

**LA MOTIVATION DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE ET LE
RÔLE MOTIVATEUR DE L'ENSEIGNANT**

**YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA
ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİNDE MOTİVASYON VE
ÖĞRETMENİN MOTİVE EDİCİ ROLÜ**

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

Hacettepe Üniversitesi

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

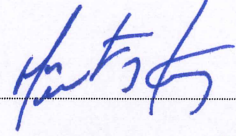
KABUL ve ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN'ın hazırladığı « La Motivation dans l'enseignement/apprentissage du FLE et le rôle motivateur de l'enseignant » ("Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretimi/Öğreniminde Motivasyon ve Öğretmenin Motive Edici Rolü") başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

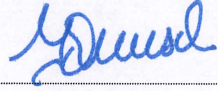
Başkan

Prof. Dr. Mümtaz KAYA



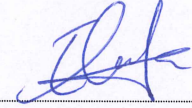
Üye (Danışman)

Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR



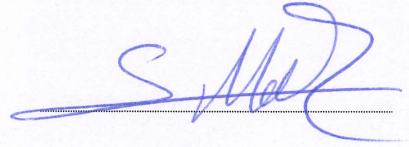
Üye

Prof. Dr. Ece KORKUT



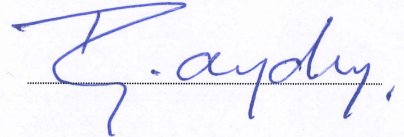
Üye

Doç. Dr. Melek ALPAR



Üye

Yrd. Doç. Dr. Barış AYDIN



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 22 / 06 / 2017 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☒ **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

☐ **Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☐ **Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

☐ **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:**
.....

05/07/2017

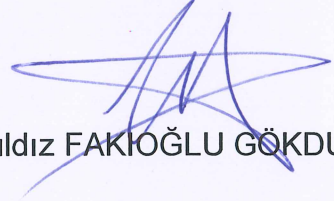
Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


Yıldız FAKİOĞLU GÖKDUMAN

REMERCIEMENTS

J'adresse tout d'abord mes plus vifs remerciements à Mme İrem Onursal Ayırır non seulement pour avoir accepté de diriger cette thèse mais aussi pour m'avoir soutenue et motivée jusqu'à la fin de ce travail. Ses idées, ses conseils ainsi que ses remarques m'étaient toujours très utiles et très précieux.

J'exprime mes sincères remerciements à tous mes enseignants dans le département de Didactique de l'Enseignement du FLE à l'Université Hacettepe ; Mme Ayşe Kıran, M. Zeynel Kıran, Mme Ece Korkut et M. Barış Aydın qui nous ont fourni de très riches connaissances pendant les cours de Master.

Je tiens à remercier également les membres du jury, M. Mümtaz Kaya et Mme Melek Alpar d'avoir accepté l'évaluation de cette thèse.

Mes remerciements vont aussi à mes apprenants du Lycée Privé de TED, de l'Institut Français, de l'Université Hacettepe et finalement de l'Université Bilkent grâce auxquels j'ai appris beaucoup de choses. Je remercie également tous mes collègues d'avoir partagé avec moi les expériences qu'ils ont vécues pendant leur carrière dans les mêmes établissements que je viens de citer.

Sans oublier de remercier mes parents Meliha et Muzaffer Fakıoğlu qui m'ont infiniment encouragée depuis le tout début de mes études et mes chers frères Ufuk et Uzay qui m'ont assurée dans les moments délicats.

Finalement, j'adresse toute ma gratitude à mon âme sœur, Umut Can Gökdoğan, sans qui j'aurais été privée d'être tellement écoutée, conseillée et réconfortée tout au long de la rédaction de ce travail et de ses remarques très chères.

YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİNDE MOTİVASYON VE ÖĞRETMENİN MOTİVE EDİCİ ROLÜ

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

ÖZ

Motivasyon kavramı, Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde hem öğretmen hem de öğrenci açısından önem taşımaktadır. Bu kavram, her iki aktörü de yakından ilgilendirirse de öğretmen için iki boyutluluk gösterir: Öğretmen hem kendi motivasyonunu hem de öğrencilerinin motivasyonunu sağlamak durumundadır. Bu şekilde düşünüldüğünde, öğretmen açısından bu iki boyut arasında, yani kendi motivasyonu ve öğrenci motivasyonu arasında bir bağ oluşturabilmek mesleğini icra bakımından faydalı olduğu gibi öğrencinin motivasyonuna da katkıda bulunacaktır. Bu çalışma, sözü geçen bağı güçlendirebilmek amacıyla, ilk olarak Fransızca öğretmenin bu anlamda üstleneceği rolleri ele almayı hedeflemiştir. Diğer bir amaç, bu rollerden biri olan öğretmenin « motive edici » rolünün, *TV5 Monde* televizyon kanalının internet sitesindeki “Apprendre le français” (Tr: Fransızca’yı öğrenme) ve “Enseigner le français” (Tr: Fransızca’yı öğretme) başlıkları altındaki uygulama ve etkinlikler aracılığıyla geliştirilip geliştirilemeyeceğinin tartışılmasıdır. Yöntem olarak; internet sitesindeki alıştırmalar ve etkinliklerin öğretmenin « motive edici » rolünü nasıl geliştirebileceğini ve dolayısıyla öğrencinin motivasyonunu hangi yollarla artıracaklarını keşfetmek amacıyla uygulamaların incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bütün bunların ardından gelen temel amaç öğretmen stratejileri ve öğrenci/öğretmen motivasyonunu aynı anda geliştirebilecek uygulamalar ile öğretmenin « motive edici » rolüne katkıda bulunmaktır.

Kısaca bu çalışma, Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde, öğretmenin rolleri üzerine bir araştırma yaparak bu roller içerisinde öğrencinin birincil motivasyon kaynaklarından olan öğretmenin « motive edici » rolünü geliştirmeye yönelik bulgular ortaya çıkarmaktır.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak fransızca öğretimi, Öğretmenin rolleri, Motivasyon, TV5 monde.

Danışman: Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı



LA MOTIVATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE ET LE RÔLE MOTIVATEUR DE L'ENSEIGNANT

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

RÉSUMÉ

Dans l'enseignement du français langue étrangère, la motivation porte une grande importance non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant. Même si cette notion concerne les deux acteurs du FLE, elle a deux aspects différents pour l'enseignant qui est responsable à la fois de la motivation des apprenants et de sa propre motivation. En ce sens, pouvoir créer un lien entre ces deux aspects sera utile pour l'enseignant et assurera également la motivation des apprenants.

À ce propos, afin de bien comprendre ce lien, le présent travail vise tout d'abord à étudier les rôles de l'enseignant de FLE en général pouvoir ensuite analyser en détail le rôle « motivateur » de l'enseignant, qui est généralement conçu comme la plus importante source de motivation de l'apprenant. Dans cette étape, l'objectif est de discuter si son rôle motivateur peut être développé ou non par l'intermédiaire des activités sur le site internet de la chaîne télévisée TV5 Monde, notamment grâce aux parties consacrées : « Apprendre le français » et « Enseigner le français ».

Après tout cela, notre objectif c'est d'étudier le rôle « motivateur » de l'enseignant en définissant et décrivant des stratégies pour l'enseignant ainsi que des activités qui peuvent à la fois développer la motivation des apprenants et celle des enseignants.

En bref, ce travail a pour objectif ultime d'obtenir des résultats qui puissent assurer le développement du rôle « motivateur » de l'enseignant après avoir étudié ses rôles en général.

Mots-clés : Enseignement du FLE, Rôles de l'enseignant, Motivation, TV5 monde.

Sous la direction de: Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR, Université Hacettepe,
Département de Didactique des Langues Étrangères, Division Français langue
étrangère



TABLES DES MATIÈRES

KABUL ve ONAY	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
REMERCIEMENTS	v
ÖZ	vi
RÉSUMÉ	viii
TABLES DES MATIÈRES	x
INDEX DES TABLEAUX	xii
INDEX DES SCHÉMAS	xiii
INDEX DES IMAGES	xiv
INDEX DES ABRÉVIATIONS	xvi
1. INTRODUCTION	1
2. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	5
2.1. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE	6
2.2. Les styles d'apprentissage	10
2.3. Les styles d'enseignement	11
2.4. L'Apprenant et l'enseignant	13
2.4.1. L'Apprenant de langues étrangères	21
2.4.1.1. La psychologie cognitive et ses effets sur l'apprenant	22
2.4.2. L'Enseignant de langues étrangères	23
2.4.2.1. La place de l'enseignant de FLE avant les approches communicatives	26
2.4.2.2. La place de l'enseignant de FLE à partir des approches communicatives	28
3. LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT DE FLE	31
3.1. Les rôles liés aux traits personnels	35
3.2. Les rôles liés aux traits psychosociaux et comportementaux	38
3.3. Les rôles liés aux traits pédagogiques et professionnels	41
3.4. Les rôles liés aux traits stratégiques	43
4. LE RÔLE MOTIVATEUR DE L'ENSEIGNANT	47
4.1. La motivation et les motivations	50
4.2. Les types de motivation dans l'enseignement/apprentissage	52
4.2.1. Les motivations extrinsèques et intrinsèques	52
4.2.2. Les motivations à court terme et à long terme	55
4.3. Les facteurs motivationnels	56
4.3.1. Les documents authentiques	56
4.3.2. Les documents audiovisuels	57
4.3.3. Internet et les TICE	58
4.3.4. L'Aspect ludique	59

4.4. Les caractéristiques des activités d'apprentissage	60
4.4.1. Buts et consignes	60
4.4.2. Signifiante	60
4.4.3. Authenticité	61
4.4.4. Diversification et intégration.....	61
4.4.5. Défi	61
4.4.6. Engagement cognitif	62
4.4.7. Responsabilisation et choix	62
4.4.8. Interaction et collaboration.....	62
4.4.9. Interdisciplinarité.....	62
4.4.10. Déroulement.....	63
5. ÉTUDE DES ACTIVITÉS DE TV5 MONDE DU POINT DE VUE DE LA MOTIVATION DES APPRENANTS	64
5.1. Apprendre le français.....	66
5.1.1. Analyse d'une activité dans « apprendre le français »	69
5.1.1.1. Exercice 1	72
5.1.1.2. Exercice 2	76
5.1.1.3. Exercice 3	78
5.1.1.4. Exercice 4	79
5.2. Enseigner le français	81
5.2.1. Analyse d'une activité dans « Enseigner le français »	88
5.2.1.1. Étape 1.....	95
5.2.1.2. Étape 2.....	95
5.2.1.2.1. Activité 1	96
5.2.1.2.2. Activité 2	97
5.2.1.3. Étape 3.....	99
5.2.1.3.1. Activité 3	99
5.2.1.4. Étape 4.....	100
5.2.1.4.1. Activité 4a	100
5.2.1.4.2. Activité 4b	100
5.2.1.5. Étape 5.....	101
5.3. Les résultats	102
6. CONCLUSION ET PROPOSITIONS.....	110
BIBLIOGRAPHIE.....	114
LISTE DES ANNEXES	117
ANNEXE 1. ETİK KOMİSYONU İZİN MUAFİYET FORMU	118
ANNEXE 2. ORİJİNALLİK RAPORU	119
ANNEXE 3. FICHES PÉDAGOGIQUES	121
ÖZGEÇMİŞ	126

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Les occurrences des mots : « maître, instituteur, professeur, enseignant, apprenti, élève, étudiant et apprenant » par 100 millions de mots en français	14
Tableau 2.2. La comparaison des définitions de « l'apprenant » et de « l'élève »	21
Tableau 4.1. La motivation pour apprendre des langues étrangères	56
Tableau 5.1. La fiche d'analyse de l'activité dans la partie « apprendre le français ».....	69
Tableau 5.2. La motivation de l'exercice en « apprendre le français »	71
Tableau 5.3. La fiche d'analyse de l'activité dans la partie « enseigner le français ».....	91
Tableau 5.4. La motivation de l'exercice en « enseigner le français »	92
Tableau 5.5. Les thèmes dans la partie « apprendre le français »	103
Tableau 5.6. Les caractéristiques de l'activité intitulée « la Grippe du panda » ..	104
Tableau 5.7. Les thèmes dans la partie « enseigner le français ».....	106
Tableau 5.8. Les caractéristiques de l'activité intitulée « Autour de moi »	107

INDEX DES SCHÉMAS

Schéma 2.1. Les motivations et les objectifs du cours de FLES (Defays, 2003, p. 142).	9
Schéma 2.2. Les styles d'enseignement (Laboratoire d'enseignement multimédia de l'Université de Liège).....	12
Schéma 2.3. Comparaison : les verbes ayant « enseignant » pour complément direct (Petit Robert Correcteur, 2014)	15
Schéma 2.4. Comparaison : les verbes ayant « apprenant » pour complément direct (Petit Robert Correcteur, 2014)	16
Schéma 2.5. Comparaison : les verbes ayant « élève » pour complément direct (Petit Robert Correcteur, 2014)	17
Schéma 2.6. Comparaison : les noms ayant « enseignant » pour complément (Petit Robert Correcteur, 2014)	18
Schéma 2.7. Comparaison : les noms ayant « apprenant » pour complément (Petit Robert Correcteur, 2014)	19
Schéma 2.8. Comparaison : les noms ayant « élève » pour complément (Petit Robert Correcteur, 2014)	20
Schéma 2.9. Triangle didactique (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p. 7)	24
Schéma 4.1. « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève » (Viau, 2009).....	47
Schéma 4.2. « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'enseignant » (Viau, 2004).....	49
Schéma 4.3. La motivation de l'enseignant	50
Schéma 4.4. Classification des causes évoquées par les élèves (Viau, 2009)	54

INDEX DES IMAGES

Image 5.1. Aperçu du site TV5 Monde	65
Image 5.2. Aperçu d'« apprendre le français avec TV5 Monde »	66
Image 5.3. Aperçu de « séries d'exercices - A1 débutant »	67
Image 5.4. Aperçu des séries d'exercices intitulées « première classe »	68
Image 5.5. Aperçu des séries d'exercices intitulées « thèmes »	68
Image 5.6. Aperçu des séries d'exercices intitulées « collections »	68
Image 5.7. Aperçu du premier exercice sur la partie « apprendre »(1).....	72
Image 5.8. Aperçu du premier exercice sur la partie « apprendre »(2).....	72
Image 5.9. Aperçu de la consigne du premier exercice sur la partie « apprendre »	73
Image 5.10. Aperçu des corrections du premier exercice sur la partie « apprendre »	74
Image 5.11. Aperçu du message des corrections du premier exercice sur la partie « apprendre »	74
Image 5.12. Aperçu du dictionnaire en ligne sur la partie « apprendre » (1)	75
Image 5.13. Aperçu du dictionnaire sur la partie « apprendre » (2).....	76
Image 5.14. Aperçu de la consigne du deuxième exercice sur la partie « apprendre »	77
Image 5.15. Aperçu du message du deuxième exercice sur la partie « apprendre »(1).....	77
Image 5.16. Aperçu du message du deuxième exercice sur la partie « apprendre »(2).....	77
Image 5.17. Aperçu de la consigne du troisième exercice sur la partie « apprendre »	78
Image 5.18. Aperçu du message du troisième exercice sur la partie « apprendre »(1).....	78
Image 5.19. Aperçu du message du troisième exercice sur la partie « apprendre »(2).....	79
Image 5.20. Aperçu de la consigne du quatrième exercice sur la partie « apprendre »	79
Image 5.21. Aperçu des corrections du quatrième exercice sur la partie « apprendre »	80
Image 5.22. Aperçu du message du quatrième exercice sur la partie « apprendre »	81
Image 5.23. Aperçu d'« enseigner le français »	82
Image 5.24. Aperçu de la classification « fiches par thème »	83
Image 5.25. Aperçu de la classification « fiches pour publics spécifiques »	84

Image 5.26. Aperçu de la catégorie « à télécharger »	84
Image 5.27. Aperçu de la catégorie « en ligne »	85
Image 5.28. Aperçu de la catégorie « à l'antenne »	85
Image 5.29. Aperçu de la rubrique « dossiers spéciaux »	86
Image 5.30. Aperçu de la partie « fiches à adapter »	87
Image 5.31. Aperçu de la partie « les vidéos à didactiser »	87
Image 5.32. Aperçu de la présentation du document pédagogique	89
Image 5.33. Aperçu de l'introduction de la fiche pour l'enseignant (1)	93
Image 5.34. Aperçu de l'introduction de la fiche pour l'enseignant (2)	94
Image 5.35. Aperçu de l'introduction de la fiche pour l'enseignant (3)	94
Image 5.36. Aperçu de la première étape de la fiche pédagogique de l'enseignant.....	95
Image 5.37. Aperçu de la première activité de la fiche pédagogique de l'enseignant.....	96
Image 5.38. Aperçu de la première activité de la fiche pédagogique de l'apprenant.....	97
Image 5.39. Aperçu de la deuxième activité de la fiche pédagogique de l'enseignant.....	98
Image 5.40. Aperçu de la deuxième activité de la fiche pédagogique de l'apprenant.....	99
Image 5.41. Aperçu de la troisième activité de la fiche pédagogique de l'enseignant.....	99
Image 5.42. Aperçu de la troisième activité de la fiche pédagogique de l'apprenant.....	100
Image 5.43. Aperçu de la quatrième (a) activité de la fiche pédagogique de l'apprenant.....	100
Image 5.44. Aperçu de la quatrième (b) activité de la fiche pédagogique de l'apprenant.....	101
Image 5.45. Aperçu de la quatrième activité de la fiche pédagogique de l'enseignant.....	101
Image 5.46. Aperçu de la cinquième activité de la fiche pédagogique de l'apprenant.....	102
Image 5.47. Aperçu de la cinquième activité de la fiche pédagogique de l'enseignant.....	102

INDEX DES ABRÉVIATIONS

AA : Approche Actionnelle

AC : Approche Communicative

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

L1 : Langue première

L2 : Langue deuxième

LÉ : Langue Étrangère

MAO : Méthode Audio Orale

MD : Méthode Directe

MT : Méthodes Traditionnelles

SGAV : Méthode Structuro Globale Audio Visuelle

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication de l'Enseignement

1. INTRODUCTION

Cela fait un quart de millénaire que Jean Jacques Rousseau (1762) disait au sujet du désir d'apprendre : « donnez à l'enfant ce désir [...], toute méthode lui sera bonne » dans son œuvre *Émile ou de l'Éducation* (p. 457). Étant à la base de toute éducation et/ou enseignement, pourtant simple énoncé de tout ce que nous présenterons dans cette étude, ce résumé ainsi que ce qu'il engendre, méritent d'être minutieusement abordés.

Le mot clé qui est à l'origine de toutes les activités conscientes et inconscientes des êtres humains et qui guide l'humanité est le *désir*. C'est avec ce désir que chacun trouve le *sens* à son action. Ce n'est pas de rechercher une destination mais de se jouir du voyage.

Comparons l'action de voyager à celle d'apprendre. Est-ce qu'apprendre est une activité ayant une fin ? La réponse sera sans aucun doute négative. Apprendre est comme un voyage sans fin et cette activité continue durant toute la vie. C'est ce voyage qui fait dire à Edison, après de longs travaux concernant la découverte de l'ampoule, « Je n'ai pas échoué. J'ai simplement trouvé dix mille solutions qui ne fonctionnent pas. » Dès lors, de tels voyages seront effectivement à l'origine de tout désir de telle ou telle matière dans l'enseignement. C'est avec eux que chacun trouve le *sens* à son propre apprentissage.

Nous avons mis la notion de désir au centre de l'enseignement/apprentissage. Notre voyage à nous, en réalité, a commencé par ce raisonnement.

D'autre part, il y a l'action d'*aimer*. Dès le moment où nous aimons une chose, nous ferons de notre mieux afin d'être en contact avec celle-ci. Notre lutte est considérable : nous consacrons notre temps, nous pouvons même renoncer à des choses auxquelles nous accordons une importance. Ne serait-ce pas le même cas quand nous avons envie d'apprendre ? Observez un enfant sur le point d'apprendre à marcher : il tombe, il essaye. Il retombe, il réessaye. Le fait de renoncer n'existe pas pour lui. Il a un grand désir de continuer à découvrir le monde en essayant cette fois-ci de se tenir debout.

Le désir et le fait d'aimer, pour que chacun construise un *sens* à son action, en gros, donnent naissance à une autre notion. Cette notion trouve son sens dans

plusieurs domaines, mais c'est surtout -du moins pour notre contexte- dans le processus d'enseignement/apprentissage qu'il est primordial. C'est grâce à cette notion que nous pouvons aisément garder un enfant focalisé sur une matière abordée, c'est de surcroît à cause de ce principe que l'on ne peut pas faire cesser à un adolescent de fumer. Ce dont on parle, ce n'est rien d'autre que la *motivation*.

La motivation est au cœur de toutes nos activités. La qualité de presque tous nos actes dépend du niveau de la motivation que nous avons pour cet acte.

Il est à souligner que dans une salle de classe, l'enseignant est la première source de motivation qui vient même parfois avant le contenu à enseigner. Au moment où nous interrogeons un apprenant sur sa matière préférée à l'école, et lui demandons des raisons pour ce choix ; il nous répond probablement que les premières raisons sont son intérêt envers cette matière et le fait qu'il soit satisfait de son enseignant.

À ce titre, l'enseignant joue un grand rôle dans le processus d'apprentissage d'un apprenant ; sa posture, sa voix, ses comportements, ses traits caractéristiques, à savoir les rôles qu'il assume sont primordiaux pendant ce processus. C'est avec tous ces paramètres qu'il devient un bon enseignant et qu'il fait en sorte que son enseignement soit efficace.

Il est essentiel de souligner que tout comme pour les apprenants, la motivation est aussi de première nécessité pour les enseignants. Parmi plusieurs raisons de sa motivation, être lui-même motivé est vital. Un enseignant motive ses apprenants d'autant plus qu'il est motivé lui-même. Autrement dit, plus un enseignant est motivé plus il a la chance de pouvoir motiver ses apprenants.

Avec les développements technologiques, la motivation et le rôle motivateur de l'enseignant ont acquis une nouvelle dimension. Et vu les spécificités de la matière de l'enseignement des langues étrangères qui prend à la base quatre compétences dont les caractéristiques sont facilement et abondamment soutenues par la technologie, nous ne pouvons ni ne devons nous priver de cette dernière. De nos jours, il devient de plus en plus difficile de faire un cours laborieux sans recourir à la technologie. Notre but, en quelque sorte, en tant qu'enseignants de français langue étrangère est alors de lier la vie réelle à la vie

virtuelle et de faire en sorte que les cours de français s'enrichissent grâce à la technologie.

À ce titre, surtout au fil des dernières années, nous observons que les apprenants sont très attachés à leur téléphone portable et l'utilisation d'Internet est aussi très répandue. Au même titre que les apprenants, les enseignants s'intéressent de plus en plus à la technologie.

À la lumière des raisonnements que nous avons faits ci-dessus, notre travail contient 6 chapitres dans lesquels, aussi minutieusement que possible, nous essayerons de comprendre et d'étudier la notion de *motivation* non seulement pour les apprenants mais aussi pour les enseignants.

Ainsi dans ce travail, après la présente partie d'*Introduction*, dans le deuxième chapitre intitulé *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, nous essayerons d'étudier les notions liées à l'enseignement/apprentissage. Pour cela, nous aborderons les éléments de l'enseignement/apprentissage du français à la fois du point de vue de l'enseignant et de l'apprenant.

Nous consacrerons le troisième chapitre, aux rôles de l'enseignant. Dans ce chapitre, nous essayerons d'énumérer les rôles de l'enseignant de français langue étrangère et de les décrire dans le cadre d'une classe de langues étrangères afin que les cours de français se déroulent sous une optique motivationnelle.

Le quatrième chapitre sera consacré à un seul rôle de l'enseignant : le rôle *motivateur*. Étudié pour la première fois par Jacques Tardif en 1992 sous la partie de « *l'enseignant stratégique* », le rôle *motivateur* est devenu notre point de départ car nous avons observé un manque en terrain sur ce rôle de l'enseignant. Ainsi, nous essayerons d'étudier en détail ce que c'est un *enseignant motivateur* et tous les autres éléments liés à la motivation. Sous un autre angle, notre objectif est de définir les spécificités de matériels authentiques, étant donné que nous pouvons dire que ce sont ces derniers qui fournissent la motivation de n'importe quel public et de plus, ils construisent un lien concret entre la motivation de l'apprenant et celle de l'enseignant.

Afin d'évaluer ce que nous aurons étudié dans la partie *Le rôle motivateur de l'enseignant* ; dans la partie *Étude des activités de TV5 Monde du point de vue de la motivation des apprenants*, le cinquième chapitre, nous essayerons

d'analyser les activités d'apprentissage sur le TV5 Monde afin de décrire une plateforme qui, selon notre hypothèse, développe le rôle motivateur de l'enseignant. Pour cela, nous observerons tout d'abord les documents sur le site internet de TV5 Monde que nous avons limité avec « Apprendre le français » et « Enseigner le français » et puis c'est d'étudier les séries d'activités qui se trouvent dans ce site en appliquant ce que nous aurons étudié pour la motivation.

