspective « actionnelle », dans le sens qu'elle est orientée vers l'action :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Il y a des « tâches » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (CECRL, p. 15).*

C'est à partir de cette définition qu'on voit l'apparition des tâches collectives et l'insistance sur la médiation à côté de la production et l'interaction dans les

méthodes contemporaines de l'enseignement et l'apprentissage de français où tout est au service de la réalisation d'une tâche finale. Autrement dit, si les concepteurs des manuels se penchent sur la présentation des nouveaux matériels langagiers (tel que la morphosyntaxe) à travers un document principal (de préférence authentique), et s'ils intègrent de nombreux exercices et activités de systématisation et d'appropriation, c'est dans l'intention de préparer et équiper l'apprenant pour une production finale, qui demande l'application de toutes les connaissances acquises dans une interaction authentique. Ainsi, l'apprenant est constamment mis en situations réelles de communication et d'interaction qui lui demandent de mobiliser l'ensemble de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être afin d'agir et de réagir de façon individualisée mais appropriée et contextualisée. L'objectif dans cette approche est de faire interagir l'apprenant non seulement avec des textes et ressources authentiques mais aussi avec des situations et actions réelles pour qu'il arrive à performer, de façon appropriée, dans diverses situations d'utilisation authentique de la langue. La structure de l'unité didactique intégrée dans les manuels actionnels (qui imposent une grande partie de l'apprentissage à l'apprenant), les tâches (authentiques) et les projets réels collectifs visent ainsi à rendre l'apprenant autonome pour qu'il devienne acteur de son apprentissage et utilisateur fonctionnel de la langue dans la société.

### **Adaptation du manuel de langues étrangères**

De nos jours, la plupart des manuels du FLE disponibles sur le marché peuvent être considérés comme des manuels universalistes « destinés à des publics divers » (Cuq, 2003 :161) puisqu'ils sont au service de ceux qui veulent apprendre le français général partout dans le monde. Pourtant, le problème de ces manuels, c'est que même s'ils indiquent une classe d'âge, un niveau et un volume horaire, ils ne prennent pas en compte essentiellement les caractéristiques contextuelles et socioculturelles et la/les langue(s)-culture(s) première(s) des apprenants. Ainsi, l'objectif général visé dans ces manuels est de faire acquérir aux divers publics une compétence de communication rapide et suffisante afin qu'ils réalisent des contacts quotidiens, sans considérer les particularités de ces publics ainsi que celles des situations et contexte d'enseignement et d'apprentissage. De ce fait, l'idée de la conception des manuels spécifiques vient de la nécessité de s'assurer de la conformité quant aux besoins des enseignants et des apprenants, et quant à la situation de l'apprentissage. Il faut aussi tenir en compte des exigences méthodologiques et institutionnelles qui s'ajoutent aux caractéristiques personnelles et socioculturelles des apprenants.

Après tout, « il s'ensuit qu'un manuel de langue étrangère, même dans le cas où il est « contextualisé », réputé correspondre aux besoins et objectifs d'un public déterminé, ou encore « centré sur l'apprenant », ne convient pas complètement aux apprenants qui l'utilisent » (Besse, 2010 : 22). En conséquence, il revient nécessairement à l'enseignant de l'adapter, autant qu'il lui est possible, compte tenu de ses compétences et de son environnement, à chaque apprenant de sa classe en fonction des réactions, progrès et régressions qu'il peut observer chez celui-ci. Ainsi, comme Piccardo et Yaiche (2005 : 449) indiquent, la réussite du processus d'enseignement et d'apprentissage nécessite « un travail de sélection, modification, synthèse ou expansion, bref une appropriation à la fois de la part de l'enseignant et de la part de l'apprenant qui, tous deux, cherchent des outils capables de les aider à se construire un parcours efficace ». Si on parle de l'appropriation, c'est parce qu'il s'agit de *s'approprier*, c'est-à-dire rendre à *soi* le matériel didactique, l'examiner pour reconnaître ses points forts ainsi que pour combler ses lacunes grâce à d'autres ressources, l'adapter de manière à ce qu'il soit le plus approprié à son usage, à ses objectifs et besoins.

### **Culture éducative et enseignement des langues étrangères**

Nous estimons que la connaissance de notre propre culture est indispensable pour appréhender celle d'autrui. L'adaptation des démarches d'enseignement au contexte et à la situation didactique exige une connaissance profonde de matériels et démarches privilégiés par les apprenants, c'est-à-dire la culture à laquelle ils sont habitués lors du traitement des processus de l'enseignement et de l'apprentissage. En outre, les traditions académiques et la culture d'enseignement se trouvent en parallèle avec la culture d'apprentissage, laquelle est nécessairement un produit de la/des culture(s) d'enseignement auxquelles ils ont été exposés (qui leur ont donné des habitudes d'apprentissage) mais aussi des stratégies d'apprentissage qu'ils ont pu individuellement développer.

De cette manière, la culture éducative pourrait jouer un rôle fondamental lors de l'élaboration des techniques et des matériels d'enseignement, c'est-à-dire les modes de transmission de savoir valorisés au sein de chaque culture et société ainsi que les définitions que chaque société ou contexte donne à l'apprentissage, la communication et l'interaction. Il est ainsi important de bien prendre en compte la culture éducative des enseignants et des apprenants, mais, en même temps, essayer de ne pas se piéger dans des cultures éducatives dépassées qui empêcheront un apprentissage actif, interactif et autonome, tel que les besoins, les demandes et les intérêts des publics.



De cette manière, nous avons mis en relief la relation didactique entre l'enseignant et les ressources d'enseignement (et surtout le manuel de langue et ses origines structureaux), ainsi que la relation d'enseignement entre l'enseignant et l'apprenant tout en soulignant l'importance du contexte et ses caractéristiques. Nous pensons en effet que la connaissance de tels concepts pourrait faciliter le processus d'adaptation des ressources didactiques. Dans la deuxième partie de notre article, nous présenterons les résultats de la recherche empirique faite dans le but de rendre compte des réalités du terrain, des pratiques d'enseignement et des points de vue des acteurs de notre champs d'étude : les enseignants.

### Résultats et discussion

Nous avons visé à proposer des caractéristiques des méthodologies et supports appropriés au service de l'apprentissage du FLE par des adolescents iraniens, et nous nous sommes intéressées aux expériences, aux opinions et aux propositions de douze enseignants qui enseignent le français aux adolescents aux collèges en Iran. Ainsi, à travers des entretiens et des questionnaires, nous avons demandé si les enseignants interrogés connaissaient le manuel *Français (1)* et s'ils l'utilisaient. Par ailleurs, nous avons questionné les points forts et faibles de ce manuel et les propositions afin de l'améliorer. De surcroît, nous nous sommes intéressées à la durée réelle de chaque cours de FLE aux collèges, au rythme de l'enseignement, aux équipements pédagogiques disponibles, et finalement, aux caractéristiques d'un manuel approprié pour l'apprentissage du FLE par les adolescents en Iran. C'est à noter qu'ici nous ne soulignerons que les questions dont les réponses pourraient aider les enseignants à adapter leurs méthodologies d'enseignement à leurs contextes et leurs cours. Dans le but de présenter des opinions des responsables pédagogiques et des enseignants lors des entretiens, nous nous sommes appuyées sur Excel et des diagrammes, ainsi que la description des réponses, leur interprétation et leur analyse dans la recherche d'origine à travers une méthodologie d'analyse de données mixte (quantitative et qualitative). Cela dit, nous nous contenterons d'une description qualitative des résultats dans le présent travail.

Quant au manuel *Français (1)*, il faut souligner que c'est un manuel de français dont la publication date de 2010 et qui s'adresse à des collégiens iraniens qui veulent apprendre le français comme langue étrangère. Ce manuel est composé de 6 leçons. Chaque leçon commence par un ensemble des dessins accompagnés des phrases simples et courtes. Ensuite, il y a une série d'exercices dits oraux, suivis des exercices dits écrits. Par la suite, on explique la grammaire et offre des exercices grammaticaux. Chaque leçon finit par une section intitulée « écriture » où on apprend l'écriture cursive. Le manuel n'est basé sur aucun référentiel et

ne propose ni des objectifs précis pour chaque leçon, ni des modes d'évaluation/d'autoévaluation des savoirs et savoir-faire. Chaque leçon s'ouvre à partir d'un dialogue/un ensemble des phrases isolées accompagnés des dessins, et est suivi par des exercices oraux, écrits et grammaticaux. Les exercices oraux et écrits visent à vérifier la compréhension des dialogues/des phrases, et les exercices grammaticaux qui suivent la présentation des concepts grammaticaux concernent la systématisation de ces derniers. Enfin, il y a de cinq à neuf pages qui se penchent sur l'écriture cursive.