À la lumière de tout ce que nous avons mentionné ci-dessus notre problématique sera réduite à la question suivante : peut-on développer le rôle motivateur de l'enseignant de français à l'aide d'un site internet ? Plus précisément dit, est-ce que le site internet de TV5 Monde pourrait assurer la motivation des enseignants et celle des apprenants et ainsi faciliter le rôle motivateur de l'enseignant de FLE?

2. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Afin de pouvoir mener notre travail, il nous semble pertinent de faire tout d'abord une distinction entre les notions : enseignement et apprentissage. Il est évident que la première va de pair avec l'enseignant et la deuxième avec l'apprenant. Pour Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005), l'enseignement « constitue théoriquement dans la relation didactique un pôle symétrique à celui de l'apprentissage » (p. 121). Ainsi, dans l'ensemble du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), on observe 18 fois l'utilisation des termes « enseignement/apprentissage » conjointement.

Partant de cette constatation, il est possible de dire que la plupart du temps, ces deux concepts sont entremêlés et ne peuvent pas être considérés séparément.

Néanmoins, comme le souligne Jean-Pierre Cuq (2003) « la notion d'enseignement - apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents » (p. 85). Si tel est le cas, faire un choix d'utilisation entre ces deux termes dépend plutôt du point de vue des chercheurs.

En ce qui concerne l'enseignement, la définition faite par Jean Marc Defays (2003) nous soutient en exposant que l'enseignement est un « moyen d'apprentissage (parmi d'autres) qui se caractérise par l'intervention d'un professeur, la programmation de la présentation, le recours à des exercices, une évaluation des résultats » (p. 15).

Suivant une autre définition, comme nous l'avons mentionnée dans les premières lignes de ce chapitre, il s'agit en effet d'une liaison de contrariété complémentaire entre l'enseignement et l'apprentissage : indiqué comme « dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'enseignement à l'apprentissage. En principe et conformément à la tradition historique, dépendent de l'enseignement les aspects liés aux choix méthodologiques, pédagogiques, et à la formation des enseignants » (Cuq, 2003, p. 84).

C'est au fil du temps et surtout après le courant de centration sur l'apprenant qu'il se peut qu'on soit enclin à utiliser plutôt le mot apprentissage. À ce propos, Cuq et Gruca (2005) remarquent qu'« (...) en Europe aussi, et en France, sans toutefois

qu'apparaisse clairement une telle méfiance, on peut dire que l'enseignement est largement passé au second plan des préoccupations de la didactique » (p. 122).

Selon Cuq (2003), l'apprentissage peut être défini comme « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation » (p. 22).

Même si les deux termes sont couramment conçus ensemble, selon la remarque de Defays (2003), l'apprentissage est le produit de l'enseignement : il ne le précède pas, il le suit. Il est « tout processus (personnel, conscient ou non) visant l'appropriation de nouvelles connaissances, compétences, comportements » (p. 15).

Ainsi, de par toutes ces expressions, nous pouvons aboutir au fait que l'enseignement et l'apprentissage s'entremêlent. Pour notre étude, notre optique est aussi de les unir compte tenu que la notion de motivation est une liaison entre les deux notions comme nous essayerons de le montrer dans les chapitres suivants.

2.1. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE

En partant de ces définitions, nous rechercherons l'objectif principal et les objectifs fondamentaux de l'enseignement du français langue étrangère. Nous avons plusieurs réponses à la question suivante : - Quel est le but de l'enseignement du français langue étrangère ? Selon le CECRL, l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère n'est plus comme avant :

Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la 'maîtrise' d'une, deux, voire trois langues, chacune de son côté, avec le 'locuteur natif idéal' comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11).

Ici, nous observons plutôt un objectif général sur l'enseignement. Nous pouvons en déduire que l'enseignement des langues n'est plus une transmission directe des savoirs de la langue cible par l'enseignant. Comme l'indiquent également Cuq et Gruca (2005), « on s'accorde aujourd'hui sur le fait que s'approprier une langue, ce n'est pas seulement, et peut-être même pas du tout, accumuler des savoirs à son sujet : enseigner une langue ne peut plus donc être conçu comme transmettre des savoirs » (p. 122). Dans un tel cas, l'enseignant vise à faire en sorte que

l'enseignement soit basé également sur les capacités et compétences langagières des apprenants.

Au fur et à mesure, cette modification sur l'enseignement a influencé les méthodes/approches de langues et les rôles de l'enseignant. Les effets de cette modification sur la place et les rôles de l'enseignant dans les méthodes/approches dû au changement de l'optique de l'enseignement seront abordés plus largement dans les chapitres suivants.

Lorsque nous considérons les objectifs d'enseignement, nous observons dans le CECRL qu'ils sont regroupés d'une manière variée. Ce regroupement se présente en termes :

- a. de développement des compétences générales individuelles de l'apprenant.*
- b. d'extension et de diversification de la compétence à communiquer langagièrement.*
- c. de meilleure réalisation de telle(s) ou telle(s) activité(s) langagière(s).*
- d. d'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine.*
- e. d'enrichissement ou de diversification des stratégies ou en termes d'accomplissement de tâches (Conseil de l'Europe, 2001, p. 106-108).*

Nous remarquons que les objectifs classifiés dans le CECRL sont examinés conformément à l'opinion de centralisation sur l'apprenant. Nous ne pourrions pas y observer les objectifs qui sont directement examinés de par l'optique de l'enseignant en acceptant qu'il s'agit là des enjeux qui lui sont liés d'une manière indirecte. Cela dit, même s'il n'y a pas d'objectifs directement énumérés pour l'enseignement, nous pouvons les découvrir par voie de déduction. C'est-à-dire, pour le premier terme à titre d'exemple, l'objectif de l'apprentissage nécessite de créer des « compétences générales », celui de l'enseignement, c'est de « développer » ces compétences. Une fois de plus, nous comprenons que l'enseignement et l'apprentissage font un ensemble.

Par ailleurs, Louis Porcher (2004), à propos des objectifs dans le CECRL, remarque que

[l']on s'aperçoit aussi que, jusqu'à aujourd'hui, les réformateurs du Conseil de l'Europe, si remarquables qu'aient été leurs travaux, se sont donnés la partie belle en parlant de l'enseignement des langues en général, sans cadre, donc sans contrainte, comme d'une sorte d'enseignement idéale (de même que Chomsky par de locuteur idéal). À une telle aune, il va de soi que la centration sur l'apprenant fournit la voie optimale : s'il n'y a aucune contrainte institutionnelle, on peut se permettre d'effectuer les analyses des besoins des apprenants, puis d'en tirer les objectifs les plus appropriés (c'est-à-dire les plus utiles) à ceux-ci et, par

conséquent, d'impliquer au mieux l'apprenant dans le processus d'apprentissage, meilleure garantie de réussite (p. 26,27).

Ainsi, même si nous parlons des objectifs généraux pour enseigner/apprendre une LÉ, ces objectifs peuvent manifester des diversifications dépendant de plusieurs autres facteurs comme le public, les critères d'établissement, l'enseignant, etc. Porcher (2004), à propos de l'objectif de l'enseignement, explique que

chaque enseignement doit s'orienter vers un ou des objectifs, qui sont des buts transformés en visées opératoires, dont les éléments composants et leur ajustement sont connus et qui comprennent les modalités selon lesquelles on évalue ou on mesure leur degré d'acquisition par l'élève (p. 11).

De là, nous comprenons que c'est à l'enseignant de définir et de cadrer les objectifs. Ces objectifs portent des caractéristiques modifiables et évaluables selon la situation, et ils peuvent être mesurés selon le profil de l'apprenant.

Tel que nous l'avons indiqué plus haut, les objectifs de l'enseignement peuvent dépendre de plusieurs autres concepts. À ce propos, observons le schéma élaboré par Defays. Ce schéma nous montre l'existence des autres éléments liés aux « objectifs » :

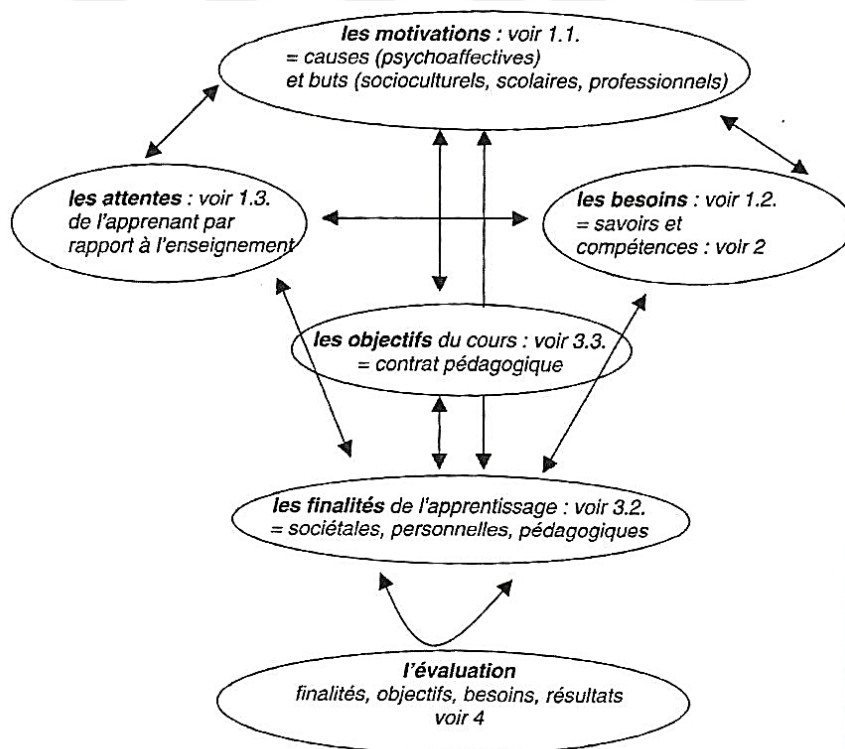


Schéma 2.1. Les motivations et les objectifs du cours de FLES (Defays, 2003, p. 142).

À première vue compliqué, lorsque l'on envisage ce schéma d'une manière plus détaillée, il est possible de voir qu'il s'agit d'un lien réciproque entre les éléments mentionnés du FLE. Nous observons une relation mutuelle entre les motivations, les besoins et les attentes. Ces deux derniers qui aboutissent aux motivations font naître les objectifs qui eux-mêmes à leur tour créent les finalités. Il faut tout de même souligner le fait que les finalités sont dans un rapport direct avec les attentes et les besoins. Finalement, l'évaluation, tout en bas du schéma, étant aussi en relation mutuelle avec les autres éléments, fournit une rétroaction pour tous les éléments. Ce qui est déductible, c'est que les objectifs du FLE se nourrissent des éléments qui l'entourent. Il est aussi à constater que c'est l'enseignant qui gère ces éléments.

Une autre remarque sur ce tableau, qui porte d'ailleurs une grande importance afin de développer notre travail, c'est la place des 'motivations'. Nous l'observons tout en haut du tableau et ce sont ces « motivations » qui font naître en réalité toutes les autres facteurs. Dans ce cas, il nous est possible de conclure que, quel que soit l'objectif d'un enseignement/apprentissage, la place de la motivation est indéniable et immuable.

Après ce que nous avons mis en commun jusqu'ici, dans l'enseignement/apprentissage d'une LÉ, nous pouvons dire qu'une grande partie de l'enseignement provient de l'enseignant ; qu'il s'agisse « de développer des compétences générales » ou « d'enrichir ou de diversifier des stratégies » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 106), c'est à lui de guider l'apprenant afin qu'il puisse atteindre les objectifs définis.

En effet, même si c'est l'apprenant, qui à la fin du processus d'apprentissage aura appris telle ou telle langue ; durant ce processus d'enseignement, c'est l'enseignant qui s'adonne plus consciemment à ces objectifs quoiqu'ils soient définis d'une manière générale ou détaillée.

N'oubliant pas que nous avons opté pour une perspective qui vise à se diriger plutôt sur l'enseignant que l'apprenant, c'est dans ce dessein que nous envisageons tous ces buts suivant ce point de vue. Cela ne veut pas dire que nous ignorons l'apprenant : nous ne nous écartons pas non plus de la

centralisation sur l'apprenant. Pourtant, ce qui nous est essentiel tout au long de ce travail, c'est de relever et de travailler les éléments qui sont surtout liés à l'enseignant. C'est ce raisonnement qui nous entraîne à aborder une autre notion : « les styles d'enseignement ». Toutefois nous aborderons premièrement « les styles d'apprentissage » pour, en premier lieu avoir une idée générale sur l'apprenant et pour mieux comprendre l'enseignant.

2.2. Les styles d'apprentissage

Défini comme « façon personnelle d'agir, de se comporter ; manière d'être » (Petit Robert, 2009), le style est un des mots-clés dans l'enseignement d'une LÉ pour les deux acteurs : apprenant et enseignant.

Il est indéniable que chaque apprenant possède son propre style d'apprentissage. Les styles auxquels les apprenants recourent ont été définis et expliqués par l'intermédiaire des courants psychologiques durant l'histoire de l'éducation.

Les styles d'apprentissage, que nous pouvons trouver aussi sous différentes appellations telles que *les styles*, *les profils cognitifs* ou *les profils d'apprentissage* ont vu le jour pendant les années soixante-dix par les didacticiens de langues avec la tendance de la centration sur l'apprenant (Cuq, 2003).

Avec cette centration, le processus d'apprentissage des apprenants a été observé et mis en examen en détail par plusieurs didacticiens. Ainsi, de nombreuses classifications ont été faites en ce qui concerne les styles d'apprentissage conformément à plusieurs aspects de l'enseignement/apprentissage, mais dans le cadre de notre travail, nous nous sommes limitées aux travaux de David Kolb. Car Cuq (2003), un autre chercheur assez réputé en didactique du FLE, considère que « la tentative la plus achevée pour distinguer les styles semble bien être celle de Kolb » (p. 228). Selon Kolb (1984), il s'agit de quatre styles d'apprentissage : *le style convergent*, *le style divergent*, *le style assimilateur* et *le style accommodateur* (cité par Cuq et Gruca, 2005, p. 119). L'apprenant de style *convergent* recourt à son raisonnement. Il se livre à des tâches de connaissance ou à résoudre des problèmes. Il ne donne pas beaucoup d'importance à l'expérience. Alors que pour un apprenant qui montre un style *divergent*, l'expérience joue un rôle majeur. Il a une grande capacité d'imagination et peut avoir des perspectives variées sur les choses. L'apprenant de style *assimilateur* a une tendance à conceptualiser les

choses abstraites et il donne l'importance aux idées en théorie, mais ne s'en sert pas en pratique. Tandis que l'apprenant qui assume le style *accommodateur*, privilégie l'expérience concrète sans avoir peur de commettre des erreurs (Cuq, 2003 ; Cuq et Gruca, 2005).

Nous nous référerons également à la classification faite par Defays (2003) selon laquelle les apprenants ont six styles d'apprentissage. Un apprenant peut être *plutôt analytique ou synthétique* ; l'apprenant analytique préfère d'abord définir des données d'un problème, puis passer à l'action tandis que le deuxième préfère considérer d'abord l'ensemble des problèmes. Un apprenant *plutôt théoricien* ne peut pas apprendre sans avoir recours à des ressources livresques alors que l'apprenant *plutôt praticien* préfère être directement dans la communication authentique. Dernièrement, un apprenant *plutôt visuel* préfère voir des documents tandis que l'apprenant *plutôt auditif* préfère les entendre et répéter.

Il est donc très important que l'enseignant soit conscient du fait que dans sa classe, il y aura forcément des apprenants ayant de différents styles d'apprentissage et doit en tenir compte lorsqu'il planifie et applique son programme.

2.3. Les styles d'enseignement

Au même titre que les apprenants, il est possible pour les enseignants de posséder et d'utiliser des différents styles d'enseignement. Cela peut varier conformément à de multiples raisons. « Ce terme a commencé à être utilisé dans les années cinquante pour catégoriser les comportements des enseignants réellement mis en œuvre dans l'action » (Altet, 1991 citée par Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 148).

Ce concept se présente sous différentes appellations comme « les styles pédagogiques » (Altet, 2001, p. 201) ou « styles d'agir professoral » (Cicurel, 2011, p. 148).

Au sujet des styles d'enseignement « la grille Therer – Willemart » (1983) montre les quatre styles qui sont à la base de l'enseignement comme suit :

- « a) Style transmissif (9.1), centré davantage sur la matière ;
- b) Style incitatif (9.9), centré à la fois sur la matière et sur les apprenants ;
- c) Style associatif (1.9), centré davantage sur les apprenants ;
- d) Style permissif (1.1), très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière » (Therer-Willemart, 1983 citée par LEM, 2012)

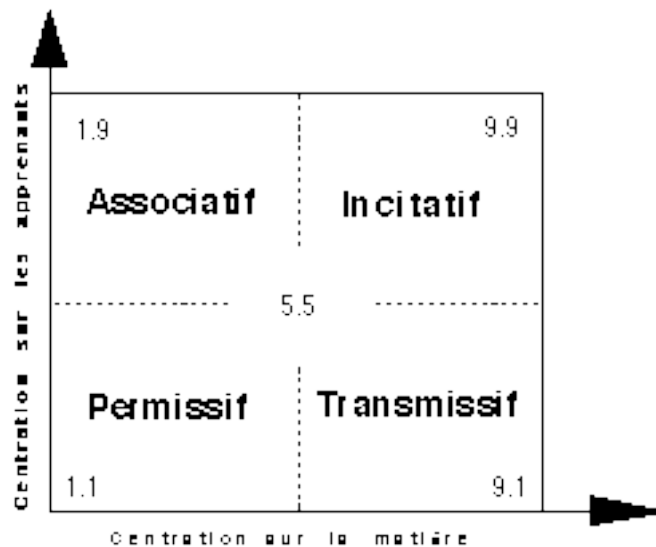


Schéma 2.2. Les styles d'enseignement (Laboratoire d'enseignement multimédia de l'Université de Liège)

Selon ce schéma, les styles d'enseignement peuvent s'expliquer en prenant appui sur deux attitudes de l'enseignant : les attitudes sur la matière et les attitudes envers les apprenants. D'autant plus qu'un enseignant adopte une attitude centrée à la fois sur les apprenants et sur la matière, son style devient incitatif. Néanmoins, selon les élaborateurs de ce schéma, il ne s'agit pas d'un seul « bon style » et ces styles peuvent être « efficace[s] ou inefficace[s] en fonction des situations et en fonction des interventions plus spécifiques de l'enseignant ou du formateur » (LEM, 2012).

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les styles d'enseignement peuvent avoir d'autres appellations comme « styles pédagogiques ». Altet (2001) définit les styles pédagogiques en trois dimensions. La première est « style personnel » qui est lié comme l'indique son nom, à la personnalité de l'enseignant, à savoir tous les traits caractéristiques d'un enseignant tels que « ses opinions, ses attitudes, ses conceptions pédagogiques, son acceptation d'autrui, son rapport au savoir, ses théories implicites [et] ses attentes » (p. 201).

La deuxième dimension, « style relationnel, interactionnel » est basée sur la manière de communiquer de l'enseignant avec ses apprenants. Il est indiqué que ce style est « la manière de créer un certain climat, de développer des modes de communication (notamment non verbale) et surtout de montrer une certaine habileté à être en relation avec les élèves, à avoir le contact, à percevoir les réactions des apprenants » (*ibid.*).

La dernière dimension, « style didactique, organisationnel » est définie par « le choix et l'organisation des modalités didactiques, des stratégies et des méthodes mises en œuvre par chaque enseignant » (*ibid.*). Nous observons que ces trois dimensions englobent effectivement les rôles que nous élaborerons dans les chapitres suivants.

Selon une autre optique, du fait que chaque enseignant a son propre style d'enseignement,

on ne voit pas pourquoi dans ces conditions les styles d'enseignement ne seraient pas marqués eux aussi par la prégnance de styles cognitifs qui ne sont pas spécifiques à l'apprentissage ou à l'enseignement, mais à des façons de résoudre des problèmes. Sauf à postuler que la résolution des problèmes d'enseignement est fondamentalement différente de la résolution de problèmes d'apprentissage, il n'y a donc pas de raison majeure de conduire plus loin la description des styles d'enseignement en tant que tels (Cuq et Gruca, 2005, p. 124).

Partageant le point de vue de ces deux didacticiens, c'est-à-dire, en acceptant le fait que les styles d'enseignements peuvent montrer des variations en fonction de plusieurs facteurs liés et non liés à l'enseignant, nous mettons un terme aux *styles d'enseignements*. Cependant, ils seront à l'origine de plusieurs autres éléments que nous aborderons dans les chapitres suivants.

2.4. L'Apprenant et l'enseignant

Dans l'enseignement, les éléments essentiels sont l'enseignant et l'apprenant compte tenu de leurs caractéristiques à la fois dynamiques et humaines. Nous avons indiqué au début de notre travail que *l'enseignement* et *l'apprentissage* ne peuvent pas être considérées séparément. Comme ces deux éléments, l'enseignant et l'apprenant non plus ne peuvent pas être considérés séparément : on ne peut pas imaginer l'enseignant sans apprenant s'il ne s'agit pas d'un processus d'autoapprentissage, et vice-versa.

Dans le dictionnaire de référence le Petit Robert Correcteur (2014), lorsque l'on observe la fréquence de ces deux mots, nous aboutissons au fait que par 100 millions de mots en français, pour le mot enseignant, il y a 2930 occurrences, tandis que le mot apprenant n'en possède que 228.

Cet écart pourrait provenir du fait que le mot « enseignant » est utilisé à la fois dans la didactique des langues étrangères et dans tout autre domaine où il est question d'enseignement. Ce n'est pas tout à fait le même cas pour le mot apprenant qui « est apparu pour la première fois dans le discours de la didactique

des langues étrangères autour de 1970 et il a été longtemps considéré comme un barbarisme synonymes d'enseigné ou d'élève » (Cuq, 2003, p. 20). C'est probablement pour cette raison qu'il possède moins d'occurrences que le premier. En outre, « même dans le discours technique de revue de psychologie et de didactique, enseigner et apprendre restent synonymes jusqu'aux années 1970 » (Cuq, 2003, p. 82).

Une autre raison est qu'ils avaient selon les anciennes méthodes d'enseignement des langues d'autres appellations que la plupart des didacticiens ne préfèrent plus utiliser, car comme le souligne Ece Korkut, « dans la pédagogie moderne, on a modifié considérablement de choses, notamment les rôles et les statuts de celui qui apprend et de celui qui enseigne ainsi que les principes comportementaux » (2004, p. 36).

Par conséquent, le mot enseignant possédait d'autres appellations comme 'maître', 'professeur', 'instituteur'. Pour le mot 'apprenant' aussi, on observe les appellations comme 'apprenti', 'élève' ou 'étudiant'. Le tableau ci-dessous montre les occurrences de ces termes :

Tableau 2.1. Les occurrences des mots : « maître, instituteur, professeur, enseignant, apprenti, élève, étudiant et apprenant » par 100 millions de mots en français

<i>Mot</i>	<i>Occurrence par 100 millions de mots en français</i>	<i>Mot</i>	<i>Occurrence par 100 millions de mots en français</i>
Maître/Maîtresse	21923	Apprenti	1436
Instituteur	1687	Étudiant	7278
Professeur	7045	Élève	8035
Enseignant	2930	Apprenant	228
Total	« Celui qui enseigne »	« Celui qui apprend »	15541

(Petit Robert Correcteur, 2014)

De ce tableau, il nous est possible de déduire deux résultats différents. Premièrement, les mots « enseignant - apprenant » étant un couple plus récent que les autres possèdent le moins d'occurrences.

Deuxièmement, l'écart de nombre d'occurrences au total, entre les termes de « celui qui enseigne » et « celui qui apprend », nous pousse à nous interroger sur l'idée que nous gardons depuis longtemps. C'est-à-dire, l'idée que, didactiquement parlant, l'apprenant prend une grande place dans le centre de

plusieurs travaux et de recherches. Alors, pourquoi un tel décalage d'occurrence entre ces deux acteurs ? Ainsi vient la déduction : même si l'apprenant est le plus souvent entamé dans des recherches et des travaux, c'est l'enseignant qui a plus de liens avec d'autres éléments : en d'autres termes, c'est ce mot qui est le plus utilisé et le plus énoncé.

Ce que nous avons déduit est plus clair dans des schémas sur lesquels nous pouvons observer les mots dont les combinaisons sont en graphique détaillé. Nous voyons les combinaisons de ces deux termes :



Schéma 2.3. Comparaison : les verbes ayant « enseignant » pour complément direct (Petit Robert Correcteur, 2014)

Nous observons que les verbes ayant enseignant comme complément direct sont : « recruter un enseignant », « interroger un enseignant », « concerner un enseignant », « former un enseignant », « affecter un enseignant », « impliquer un enseignant », « rencontrer un enseignant », « conduire un enseignant », « aider un enseignant », « gérer un enseignant », « accueillir un enseignant », « regrouper un enseignant », « inciter un enseignant », « payer un enseignant », « noter un enseignant », « rémunérer un enseignant », « préparer un enseignant », « désigner un enseignant », « inciter un enseignant », « comprendre un enseignant », « noter un enseignant ».

Nous observons que le mot enseignant est en rapport avec beaucoup plus de verbes (21) que le mot apprenant (2). Nous pouvons l'observer dans le schéma ci-dessous :

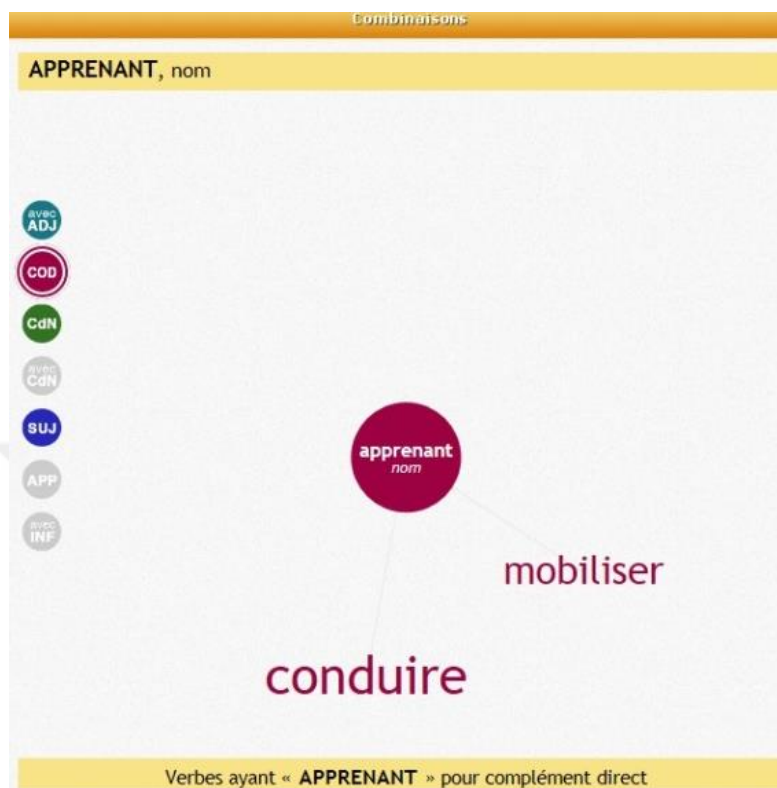


Schéma 2.4. Comparaison : les verbes ayant « apprenant » pour complément direct (Petit Robert Correcteur, 2014)

Ainsi, le nombre des verbes ayant apprenant pour complément direct est deux : « conduire un apprenant » et « mobiliser un apprenant ».

Lorsque nous regardons les combinaisons pour le mot « élève » nous observons d'autres verbes qui sont liés à « celui qui apprend ». Ces combinaisons sont comme ci-dessous :

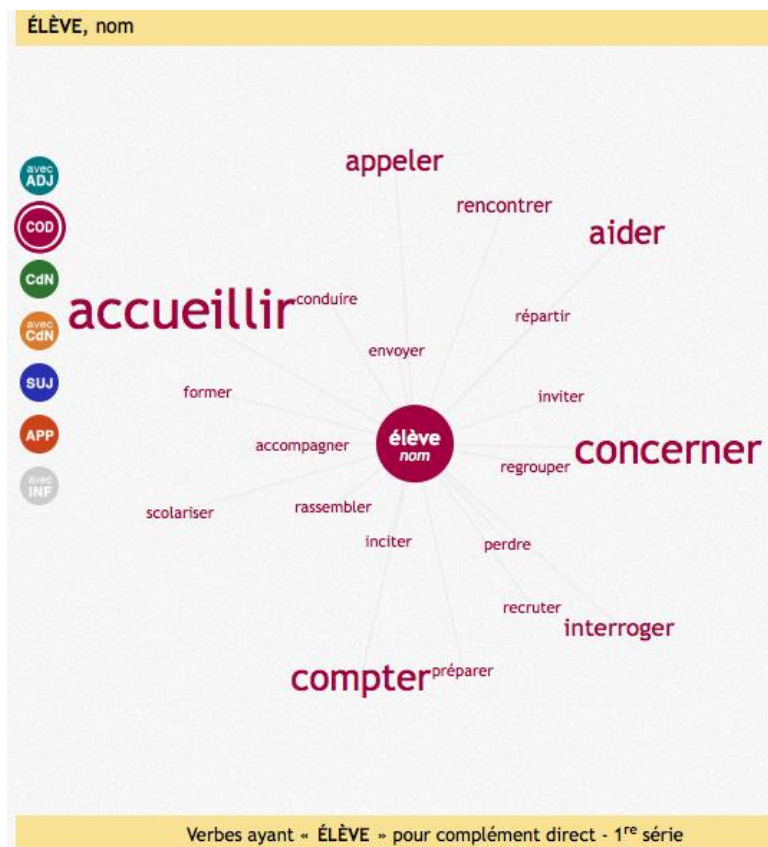


Schéma 2.5. Comparaison : les verbes ayant « élève » pour complément direct (Petit Robert Correcteur, 2014)

Nous observons que les verbes ayant élève comme complément direct sont : « accueillir un élève », « concerner un élève », « compter un élève », « aider un élève », « appeler un élève », « rencontrer un élève », interroger un élève », « conduire un élève », « former un élève », « envoyer un élève », « répartir un élève », « inviter un élève », « accompagner un élève », « regrouper un élève », « scolariser un élève », « rassembler un élève », « inciter un élève », « perdre un élève », « recruter un élève », « préparer un élève ».

Étudions cette fois-ci les noms en rapport avec l'enseignant pour complément dans le tableau suivant :

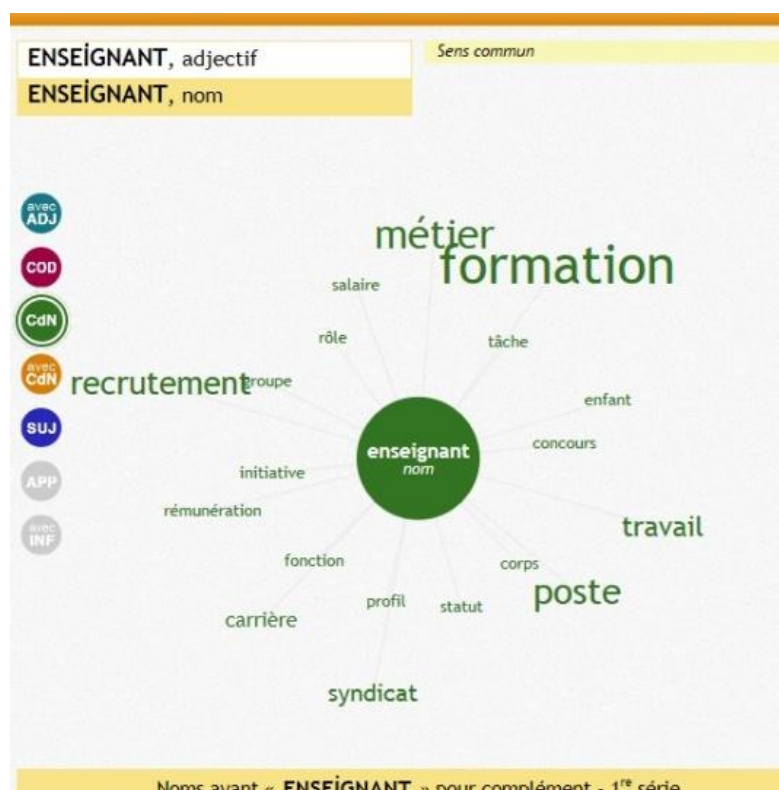


Schéma 2.6. Comparaison : les noms ayant « enseignant » pour complément (Petit Robert Correcteur, 2014)

Nous observons que ces combinaisons sont composées de « formation », « métier », « poste », « recrutement », « travail », « syndicat », « carrière », « salaire », « rôle », « tâche », « groupe », « concours », « enfant », « initiative », « rémunération », « fonction », « profil », « statut » et « corps ».

Il y a donc 21 compléments dont la plupart sont liés au métier d'enseignant sauf les compléments comme « enfant » et « concours ». Les noms ayant l'apprenant pour complément sont montrés dans le schéma ci-dessous :



Schéma 2.7. Comparaison : les noms ayant « apprenant » pour complément (Petit Robert Correcteur, 2014)

Les combinaisons pour les noms ayant apprenant pour complément sont « créativité », « activité », « production », « participation », « progrès », « structure », « énoncé », « motivation », « action », « réseau », « collectif », « sein », « communauté », « groupe ».

Les noms ayant élève pour complément sont comme ci-dessous :

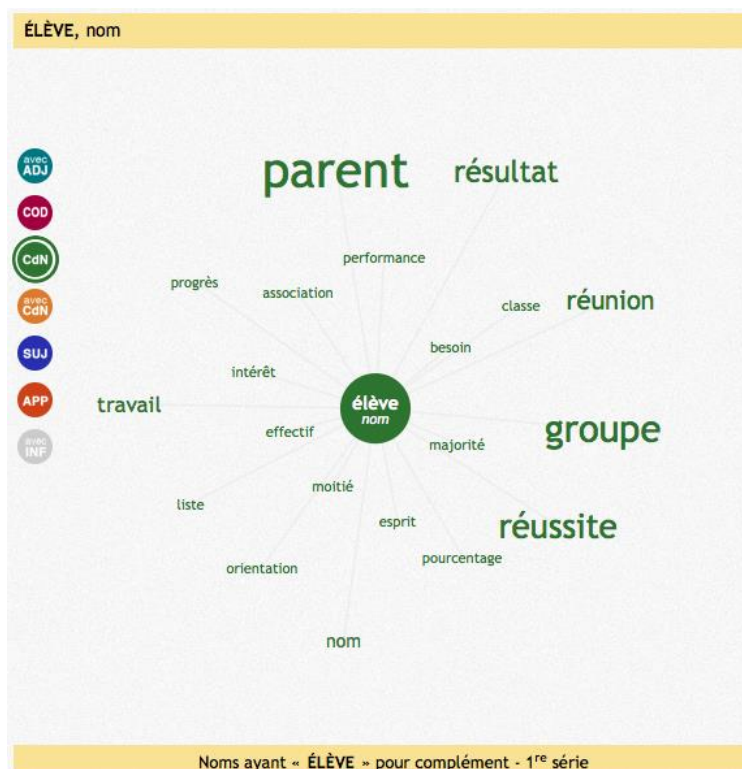


Schéma 2.8. Comparaison : les noms ayant « élève » pour complément (Petit Robert Correcteur, 2014)

Les combinaisons des noms ayant élève pour complément sont « parent », « groupe », « résultat », « réussite », « réunion », « travail », « performance », « progrès », « association », « classe », « besoin », « intérêt », « effectif », « majorité », « moitié », « liste », « esprit », « orientation », « pourcentage », « nom ».

Comme ils sont choisis de manière aléatoire pour qu'ils servent d'exemples, il est possible de comprendre de ces schémas que le mot « enseignant » possède plus de combinaisons de mots que le mot « apprenant ». Comme il n'y avait pas beaucoup de combinaisons pour le mot apprenant nous nous sommes aussi référée à celles d'« élève » néanmoins nous avons observé que l'écart entre « celui qui enseigne » et celui qui apprend » ne change pas.

Jusqu'ici nous avons observé les termes enseignant et apprenant au niveau lexical et en fonction de leurs utilisations en général. Nous allons les traiter à présent au niveau de leur emploi et leur importance dans l'enseignement du français langue étrangère.

2.4.1. L'Apprenant de langues étrangères

L'apprenant est défini comme « personne qui apprend, suit un enseignement » (Petit Robert, 2009). Décrit par Cuq (2003) comme « révélatrice », cette définition ne prend sa place dans les dictionnaires « qu'à la fin des années 1980 » (p. 82). Même si ce mot est vu au premier regard comme un néologisme, l'utilisation du terme apprenant est avantageuse,

d'abord de par sa connotation générique, il permet de désigner tous les publics quel que soit leur âge. En effet, il serait par exemple difficile d'appeler « élèves » les publics adultes qui étudient le français. Ensuite, contrairement à enseigné qui présuppose, de par son origine de participe passé, un rôle passif, le terme par son suffixe « -ant », laisse entendre un rôle actif (Robert, 2002, p. 10).

En conséquence, le rôle de l'apprenant, avec cette nouvelle appellation, a pris une nouvelle dimension. « Celui qui apprend » devient plus actif. Avant cette appellation, l'utilisation du terme « élève » était dominante. La passivité du rôle d'élève est évidente dès sa définition : « une personne qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement d'enseignement » (Petit Robert, 2009).

Tableau 2.2. La comparaison des définitions de « l'apprenant » et de « l'élève »

Terme	L'apprenant	L'élève
Définition dans le Dictionnaire	Personne qui apprend, suit un enseignement.	Personne qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement d'enseignement.

(Petit Robert, 2009)

Dans ce schéma, on déduit de ces deux définitions que les verbes utilisés en explication montrent les rôles de ces deux acteurs. L'apprenant apprend, il suit activement un enseignement, c'est à lui de faire cette activité ; tandis que l'élève est quelqu'un qui reçoit un enseignement, et de par sa nature le verbe « recevoir » nous montre que cette action est faite d'une manière passive.

Dans l'ensemble du CECRL, il est possible de trouver d'autres appellations pour l'apprenant notamment *l'utilisateur* (utilisé 236 fois), *l'usager* (utilisé 21 fois), *le praticien* (utilisé 17 fois), et *l'acteur social* (utilisé 13 fois).

Même si le terme *utilisateur* englobe à la fois d'autres acteurs de l'enseignement/apprentissage, pour ce qui est de l'apprenant il est « linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue » (2001, p. 46).

Nous retrouvons le terme *usager* assez souvent dans le CECRL :

en conformité avec l'approche actionnelle retenue, [...] l'apprenant de langue est en train de devenir un usager de la langue de sorte que les mêmes catégories pourront s'appliquer aux deux. On doit cependant apporter une modification importante. L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente (Conseil de l'Europe, 2001, p. 40).

Finalement *praticien*, du fait que cette appellation est conçue pour plusieurs acteurs : « praticiens (apprenants, enseignants, auteurs de méthodes, examinateurs, rédacteurs de programmes, etc.), utilisateurs (parents, directeurs d'école, employeurs, etc.) et les apprenants eux-mêmes ont estimé que ces spécifications très concrètes de tâches constituaient des objectifs d'apprentissage motivants et significatifs » (*ibid.*).

En outre, dans l'ensemble de CECRL, la perspective de type actionnel pour les apprenants de langue, c'est de les considérer « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2001, p. 15). Suivant cette optique, un apprenant, autrement dit un acteur social, possède certaines capacités. La perspective actionnelle « prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives, et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (*ibid.*).

Toutes ces activités qu'un acteur social fait preuve viennent en effet du concept du cognitivisme, d'où l'intérêt d'aborder brièvement cette notion avant tout juste de parler de l'enseignant de langues étrangères dans la partie 2.4.2.

2.4.1.1. La psychologie cognitive et ses effets sur l'apprenant

La psychologie cognitive ou le cognitivisme se montre effectivement une des bases psychologiques dans l'enseignement des langues étrangères et cette théorie a été prise en compte avec l'émergence de l'Approche Communicative. Le cognitivisme est né comme réaction « contre l'antimentaliste béhavioriste » (Cuq et Gruca, 2003, p. 110) selon lequel les faits mentaux dépendent surtout des comportements observables et des expériences.

Dans l'ouvrage de Jacques Tardif (1992), la psychologie cognitive est largement traitée ; nous nous adressons à la définition globale mais essentielle qui exprime que la psychologie cognitive est

axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des processus de traitement de l'information. Elle tente de préciser et décrire comment les humains perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre (p. 28).

Conformément à cette psychologie qui considère que l'apprentissage est un « processus actif et constructif », l'apprenant s'adonne à des activités mentales : il « traite des informations affectives, cognitives et métacognitives » (*ibid.*).

Néanmoins pendant le processus de l'enseignement d'une langue étrangère, le fait que le cognitivisme privilégie les activités mentales n'est pas la seule particularité de cette notion, car « dans la plupart des écrits d'inspiration cognitiviste, la pensée et donc le langage, n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'ensemble du corps : la parole est plurimodale » (Cuq et Gruca, 2003, p. 110). Ce qui veut dire que dans une situation d'enseignement ou de communication, l'apprenant ne se livre pas seulement aux informations linguistiques après la réalisation des activités mentales, il tient en compte aussi l'intonation, les gestes, la posture, les mouvements corporels. Tous ces traits sont étudiés comme un ensemble selon le cognitivisme.

Après avoir étudié le premier acteur de l'enseignement/apprentissage, nous nous pencherons à présent sur le deuxième acteur, qui construit effectivement le centre de notre travail.

2.4.2. L'Enseignant de langues étrangères

Dans plusieurs ouvrages pédagogiques, nous retrouvons le fameux triangle de l'éducation dont les acteurs principaux sont l'enseignant, l'apprenant et leur conjonction : l'enseignement/l'apprentissage.



Schéma 2.9. Triangle didactique (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p. 7)

Chaque côté de ce triangle a ses propres fonctions et qualités, mais ceux de l'enseignant sont considérables comparées aux autres, vu que c'est vers ce côté que s'orientent les deux autres. Autrement dit, c'est l'enseignant est qui a le plus de responsabilités. Même si on observe cette responsabilité qui surgit dès la définition : l'enseignant est celui « qui enseigne, est chargé de l'enseignement » (Le Petit Robert, 2009), il est à souligner que cette rigidité est restée dans les méthodes anciennes où l'on nommait l'enseignant comme 'maître'.

Selon Louis Basco, « l'enseignant est avant tout une identité subjective dont le comportement rationnel est de vivre en harmonie avec soi et les autres » (2008, p. 134). Cette cohabitation demande de respecter l'un l'autre.

Les explications ci-dessus englobent les enseignants de toutes matières, néanmoins, l'enseignant de langues étrangères -plus précisément pour ce travail l'enseignant de FLE- ne possède certainement pas les mêmes traits ni les mêmes rôles que celui d'une autre matière. « Des enquêtes ont pu montrer que l'implication psychologique des professeurs de langue est plus importante que celle de leurs collègues d'autres disciplines moins personnalisées où le facteur humain est moins important ou évident » (Defays, 2003, p. 109). Soutenant la même idée que Defays, nous soulignons le fait que les enseignants de langues assument des rôles très différents par rapport aux autres matières. S'il faut expliquer cette déduction avec des exemples : en premier lieu vient le rôle « modèle », autrement dit « miroir ». Dans presque aucune autre matière, un enseignant n'est tenu de se sentir si obligé d'assumer le rôle modèle en son contenu. Par contre dans l'enseignement d'une langue étrangère, en tant que premier représentant de cette langue 'étrangère', il faut avant tout qu'il puisse être un bon modèle.

D'autre part, étant donné qu'apprendre une langue étrangère nécessite dès le début, de pouvoir parler de sa propre personnalité, de sa famille, de ses proches, de ses goûts et de ses préférences comme indiqué dans le CECRL, l'utilisateur élémentaire « peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. et peut répondre au même type de questions » (Conseil

de l'Europe, 2001, p. 25). C'est-à-dire il n'existe pas trop de distance entre l'enseignant et l'apprenant.

Ainsi, parfois inconsciemment, les enseignants des langues étrangères apprennent plus d'informations personnelles sur les apprenants par rapport aux enseignants d'une discipline différente. Par exemple, un enseignant de mathématiques ne pose jamais de questions sur les parents d'un apprenant devant ses camarades à moins qu'il n'y surgisse des problèmes personnels concernant cet apprenant. En revanche, un enseignant de langue étrangère peut s'informer sur un apprenant même s'il n'a pas envie de le faire. Observons le niveau A1 de CECRL : dans la partie de production orale, il est indiqué que l'apprenant ayant le niveau A1 est quelqu'un qui peut dire : « je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 26), il parle de son domicile, de sa famille, de ses hobbies, de ses chanteurs préférés, etc. Il est pourtant possible que l'apprenant mente au sujet de ces informations personnelles le concernant, mais ce que nous voulons souligner, ce n'est pas l'exactitude des informations données par un apprenant, c'est tout simplement le fait qu'ils peuvent les partager avec l'enseignant en langue apprise.

Finalement, nous pouvons observer que les enseignants adoptent un autre point de vue envers la vie comme ils

parlent d'ailleurs plus souvent que d'autres de «passion» ou de «vocation» concernant leur métier, et leur espoir est de communiquer à leurs apprenants leur amour pour la langue et la culture-cibles, qu'elles leur soient maternelles ou étrangères. Pour ce faire, ils comptent parfois plus sur leur enthousiasme que sur des techniques pédagogiques. Les apprenants ne sont généralement pas insensibles à l'implication de leur professeur de langue et y réagissent de manière spontanée... positivement ou négativement. Les professeurs, dont l'enseignement de type communicatif dépend maintenant plus de la participation des apprenants, seraient par ailleurs davantage exposés au découragement que leurs autres collègues (Defays, 2003, p. 109).

Pour clore cette partie et pour pouvoir parler de la grande liaison entre la motivation et l'enseignant, nous mentionnerons Denis Girard (1995) qui indique qu'il y a « quatre facteurs principaux de motivation à l'apprentissage d'une langue non maternelle : un facteur qui est sans rapport direct avec la situation de la classe et trois facteurs qui correspondent aux trois composantes de cette situation, à savoir l'élève (ou l'apprenant), la méthodologie mise en œuvre et

l'enseignant. » Il termine ses mots en exprimant que pour lui, c'est « l'enseignant » le plus important (p. 114).

2.4.2.1. La place de l'enseignant de FLE avant les approches communicatives

Dans cette partie, nous aurons pour but d'étudier brièvement les méthodes utilisées dans l'enseignement du FLE afin de survoler les rôles typiques de l'enseignant dans chaque méthode. Nous visons à faire en sorte que toutes les caractéristiques spécifiques dans telle ou telle méthode soient *grosso modo* cernées.

Commençons par les *Méthodes Traditionnelles* (MT). Suivant ces méthodes, l'enseignant est décrit comme « maître » c'est-à-dire une personne qui détient tout le savoir et qui est censé le transférer.

Ainsi, selon cette perception, l'enseignant est le seul responsable dans l'enseignement : tout dépend de lui, tout savoir vient de lui. Autrement dit, c'est lui qui est au centre de l'enseignement. Il est décrit comme quelqu'un qui est capable de pratiquer la langue maternelle des apprenants et qui a des bonnes compétences en langue étrangère, que ce soit pour l'expliquer aussi bien que pour traduire parfaitement les phrases et les textes. Il est décrit aussi comme quelqu'un qui donne des explications grammaticales en L1 et qui donne une grande importance aux formes écrites (Besse, 1992, p. 25-27).

L'objectif ultime de ces méthodes est « de former l'esprit des étudiants par une réflexion méthodique sur sa langue et sur celle qu'il apprend » (*ibid.*).

La *Méthode Directe* (MD) a commencé à être utilisée dans l'enseignement secondaire au début du 20ème siècle. L'objectif général est d'apprendre à parler par une méthode active et globale. La priorité est donnée à l'oral, la phonétique y occupe une place importante. Concernant la grammaire, nous constatons une démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue, et nous constatons que la réutilisation de ce qui a déjà été appris pour apprendre les nouveautés est essentielle.

Les principes de la MD sont tout à fait contraires aux méthodes traditionnelles. Cette contrariété a également influencé les rôles de l'enseignant. Dans la

conception de cette méthode, l'enseignant devient en quelque sorte un « mime ». Comme le précisait Cuq et Gruca (2005),

« la principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images et surtout l'environnement immédiat de la classe » (p. 256).

Nous pouvons observer que l'enseignant est plus actif que dans la méthode précédente. La priorité reste surtout l'expression orale, la bonne prononciation de l'enseignant est importante. Il est aussi responsable de bien organiser et gérer les discours, les questions-réponses et les éléments non-verbaux : les gestes, les mimiques, les dessins et les images jouent aussi un grand rôle dans la MD.

La Méthode Audio Orale (MAO) a son origine une expérience entreprise pendant la Seconde Guerre Mondiale et qui est connue sous le nom de La Méthode de l'Armée. Dans cette méthode, « il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés » (Besse, 1992, p. 35).

Quant à la *Méthode Structuro Globale Audio Visuelle* (SGAV), conçue comme « sœurs jumelles » (Besse, 1992, p. 39) avec la Méthode Audio Orale, celle-ci doit beaucoup à cette dernière. L'objectif général est ici d'apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. Nous voyons comme type de grammaire, une grammaire inductive implicite.

Ces deux méthodes ont comme théories sous-jacentes la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. En gros, au niveau de techniques, il s'agit des « exercices structuraux » sur les structures introduites imitatives et répétitives.