Les concepteurs du *Français (1)* déclarent que ce manuel est basé sur la méthodologie semi audio-visuelle (sans expliquer ce qu'on entend exactement par une méthodologie *semi* audio-visuelle) et se destine à des adolescents de 12 ans qui n'ont aucune connaissance de la langue française. Par ailleurs, dans l'avant-propos du manuel, on réclame que cette méthodologie semi audio-visuelle est différente des méthodologies anciennes qui se basaient sur la grammaire et la traduction mot-à-mot des phrases. On ajoute que cette méthodologie se penche sur la compréhension des images, la répétition des dialogues et leur explication. De surcroît, on annonce l'apprentissage du français oral (comment parler) comme l'objectif d'une telle méthodologie avant tout, l'objectif que les concepteurs réclament ne pas être réalisable qu'à travers *parler*, et c'est ainsi qu'ils expliquent l'intégration des images et des dialogues accompagnés des images au service de réalisation de cet objectif. C'est par la suite qu'on se penche sur des textes écrits et la lecture, pour finir avec la compétence écrite, d'abord la compréhension et puis la production.

Dans la première question de notre entretien, nous avons demandé aux enseignants s'ils connaissent *Français (1)*, et si oui, nous leurs avons demandé d'énumérer les points forts et faibles de ce manuel.

Parmi les 12 enseignants qui ont coopéré à notre recherche, cinq connaissaient plus ou moins *Français (1)*. Concernant les points forts du manuel, selon l'un des enseignants interviewés, ce livre est pris au sérieux au collège et par les collégiens puisqu'il est considéré comme une composante de série des livres scolaires du BPCMS. Pourtant, les enseignants ont critiqué différents aspects de *Français (1)*, en soulignant son apparence non attirante, les fautes linguistiques et d'orthographe, l'excès de l'intérêt prêté à la grammaire, son approche ancienne de l'enseignement, la négligence des compétences et l'absence de l'équilibre concernant la manière de leur intégration, la négligence de la culture française, la faible conception des personnages du livre et sa progression illogique. Ainsi, un manuel susceptible d'être choisi et utilisé par ces enseignants sera celui qui résoudra ces problèmes, c'est-à-dire s'adapter, sur le plan contextuel et structurel, aux besoins linguistiques des apprenants, et être présenté d'une façon plus attirante, plus mise à jour et plus authentique.

Dans la question numéro quatre, nous nous sommes intéressées à la proposition des enseignants interviewés pour améliorer le manuel *Français (1)*.

Tout en insistant sur la nécessité de combler les lacunes principales mentionnées dans la première question, les enseignants ont souligné le besoin de changer l'apparence et la mise en page (les images, les dessins, etc.) de ce livre, l'importance d'intégrer un contexte français dans ce manuel (concernant les appellations et les caractéristiques/points d'intérêt/mode de la vie des personnages, la culture privilégiée, etc.), et aussi l'exigence d'intégration des quatre compétences.

Dans la cinquième question, nous avons demandé aux enseignants de partager avec nous les points forts et faibles des autres ressources qu'ils utilisent dans leurs cours du français au collège. Concernant les avantages de ces livres, selon les enseignants :

- Les sujets sont intéressants. Il y a les thèmes bien définis et variés (les animaux, les loisirs, etc.) ;
- Les activités sont variées et efficaces. Ils sont conformes aux intérêts du public adolescent (la technologie, les jeux, les films, etc.) ;
- Il y a plus d'explications et plus d'exemples pour illustrer les notions linguistiques en comparaison avec d'autres livres, il est plus complet. Les explications sont simples et faciles à comprendre même si elles sont en français et non pas dans la langue première des apprenants ;
- Le manuel travaille sur toutes les compétences, y compris la compréhension orale ;
- La progression est logique et simple à suivre, il y a une classification raisonnable des éléments linguistiques ;
- On révise et corrige des ressources de temps en temps et tente de mettre le manuel à jour ;
- La grammaire est travaillée d'une manière pratique et utile. Les exercices de grammaire sont efficaces ;
- Il y a des ressources complémentaires comme des activités disponibles sur les sites internet ;
- La culture et les questions culturelles de la France/des pays francophones sont développées ;
- Il y a des tâches qui aident les apprenants à mettre en pratique ce qu'ils ont appris.