Avec les laboratoires de langues et des matériels techniques comme le magnétophone, les enseignants -comme les apprenants d'ailleurs- ont commencé à être plutôt mécaniques et robotisés. L'enseignant est loin des apprenants qui sont dans des cabines. Il se peut alors qu'il y ait des ruptures dans les relations entre enseignant-apprenant. Suivant cette méthode, les rôles de l'enseignant sont de pédagogiser des documents, créer des situations de communication contextualisées, et surtout d'utiliser parfaitement le magnétophone.

Notons que dans aucune des méthodes citées ci-dessus, la motivation des étudiants n'est mise en question et par conséquent, les enseignants n'ont aucune responsabilité liée à cette notion.

2.4.2.2. La place de l'enseignant de FLE à partir des approches communicatives

Dans la partie précédente, nous avons abordé d'une manière générale et très brièvement les rôles de l'enseignant avant l'apparition de *l'Approche Communicative* (AC). Avec l'AC, il s'agit de changements fondamentaux sur les rôles de l'enseignant et ceux de l'apprenant. Ces nouveaux rôles changent l'image que l'on a donnée à l'enseignant.

La désignation approche(s) communicative(s) s'applique aux dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. [...] Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » se présentent souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage. (Cuq, 2003, p. 24).

Ainsi, suivant les approches communicatives, les cours sont généralement organisés autour des objectifs communicatifs. L'apprenant est au centre de l'enseignement, c'est-à-dire ses besoins, ses manques, ses motivations, tout ce qui concerne l'apprenant dans l'enseignement, joue un rôle majeur. Ce dernier, en se référant à des stratégies d'apprentissage, devient plus autonome dans son propre apprentissage. Par ailleurs, il s'agit d'utiliser un minimum de métalangage de la part des enseignants, en donnant la priorité à la communication et l'interaction entre les apprenants. Avec cette approche l'apprentissage déductif de la grammaire est abandonné pour que les apprenants soient plus créatifs et aient la curiosité de trouver les règles eux-mêmes, cela assurant également leur autonomie.

En outre « les approches communicatives en langue ont inauguré à l'école des échanges plus équilibrés, constructifs, variés et finalement plus personnels entre professeur et élèves » (Defays, 2003, p. 109).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les termes qui désignent les acteurs ont également changé. C'est avec ces nouvelles appellations que, tel que Korkut (2003) le signale, que « les rôles et les devoirs ont été redéfinis dans le cadre de la nouvelle pédagogie selon laquelle l'un (enseignant) est moins actif

pour permettre à l'autre (l'apprenant) de participer activement à l'apprentissage et d'être plus créatif » (p. 38).

À savoir, l'enseignant devient moins actif pour pouvoir créer des occasions à l'apprenant pour que ce dernier se mette au centre de l'enseignement et qu'il devienne plus autonome. De surcroît, il surgit d'autres nouveaux rôles et traits pour l'enseignant.

Comme le signale Defays (2003), l'enseignant n'est plus « en matière de langue et culture étrangères, la seule source d'exposition, de communication, d'apprentissage, mais c'est à lui que revient le rôle de rechercher, de gérer, d'exploiter (de filtrer) les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter ailleurs » (p. 109). Ainsi selon lui, en comparant la classe à un orchestre et le professeur à un chef d'orchestre avec l'Approche Communicative « on est passé du professeur homme-orchestre au professeur chef d'orchestre » (*ibid.*).

À la suite de l'AC, en 2000, est apparue l'Approche Actionnelle (AA), connue également comme la perspective actionnelle ou encore « perspective co-actionnelle » (Puren, 2004) et est devenue très courante avec ses nouveaux aspects surtout comme la notion de « tâche » -qui n'existait pas dans l'Approche Communicative.

La définition de cette approche dans le CECRL nous guide bien à ce propos :

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

L'une des grandes spécificités de l'Approche Actionnelle, qui la diffère de l'Approche Communicative, est donc la notion de « tâche ». Cette dernière est définie dans le CECRL comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16).

À partir de ces définitions, nous observons que les rôles ou la place de l'enseignant n'ont pas considérablement changé en comparaison de ceux de l'Approche Communicative. Il s'agit toujours de traits caractéristiques comme organisateur, conseiller, animateur, facilitateur, etc.

Avant de terminer cette partie, nous jugeons nécessaire d'évoquer encore une fois la psychologie cognitive, cette fois-ci dans la perspective de l'enseignant. Nous avons mentionné plus haut que selon la psychologie cognitive, les deux acteurs se réfèrent à des stratégies pendant le processus de l'enseignement/apprentissage. Ce sont des stratégies cognitives auxquelles l'apprenant se réfère en faisant de tout type d'activités afin qu'il puisse arriver à la réussite dans son apprentissage ; l'enseignant, à son tour, utilise de telles stratégies pour que son enseignement soit efficace. Il recourt à de telles stratégies soit pendant la planification ou la préparation de ses cours, soit pendant l'évaluation des examens ou encore pour la gestion de la classe. Ainsi, avec les apports du cognitivisme, après les approches communicatives comme nous l'avons souligné précédemment (voir 2.4.1.1.), les rôles de l'enseignant ont changé. Toutes ces stratégies influencent en effet ces rôles que nous élaborerons dans le chapitre suivant.

3. LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT DE FLE

Les rôles de l'enseignant sont en voie de changement. Selon Claire Tardieu (2008), l'enseignant « évolue donc de celui de transmetteur, à celui de formateur, vers celui de médiateur » (p. 166). Pouvoir être enseignant est lié avant tout à la capacité de pouvoir assumer certaines responsabilités. C'est pour cela qu'il nécessite des caractéristiques particulières et c'est pour cette raison d'ailleurs que nous pouvons parler non pas d'un seul mais de plusieurs rôles : l'enseignant enseigne, coopère, exige la participation des apprenants et partage, etc.

Avant de passer aux rôles de l'enseignant de FLE, il est essentiel d'observer les différentes définitions du terme « rôle ». Commençons par les définitions dictionnairiques ; dans le dictionnaire *Larousse* en ligne, le rôle est défini comme « fonction remplie par quelqu'un, attribution assignée à une institution ». Dans le même dictionnaire, sous la branche de sociologie, il est défini comme « ensemble de normes et d'attentes qui régissent le comportement d'un individu, du fait de son statut social ou de sa fonction dans un groupe ». Le dictionnaire *le Petit Robert* (2009) le définit comme « action, influence que l'on exerce, fonction que l'on remplit » et sociologiquement comme « conduite sociale de quelqu'un qui joue dans le monde un certain personnage ».

Le *rôle* que nous étudierons dans ce travail englobe à la fois les deux sens de ce mot : le premier comme le sens synonyme de la *fonction*, le second lié à la sociologie.

Le CECRL souligne l'importance des rôles et des traits personnels de l'enseignant en les comparant à ceux de l'apprenant :

De toute évidence, il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive ; ces mêmes variations se retrouvent parmi les enseignants, les auteurs de méthodes, etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours, selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception, à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 109).

Dans le CECRL, nous ne pouvons pas trouver une énumération des rôles de l'enseignant, néanmoins il est possible de trouver la description suivante :

Les enseignants se trouvent généralement dans l'obligation de respecter les instructions officielles, d'utiliser des manuels et du matériel pédagogique (qu'ils ne sont pas nécessairement en mesure d'analyser, d'évaluer, de choisir ni d'y apporter des compléments), de concevoir et de faire passer des tests et de

préparer les élèves et les étudiants aux diplômes. Ils doivent, à tout instant, prendre des décisions sur les activités de classe qu'ils peuvent prévoir et préparer auparavant mais qu'ils doivent ajuster avec souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. On attend d'eux qu'ils suivent le progrès de leurs élèves ou étudiants et trouvent des moyens d'identifier, d'analyser et de surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ainsi que de développer leurs capacités individuelles à apprendre. Il leur faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité, encore que cette compréhension puisse s'avérer être un résultat de l'expérience plutôt que le produit clairement formulé d'une réflexion théorique, ce qui constitue leur contribution dans le partenariat sur l'apprentissage qui doit s'établir entre chercheurs en éducation et formateurs d'enseignants (Conseil de l'Europe, 2001, p. 109-110).

Il est à souligner que les enseignants « doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue » (CECRL, 2001, p. 111). Les enseignants sont conçus comme des modèles, ainsi « ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants » (*ibid.*).

À la suite de ces explications, de telles questions sont posées pour réfléchir sur le contenu de rôles de l'enseignant, avec le titre « quelle importance accorder » :

- à l'aptitude à enseigner ?
- à l'aptitude à tenir la classe (organisation) ?
- à la capacité à faire de la recherche et à prendre ses distances par rapport à son expérience ?
- aux styles d'enseignement ?
- à la compréhension de l'évaluation et à la capacité à la mettre en œuvre ?
- à la connaissance du socioculturel et à la capacité à l'enseigner ?
- aux attitudes et aux aptitudes interculturelles ?
- à la connaissance critique et à l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner ?
- à la capacité à individualiser l'enseignement dans des classes où se trouvent des apprenants dont le mode d'apprentissage et les aptitudes sont différents ? (*ibid.*).

Toutes les questions énumérées ci-dessus nous renvoient à tel ou tel rôle que nous étudierons sous les titres des traits professionnels et traits stratégiques. Nous observons également une série de questions plus particulièrement pour faire réfléchir sur les traits personnels et comportementaux de l'enseignant :

- Comment les différentes capacités et qualités se développent-elles le mieux ?*
- Pendant le travail de groupe ou par deux, l'enseignant peut-il*
- a. se contenter de superviser et de veiller à la discipline ?*
 - b. circuler pour aider l'exécution du travail ?*
 - c. rester disponible pour du travail individuel ?*

d. adopter un rôle de facilitateur et de superviseur, accepter les remarques des élèves sur leur apprentissage et y réagir, coordonner leurs activités en plus de conseiller et de contrôler ? (ibid.).

C'est à la lumière de ces questions que nous orienterons notre travail. Cependant, avant de passer à la nôtre, observons les autres classifications concernant les rôles de l'enseignant pour pouvoir varier et enrichir le contenu.

En premier lieu, nous étudierons un projet intitulé *European Profile Grid, EPG*, réalisé en 2013, organisé par le *Centre International d'Études Pédagogiques, CIEP* et financé par le soutien de la *Commission Européenne*, ayant pour but d'« accroître la qualité et l'efficacité de l'enseignement des langues à travers l'utilisation d'un outil innovant : la grille de compétences EPG » (CIEP, 2013).

Ce projet qui est « conçu pour les enseignants européens actifs au sein de centres et d'écoles de langues » peut être utile afin

- de mieux cerner les besoins de formation continue et de développement professionnel ;
- de disposer d'un outil fiable pour l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences professionnelles ;
- d'accompagner le recrutement des enseignants de langues ainsi que la gestion de leurs performances ;
- d'encourager la mobilité grâce à la description des compétences et qualifications professionnelles des enseignants de langues, quel que soit leur pays d'origine.

La grille de compétences EPG constitue ainsi un outil au service des enseignants de langues, mais également de leurs formateurs et employeurs (ibid.).

Ainsi dans cette grille, les rôles de l'enseignant sont regroupés en trois grandes rubriques comme les suivants :

Le groupe « Compétences pédagogiques clé » contient 4 catégories : Méthodologie, Evaluation, Planification des cours et des séquences, Interaction, suivi et maîtrise de la classe.

Le groupe « Compétences transversales » contient 3 catégories : Sensibilité interculturelle, Sensibilité langagière et Technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE).

Enfin, le groupe « Professionnalisme » est divisé en 2 catégories : Conduite professionnelle et Administration (CIEP, 2013).

Cette classification nous a servi également d'exemple pour construire la nôtre. Sous chaque grand groupe, il y a des catégories différentes qui eux-mêmes nous renvoient à tel ou tel rôle de l'enseignant de LÉ.

Une autre classification, qui est celle du *Conseil de l'Europe* est comme suit :

L'enseignant n'est plus un dispensateur de savoir qui organise le tour de parole et distribue sanctions et jugements. Détenteur d'un savoir et d'un savoir-faire, où s'articulent notamment sa compétence linguistique et sa connaissance de la culture de la communauté cible, sa sensibilité aux besoins et aux intérêts des apprenants, sa perception de la nature du processus d'apprentissage d'une langue, le praticien d'un enseignement communicatif des langues est aussi :

- *gestionnaire des activités*
- *aide à l'apprentissage*
- *co-participant au processus d'apprentissage*
- *négociateur*
- *catalyseur*
- *conseiller/spécialiste*
- *soutien*
- *ressource*
- *dispensateur d'informations sur les efforts de communication des apprenants*
- *locuteur compétent de la langue cible*
- *auditeur attentif*
- *observateur*
- *animateur*
- *chercheur*
- *quelqu'un de patient (Conseil de l'Europe, 1993, p. 4)*

Compte tenu de tout ce que nous avons mis en commun vis-à-vis de la place et des rôles de l'enseignant, et en nous adonnant à chercher les réponses pour les questions posées dans le CECRL, il nous est possible d'énumérer et de faire une liste de plusieurs rôles et traits de l'enseignant de FLE en prenant non seulement les approches dites modernes, mais aussi les méthodes anciennes comme point de départ.

Notre liste des traits de l'enseignant est classifiée en 4 grands titres en termes des rôles relatifs aux :

- traits personnels,
- traits psycho-sociaux et comportementaux,
- traits pédagogiques et professionnels,
- traits stratégiques.

Les classifications ont été faites à la lumière de ce que nous avons examiné sur les rôles de l'enseignant ainsi que notre modeste expérience sur le terrain en pratique. Il est pourtant à souligner qu'un trait ne devrait pas être strictement envisagé sous le titre dont il fait partie, celui-ci peut être également considéré sous

un autre. Ce qui veut dire d'ailleurs que cette classification de traits de l'enseignant ne sert que d'exemple et nous mettrons les traits stratégiques à la fin pour pouvoir mieux travailler *le rôle motivateur* de l'enseignant.

3.1. Les rôles liés aux traits personnels

Pour définir les traits personnels, nous devons tenir compte des spécificités propres à la personnalité de chaque enseignant. Ce sont donc des traits qui peuvent varier d'un enseignant à l'autre.

Selon Girard (1995), les traits personnels ne peuvent pas changer ni être développés facilement. Il faut du temps pour les développer vu que la personnalité de l'enseignant est « la chose la plus difficile à modifier » (p. 118). Néanmoins, nous pouvons faire une liste des traits qu'un enseignant doit assumer dans la classe de FLE.

Ces traits portent une grande importance car pour l'enseignant « quelles que soient ses connaissances, ses compétences didactiques, ses choix d'organisation pédagogique de la classe, la qualité des divers supports utilisés, c'est en premier lieu avec sa « 'personne' que le professeur mène sa classe, l'entraîne et est capable de faire en sorte que les élèves aient envie d'apprendre et apprennent réellement » (Basco, 2008, p. 135).

Pour cette première classification, ce qui est important, c'est la personnalité de l'enseignant. Nous élaborerons tout d'abord les traits personnels de l'enseignant comme *animateur, amusant, souriant, jeune d'esprit, acteur, naturel, créatif, déterminé et flexible*. Nous commencerons par le trait *animateur* et aborderons les autres successivement.

Le mot *animateur* est décrit comme une « personne qui anime une collectivité par son ardeur et son allant » (Petit Robert, 2009). Le rôle animateur de l'enseignant nécessite que celui-ci soit animé lui-même et qu'il dirige sa classe. Selon Monique Honor, un enseignant, en assumant le rôle animateur,

rythme le temps de parole de chacun, les temps de travail individuel, en groupes, collectifs, rend les élèves attentifs à tout ce qui se dit, leur renvoie d'eux-mêmes un reflet non déformé et valorisant, gère les blocages rencontrés (la peur de s'exprimer, la crainte de la faute, du jugement de l'autre), ménage des temps de dédramatisation, de relativisation des représentations et de la notion de réussite ou d'échec (1996, p.154).

Ainsi, l'enseignant qui assume ce rôle est très actif dans la classe : il bouge, il observe les apprenants et c'est à lui d'animer la classe. Par ailleurs, nous pouvons aborder ce rôle en considérant l'enseignant comme celui qui modère. À ce titre, ce rôle a deux effets et peut être étudié également dans la partie des *traits stratégiques*.

Pour le trait *dynamique*, nous pouvons parler des activités similaires. L'enseignant bouge dans la classe, il possède une énergie positive, et il est « dynamique [aussi] dans sa façon d'enseigner » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p. 124).

Pour le trait *amusant*, nous commençons tout d'abord avec la définition du mot amusant : il est décrit dans le dictionnaire *Larousse* en ligne comme personne « qui amuse, divertit, chasse l'ennui ; divertissant, gai, drôle ». Nous pouvons ainsi affirmer qu'en assumant ce trait, l'enseignant a des rôles comme : ajouter un aspect ludique à ses cours, briser l'ambiance nerveuse dans la classe et avoir l'intérêt pour amuser et s'amuser.

L'enseignant est quelqu'un de *jeune d'esprit*. En assumant ce trait, ses rôles sont d'essayer de connaître ses apprenants : leurs centres d'intérêt, leurs loisirs, les films et les livres qu'ils préfèrent, les places qu'ils fréquentent, etc. C'est aussi de pouvoir écouter et de partager leurs idées et leurs émotions. Connaître ce genre de détails sur les apprenants suscite chez eux l'impression d'être connus et acceptés, ce qui provoque ainsi une liaison mutuelle entre eux et leur enseignant. En 1969, selon les résultats d'une recherche faite en France par un professeur d'allemand, M. Yves Bertrand, suivant les questions posées à 300 élèves afin de décrire le professeur de langue idéal, le fait que l'enseignant de langue idéal soit jeune d'esprit (quel que fut son âge) était au premier rang (Bertrand, 1970 cité par Girard, 1995, p. 115).

Si nous considérons la classe comme une scène de théâtre, les enseignants de FLE sont des *acteurs*, ils sont « bel et bien, qu'ils le veuillent ou non, en situation de représentation » (Barthélémy, 2007, p. 126). Comme les comédiens, ils font en sorte que leurs gestes et leurs mimiques soient représentatifs. L'enseignant de langue étrangère bouge dans la classe : sa voix est la plupart du temps haute, son articulation est exemplaire et encourageante. Parfois tout comme les acteurs, ils interprètent un rôle sur leur scène, à savoir dans la classe : ils peuvent faire

semblant de ne pas connaître la réponse d'une question afin que les apprenants y répondent. Finalement, c'est de par ce trait de l'enseignant que la classe devient à la fin un lieu où l'enseignant comédien « fait semblant d'être ce qu'il n'est pas, mais montre en même temps qu'il n'est pas ce qu'il montre » (Porcher, cité par Barthélémy, 2007, p. 128).

Un des rôles importants à assumer par l'enseignant, c'est d'être *créatif*. À ce titre, son rôle est « de réutiliser ces informations pour créer et fournir les situations de recherche nécessaire à la construction de nouveaux éléments de savoir qui, combinés aux anciens, permettront de corriger les manques initiaux » (Honor, 1996, p. 155). Il doit utiliser tous les matériaux qui lui sont présentés. Il doit également chercher des liaisons entre ce qu'il a enseigné et ce qu'il enseignera.

Carl Rogers souligne l'importance des rôles *compréhensif*, *créatif* et *naturel* d'un enseignant en exprimant que le professeur doit être « un facilitateur d'apprentissage doté de trois qualités primordiales :

- empathie : comprendre de manière introspective,
- créativité : une créativité respectueuse de l'élève
- congruence ou authenticité » (Rogers, 1984 citée par Tardieu, 2008, p. 166).

Lorsque ces trois rôles sont assumés et qu'ils débouchent sur le rôle de *facilitateur*, l'enseignant « se trouve être une personne vraie qui est authentiquement elle-même et qui entre en relation sans masque ni façade avec celui qui apprend, [et] il y a beaucoup de chances que son action soit efficace » (*ibid.*).

Un enseignant est quelqu'un de *souriant* et il doit toujours être de bonne humeur (ou faire semblant de l'être) en classe. C'est une qualité pour montrer aux apprenants qu'il est ouvert à la communication. Selon Robert, Rosen et Reinhardt (2011), « ces qualités sont primordiales et [la bonne humeur] est un facteur non négligeable dans la réalisation d'une tâche » (p. 126).

Un enseignant de FLE est quelqu'un de *déterminé*. Parfois il s'agit de prendre des décisions dans un temps limité, il est préférable qu'il puisse présenter très vite des solutions. Il doit être déterminé également sur les dates importantes du cours : le jour d'examen, des petits contrôles et des devoirs. Un petit moment

d'indétermination sur le contenu, l'annulation ou le report d'un examen ou l'oubli du contrôle des devoirs peuvent être compris par les apprenants comme un manque de discipline chez l'enseignant et peuvent causer des problèmes vis-à-vis de l'autorité.

Cependant, les enseignants se trompent parfois en pensant que si tout est planifié tout ira très bien. Mais, « ce sont là encore, des compétences transférables dont il convient de doter les futurs enseignants de FLE-FLS, des outils intellectuels et conceptuels qui puissent leur permettre de s'adapter à des situations changeantes et dans leur environnement tel qu'il sera » (Barthélémy, 2007, p.126). L'enseignant peut ne pas appliquer à la lettre son plan. Il assume ainsi le rôle *flexible*. Pendant les cours aussi, il fait « preuve de souplesse et de rigueur en même temps : il sait fixer les limites et fournir aux élèves une structure d'encadrement à l'intérieur de laquelle ils peuvent bénéficier d'une certaine liberté, de souplesse et d'espaces de négociation » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p. 126). Pour l'organisation du cours également : certaines techniques peuvent ne pas correspondre à tous les apprenants, l'enseignant peut alors décider de changer ou modifier ses méthodes, ses techniques et les activités qu'il a préparées.

3.2. Les rôles liés aux traits psychosociaux et comportementaux

Les traits que nous examinerons dans cette partie diffèrent des traits personnels que nous avons étudiés précédemment. La raison de cette différence réside dans les détails. Les traits psychosociaux et comportementaux concernent les relations respectives entre l'apprenant et l'enseignant. Pour ce dernier, « apprendre à gérer efficacement les comportements des apprenants, c'est d'abord apprendre à se gérer soi-même (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p. 125). Autrement dit, les traits psychosociaux et comportementaux dépendent non seulement de l'enseignant lui-même, mais aussi directement ou indirectement de l'apprenant.

C'est en conséquence d'une liaison réciproque entre les enseignants et les apprenants que ces rôles surgissent tandis que pour les traits personnels, il ne s'agit pas forcément d'un tel cas. S'il faut illustrer avec un exemple ; la détermination d'un enseignant ne change pas selon les comportements des apprenants. Cela ne peut être qu'apprécié par eux. Mais la tolérance d'un

enseignant (un trait comportemental) peut montrer des variations suivant les réactions des apprenants.

Il est indispensable que l'enseignant soit quelqu'un de *juste*. En assumant ce trait, il traite tous ses apprenants de la même manière, que ce soit pendant la prise de parole ou lors de l'évaluation. Pendant les cours, il donne la parole à chaque apprenant et il est à l'écoute de ses apprenants. Quant à l'évaluation, l'enseignant doit se comporter de la même manière envers chaque apprenant afin qu'il n'y ait aucune injustice. Il doit éviter d'être subjectif, injuste ou partial. Girard (1995) souligne l'importance de la relation entre l'apprenant et l'enseignant en exprimant que de tels éléments sont aussi importants :

- *le fait de s'intéresser également à tous les élèves (quelles que soient leurs qualités et leurs faiblesses),*
- *le fait de faire participer les élèves à toutes les activités,*
- *la grande patience du professeur en toutes circonstances (p. 117).*

Le dernier élément peut être étudié dans le trait *patient*. Ainsi, l'enseignant fait en sorte que ses apprenants soient convaincus qu'il est quelqu'un qui possède des traits comme *juste, équitable* et *objectif*.

Cela peut être le sujet le plus délicat de la gestion de la classe. Dans cette partie nous pouvons parler aussi de l'éthique. Comme l'indique Barthélémy (2007), pour un enseignant,

se placer du côté de l'éthique de la conviction, c'est effectuer des choix (pédagogiques, méthodologiques, didactiques) auxquels on adhère, faire ce que l'on croit bien, ce qui relève de valeurs individuelles, liées à la sincérité. Cette éthique est nourrie par l'affectivité et les valeurs individuelles (p. 127).

Par conséquent, afin que les cours se passent dans une ambiance éthique, les enseignants devront être sensibles aux sujets délicats qui peuvent faire naître des polémiques sur des sujets qui concernent la politique, la famille, les valeurs, les croyances, etc.

Le métier d'enseignant est une profession dans laquelle on montre une performance et que cet acte peut toujours donner lieu à des critiques positives et/ou négatives. Quel que soit l'âge de l'enseignant, vu que l'on garde toujours le désir de se développer, les apprenants peuvent être de bonnes références afin qu'un enseignant puisse voir ses compétences et ses manques. L'acte de critiquer peut être fait, même par les regards des apprenants, mais les enseignants peuvent demander aux apprenants non seulement de faire évaluer les matériels

de l'enseignement mais aussi de créer des occasions dans lesquelles ils peuvent évaluer et critiquer la gestion et le parcours.

Être *ouvert à la critique* et être *capable de se critiquer* peuvent créer une atmosphère plus intelligible et limpide. Le degré de cet acte - critiquer- montre en effet des différences suivant le profil des apprenants. Mais c'est encore à l'enseignant de pouvoir déterminer la fréquence et le degré de cette attitude. Notamment avec un public adulte, les critiques seront plus utiles pour l'enseignant et plus tolérés par ce dernier.

En assumant le trait *disponible*, l'enseignant est à l'écoute des apprenants. Pendant le cours, il est ouvert à la communication et prêt à toutes les questions de la part des apprenants en rapport avec le contenu du cours.

Dans une classe de langue, les apprenants entrent directement en communication. Ils ne communiquent pas seulement avec l'enseignant mais ils communiquent surtout entre eux. Cela peut créer quelquefois une ambiance bruyante. Les tâches données par l'enseignant causent un certain dynamisme dans la classe. C'est là que l'enseignant *patient* se montre. Étant donné que dans une classe de FLE, la participation des apprenants est primordiale et il faut à tout prix éviter de les décourager, il doit faire preuve d'une grande *patience* lorsqu'il y a des sujets difficiles à comprendre par les apprenants. Il doit sans se décourager continuer à expliquer ou à inciter les apprenants à trouver les bonnes réponses.

Quelles que soient les difficultés rencontrées, l'enseignant doit rester *calme* et garder son sang-froid. Il doit respecter ses apprenants pour être respecté. « Respecter ses élèves, c'est aussi essayer de les comprendre et d'accepter leurs erreurs. Cette compréhension et cette acceptation exigent non seulement beaucoup de patience mais aussi de disponibilité » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p. 132). La tolérance est une vertu indispensable pour lui. Il doit être *tolérant* envers ses apprenants sans contraindre ses limites. Il doit être alors tolérant au niveau d'erreurs commises par les apprenants. C'est la première étape pour rendre les apprenants créatifs du fait que sans tolérer leurs erreurs ou ce que les apprenants pensent ou la manière dont ils réagissent, la classe n'aura pas une atmosphère d'éducation en liberté.

Décrit comme « faculté de s'identifier à quelqu'un, de ressentir ce qu'il ressent » (Petit Robert, 2009), l'*empathie*, didactiquement parlant, la *décentration*, est définie comme la « capacité à se mettre à la place d'un autre, pour voir le monde comme il le voit sans pour autant renoncer à la façon dont on voit le soi-même » (Cuq, 2003). L'enseignant est quelqu'un qui fait preuve d'empathie. Il est ouvert et respectueux envers les idées, les opinions de ses apprenants. À ce titre, « il s'agit d'admettre la pluralité, l'altérité tout en conservant son identité singulière » (*ibid.*).

Quel que soit l'âge des apprenants ; dans un milieu interactif, un enseignant a besoin d'assumer le rôle de *négociateur*. Nous pouvons déduire que ce rôle « consiste davantage à recentrer la discussion, à la faire avancer, à essayer de trouver des solutions ou des compromis avec les apprenants » (Bérard, 1992, p. 102). Ainsi, en l'assumant, l'enseignant fait en sorte que les apprenants puissent s'exprimer et entrent en contact avec les autres aisément.

Le rôle *co-communicateur* ou bien *coparticipant* sont des rôles que les enseignants assument afin de faciliter la compétence de la production orale des apprenants. « Le bon professeur est celui qui fonde essentiellement sa pédagogie sur la communication orale où jouent à plein les interactions verbales » (Chiss et Filliolet, 1986, p. 88). C'est alors essentiel de pouvoir faire parler les apprenants, et pour ce faire, l'enseignant développe certaines stratégies. Par exemple, il répète ce qu'il vient de dire ou ce que l'apprenant vient de dire. Cela fait gagner du temps à l'apprenant afin qu'il reconsidère ce qu'il est en train de dire. L'enseignant peut donner des mots-clés ou le tout début de l'énoncé que l'apprenant peut probablement utiliser. Parfois il fait exprès d'avoir oublié le mot qu'il produira pour inciter l'apprenant à prendre la parole. Ces genres d'exemples proviennent du rôle *co-communicateur* ou *coparticipant* de l'enseignant.

3.3. Les rôles liés aux traits pédagogiques et professionnels

Ce sont des traits qu'un enseignant de FLE doit assumer conformément à sa profession. Tout ce qui intéresse le métier d'enseignement en langue française peut être abordé dans cette partie. Nous les résumerons en trois traits : *expert*, *cultivé*, *personne-ressource* et *organisateur*.

Un enseignant de FLE est un *expert* dans son domaine ; c'est d'ailleurs par cette qualité qu'il peut maîtriser cette profession. Il doit toujours surveiller ses manques

au niveau de toutes les compétences professionnelles. Il cherche des moyens pour participer à des formations qui lui sont proposées ou effectuer des séjours linguistiques si c'est possible. Il doit être au courant de l'actualité. Il doit posséder au moins la base d'informations sur la culture et la vie quotidienne de la France et des autres pays francophones. Selon Defays (2003), l'enseignant est expert « en matière de communication, de langue et culture cibles ; en matière d'enseignement (les objectifs, les programmes, les évaluations...) ; en matière d'apprentissage (motivations, cognition, psychologie, dynamique de groupe...) » (p. 111). Ainsi, tout ce qui est lié à l'enseignement/apprentissage dépend au préalable de ce rôle *expert*. Autrement dit, il est

en tant que spécialiste a sa logique d'expert, qui résulte du mélange entre :

- la logique du savoir,
- la logique personnelle,
- la logique de la tâche qu'il propose,
- la logique pédagogique (méthode, progression envisagée),
- la logique institutionnelle (fonctionnement interne, programme) (Honor, 1996, p. 166)

Comme nous venons de dire, un enseignant de langues étrangères maîtrise bien sa matière d'enseignement. Il doit être une *ressource* lui-même. Certains d'entre eux peuvent éprouver une insécurité linguistique et culturelle si ceux-ci sont des enseignants non-natifs (Cuq et Gruca, 2005, p. 143), mais ils doivent faire en sorte que cette carence linguistique et culturelle diminue tout au long de leur carrière.

Suivant les objectifs de l'enseignement, l'enseignant organise son cours, pense à son plan, à son programme, au contexte du cours, aux ressources auxquelles il doit se référer, aux examens ainsi qu'aux résultats des examens. Tout ce qui concerne la gestion de la classe est directement lié aux rôles d'*organisateur* et *gestionnaire* de l'enseignant.

Dans cette optique, Defays (2003) définit deux fonctions :

- « - l'enseignant opérera les choix (les adaptations) en matière de contenus, de méthodes, d'activités, d'outils ;
- décidera de la programmation dans le temps, surtout de la progression de l'enseignement » (p. 112).

Les enseignants assument ces rôles non seulement pendant le processus de la préparation mais aussi pendant le cours, étant « meneur de jeu : une grande partie de leurs interventions visent à solliciter l'opinion des apprenants sur les activités, le rythme de travail, les documents, le fonctionnement du groupe, et à donner la parole aux étudiants qui ne se sont pas exprimés » (Bérard, 1992, p. 102).

3.4. Les rôles liés aux traits stratégiques

Défini comme « ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire », le mot *stratégie* est parfois synonyme du mot *tactique* qui est à son tour défini comme « ensemble des moyens coordonnés que l'on emploie pour parvenir à un résultat » (Petit Robert, 2009).

Les deux acteurs de l'enseignement se réfèrent à des stratégies pendant le processus d'enseignement/apprentissage. Les traits stratégiques de l'enseignant étant différents de ceux de l'apprenant, nécessitent d'appliquer des plans et des tactiques afin de créer l'atmosphère convenable dans une classe de langues étrangères et d'orienter les apprenants afin qu'ils puissent utiliser leurs propres stratégies d'apprentissage. Cela entraînera en quelque sorte à *apprendre à apprendre*, car « apprendre une langue [...] c'est s'approprier un 'comment faire pour' comprendre, parler ou écrire et non pas de nouvelles connaissances ('savoir que') » (Courtyllon, 2002, p. 107).

Les rôles relatifs aux traits stratégiques de l'enseignant sont définis et élaborés pour la première fois par Tardif en 1992. Selon lui, « l'enseignant stratégique » est un *penseur*, un *preneur de décisions*, un *motivateur*, un *modèle*, un *médiateur* et un *entraîneur* (p. 303). C'est de par cet apport que nous allons également examiner les traits stratégiques de l'enseignant. Néanmoins nous les aborderons en suivant un ordre différent. Pour notre travail, le rôle *motivateur* de l'enseignant sera abordé en dernier lieu mais d'une manière plus détaillée.

Assumant le rôle de *penseur*, un enseignant pense sur son plan, son matériel, ses styles d'enseignement et ses apprenants.

À ce titre, il est un expert en contenu : il tient compte non seulement des connaissances antérieures de l'élève, de ses perceptions et de ses besoins, mais aussi des objectifs d'un programme ou d'un curriculum, des exigences des tâches proposées et de l'utilisation effective de stratégies d'apprentissage appropriées (Cyr, 1998, p. 116).

C'est en ce faisant qu'il définit la prédisposition des apprenants et c'est avec le temps que l'enseignant peut développer l'enseignement qu'il adopte. Cela ne se restreint pas à un seul cours, au contraire « la stratégie majeure du professeur porte sur une année, qu'il s'efforce d'organiser de manière cohérente en fonction du programme imposé, des outils disponibles, de sa culture pédagogique propre, de ses élèves et, surtout du temps imparti » (Porcher, 2004, p. 41).

L'enseignant stratégique est un *preneur de décisions*. Il prend des décisions en ce qui concerne le contenu de son cours ainsi que la gestion de sa classe afin d'aboutir aux objectifs qu'il a déterminés pour l'enseignement de tel ou tel sujet.

Un médiateur est une personne qui s'entremet pour faciliter un accord entre deux ou plusieurs personnes ou parties (Petit Robert, 2009). Nous pouvons déduire de cette définition que l'enseignant *médiateur* ne transfère pas directement tout ce qu'il sait, il aide plutôt les apprenants pour qu'ils puissent s'approprier le savoir eux-mêmes. Il leur montre le chemin à suivre. À ce propos, son rôle est de « choisir des situations et de les aménager pour qu'elles deviennent le lieu de la médiation entre chacun des élèves et les objets de savoir » (Grandguillot et Obin, 1993, p. 101). On observe alors des évolutions dans ce rôle, qui « évolue donc de transmetteur à celui de formateur, vers celui de médiateur » (Tardieu, 2008, p. 166). Comme le souligne Bérard (1992), les enseignants assument aussi le rôle de médiateur « dans le sens où ils reformulent opinions et propositions d'un apprenant pour l'ensemble du groupe » (p. 102).

Selon Honor (1996), l'enseignant est d'abord médiateur entre l'enfant et le savoir : il aide les apprenants

à découvrir les liens entre les savoirs, entre les savoirs et leurs démarches, en favorisant la verbalisation, les conflits sociocognitifs, (rencontre de deux procédures, de deux points de vue différents qui se déstabilisent mutuellement), grâce à la mise en place de multiples situations de communications : entre l'enseignant et les élèves (questionnement), les élèves entre eux (travail en groupes, et collectifs), les élèves et leur texte, les élèves et leur tâche (p.154).

Deuxièmement, l'enseignant intervient dans les moments difficiles des apprenants « il calme les débats, il aide les élèves à trouver une issue aux conflits, favorise les dialogues et le respect des représentations dans leurs diversités » (*ibid.*). Il est, autrement dit, un négociateur.

Pour Defays (2003), le rôle médiateur de l'enseignant varie. Il est un médiateur

- entre les apprenants les uns avec les autres en tant que partenaire (collaboration et concurrence)
- entre les apprenants et l'institution qui fixe les objectifs, qui sanctionne, et qui, entre-temps est responsable des conditions d'enseignement (et aussi entre les autres professeurs, dans le cadre de projets interdisciplinaires)
- entre les apprenants et les ressources extérieures (bibliothèques, médiathèques, centres culturels, etc.)
- entre les apprenants et le monde-cible sur le plan linguistique, culturel ou pratique, pour établir des contacts personnels entre la classe et les gens qui pratiquent la langue et la culture-cibles. (p. 112).

L'enseignant stratégique assume aussi le rôle d'*entraîneur*. Ce dernier est défini comme une « personne qui entraîne les autres à sa suite » (Petit Robert, 2009), synonyme de *meneur* et *chef* ou encore *coach*.

À ce titre, l'enseignant est responsable non seulement de créer et de faire réaliser toutes sortes d'activités propres à son contenu, mais aussi il doit gérer ces activités en assurant un modèle pour les apprenants. À ce propos, Cyr (1997) souligne le fait qu'il doit y avoir « un lien entre les tâches qui sont proposées à l'élève et les activités qu'il est susceptible de rencontrer à l'extérieur de la salle de classe » (p. 120). À part la sélection et la gestion des activités, l'enseignant assumant le rôle d'*entraîneur* « doit bien maîtriser le contenu à enseigner. Il doit pouvoir évaluer les connaissances antérieures de l'élève et tenir compte de ses besoins. Il doit être capable d'analyser le matériel didactique, proposer des tâches signifiantes et connaître les stratégies d'apprentissage » (*ibid.*). pour que l'apprenant puisse faire les activités proposées.

L'un des traits stratégiques de l'enseignant, c'est qu'il est un *modèle*. Rappelons l'explication faite dans le CECRL qui montre à ce propos que

les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants (Conseil de l'Europe, 2001, p. 111).

Les apprenants sont incités à voir, à écouter l'enseignant et à interagir avec lui qui assume un rôle de modèle. En assumant ce rôle, ce dernier est ouvert et prêt à être imité et suivi de la part de ses apprenants. De plus, il est supposé que « tous les élèves sont motivés, quand ils ont le sentiment d'apprendre une langue authentique, en particulier la langue parlée et quand le professeur leur fournit un bon modèle de cette langue qu'il sait faire imiter par ses élèves » (Girard, 1995, p. 117).

Selon Rolland Viau (2009), en assumant ce rôle, l'enseignant « doit inspirer ses élèves en leur démontrant un grand intérêt pour sa matière et pour l'apprentissage » (p. 151). Pour ce faire, Viau présente deux raisons qui doivent inciter les enseignants ; la première est que : « la motivation pour un domaine de connaissances débute souvent au contact de ceux qui en sont passionnés », et la deuxième est que « [...] l'enseignant est le seul modèle « d'apprenant » que les jeunes peuvent observer » (*ibid.*).

D'autre part, dans le cas où l'enseignant partage la même langue maternelle avec ses apprenants, autrement dit s'il s'agit d'un enseignant non-natif, « les apprenants peuvent s'identifier à leur professeur compatriote qui a appris comme eux la langue et culture-cibles » (Defays, 2003, p. 108). Pourtant cela peut causer quelques problèmes de doutes sur « l'authenticité et [sur] l'actualité de ses connaissances » (*ibid.*).

Après avoir survolé les divers rôles de l'enseignant, nous étudierons à présent, comme nous l'avons mentionné plus haut, le dernier élément des rôles stratégiques de l'enseignant : le rôle *motivateur*.

4. LE RÔLE MOTIVATEUR DE L'ENSEIGNANT

Il va sans dire que tous les rôles de l'enseignant peuvent être étudiés d'une manière plus détaillée, toutefois, pour ce travail, nous nous pencherons en particulier sur le rôle motivateur de l'enseignant étant donné que nous l'avons déterminé en tant que sujet de recherche et que ce rôle peut effectivement englober et/ou aller de pair avec tous les autres rôles de l'enseignant.

L'objectif d'un *enseignant motivateur* est « de créer et d'éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage que recouvre aujourd'hui » le verbe motiver (Cuq, 2003, p. 171). Nous pouvons aisément dire que l'un des premiers objectifs de l'enseignant dans un processus d'enseignement de langues étrangères, c'est d'abord de créer une atmosphère motivante dans la classe. Plusieurs facteurs sont en question pour le faire ; nous pouvons considérer cette atmosphère comme

un 'contexte', dans la mesure où il se caractérise non seulement par l'environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses comportements observables (son style), mais également par le fait qu'il est susceptible d'activer certains états internes chez l'élève en fonction des perceptions qu'il a de cet environnement » (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 149).

Viau (2009), catégorise la dynamique motivationnelle de l'élève en quatre grands groupes comme nous pouvons observer dans le schéma suivant :

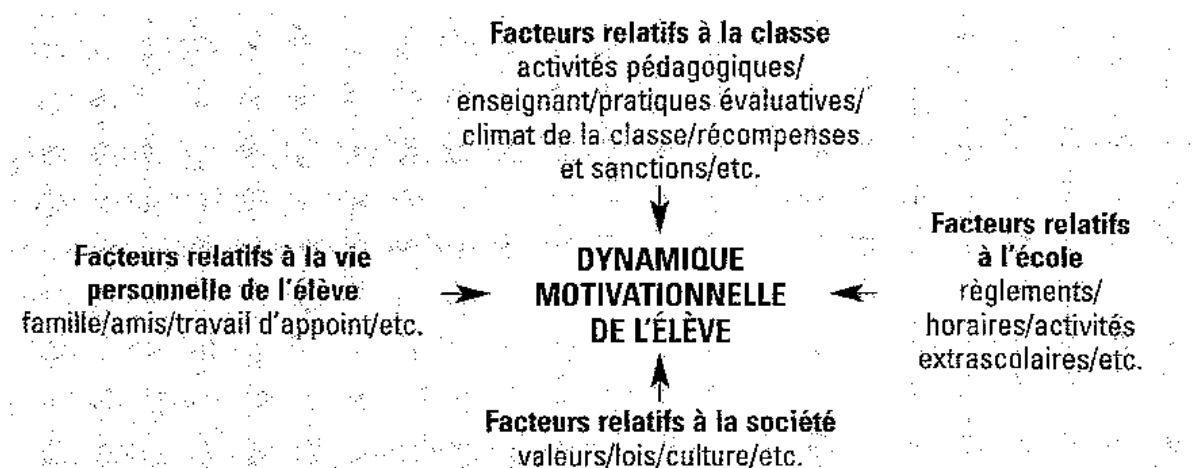


Schéma 4.1. « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève » (Viau, 2009)

Tous les facteurs montrés dans le schéma contribuent à la dynamique motivationnelle de l'élève. Parmi ces facteurs, ceux qui sont relatifs à la classe

l'emporteront sur les autres facteurs durant notre analyse du corpus. Notamment les activités pédagogiques et l'enseignant seront au cœur de notre analyse.

Dans l'enseignement, il faut comprendre que la motivation scolaire « prend part à l'évolution de l'élève et que l'enseignant, par conséquent, volontairement ou involontairement, directement ou indirectement, a une très grande influence sur elle » (Tardif, 1992, p. 94).

Les comportements ainsi que les rôles de l'enseignant sont définitifs afin de construire un climat positif, dans ce cas-là « l'enseignant se doit, certes, d'encourager ou de diriger les besoins innés ou acquis propres à chaque enfant ou adulte, d'en faire naître de nouveaux, mais surtout d'amener l'apprenant à découvrir ses propres motivations » (Cuq, 2003, p. 171). Ainsi surgit son rôle motivateur et à ce titre, ce rôle englobe également de faire en sorte que les apprenants puissent trouver des moyens pour se motiver eux-mêmes. « Motiver sera faire croître l'intérêt pour tout projet à valeur affective qui maintient la motivation initiale amplifiée, en faisant prendre conscience à l'élève de son potentiel intellectuel et de ses goûts » (*ibid.*).

D'autre part, ce n'est pas seulement par le fait que l'enseignant est la première source de motivation pour les apprenants que ce rôle gagne de l'importance, mais c'est aussi en assumant ce rôle que l'enseignant lui-même devient motivé. Nous pouvons parler, dans ce cas, d'une grande relation entre les actes de *motiver* et d'*être motivé*. C'est-à-dire qu'il y a aussi des facteurs qui influencent la motivation des enseignants, comme présentés par Viau dans le schéma ci-dessous:

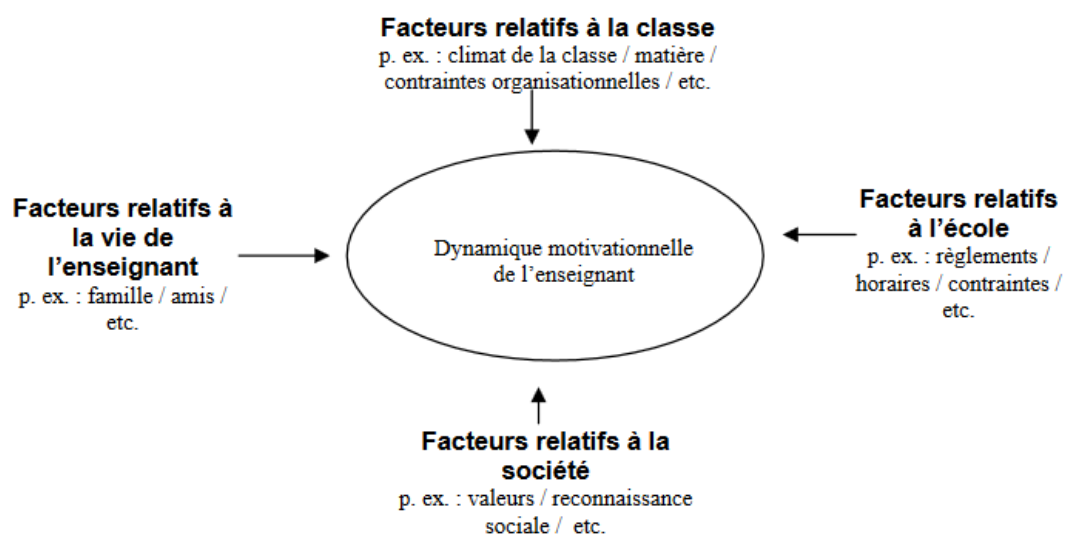


Schéma 4.2. « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'enseignant » (Viau, 2004)

Tout comme pour ceux des apprenants, les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle des enseignants ont des traits en commun. À l'instar des apprenants, les enseignants sont aussi affectés par les facteurs relatifs à la classe et cela, comme nous l'avons souligné, construit notre objet de recherche.

C'est à la suite de ces raisonnements que nous pouvons parvenir au fait que le rôle motivateur possède trois aspects différents : premièrement, l'enseignant motive par l'intermédiaire de la langue et la culture françaises elles-mêmes (le français est la langue de diplomatie; il est utilisé par des millions de personnes dans le monde entier; l'existence de la francophonie, la cuisine, l'art, etc.).

Deuxièmement, il peut être motivateur par l'intermédiaire des matériaux qu'il utilise dans les cours (les documents authentiques : les chansons, les poèmes, les activités ludiques : les jeux, les compétitions, etc.).

Finalement, il peut mieux assumer ce rôle par l'intermédiaire de sa propre motivation envers le cours. Pour ce dernier, c'est-à-dire pour la motivation de l'enseignant, nous devons accepter au préalable que l'enseignant se nourrit beaucoup des deux premiers facteurs. Il est à souligner qu'il y a d'autres éléments qui influencent sa propre motivation comme l'amour du métier et les aspects psychologiques. Il y a aussi les aspects administratifs et financiers sur lesquels nous n'insisterons pas dans le cadre de notre travail. Nous avons élaboré le tableau suivant pour visualiser ce que nous avons essayé d'expliquer jusqu'à maintenant :

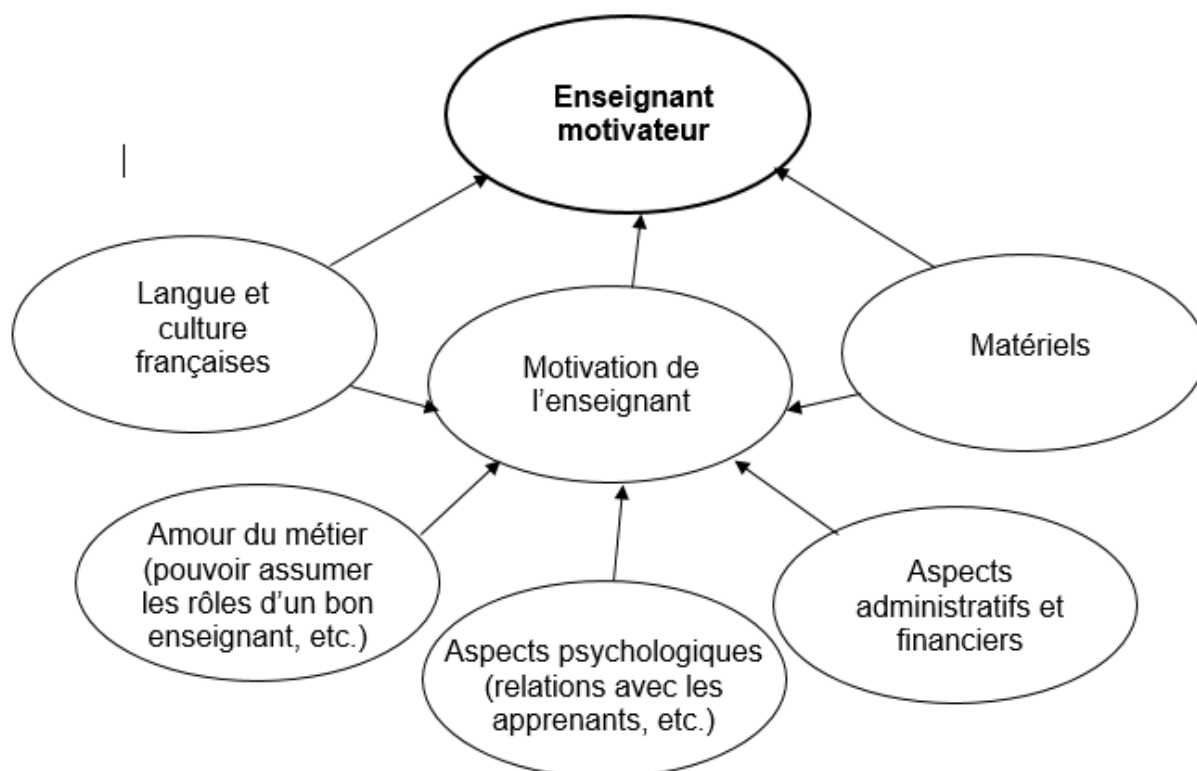


Schéma 4.3. La motivation de l'enseignant

Pour pouvoir mieux analyser ce rôle à l'aide de ce schéma, nous étudierons le concept de motivation d'une manière plus détaillée.