En ce qui concerne les faiblesses, les enseignants ont souligné les observations suivantes :

- Le manuel (et surtout la grammaire) est surchargé pour les adolescents ;
- Le manuel n'est pas utile en ce qui concerne la compétence de la production orale ;
- Le manuel n'est pas intéressant.

Enfin, dans la question numéro 8, nous avons demandé aux enseignants de mentionner les caractéristiques d'un manuel du FLE destiné aux adolescents iraniens. Selon les enseignants, ce manuel doit :

- Profiter d'une apparence et une mise en page attirantes en intégrant des images de haute qualité et colorée ;
- Proposer des sujets intéressants pour le public adolescent iranien, y compris les sujets de la vie quotidienne
- Être conçu selon le CECRL ;
- Se baser sur la perspective actionnelle ;
- Comprendre des projets et des scénarios ;
- Avoir une progression logique ;
- Se concentrer sur les quatre compétences d'une manière équilibrée ;
- Travailler sur les compétences orales ;
- Rendre les apprenants capables de communiquer et interagir au lieu de les limiter à systémier simplement une gamme des savoirs ;
- Proposer des ressources audio-visuelles de haute qualité et une prononciation authentique ;
- Intégrer des stratégies et techniques diverses d'apprentissage ;
- Fournir des explications simples et faciles à comprendre ;
- Fournir des ressources supplémentaires ;
- Comprendre des activités ludiques et des jeux ;
- Se concentrer sur les activités interactives et les travaux en groupe ;
- Enseigner la grammaire d'une manière implicite et sans trop s'occuper des explications grammaticales ;
- Fournir la possibilité de connaître une autre culture, sans la suggérer forcément fascinante ;
- S'intéresser plutôt au pays dont on apprend la langue et ses caractéristiques (sa géographie, ses villes, etc.) ;
- Se pencher sur la langue première des apprenants quand nécessaire et utile ;
- Comprendre la culture cible à côté de la culture de départ qui se manifeste de manière à ce qu'elle existe (et pas ce qu'on désire exister).
- Être accompagné d'un guide pédagogique pour aider des enseignants ;

- Se délibérer des ressources qui sont trop technologiques et indisponibles dans les collèges.

Ainsi, selon les entretiens et d'une vision exhaustive, il faudrait traiter des exercices, des activités, et des tâches appropriées qui privilégient le travail de groupe ainsi que le travail autonome dans un cours du FLE destinés aux adolescents iraniens. Il faudrait aussi se baser sur les méthodologies actuelles de la didactique des langues et des cultures, et fournir des ressources complémentaires variées aptes à l'apprentissage du FLE par les adolescents, un apprentissage qui travaille à la fois sur les savoirs et les savoir-faire, qui les motive, les engage et les oblige à être actifs, autonomes et indépendants dans le processus d'appropriation de la langue. Il faudrait profiter des ressources mises à jour avec une apparence captivante, des sujets/thèmes intéressants pour les adolescents, une concentration équilibrée pour les quatre compétences, un contenu socioculturel riche et vraisemblable, un enseignement pratique de la grammaire et une progression conforme aux standards didactiques actuels. De plus, puisque le niveau des activités intégrées dans *Français (1)* reste assez élémentaire (référence à la taxonomie de Bloom (1956)), l'apprenant n'a presque jamais l'occasion de travailler sur des activités plus complexes (sur le plan cognitif) telles que l'analyse, la synthèse ou l'application des savoirs et connaissances aux diverses situations de communication et d'interaction). Qui plus est, il faudrait présenter des explications simples et compréhensibles.

## Conclusion

En nous fondant sur les propos des enseignants qui ont contribué à notre recherche, nos propositions pratiques concernant l'enseignement d'un cours du FLE contextualisé efficace et utile pour le public adolescent iranien possèdent les caractéristiques suivantes.

Selon les enseignants qui ont contribué à notre recherche, il vaudrait mieux s'appuyer sur un manuel qui se fonde sur le CECRL. Cela dit, puisque nous n'avons ni l'intention ni le moyen de proposer une modification radicale des ressources (l'élimination de *Français 1*), selon nous, il faudrait que l'enseignant adopte une approche d'enseignement à la fois contemporaine (dans le sens de répondre aux besoins actuels des apprenants qui étudient le français), contextualisée (dans le sens de répondre aux objectifs, besoins et points d'intérêts du public adolescent iranien), et pratique (dans le sens de fournir aux apprenants des outils linguistiques et extralinguistiques qui les rendront capables d'agir et interagir dans différents contextes et situations, avec la langue apprise pour réaliser leurs affaires quotidiennes). De cette manière, il est primordial d'y inclure des exercices, des activités