4.1. La motivation et les motivations

La motivation, dérivée du verbe « mouvoir », issu du latin « *movere* », signifie en psychologie : « action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) » (Petit Robert, 2009). La motivation est la raison principale des actes et des tentatives des êtres humains et elle est décrite par Viau (2001) comme « condition essentielle de la réussite » (p. 113). Selon une autre définition, elle est vue « comme un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but » (Cuq, 2003, p. 170). Et selon Fabien Fenouillet (2012) la motivation « désigne une hypothétique force intra-individuel protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (p. 9).

La motivation se montre dans tous les domaines propres à l'homme. Le travail, le sport et également l'éducation se nourrissent profondément de la motivation. Elle joue un rôle majeur dans l'enseignement/apprentissage ; dans ce domaine,

elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation (Cuq, 2003, p. 171).

Comme Fayda Winnykammen (1976) le souligne, la motivation est la source des acquisitions cognitives. L'auteure indique que

le domaine des acquisitions cognitives, et de la motivation qui les rend possible, intéresse à la fois la psychologie des apprentissages et la psycho-pédagogie ; la première, plus particulièrement sous l'angle des processus qui commandent les acquisitions ; la seconde, entre autres, sous l'angle des variables de type éducatif qui peuvent influencer l'acceptation par le sujet des situations auxquelles on souhaite qu'il s'expose (p. 25).

D'autre part, selon Bandura qui porte un point de vue sociocognitif sur la notion,

« la plupart des conduites humaines sont sous la dépendance des processus cognitifs par le biais desquels les êtres humains perçoivent une situation, programment une solution, l'exécutent, évaluent les résultats et les conséquences de leurs actions. Leurs emprises sur une situation et sur les objets qui les environnent [dépendent] surtout de leur capacité à se les approprier et à les maîtriser » (Bandura cité par Tanimomo, 2007, p. 227).

C'est donc l'individu lui-même qui gère ce processus cognitif selon ses propres capacités. Cependant, cette « auto-efficacité » peut être stimulée en prenant compte de quatre facteurs : les accomplissements de performance, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état psychologique des apprenants (pour plus de renseignements voir Tanimomo 2007).

Une analyse fondée sur les recherches des psycholinguistes américains et canadiens, et menée par Leon A. Jakobovits nous montre aussi que la motivation est primordiale dans l'enseignement des langues étrangères. Selon cette analyse, les deux premières catégories de facteur d'apprentissage sont la « persévérance ou la motivation » et « l'aptitude aux langues étrangères » ayant un pourcentage de 33 % devant « intelligence de l'élève » avec un pourcentage de 20 % et « tous les autres facteurs » avec un pourcentage de 14 % (Girard, 1995, p. 112). Girard (1995) signale l'importance de la motivation de l'apprentissage d'une langue étrangère en la comparant à celle de l'acquisition : « nous ne devrions pourtant pas être surpris par l'importance accordée à la motivation si nous admettons qu'une des différences essentielles entre l'acquisition naturelle de la première langue et l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère réside justement là » (p. 113). C'est-à-dire, ce qui fait la différence entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une langue réside dans la motivation. Prenons cet

exemple : imaginons un enfant qui apprend à parler et qui est immergé dans la langue. Pour pouvoir communiquer, il n'a qu'un seul choix : pouvoir parler cette langue. Pour lui, c'est une question de survie. Lorsque nous comparons l'apprentissage d'une langue étrangère à ce processus d'acquisition, nous n'y trouvons généralement ni une motivation aussi grande (de survie), ni le fait d'être dans le « bain linguistique » et il est évident qu'il n'est pas toujours facile d'accéder à une telle motivation.

Dans la partie consacrée aux « compétences et caractéristiques de l'apprenant » du CECRL, notés parmi les facteurs cognitifs, les facteurs affectifs sont : « la confiance en soi, l'implication et la motivation, l'état général et l'attitude » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 124). Pour l'implication et la motivation, il est décrit qu'

il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. La motivation externe peut jouer également un rôle, par exemple dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition (ibid.).

4.2. Les types de motivation dans l'enseignement/apprentissage

La motivation a été sujette à de nombreuses recherches et diverses théories qui ont été élaborées pour expliciter cette notion importante. Notre objectif, ici, est de travailler sur les types de motivation qui s'appuient sur les théories les plus répandues en milieu scolaire et qui ont pour but de créer un climat motivationnel dans la classe.

Ainsi, dans cette partie, nous allons étudier les types de motivation en nous basant sur les travaux de Cuq (2003), Defays (2003), Narcy-Combes (2005), Vianin (2007), Viau (2009). Il est à souligner encore une fois que ces classifications ont été faites en se basant sur les théories de motivation.

4.2.1. Les motivations extrinsèques et intrinsèques

À la lumière des études sur la motivation, nous pouvons parler d'abord de la motivation extrinsèque qui est composée des « renforcements, [des] feed-back et [des] récompenses qui alimentent la motivation » (Vianin, 2007, p. 30). Ce type de motivation englobe tous les éléments extérieurs à l'apprenant et qui sont liés à l'apprentissage. Selon Cuq (2003), ce type de motivation est « très fréquent

comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour), mais fragile » (p. 171). Ce qui veut dire d'ailleurs que maintenir la motivation externe n'est pas facile et ne se montre pas comme stable. Par exemple « la présentation agréable d'une leçon, la ludicité du matériel, l'effet de surprise que les enseignants utilisent en classe participent de cette motivation extrinsèque » (Vianin, 2007, p. 30).

La motivation externe est le point de départ pour les défenseurs de *l'Approche Behavioriste* pour eux la réponse de la question: « Pourquoi certains élèves sont-ils démotivés ? [...] résidait dans les renforcements externes, c'est-à-dire dans la façon dont les enseignants récompensent et punissent les élèves » (Viau, 2001, p. 113). Vianin (2007) indique que « l'enfant est 'motivé par' un élément extérieur à l'apprentissage lui-même ou 'par' la récompense que lui procure l'activité dans laquelle il est engagé » (p. 30).

Par ailleurs, l'apprenant « peut également travailler pour le plaisir d'apprendre, pour devenir autonome en français » et la motivation devient cette fois-ci intrinsèque (Robert, 2011, p. 24). Ce type de motivation est directement lié à l'apprenant lui-même. Cuq (2003) souligne que « la motivation interne est plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et la mise en mémoire de connaissances nouvelles » (p. 171). L'enseignant peut ici s'efforcer de créer le plaisir d'apprendre en éveillant la curiosité chez les apprenants.

Parmi ces deux types de motivation, « il semble que la motivation intrinsèque, c'est-à-dire lorsque l'apprentissage est un objectif par lui-même, soit plus efficace que la motivation extrinsèque, c'est-à-dire lorsque l'objectif visé est d'obtenir des notes ou des récompenses » (Narcy-Combes, 2005, p. 48).

Du point de vue du rôle motivateur de l'enseignant, les deux types de motivation se nourrissent mutuellement et sont aussi importants l'un que l'autre. Comme indique Vianin (2007),

il semblerait que la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque ne soit pas toujours évidente à établir : dans la réalité, les deux composantes semblent interagir fréquemment, les facteurs situationnels — extrinsèques — jouant un rôle déterminant dans le développement de la motivation intrinsèque. Par exemple, lorsque l'enseignant renvoie à l'enfant un feed-back positif sur son travail, il renforce son sentiment de compétences et donc sa motivation intrinsèque (p. 30).

Les motivations intrinsèques et extrinsèques peuvent être étudiées conformément aux attributions des apprenants selon la théorie de *l'attribution causale* de Weiner. Cette théorie s'appuie sur les causes décrites par les apprenants, à savoir leurs attributions individuelles. Cela « concerne la manière dont l'élève interprète ses réussites et/ou les difficultés qu'il rencontre » (Vianin, 2007, p. 33).

Les apprenants restent alors sensibles aux raisons de leurs succès et leurs échecs ; « ils peuvent attribuer leur échec à un examen à des causes comme le manque de capacités, l'insuffisance de leurs efforts, la complexité de l'examen, la malchance, le manque de temps, l'incompétence de l'enseignant, etc. » (Viau, 2009, p. 187).

Ces causes sont regroupées en trois catégories : « le lieu de contrôle de la cause, son niveau de stabilité et le degré de contrôle que l'élève exerce sur lui-même » (Weiner, 1992, cité par Viau, 2009, p. 187). Observons-les dans le schéma ci-dessous :

	INTERNE		EXTERNE	
	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable
Stable	• Stratégies d'apprentissage	• Intelligence • Talent	• Complexité d'une activité	• Matière étudiée
Modifiable	• Degré d'effort • Degré de fatigue	• Santé • Degré de stress	• Aide des camarades	• Humeur du professeur • Degré de sévérité dans la correction

Schéma 4.4. Classification des causes évoquées par les élèves (Viau, 2009)

Ce schéma résume effectivement les attributions causales des motivations définies par les apprenants. Nous observons que les causes internes que nous pouvons nommer aussi motivations intrinsèques et qui sont stables et contrôlables par les apprenants sont des *stratégies d'apprentissage*. Le *degré d'effort* ou de *fatigue* est aussi une cause interne, instable et modifiable. Les causes internes que les apprenants ne peuvent pas contrôler et qui sont stables sont l'*intelligence* et le *talent*. Celles qui sont incontrôlable et modifiables sont la *santé* et le *degré de stress* auxquels les apprenants sont confrontés.

Dans la colonne droite du schéma, on observe les causes externes : la *complexité d'une activité* peut être attribuée comme contrôlable et stable alors que *l'aide des camarades* peut être aussi contrôlable et modifiable. La *matière étudiée* est une

cause externe qui est incontrôlable et stable. Finalement, les causes externes qui ne sont ni contrôlables ni stables sont *l'humeur du professeur* et le *degré de sévérité dans la correction*.

4.2.2. Les motivations à court terme et à long terme

Une autre distinction qu'il est possible de faire entre les types de motivation est celle qui est liée à leur durée. Les motivations à court terme englobent les notions plus temporaires qui peuvent présenter des différences d'un moment à l'autre. Nous pouvons étudier cette motivation de courte durée telle que *cognitive et dynamique*.

Selon Narcy-Combes (2005), qui elle-même se base sur les travaux de Robert Gardner, la motivation à court terme peut être *cognitive* et basée sur le « désir de savoir » (p. 48). Elle s'appuie donc sur une « pédagogie de la découverte, en offrant aux apprenants des situations d'apprentissage qui leur permettent d'exprimer leur besoin de reconnaissance, de plaisir, et dans lesquelles ils se sentent valorisés. On pourra ainsi créer une dynamique de réussite basée sur le plaisir d'apprendre » (2005, p. 49).

La motivation à court terme est qualifiée aussi de *dynamique*, comme cette dernière dépend plutôt des comportements de l'enseignant et du milieu de l'enseignement, on y observe les éléments tel que : « plaisir, satisfaction, récompense, punition » (Narcy-Combes, 2005, p. 48).

Contrairement aux motivations à court terme, celles à long terme incluent les types de motivation qui durent plus longtemps. Celle-là peut être étudiée en deux catégories : *intégrative et instrumentale*.

Les motivations à long terme dites intégratives englobent « l'intérêt pour la langue qui reflète l'attrait pour la culture cible et le désir d'être intégré comme appartenant à cette culture » (*ibid.*). Dans ce type de motivation, le plus important, c'est de garder le désir de pouvoir faire partie de la culture partagée.

Les motivations à long terme sont instrumentales lorsque « la langue est perçue comme un outil de promotion sociale et professionnelle » (*ibid.*). Dans ce type de motivation, la langue peut être considérée comme un moyen pour parvenir à des objectifs professionnels. C'est le cas des apprenants qui poursuivent des études en langues étrangères ; pour eux, apprendre la langue cible est très important car

ils doivent maîtriser eux-mêmes cette langue et ne doivent pas avoir de problèmes linguistiques pendant leur carrière. Nous proposons le tableau récapitulatif ci-dessous pour résumer ce que nous avons étudié sur les types de motivation :

<i>La motivation pour apprendre des langues étrangères</i>			
<i>À court terme</i>		<i>À long terme</i>	
<i>Cognitive</i>	<i>Dynamique</i>	<i>Intégrative</i>	<i>Instrumentale</i>
Basée sur le désir du savoir	Plaisir	Le désir d'être intégré à la langue et à la culture apprises	La langue est un outil de promotion sociale et professionnelle
Pédagogie de la découverte	Satisfaction		
Récompense/Punitions			

Tableau 4.1. La motivation pour apprendre des langues étrangères

4.3. Les facteurs motivationnels

Comme nous l'avons étudié dans la partie précédente, il y a plusieurs éléments qui influencent la motivation des apprenants, qui sont liés au sujet ou à l'objet de l'apprentissage ; intrinsèques ou extrinsèques ; à court terme ou à long terme. Nous n'avons pourtant pas défini ce que sont ces facteurs directement en relation avec la motivation des apprenants. Voilà pourquoi, dans cette partie, nous étudierons les facteurs qui peuvent motiver les apprenants et qui aident effectivement l'enseignant à mieux assumer son rôle motivateur. Des facteurs motivationnels que nous examinerons sont liés surtout aux motivations externes et à l'objet de l'apprentissage. Nous essayerons alors de montrer les caractéristiques de ces facteurs que nous avons déterminées tels que les *documents authentiques*, les *documents audiovisuels*, le *TICE* et *Internet*, et l'*aspect ludique*.

4.3.1. Les documents authentiques

Selon Cuq (2003), en didactique du français, l'adjectif *authentique* est « associé à 'document' et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » (p. 29). Les documents en langue française ; comme des chansons, des textes littéraires, des journaux, des magazines, des billets, des plans, etc., donc « tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (*ibid.*) peut être abordé comme des documents authentiques.

Ce que nous avons observé chez les apprenants pendant nos expériences d'enseignante, c'est qu'ils font preuve d'un grand enthousiasme lorsqu'ils sont devant un document authentique.

En assumant le rôle motivateur, il est préférable que l'enseignant soit à la recherche de ces documents qui de par leur caractère d'authenticité peuvent motiver les apprenants. L'un des exemples les plus simples à ce propos, c'est de faire écouter aux apprenants une chanson appropriée sur le sujet qu'ils venaient d'apprendre ou qu'ils vont apprendre. Ou encore, lorsqu'ils travaillent sur les médias, l'enseignant peut apporter à l'école des journaux ou des magazines pour que les apprenants les observent et touchent un matériel en langue cible.

Ce type de documents motive également l'enseignant. Comme souligne Defays (2003), ils ont « l'avantage d'inciter l'enseignant à varier les supports de manière à motiver, à intriguer et à surprendre ses apprenants, ainsi qu'à les exposer à la langue et aux langages sous toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations » (p. 263).

4.3.2. Les documents audiovisuels

Un document audiovisuel ou multimédia, comme son nom l'indique, est lié aux documents qui comportent des contenus à la fois sonores et visuels.

Au niveau de la motivation, possédant toutes les particularités d'un document authentique, les documents audiovisuels contiennent des matériels comme des extraits des films, des courts-métrages, des émissions de télé, des journaux télévisés, des documentaires, des publicités, des jeux télévisés, des débats politiques, des dessins animés, etc., et comme le souligne Defays (2003), « ils constituent un support particulièrement riche et attrayant pour le cours de FLES » (p. 265).

Ces documents sont utiles en ce qui concerne la compréhension orale, car du fait qu'à côté des éléments sonores, il s'agit des images qui les accompagnent et qui par conséquent facilitent la compréhension des documents. Pour cette raison, ils sont efficaces pour la compréhension orale.

Notre sujet d'étude étant en effet de travailler surtout avec des documents audiovisuels (comme le site Internet TV5 Monde que nous aborderons dans la partie d'*Étude des activités de TV5 Monde du point de vue de la motivation des*

apprenants) contient de documents audiovisuels. De surcroît, tous les documents du site sont des documents audiovisuels, y compris les chansons avec les clips vidéo. Nous étudierons comment ces documents peuvent être motivants à la fois pour l'apprenant et l'enseignant dans la partie d'*Étude des activités de TV5 Monde du point de vue de la motivation des apprenants* avec des exemples et des analyses concrètes à ce propos.

Il est à souligner que, de nos jours, l'accès à ce genre de documents grâce aux développements technologiques (notamment sur Internet et sur les TICE que nous étudierons dans le chapitre suivant) devient de plus en plus facile.

4.3.3. Internet et les TICE

Internet, outil indispensable dans tous les domaines de la vie quotidienne, est un moyen incontournable dans l'enseignement, notamment dans la didactique des langues étrangères. « On peut se procurer sur Internet une grande quantité de textes, d'articles de journaux en ligne, d'illustrations et d'informations qui peuvent aider les enseignants dans la préparation de leurs cours et dans la recherche de leurs supports » (Defays, 2003, p. 268). C'est-à-dire que le web est un moyen effectif ou une grande plate-forme qui regroupe tous les sites du réseau mondial, pour accéder aux ressources pédagogiques.

Les TIC, à savoir, *Les Technologies de l'Information et de la Communication* sont définies dans le dictionnaire Larousse en ligne comme un « ensemble des techniques et des équipements informatiques permettant de communiquer à distance par voie électronique ». *Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement*, comme acronyme, TICE, c'est au niveau de l'éducation :

à ce niveau [...] il est classique de distinguer la fonction d'information, qui permet l'accès délocalisé à des ressources multimédias authentiques et la fonction de communication, qui permette aux acteurs (enseignants, apprenants) d'entrer en contact à distance (communication médiatisée par ordinateur), voire de collaborer à des projets (apprentissage collaboratifs assistés par ordinateur) (Cuq, 2003, p. 238).

Les TICE englobe tous les produits numériques qui ont été préparés à des fins didactiques.

De nos jours, les TICE jouent un rôle crucial dans l'enseignement des langues étrangères et peuvent avoir de bons effets non seulement sur la motivation des

apprenants mais aussi sur la motivation des enseignants (Knoerr, 2005). Car comme nous l'avons souligné plus haut, il est de première nécessité pour l'enseignant que ses cours soient enrichis grâce aux documents authentiques, audiovisuels ou ludiques (nous élaborerons dans la partie suivante l'aspect ludique) et que les TICE ou Internet soient des plateformes accessibles.

En outre, selon une recherche menée par l'Institut statistique de Turquie en 2015, le taux d'utilisation d'internet est 77 % pour le groupe d'âge 16-24 et 71,7 % pour celui de 25-34 (TÜİK, 2015). Ce résultat n'est pas surprenant, car nous observons que les apprenants utilisent la technologie à leur gré, suivant leurs besoins en faisant les moindres affaires quotidiennes, y compris approfondir leurs compétences en langue étrangère grâce à des sites internet ou à des applications sur l'apprentissage des langues étrangères.

Du fait que les TICE et Internet fournissent des documents accessibles pour les deux acteurs de l'enseignement/apprentissage, nous pouvons constater que les données ci-dessus pourraient se lire en tant que facteurs motivationnels.

4.3.4. L'Aspect ludique

Le terme ludique est défini comme « relatif au jeu » (Petit Robert, 2009) ou « qui relève du jeu » (Larousse en ligne). L'aspect ludique apparaît sous le concept du « jeu » dans la classe de FLE. Dans l'enseignement du FLE, une activité est dite ludique si elle est

guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'information, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décision, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives (Cuq, 2003, p. 160).

Les jeux permettent une communication dite authentique non seulement entre l'enseignant et l'apprenant, mais surtout entre les apprenants. Ces derniers se sentent obligés de parler en français lorsqu'ils jouent. Parler français étant une condition *sine qua non* pour pouvoir participer activement à cet acte, les apprenants s'efforcent à s'y mettre. Comme le soulignent à ce propos Cuq et Gruca (2005), « le jeu peut modifier la vision de la matière enseignée, [...] instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépolieriser les relations maitre-élèves, etc. » (p. 457).

À ce même titre, Korkut (2004) souligne le fait que « l'apprentissage doit avoir un aspect ludique et doit être basé sur le sens de découverte » (p. 26). Les enseignants, par conséquent, doivent trouver des moyens pour ajouter à leurs cours des éléments ludiques. Ils peuvent diversifier les activités, organiser des jeux ou des compétitions entre les apprenants, s'abandonner à des jeux de rôles, et faire des travaux de groupe.

4.4. Les caractéristiques des activités d'apprentissage

En assumant le rôle motivateur, un enseignant, comme le précise Tardif (1992), « [...] est d'abord un motivateur par le choix des activités qu'il présente à l'élève » (p. 306). C'est-à-dire, l'enseignant a la capacité de choisir et de déterminer des activités qui lui semblent à la fois utiles pour le sujet qu'il aborde et motivants autant pour les apprenants que pour soi-même. En faisant ses choix, il doit prendre en considération les caractéristiques de ces activités. Selon Viau (2009), il y a dix conditions pour que les activités pédagogiques soient acceptées comme motivationnelles (p. 136-144). Les conditions qu'il a énumérées seraient en principe valables pour toutes les matières de l'enseignement. Nous les étudierons du point de vue de la didactique du FLE et essayerons de les caractériser en les adaptant pour un cours de FLE. Nous étudierons, dans les pages suivantes, toutes ces conditions une par une.

4.4.1. Buts et consignes

Viau (2009) précise qu'« une activité doit comporter des buts et de consignes clairs » (p. 136). Le premier critère nécessaire pour qu'une activité soit réalisable est qu'elle soit bien comprise par les apprenants. Il faut que tous les apprenants sachent ce qu'ils ont à faire avant de commencer à réaliser telle ou telle activité. Pour cette raison, les objectifs d'une activité doivent être déterminés et ses consignes doivent être nettes. De plus, comme souligne Viau, les consignes nettes diminuent l'angoisse des apprenants, si ces derniers peuvent avoir des hésitations sur la bonne compréhension d'activité et cela peut les empêcher de le faire.

4.4.2. Signifiante

Une deuxième condition motivationnelle d'une activité est que celle-ci « doit être signifiante aux yeux de l'élève » (Viau, 2009, p. 137). En faisant des exercices,

l'enseignant se doit d'assurer dans la classe un climat dans lequel les apprenants sentent qu'ils sont en train de faire une activité qui leur est utile. Pour cela, s'il le juge nécessaire, l'enseignant peut même s'arrêter et expliquer aux apprenants les raisons de la réalisation d'une telle activité ainsi que son importance pour le sujet abordé.

4.4.3. Authenticité

Par ailleurs, « une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique » (Viau, 2009, p. 138). Il est à souligner que l'authenticité joue un rôle majeur dans l'enseignement du FLE, comme nous avons précisé les apports de documents authentiques dans la partie facteurs motivationnels. Tout comme pour les documents authentiques, avec les activités pendant ou à la fin desquelles l'apprenant sent que son action serve vraiment à quelque chose, il devient plus motivé.

4.4.4. Diversification et intégration

En outre, « une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités » (Viau, 2009, p. 138). Dans l'enseignement du FLE, l'enseignant doit varier les exercices et les tâches, du fait que l'exécution des mêmes types d'exercices peut être non seulement ennuyeuse mais aussi inutile auprès des apprenants. Dans un cours de FLE, ces tâches ou exercices se basent sur les quatre compétences des apprenants : compréhensions orale et écrite, et productions orale et écrite. L'enseignant diversifie ses exercices en se basant sur ces quatre compétences. Il est aussi d'une grande importance qu'il suive un ordre ; par exemple, il ne peut pas commencer le cours directement par une activité de production écrite avant que les apprenants aient acquis le vocabulaire dirigé.

4.4.5. Défi

Pour Viau, « une activité doit représenter un défi pour l'élève » (2009, p. 139). En faisant des activités, l'apprenant doit sentir qu'il est en train de franchir un obstacle, pour cette raison l'activité doit représenter un défi pour lui, et ce défi doit être approprié à son niveau. C'est-à-dire, l'activité ne doit pas être trop difficile ni trop facile car l'apprenant « se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité » (*ibid.*).

4.4.6. Engagement cognitif

« Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève » (Viau, 2009, p. 140). Comme nous avons mentionné précédemment dans notre travail, les engagements cognitifs sont très importants pour les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Devant une activité, l'apprenant peut recourir à des stratégies cognitives qu'il a développées au fil de son apprentissage. Pour cette raison, une activité doit faire appel aux engagements cognitifs de l'apprenant.

4.4.7. Responsabilisation et choix

D'autre part, « une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix » (Viau, 2009, p. 141). Pour que les apprenants se sentent plus responsables de leur apprentissage, il faut parfois leur laisser une certaine liberté. Cela pourrait être aussi bien pendant la réalisation des tâches que pendant la décision d'une telle ou telle gestion en classe. Par exemple, l'enseignant peut discuter avec les apprenants sur les documents qu'ils veulent avoir pour le prochain cours ou bien sur les sujets à aborder. Ici, c'est certainement à l'enseignant de déterminer les limites de cette liberté selon le climat de la classe et les objectifs visés.

4.4.8. Interaction et collaboration

« Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » (Viau, 2009, p. 142). Surtout dans un cours de langue, certaines activités sont plus efficaces s'ils se font en groupe ou en binôme. Lors d'un travail de groupe, il faut que chaque membre de groupe réalise ce qu'il est tenu de faire. Cela encourage l'apprenant à travailler non seulement d'une manière collaborative mais aussi interactive. C'est le même cas quand les activités se font en binôme où l'apprenant en veillant à son partenaire, fait en sorte que l'activité soit réalisée de la meilleure façon possible, en temps prévu et chacun assume sa part de responsabilité.

4.4.9. Interdisciplinarité

« Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire » (Viau, 2009, p. 143). C'est-à-dire, en faisant une activité, l'apprenant doit faire appel à ses savoirs antérieurs avec ceux dont il se sert pendant l'activité. Ce savoir n'est pas forcément issu de la langue française, cela peut bien être des matières comme la

géographie, l'histoire, mathématiques, etc. ou tout simplement un savoir général du monde. C'est de cette manière, en faisant des liaisons avec d'autres matières et d'autres savoirs que l'apprentissage peut devenir plus efficace et plus motivant pour les apprenants.

4.4.10. Déroulement

Finalemt, « une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante » (Viau, 2009, p. 144). La durée d'une activité doit être bien déterminée par l'enseignant pour que les apprenants puissent s'y mettre en ayant assez de temps pour la réalisation de l'activité. En cas de temps trop limité, les apprenants peuvent se sentir dans l'obligation de terminer trop rapidement et cela peut créer une atmosphère dans laquelle ils se sentent obligés de faire une course contre la montre plutôt que de se concentrer sur les activités.

Dans la perspective de la motivation dans une classe de FLE, après avoir travaillé d'abord sur les rôles de l'enseignant, puis le rôle motivateur de l'enseignant et les facteurs motivationnels et finalement, les caractéristiques des activités motivationnelles, nous allons, dans les pages suivantes, analyser les activités que nous avons choisies.

5. ÉTUDE DES ACTIVITÉS DE TV5 MONDE DU POINT DE VUE DE LA MOTIVATION DES APPRENANTS

Notre étude sur le rôle motivateur de l'enseignant, nous a permis de constater que ce rôle peut se développer en fonction de trois éléments que nous avons mentionnés dans le chapitre précédent. Ces éléments, pour reprendre, sont la langue et la culture françaises, les matériels que l'enseignant utilise dans les cours et la motivation personnelle de l'enseignant. À la lumière de ces trois facteurs, dans cette étape, nous aurons pour but de faire quelques analyses sur un matériel qui peut aider à développer ces trois éléments, c'est-à-dire qui est motivant aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Notre question sera : est-ce que ce matériel peut aider à développer le rôle motivateur de l'enseignant en s'appuyant sur ces éléments ?

Pour déterminer ce matériel, après avoir fait des recherches dans le domaine, notamment en ce qui concerne les TICE en FLE, nous avons décidé d'analyser le site internet de TV5 Monde. Parmi plusieurs raisons de notre choix, il y a non seulement le fait que ce site internet soit l'un des sites les plus fréquentés avec 600 000 connexions chaque mois à la page sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans le monde entier, mais aussi le fait qu'il propose un grand éventail d'activités (plus d'un millier) pour apprendre/enseigner le FLE (TV5 Monde, 2017).

Nous commencerons par présenter notre corpus. Intitulé sur sa page internet comme « la chaîne culturelle francophonie mondiale », TV5 Monde est diffusé dans plus de 198 pays et possède hebdomadairement environ 60 millions de téléspectateurs. Cette chaîne est reconnue par les grands organismes comme l'Organisation des Nations Unies ou l'Organisation de l'Unité Africaine. « Financée par la France, la Suisse, le Canada, le Québec et la Fédération Wallonie-Bruxelles, TV5 Monde permet aussi de faire rayonner les programmes de ses chaînes publiques partenaires, FRANCE TELEVISIONS, FRANCE MEDIAS MONDE, ARTE FRANCE, RTBF, RTS, RADIO CANADA, TELE QUEBEC ET TV5 QUEBEC CANADA » (TV5 Monde, 2017).

Sur le site, il y a de nombreux éléments audio visuels comme des extraits de films, des courts-métrages, des émissions, des journaux et des jeux télévisés, des documentaires, des publicités, des débats politiques, des dessins animés. Le site

est ainsi très riche en termes de la langue française et de la francophonie et du point de vue de la motivation. Comme l'indique Michel Boiron (2003) :

L'intégration dans l'enseignement quotidien de documents issus des médias a justement pour objectif de contribuer à la motivation en mettant en valeur les apprenants, en proposant des tâches qui représentent un enjeu, un défi. Parallèlement, la pédagogie choisie doit également mettre en valeur l'enseignant par des pratiques à la fois réalistes et originales. L'enseignant aussi doit avoir plaisir à enseigner (p. 102).

Sous le titre de « langue française », on y observe trois grandes rubriques : *La dictée d'Archibald*, *Apprendre le français* et *Enseigner le français*. Cette page contient une liste d'activités comme nous pouvons voir ci-dessous :

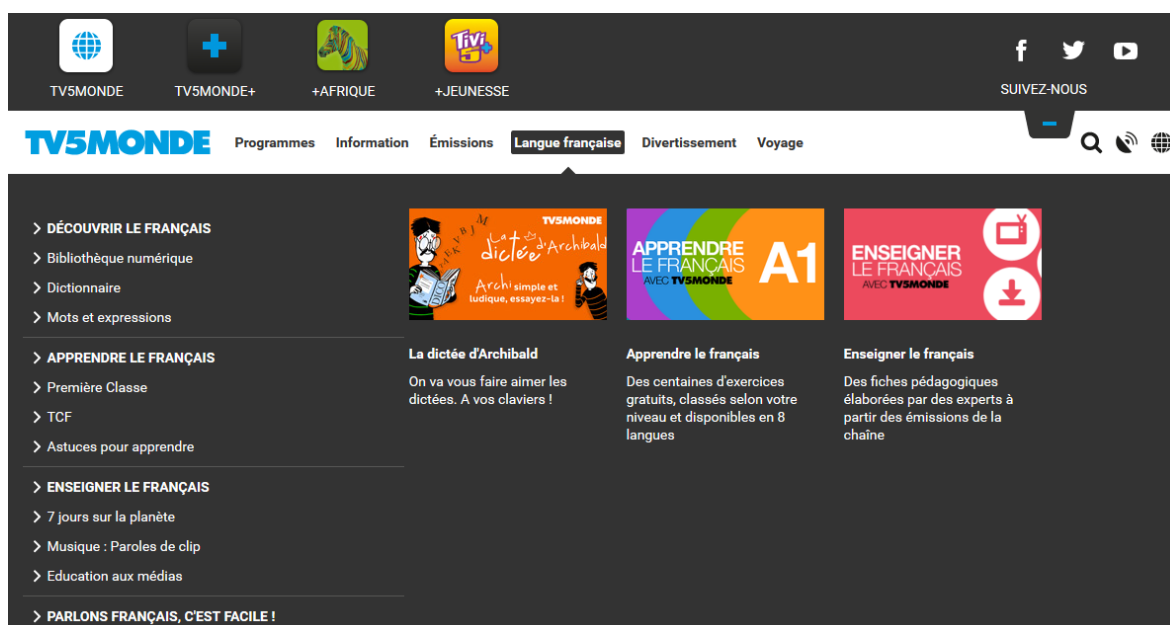


Image 5.1. Aperçu du site TV5 Monde

Pour ce travail, nous nous pencherons sur les deux parties : *Apprendre le français* et *Enseigner le français*.

Avant de commencer notre étude par la partie *Apprendre le français*, il est tout d'abord à souligner que cette analyse sera loin d'être exhaustive, vu que celle-ci ne pourra pas prendre en compte les avis et les contre-réactions des apprenants ni ceux des enseignants. Autrement dit, cela sera une analyse descriptive dans laquelle nous nous fixons comme objectif de travailler sur le rôle motivateur de l'enseignant. Voilà pourquoi nous ferons en sorte que notre travail puisse servir de modèle pour les prochains travaux en pratique, notamment ceux dans lesquels des évaluations sont faites à l'aide de moyens comme des sondages ou des interviews.

5.1. Apprendre le français

Cette partie du site internet de TV5 Monde est destinée surtout aux apprenants de FLE qui veulent travailler en autonomie. Cela dit, l'enseignant de FLE peut créer des occasions pour appliquer les activités et les exercices dans une situation présenteielle, en classe.



Image 5.2. Aperçu d'« apprendre le français avec TV5 Monde »

Comme souligne Boiron (2013),

les supports utilisés en cours sont accessibles hors cours, les apprenants peuvent continuer leur travail en autonomie et s'investir davantage dans leur apprentissage. La classe est un lieu d'entraînement. Les apprenants et les enseignants vont pratiquer régulièrement des activités réutilisables dans de nombreuses autres situations d'apprentissage (p. 103).

Comme il est possible de la voir dans l'aperçu ci-dessus, pour les utilisateurs, il s'agit premièrement de faire une préférence parmi les 4 niveaux : A1, A2, B1 et B2 avec la consigne « Je choisis mon niveau ».

Dans cette partie, nous avons observé tout d'abord que les consignes sur la page d'accueil du site sont compréhensibles, mais un peu floues. Car on peut remarquer dans l'aperçu ci-dessus que l'apprenant est d'abord invité à choisir son niveau, mais cette consigne intitulée « je choisis mon niveau » est tellement petite que l'apprenant tout seul peut ne pas comprendre qu'il faut d'abord choisir un niveau. Voilà pourquoi l'enseignant doit y intervenir et faire un cours de présentation de ce site s'il veut que ses apprenants puissent travailler eux-mêmes

en autonomie. Dans le cas contraire, c'est à l'enseignant de définir le niveau. Pour ce qui est de notre étude, nous analyserons seulement le niveau A1.

Pour ce niveau, il y a 144 différentes séries d'exercices (dernière consultation : 22/05/2017) qui peuvent être classifiées selon le gré de l'utilisateur en 3 grandes sections. Ces sections sont respectivement « première classe », « thèmes » et « collections ».

Nous observons également une partie « trier par » selon laquelle nous pouvons limiter les exercices conformément à leur date de mise en page : la « date », l'ordre alphabétique des exercices : le « titre » ainsi que le « nombre d'exercices ». À partir de ce dernier, on peut voir les exercices cités selon le nombre de leurs sous-exercices qui sont à leur tour énumérés de plus nombreux au moins nombreux. Dans le cas où nous ne faisons pas de limitation, c'est automatiquement trié selon leur date d'apparition. Voilà l'aperçu de cette partie :

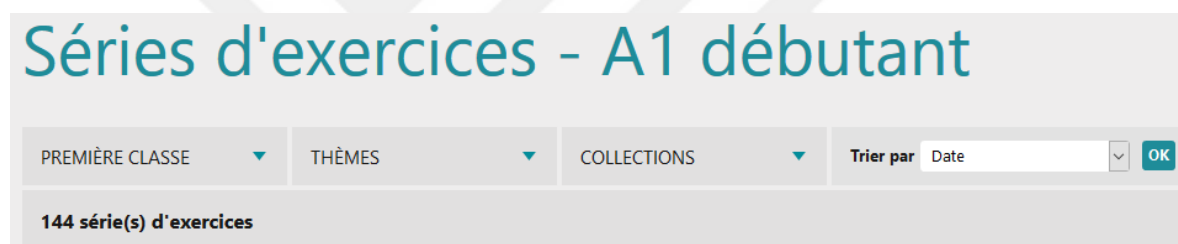


Image 5.3. Aperçu de « séries d'exercices - A1 débutant »

Lorsque nous cliquons sur la partie « première classe » nous observons 6 grands titres ; une catégorisation de ces 144 séries d'exercices selon les vocabulaires « salutation », « loisirs », « logement », « repas », « travail » et « santé ». Chaque classification comporte des sous-titres comme nous pouvons observer dans l'aperçu ci-dessus.

Dans cette partie, nous observons également un label de « première classe » sur toutes les séries d'exercices afin de pouvoir comprendre que c'est vraiment un exercice destiné aux tout débutants en français langue étrangère. C'est alors à cette classification qu'un utilisateur recourt pour commencer à apprendre la langue.



Image 5.4. Aperçu des séries d'exercices intitulées « première classe »

Nous pouvons également voir les séries d'exercices sous le titre de « thèmes » en 12 sous-titres ; ces thèmes dont certains sont les mêmes que la partie précédente sont « cinéma », « logement », « santé », « communication », « loisirs », « vêtements », « éducation », « musique », « vie professionnelle », « francophonie », « repas » et « vie quotidienne ». Dans ce cas, c'est la classification qui les diffère. Autrement dit, nous pouvons observer une même série d'exercices à la fois sous le titre de « salutation », dans la partie de « première classe » et aussi « vie professionnelle » sous le titre « thème ». Même si dans la partie de « thèmes » il y a d'autres exercices qui s'y ajoutent, nous observons des séries d'exercices de « première classe ».

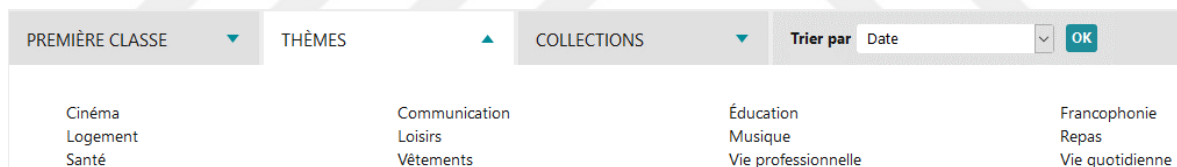


Image 5.5. Aperçu des séries d'exercices intitulées « thèmes »

Le troisième classement est « la collection » qui, à son tour, comporte 5 éléments : « Astuces pour apprendre », « Courts métrages », « Objectif Diplomatie », « Première classe » et « Totem 1 ».

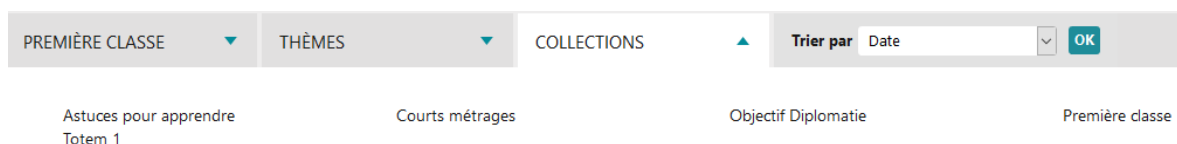


Image 5.6. Aperçu des séries d'exercices intitulées « collections »

Nous observons dans la partie « astuces pour apprendre », une seule série d'exercices nommée « Astuces pour apprendre : la bande-annonce (1/2) » qui donne des astuces pour mieux comprendre les bandes-annonces.

La partie « Objectif Diplomatie » est composée de 10 séries d'exercice. Dans la partie de « court-métrage », nous observons 8 séries d'exercices basés sur des courts-métrages.

Finalement, la rubrique « Totem 1 » est destinée aux utilisateurs de la méthode *Totem 1*. Ce dernier est un manuel conçu en partenariat avec TV5 Monde et qui nécessite également de travailler avec le site internet. Pour les autres niveaux, nous observons à peu près les mêmes classifications

5.1.1. Analyse d'une activité dans « apprendre le français »

Dans cette partie de notre travail, notre but sera de choisir une activité dans la partie *Apprendre le français*, pour analyser en détail ses apports sur le rôle motivateur de l'enseignant.

Nous avons fait une sélection aléatoire tout en reconnaissant que nous avons eu une préférence à choisir une activité liée au cinéma, car un film peut nous raconter beaucoup de choses sur une culture d'un pays. C'est le même cas pour les films français, par l'intermédiaire de TV5 Monde, plus précisément, des extraits de films français, il est possible de nous informer sur la vie quotidienne des Français, la géographie, les relations sociales, tout ce qui est élaboré dans le décor du film. Et comme souligne Alexandra Van Lierde (2013),

tv5monde.com offre un magnifique répertoire de cinéma francophone en ligne. Une sélection soignée et variée, des bandes-annonces, des fiches de films comprenant interviews, critiques..., tv5monde.com propose une batterie d'outils qui raviront non seulement les enseignants soucieux d'utiliser le cinéma dans leurs cours de FLE, mais aussi tout amateur de cinéma ou cinéphile (p. 10).

Pour les raisons citées ci-dessus, nous avons choisi un court-métrage dont la fiche d'analyse pour l'activité choisie est comme suit :

Tableau 5.1. La fiche d'analyse de l'activité dans la partie « apprendre le français »

Nom de l'activité :	<i>La Grippe du Panda</i>
Genre de série d'activité :	Cinéma, court-métrage
Contexte :	Rencontre d'une amie
Genre du document :	Vidéo
Durée :	1 :52 minutes
Disponibilité :	Jusqu'au 29/04/2019
Types d'exercices dirigés :	1 regarder, 2 écouter, 1 grammaire
Préparé par/institut :	Marjolaine Pierré, CAVILAM - Alliance française
Prérequis :	Non précisé
Public :	Non précisé
Transcription de la vidéo :	

Lucie : Bon ben... bon courage, bonne journée.

Paul : Lucie... Lucie... Hey !

« Lucie : Salut.

Paul : Ça va ?

Lucie : Oui, bien, bien.

Paul : Cool. Tu... enfin j'sais pas, tu... tu deviens quoi ?

Lucie : Heu... Je suis vétérinaire.

Paul : Ouais, ben ouais, mais t'es... t'es toujours vétérinaire.

Lucie : Excusez-moi, c'est assez gênant pour moi de faire ça : on se connaît ?

Paul : Tu plaisantes là ? Ah putain ta tête !

Lucie : Vous trouvez sûrement ça très très étrange, mais j'ai aucun souvenir de vous.

Paul : Tu plaisantes ou quoi ? T'as toujours eu un sens de l'humour un peu bizarre mais là...

Lucie : Dites-moi votre nom pour voir si je me souviens de quelque chose.

Paul : On est sortis ensemble pendant 2 ans.

Lucie : Ah oui ?

Paul : Ben oui, quand même... Enfin, j'sais pas.

Lucie : C'est quand la dernière fois qu'on s'est vus ?

Paul : C'était y'a deux mois.

Lucie : Ouais bon ben cherchez pas : y'a un mois et demi, j'ai été très malade...

Paul : T'as été très malade, il t'est arrivé quoi ?

Lucie : J'ai attrapé la grippe du panda.

Paul : La grippe du panda ?!

Lucie : Oui !

Paul : Tu déconnes ?

Lucie : Ça vous ennuerait de me vouvoyer, parce qu'on se connaît pas.

Paul : Non, bien sûr que non. Enfin c'est comme tu veux, enfin comme vous voulez pour euh... Vous déconnez là ?!

Lucie : Non malheureusement... C'est un virus assez rare, en fait, qu'on peut attraper qu'au contact des pandas et moi j'ai eu un panda à soigner y'a un mois et demi et voilà.

Paul : Et les symptômes, c'est euh... amnésie... euh... ?

Lucie : Ouais, une amnésie partielle, euh... c'est l'un des symptômes en tout cas. Et euh, en fait je sais pas encore exactement ce dont je me souviens, ce dont je me souviens pas.

Paul : La grippe des pandas quoi !

(...)

Lucie : Et sinon on a fait des trucs intéressants quand on était ensemble ?

Paul : Ouais, ben on est partis en voyage : en Égypte, à Venise...

Lucie : Venise... C'est beau Venise ?

Paul : Ouais, ouais vous avez beaucoup aimé Venise. On a aussi failli se marier.

Lucie : On a failli se marier !?! Bah effectivement, on peut peut-être se tutoyer !

Paul : Enfin on a failli, hein, c'était... On est passés à ça ; puis on a annulé. Enfin t'as annulé.

Lucie : Moi ?

Paul : Quinze jours avant, ouais.

Lucie : Et pourquoi ?

Paul : Bah... tout à coup, tu voyais plus que des défauts alors... Quand on voit que des défauts...

Lucie : Et lesquels, si c'est pas indiscrets ?

Paul : Ben, je rangeais pas mes slips, je laissais traîner mes chaussettes, je faisais trop de sport... Le truc qui revenait c'était euh... « naïf et con »...

Lucie : « Naïf et con » ?

Paul : Ouais.

Lucie : Pourtant t'as l'air d'un gars sympa.

Paul : Ben c'est ce que tout le monde me dit... enfin j'sais pas ! Mes potes, ils m'adorent ! « Naïf et con » ! »

Cette série d'exercices, tout d'abord par son appellation « la grippe du panda » est de nature à éveiller la curiosité car pour un apprenant turc, il y a deux mots transparents : « grippe » et « panda ».

C'est un document authentique étant l'extrait d'un film court-métrage et ayant une évaluation 6,7 sur 10 selon les informations du site internet IMDb (Movies, TV and Celebrities, 2017), un site qui donne des informations cinématographiques. Les apprenants peuvent aussi faire des recherches sur ce film à la fin du cours et peuvent le voir en entier s'ils le veulent.

Ici, l'enseignant lui-même définit et précise le public et adapte son cours, car il n'est pas indiqué sur le site. Les prérequis des apprenants ne sont pas mentionnés non plus.

Le tableau que nous avons élaboré et qui consiste à donner un aperçu sur l'aspect motivationnel de cette activité est comme suit :

Tableau 5.2. La motivation de l'exercice en « apprendre le français »

<i>Types de la motivation</i>	<i>Unités de la motivation</i>
-La motivation extrinsèque :	-Document authentique (extrait d'un film) -Audio-visuel
-La motivation intrinsèque :	-Pas mesurable
-La motivation à court terme :	-Curiosité pour trouver l'intrigue -Comique de la situation
-La motivation à long terme :	-Pas mesurable
-La motivation intégrative :	-La curiosité pour connaître la place où se passe la scène (Paris ? Bruxelles ? etc.) -Différenciation entre le tutoiement et le vouvoiement
-La motivation instrumentale :	-Pas mesurable

En prenant comme base ce schéma, il est possible de dire que cette activité peut être conçue comme une activité motivante étant donné que nous pouvons observer les éléments qui font partie des motivations de types extrinsèques, à court terme et intégrative. Ces éléments sont les suivants :

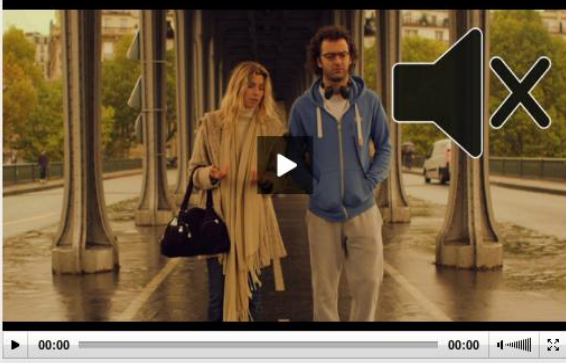
- l'exercice comporte un document authentique ;
- c'est un matériel audio-visuel ;
- il s'agit d'une intrigue à découvrir par les apprenants ;
- il y a des événements drôles, un côté ludique et aussi des éléments sur la culture française: la scène se passe à Paris ; on voit la Tour Eiffel dans le fond, etc.

Quant aux exercices, on en observe 4 dont un pour regarder, deux pour la compréhension orale et un pour la grammaire. Dans le premier exercice, les apprenants regardent la vidéo sans le son.