et des tâches bien contextualisés, en indiquant une situation de communication et des étapes de réalisation pour chacun/e entre eux/elles qui viseront l'atteinte des objectifs de chaque leçon/unité. Il faut en outre envisager des activités bien diverses pour respecter les intelligences multiples et les principes de la pédagogie différenciée, afin de répondre aux différents stratégies et styles d'apprentissage des apprenants. Il est essentiel aussi d'intégrer des jeux et des activités ludiques qui intéressent le public adolescent. Ces caractéristiques peuvent être considérées au moment d'enseigner/ adapter un manuel et de sélectionner des ressources destinées à un cours.

Les participants de notre recherche- les enseignants ainsi que les apprenants- ont signalé le fait que les sujets et les thèmes intégrés dans *Français (1)* ne sont pas conformes aux intérêts des adolescents et à la réalité de leur vie quotidienne. Par ailleurs, choisir des sujets et des thèmes ainsi que des outils et des démarches d'une manière correcte ne serait possible qu'à travers la connaissance de son public, son contexte, et sa situation d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi nous proposons aux responsables pédagogiques et enseignants de profiter d'un questionnaire d'analyse des besoins pour pouvoir adapter chaque manuel aux besoins, objectifs, motivations, intérêts, profils, styles et stratégies d'apprentissage de chaque public, tout en respectant, bien sûr, les valeurs et principes du système scolaire/éducatif iranien et la société iranienne. De cette manière, bien que n'importe quel manuel soit considéré comme la ressource référentielle, l'enseignant réussira à l'adapter au contexte où il l'enseigne.

Dans le manuel *Français (1)*, les compétences ne sont pas traitées de façon égale en ce qui concerne le nombre d'exercices, activités et ressources disponibles pour travailler chaque compétence. Selon nos entretiens, ce manuel est excessivement centré sur les savoirs morphosyntaxes et l'approche privilégiée par le manuel pour introduire ces concepts morphosyntaxes ne nous paraît pas réussir à responsabiliser les apprenants pour qu'ils s'engagent eux-mêmes dans une partie de leur apprentissage (découvrir des règles grammaticales, travailler en groupes pour discuter des sujets, concepts linguistiques, s'informer ou faire de la recherche sur un sujet, etc.). Il est donc nécessaire de traiter toutes les quatre compétences langagières d'une manière égale, et intégrer les compétences extralinguistiques afin de présenter une image complète de la langue-culture aux apprenants, et cela dépend directement des choix méthodologiques de l'enseignant sans considérer autant le manuel sur lequel il s'appuie.

Les résultats de notre questionnaire destiné aux apprenants ont témoigné de l'intérêt que les adolescents iraniens accordent aux ressources et outils technologiques tels que les réseaux sociaux et les portables. Cela dit, il est crucial

de considérer le contexte : il faut prendre en compte les équipements que les collèves iraniens possèdent (ou peuvent posséder) pour ne pas entreprendre une démarche qui demande trop de facilités technologiques ou les équipements trop chers (comme le tableau blanc interactif par exemple). Cependant, des ordinateurs, l'accès à Internet, les téléphones/tablettes portables, les télévisions ou les lecteurs DVD/CD ne sont ni très coûteux ni trop inaccessibles pour être ajoutés aux équipements pédagogiques des divers collèves. Il faudrait alors envisager des outils technologiques et les intégrer dans le processus d'apprentissage, et non pas comme activités supplémentaires : une partie de l'apprentissage sera donc effectuée à travers l'interaction des apprenants avec la technologie et les ressources disponibles sur Internet/réseaux sociaux. Par conséquent, de nos jours, il semble primordial d'intégrer des TICs dans les démarches d'enseignement.

La culture est tout à fait absente dans le manuel *Français 1*. Le mode de vie, les caractéristiques des personnages, et même les manières de communiquer sont dérivés de la culture traditionnelle iranienne. Cependant, aujourd'hui et avec la propagation des outils technologiques qui facilitent la connaissance d'autrui, ce n'est pas choquant qu'un manuel privé de tout travail culturel ne réussisse pas à trouver sa place auprès des adolescents qui désirent connaître la langue cible à côté de sa culture (la culture de la vie quotidienne, et la Culture francophone y compris l'histoire, la littérature, les arts, etc. francophones). Il faudrait alors traiter la culture cible tout en privilégiant une approche inter/co-culturelle qui s'intéresse à une réflexion sur la culture de départ tout en reconnaissant la culture d'arrivée, tout en respectant les exigences administratives de notre culture et notre société (y compris notre système éducatif) en Iran. De ce fait, nous visons à trouver un équilibre entre les deux extrêmes: selon nous, il est impossible de supprimer *entièrement* la culture dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue, et de même, il est impossible de présenter la culture d'une langue selon nos désirs en négligeant les cadres socio-contextuels sur lesquels notre système éducatif se base. Ainsi, nous proposons de se pencher sur le monde francophone musulman (l'Algérie, la Guinée, le Mali, le Maroc, la Mauritanie, le Niger, le Sénégal, la Tunisie, etc.), ou de présenter des informations non controversées de la culture francophone (présenter les monuments historiques, discuter des habitudes des adolescents francophones dans les collèves, donner la recette d'un repas local, exposer des règles d'un sport national, introduire la nature et ses caractéristiques, etc.) dans les cours du FLE en Iran. Ainsi, même si les manuels iraniens nous éloignent du concept de la culture francophone, il revient toujours aux enseignants de l'intégrer au sein des cours qu'ils donnent.

Dans cette recherche, nous avons tenté de vérifier les manières d'adapter des ressources didactiques, et les caractéristiques des ressources contextualisées destinées à l'enseignement et l'apprentissage du français dans les collèges iraniens et adaptées aux particularités du public adolescent contemporain de l'Iran. De ce fait, nous avons essayé de présenter une vision claire de l'état actuel de *Français (1)* tout en nous concentrant sur les adaptations qu'on pourrait y proposer afin de rendre les ressources didactiques plus efficaces et adaptées à la situation d'enseignement et d'apprentissage actuel du français en Iran.

Ainsi, tout d'abord nous nous sommes intéressées aux concepts théoriques qui construisaient la base de notre étude. Ensuite, nous nous sommes penchées sur les résultats d'un entretien semi directif qui s'intéressait aux opinions des experts du domaine (c'est-à-dire les responsables pédagogiques et les enseignants du FLE aux collèges iraniens) à propos de manuel *Français (1)* et d'autres manuels dont ils profitaient lors de l'enseignement du français. Ainsi, les interviewés ont précisé les points forts et les lacunes de ces outils, aussi que les critères qu'ils trouvaient essentiels à considérer lors de la conception et l'adaptation d'un manuel contextualisé et ciblé à l'apprentissage du français par les adolescents iraniens. De ce fait et au travers de ce dispositif de recherche, nous avons recueilli les données que nous avons ensuite interprétées en nous appuyant sur une méthode mixte d'analyse des données.

Finalement, à l'aide de l'analyse des résultats recueillis par notre outil de recherche, nous sommes arrivées à certaines propositions. Nous avons essayé d'envisager les outils qui nous aideront à contextualiser des ressources didactiques adaptées au public et à la situation actuelle de la didactique du français en Iran. Ainsi, nous souhaitons aider les acteurs du terrain à agir de façon indépendante et créative afin de rendre les outils d'enseignement et d'apprentissage plus adaptés et plus efficaces aux contextes didactiques.

## Bibliographie

- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Besse, H. 2010. « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant », *Synergies Chine*, n° 5, p. 15-25. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine5/besse.pdf> [consulté le 15 octobre 2018].
- Bogaards, P. 1991. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, CLE international.
- DeMado, J., Champeny, S., Pomterio, M., Ponterio, R. 2013. *Bien dit (1)*, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, Floridas.



De Vecchi, G. 1992. *Aider les élèves à apprendre*.

Egthesad, S., Mohaddes Foroushani, S. 2017. *Analyse des méthodes de français contextualisées pour le public adolescent : le cas de l'Iran, de la France et des États-Unis*, mémoire de master, Université de Téhéran.

Himber, C., Poletti, M-L 2011. *Adosphère (1)*. Paris : Hachette.

Piccardo, E., Yaiche, F. 2005. « Le manuel est mort, vive le manuel ! Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », *Ela. Études de linguistiques appliquées*, 2005/4 No 140.

Shahidi, L., Fatemi, J., Ghavimi, M., Shahin, Sh. 2010. *Français (1)*. Téhéran : BPCMS.

#### Note

1. دفتر برنامه ریزی و تالیف کتاب های درسی.