5.1.1.1. Exercice 1

Exercices 1 2 3 4

Un homme et une femme se rencontrent...
 Découvrez où se passe la scène, que font les personnages et comment se passe leur rencontre.
 Regardez l'extrait SANS le son et associez l'image qui correspond à chaque information.



			
Une jeune femme se promène	et un jeune homme fait son jogging.	Au début, la rencontre semble joyeuse	puis la conversation devient plus sérieuse.

Image 5.7. Aperçu du premier exercice sur la partie « apprendre »(1)

Le but de ce premier exercice est d'associer les images aux explications avec la consigne suivante : « Un homme et une femme se rencontrent... Découvrez où se passe la scène, que font les personnages et comment se passe leur rencontre. Regardez l'extrait SANS le son et associez l'image qui correspond à chaque information. » Les images et les phrases sont comme suit :

					
Une jeune femme se promène	et un jeune homme fait son jogging.	Au début, la rencontre semble joyeuse	puis la conversation devient plus sérieuse.	La scène se passe à Paris,	sur un pont.

Image 5.8. Aperçu du premier exercice sur la partie « apprendre »(2)

Pour cette activité, les apprenants font seulement des observations vis-à-vis des personnages et des lieux sans recourir au son. Nous décrivons ce premier exercice comme un brise-glace. L'étape du brise-glace est très importante du point de vue de la motivation. Les apprenants se familiarisent ainsi avec le sujet

abordé. Avec cette partie de brise-glace, les apprenants peuvent avoir une idée générale sur le contenu et ils font appel à leurs connaissances antérieures à l'aide de telles questions posées par l'enseignant :

-Qui sont-ils ?

-Ils sont où ?

-Ils sont mariés ?

-Ils sont comment : heureux, tristes ?

À la suite de ces questions, les savoirs à étudier sont :

- Il y a une femme et un homme ; la relation qu'ils ont peut être amicale, amoureuse (savoir lexical : homme, femme, madame, monsieur, ami, amie, petit ami, etc.)
- La scène se passe à Paris puisqu'on voit la Tour Eiffel (savoir culturel).
- On voit un pont, une rue, une tour, les arbres (savoir lexical).
- La femme est blonde, elle porte un sac ; l'homme porte des lunettes, un casque, etc. (savoir lexical).
- On les voit d'abord heureux, puis un peu soucieux (savoir comportemental, savoir lexical).

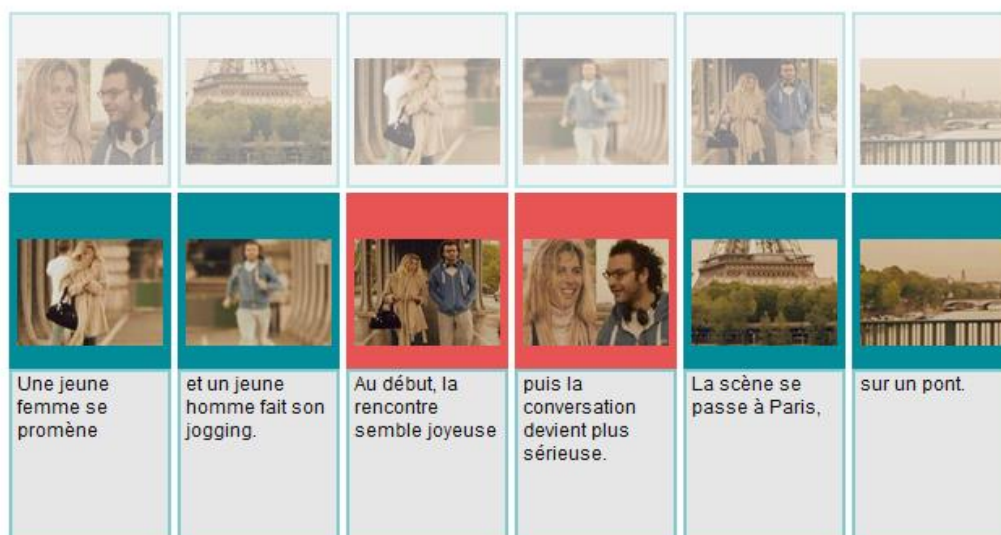
À la suite de cette séquence de question-réponse, l'exercice est réalisé collectivement. À la fin de l'exercice, si les apprenants ont pu faire tout correctement, on observe une consigne comme suit :

Bravo

Vous avez été attentif aux détails de la rencontre entre ces deux personnes.
Mais que se racontent-ils ? Faites l'activité suivante pour le découvrir.

Image 5.9. Aperçu de la consigne du premier exercice sur la partie « apprendre »

Au moment où l'apprenant fait une faute, d'abord il la voit sur les images marquées en rouges comme ci-dessous :



AFFICHER LES SOLUTIONS

OK

Image 5.10. Aperçu des corrections du premier exercice sur la partie « apprendre »

En même temps, il reçoit cette fois-ci un tel message :

Attention

4 éléments correctement placés sur 6

Pour vous aider, sur les images, on peut voir :

- la Tour Eiffel ;
- des bateaux sur la Seine ;
- une jeune femme avec une longue écharpe et un sac à main noir ;
- un jeune homme en tenue de sport ;
- un homme et une femme qui sourient ;
- un homme et une femme qui discutent.

Si le vocabulaire est difficile, double-cliquez sur les mots pour avoir leur traduction.

Image 5.11. Aperçu du message des corrections du premier exercice sur la partie « apprendre »

Par le biais de ce message, l'apprenant peut s'informer sur les nombres de ses bonnes réponses ; l'explication donnée n'est pas selon les réponses fausses commises par les apprenants, c'est plutôt une explication générale. À la fin du message, il y a une consigne qui indique que l'apprenant peut avoir la traduction des mots en double-cliquant sur les mots qui lui semblent difficiles. Cette consigne ne peut pas être toujours efficace pour un apprenant qui travaille en autonomie, car premièrement, l'apprenant ne peut pas comprendre la consigne et deuxièmement même s'il la comprend et double-clique sur le mot inconnu, il peut

se tromper sur le vrai sens du mot. Pour vérifier cela, nous avons essayé de trouver le mot « jeune ». Observons l'aperçu :

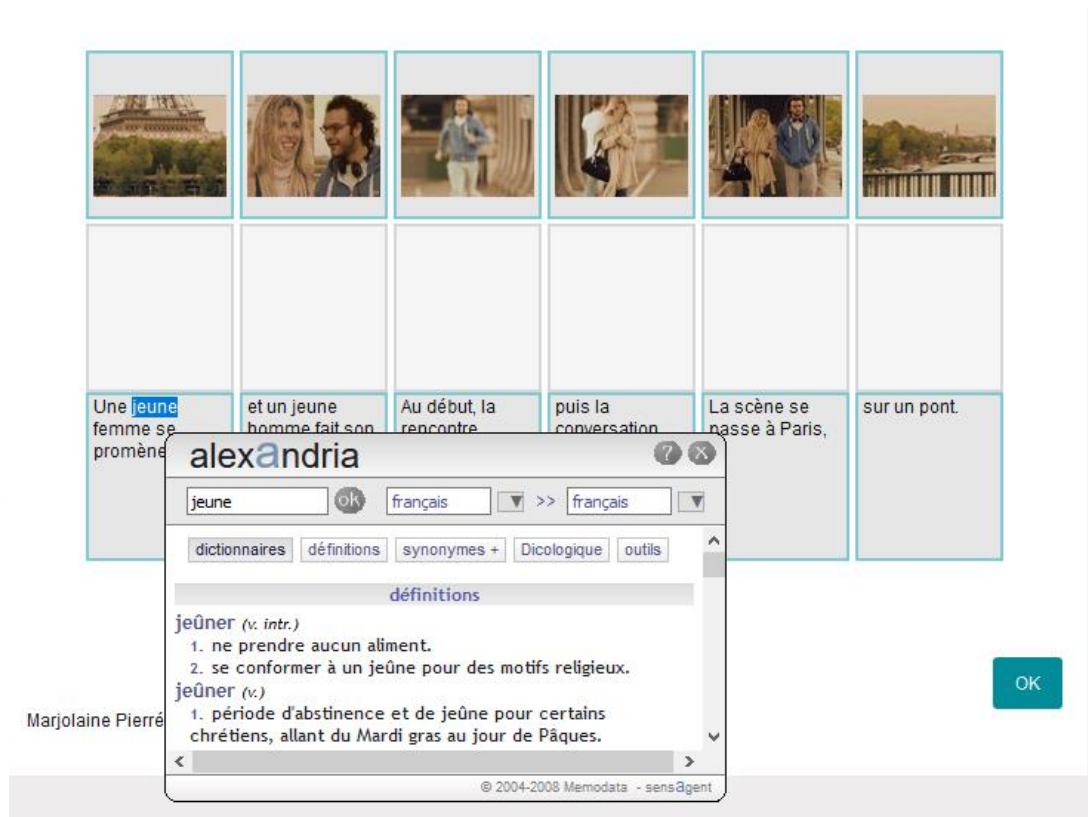


Image 5.12. Aperçu du dictionnaire en ligne sur la partie « apprendre » (1)

Au moment où nous double-cliquons sur ce mot, nous voyons tout de suite le dictionnaire *alexandria* avec la définition du mot « jeune », mais comme un verbe qui a un sens différent, très loin du contexte. L'apprenant doit ainsi s'apercevoir que le dictionnaire est français-français et le changer au français-turc. Dans ce cas-là, il aura les sens suivants :

Une jeune femme se promène

et un jeune homme fait son

Au début, la rencontre

puis la conversation

La scène se passe à Paris,

sur un pont.

alexandria

jeune ok français >> turc

traductions synonymes + Dicologique outils

traductions

jeûner (v.)
oruç

jeune (adj.)
dynamik, genç, gençler için, gençlik, küçük, canlı, gençliğe ait, gençliğe özgü

jeune (n.)
genç, delikanlı

© 2004-2008 Memodata - sensAgent

OK

Marjolaine Pierré

Image 5.13. Aperçu du dictionnaire sur la partie « apprendre » (2)

Avec cette définition, l'apprenant fera une préférence entre les significations des mots et il le comprendra. Par ailleurs, il doit déjà avoir acquis la capacité de pouvoir distinguer le verbe (v.) et l'adjectif (adj.).

5.1.1.2. Exercice 2

Le deuxième exercice est aussi sur la compréhension orale. Dans cet exercice, l'apprenant est invité à trouver les paroles de ces deux personnes. Nous l'observons dans l'aperçu suivant :

Exercices 1 2 3 4

Écoutez la rencontre entre Lucie et Paul et retrouvez l'auteur de chaque parole.



Partager | 1'52 | © Hossenny Production

TRANSCRIPTION

- ☐ : « Lucie... Lucie... Hey ! »
- ☐ : « Tu deviens quoi ? »
- ☐ : « Je suis vétérinaire. »
- ☐ : « On se connaît ? »
- ☐ : « On est sortis ensemble pendant 2 ans. »
- ☐ : « J'ai été très malade. »
- ☐ : « T'as été très malade ? »
- ☐ : « J'ai attrapé la grippe du panda. »
- ☐ : J'ai « une amnésie partielle ».

Marjolaine Pierré, CAVILAM - Alliance française

Image 5.14. Aperçu de la consigne du deuxième exercice sur la partie « apprendre »

À gauche de chaque énoncé, il se trouve une petite case. Quand l'apprenant clique la case, il a deux options : soit Paul, soit Lucie. L'apprenant réécoute la séquence et choisit la personne. En cas de réponses toutes correctes, il aura un tel message à la fois motivant pour le même exercice et encourageant pour l'exercice suivant :

Bravo

Cette rencontre est *surprenante* : Paul reconnaît Lucie mais Lucie ne reconnaît pas Paul !
Lucie souffre d'une *amnésie partielle*, c'est-à-dire qu'elle ne se souvient pas de certaines choses.

Image 5.15. Aperçu du message du deuxième exercice sur la partie « apprendre »(1)

Si l'apprenant ne peut pas trouver les bonnes personnes, il reçoit cette fois-ci un message comme celui-ci :

Attention

7 réponses correctes sur 9

Écoutez encore l'extrait et faites des pauses pour mieux repérer les paroles de Lucie et Paul.
Pour vous aider : vous devez attribuer 5 paroles à Lucie et 4 à Paul.

Image 5.16. Aperçu du message du deuxième exercice sur la partie « apprendre »(2)

Avec ce message, l'apprenant s'informe sur les bonnes réponses qu'il a trouvées et reçoit un indice qui montre le nombre d'énoncés des personnages. Il est demandé de réécouter l'extrait et faire des pauses si nécessaire. Le message reçu suite à une réponse fausse ne se montre pas démotivant.

5.1.1.3. Exercice 3

Le troisième exercice est sur les registres de la langue. Nous pouvons dire que c'est aussi un exercice sur la compréhension orale, car l'apprenant le fait en écoutant les paroles de chaque personnage.

Exercices 1 2 3 4

Lors de cette rencontre surprenante entre Lucie et Paul, utilisent-ils "tu" ou "vous" ?
Écoutez chaque extrait et choisissez s'il s'agit du tutoiement, du vouvoiement ou des deux.

	C'est le tutoiement : "tu"	C'est le vouvoiement : "vous"
Lucie dit :	☐	☐
Lucie demande :	☐	☐
Paul demande :	☐	☐
Paul dit :	☐	☐
Paul demande :	☐	☐

Partager | 1'52 | © Hossenny Production

TRANSCRIPTION AIDE

OK

Marjolaine Pierré, CAVILAM - Alliance française

Image 5.17. Aperçu de la consigne du troisième exercice sur la partie « apprendre »
Au moment où l'apprenant fait une faute, il reçoit le message ci-dessous :

Attention

4 réponses correctes sur 5

Attention, il y a un extrait qui contient le tutoiement et le vouvoiement.

Image 5.18. Aperçu du message du troisième exercice sur la partie « apprendre »(1)
Dans le message, il y a également un avertissement pour faire la distinction entre « tu » et « vous ». Lorsqu'il répond à toutes les questions correctement, le message qu'il reçoit est :

Bravo

Voici les paroles des deux personnages :

Lucie dit : **"Vous** trouvez sûrement ça très très étrange mais j'ai aucun souvenir de **vous**."

Lucie demande : **"Dites-moi votre** nom pour voir si je me souviens de quelque chose."

Paul demande : **"Tu déconnes ?"**

Paul dit : "Non, bien sûr que non, c'est comme **tu veux**, enfin comme **vous voulez**..."

Paul demande : **"Vous déconnez** là ?!"

Pour votre information :

déconner (familier) = plaisanter

Si vous voulez réviser le tutoiement et le vouvoiement, consultez cette aide de Première classe, [Tu ou vous ?](#).

Êtes-vous curieux d'en savoir plus sur leur vie de couple passée ? Oui ? La conversation entre Lucie et Paul continue dans l'activité suivante, regardez l'extrait !

Image 5.19. Aperçu du message du troisième exercice sur la partie « apprendre »(2)

Dans ce message, l'apprenant voit la transcription des personnages qui parlent, il peut réécouter s'il veut en vérifiant ses réponses. Il y a une explication pour le mot « déconner » étant donné qu'il est difficile de le trouver dans le dictionnaire proposé sur le site. Par ailleurs, pour vérifier que l'apprenant a appris la différence qu'il y a entre tutoyer et vouvoyer, il y a un hyperlien, « tu ou vous ? » écrit en bleu, pour réviser ce sujet. Le message se termine par une question motivante et encourageante pour que l'apprenant ressente un intérêt à faire l'exercice suivant.

5.1.1.4. Exercice 4

La grippe du panda COURTS A1

Disponible jusqu'au 29/04/2019

Exercices 1 2 3 4

Lucie et Paul ont été en couple : comment était leur vie ? Qu'est-ce qu'ils ont fait ensemble ? Pourquoi leur histoire d'amour est finie ?
Écoutez l'extrait et dites si les informations proposées sont vraies ou fausses (les réponses se trouvent dans la 2e partie, à partir de 1'53).

VRAI **FAUX**

D'après Lucie, Paul est naïf et con.
Paul a annulé le mariage.
D'après Lucie, Paul ne faisait pas assez de sport.
Lucie et Paul sont sortis ensemble pendant 2 mois.
Ils ont failli se marier.
Ils sont partis en voyage à Venise.

Partager | 3' | Hossenny Production

TRANSCRIPTION

Image 5.20. Aperçu de la consigne du quatrième exercice sur la partie « apprendre »

L'aperçu que nous voyons en haut appartient à l'exercice final. Cet exercice est sur la compréhension orale de l'intrigue. Cette fois-ci, l'apprenant regarde la suite

du court-métrage et décide si les informations données sont vraies ou fausses. Il lit d'abord la consigne dans laquelle il est indiqué que « les réponses se trouvent dans la deuxième partie, à partir de 1'53 ». Il y a six informations à reprendre par les apprenants.

Si les apprenants font des fautes, ils ont le message suivant :

↑

D'après Lucie, Paul est *naïf* et *con*.

Paul a *annulé* le mariage.

D'après Lucie, Paul ne faisait pas assez de *sport*.

Lucie et Paul sont *sortis ensemble* pendant 2 mois.

Ils ont failli *se marier*.

Ils sont *partis en voyage* à Venise.

↓

VRAI

D'après Lucie, Paul est *naïf* et *con*.

Ils ont failli *se marier*.

FAUX

Paul a *annulé* le mariage.

AFFICHER LES SOLUTIONS OK

Attention

3 éléments correctement placés sur 6

Les mots en *italiques* sont là pour vous aider : ce sont les mêmes que dans l'extrait. Regardez de nouveau la vidéo et essayez de les repérer. Vous devez retrouver 3 informations fausses !

Image 5.21. Aperçu des corrections du quatrième exercice sur la partie « apprendre »

Nous voyons que toutes les bonnes réponses sont en vert alors que les fausses sont en rouge et dans le message, il est indiqué que les mots en italiques sont importants pour mieux comprendre.

Si toutes les informations sont bien placées par les apprenants, un tel message apparaît :

Bravo

Voici les informations corrigées :

Lucie et Paul sont sortis ensemble pendant **2 ans**.

Lucie a annulé le mariage.

D'après Lucie, Paul faisait **trop** de sport.

D'après Lucie, Paul est « naïf et con », c'est-à-dire qu'il est stupide et qu'il croit tout ce qu'on lui raconte. Voilà pourquoi elle a quitté Paul.

Pour vous aider à comprendre le comique du court métrage :

Avant sa rencontre avec Paul, Lucie discute avec un jeune homme de l'association WWF. Avez-vous remarqué l'animal représenté sur son t-shirt ?

Pensez-vous que Lucie a vraiment attrapé la grippe du panda ?

Image 5.22. Aperçu du message du quatrième exercice sur la partie « apprendre »

Nous observons ici toutes les informations corrigées avec leurs explications. Finalement, c'est à la fin de ce message que nous comprenons l'humour du court-métrage. L'expression suivante pousse les apprenants à regarder encore une fois la vidéo : « Avant sa rencontre avec Paul, Lucie discute avec un jeune homme de l'association WWF. Avez-vous remarqué l'animal représenté sur son t-shirt ? Pensez-vous que Lucie a vraiment attrapé la grippe du panda ? »

Nous ne pouvons pas dire si c'est une activité qui peut développer les motivations intrinsèques des apprenants ni celles à long terme et intégrative, car cela nécessite d'abord d'appliquer cette activité dans une classe de langue proprement dite et à la fin, faire des sondages ou des interviews.

Est-ce que ces types d'exercices peuvent aider à développer le rôle motivateur de l'enseignant ? Nous étudierons cette question dans la partie résultats/conclusions.

5.2. Enseigner le français

Cette partie du site internet, comme son nom l'indique, est consacrée aux enseignants de FLE. L'aperçu de la page est un peu plus compliqué que la partie « apprendre », car celle-ci n'est pas divisée selon les niveaux des apprenants mais conformément aux choix des enseignants. Il s'agit ici de 4 grandes rubriques : « Fiches pédagogiques », « Vidéo didactisées », « Dossiers » et « Ressources à créer ».



Image 5.23. Aperçu d'« enseigner le français »

La première rubrique « Fiches pédagogiques », est suivie de 2 divisions : « par thème » et « pour publics spécifiques ».

Dans la classification « *par thème* », on observe 24 thèmes différents, soit : « Actualité mondiale » 9 activités, « Tour de France culturel » 18 , « la Femme dans le monde » 12, « Vies de collégiens » 16, « Expressions imagées francophones » 9, « Histoire » 9, « l'Europe vue par des experts » 39, « Découverte des régions francophones » 20, « l'Univers médiathèque : ses codes et son rôle » 53, « du Québec à la Louisiane » 21, « du Sénégal au Mali » 48, « Décryptage de dossiers d'actualité » 42, « Quotidien dans des capitales africaines » 39, « Chansons francophones » 301, « Littérature classique francophone » 10, « Analyse des relations internationales » 12, « Récits traditionnels » 13, « Sensibilisation à l'environnement » 6, « Diversité linguistique » 6, « Littérature francophone contemporaine » 5, « Initiation à l'art contemporain » 12, « Diversités à l'école », 14, « Développement durable » 13 et « Le français en partage » 5.

FICHES PÉDAGOGIQUES
VIDÉOS DIDACTISÉES
DOSSIERS

**ENSEIGNER
LE FRANÇAIS**
AVEC **TV5MONDE**

RESSOURCES À CRÉER
Fiches à adapter | Vidéos à didactiser

SE CONNECTER

Par thème | Pour publics spécifiques

Rechercher par mot-clé...

RECHERCHE AVANCÉE

INFORMATION SUR LES NIVEAUX
A1.1 A1 A2 B1 B2 C1 C2 FLM Alpha

Fiches par thème



Actualité mondiale (10)



Sensibilisation à



Vies de collégiens (16)

Image 5.24. Aperçu de la classification « fiches par thème »

Pour définir ou limiter le niveau, on observe à droite de la page un barème de niveaux de vrai débutant jusqu'au niveau avancé, y compris le public de français langue maternelle et les analphabètes (Indiqué sur le site : A1.1, A1, A2, B1, B2, C1, C2, FLM, Alpha).

Si on choisit la deuxième classification « pour publics spécifiques », il s'agit de 4 sous-titres : « adolescents » ayant 111 activités, « enfants et pré-adolescents » 33 activités, « diplomates, journalistes... » 101 activités et « adultes migrants » qui a 20 activités.

FICHES PÉDAGOGIQUES
VIDÉOS DIDACTISÉES
DOSSIERS

**ENSEIGNER
LE FRANÇAIS**
AVEC **TV5MONDE**

RESSOURCES À CRÉER
Fiches à adapter | Vidéos à didactiser

SE CONNECTER

Par thème | Pour publics spécifiques

RECHERCHE AVANCÉE

Fiches pour publics spécifiques



Enfants et pré-adolescents
(31)



Adolescents (80)
Cours pour les 13-17 ans



Diplomates, journalistes...
(101)

Image 5.25. Aperçu de la classification « fiches pour publics spécifiques »

La deuxième rubrique, « vidéo didactisées », est composée de trois sous-titres : « à télécharger », « en ligne » et « à l'antenne ». Dans la catégorie « télécharger », il s'agit de vidéos que nous pouvons télécharger sur l'ordinateur. Il y a deux options pour filtrer les vidéos : soit selon le thème (actualités, amour et séduction, arts, cuisine, culture du monde, droits humains, éducation, environnement, famille-amis, francophonie, (Géo)politique, histoire, langue française, littérature, loisirs, média, multilinguisme, musique, nouvelles technologies, patrimoine, portraits, professions, publicités, questions de société, religions, santé, sciences, sports, tourisme, vie quotidienne), soit selon le niveau (A1.1, A1, A2, B1, B2, C1, C2, FLM, Alpha). Finalement, on peut aussi trier les vidéos soit suivant la date de publication soit selon l'ordre alphabétique.



Image 5.26. Aperçu de la catégorie « à télécharger »

Au moment où nous sélectionnons la catégorie « en ligne », il ne nous affiche que les vidéos à visionner en ligne et que l'on ne peut pas les télécharger pour les visualiser ultérieurement. Le filtrage des vidéos se fait de la même manière que la partie précédente. Cela peut se faire suivant les thèmes et les niveaux. On n'observe pas les mêmes niveaux, dans cette partie, il y a seulement les niveaux A1, A2, B1, B2, C1.



Image 5.27. Aperçu de la catégorie « en ligne »

Finalement sous la catégorie « à l'antenne », ce sont les émissions permanentes de la chaîne. Les thèmes sont limités : il s'agit cette fois-ci de 6 thèmes différents : actualité, économie, environnement, (géo)politique, média et questions de société. Comme niveau, on observe A1, A2, B1, B2, C1 et C2.



Image 5.28. Aperçu de la catégorie « à l'antenne »

La troisième grande rubrique est « dossiers ». Dans cette partie, il s'agit d'une classification conformément aux dossiers qui se trouvent sur le site. Elle contient trois sous-titres : « tous les dossiers », « enseigner durablement » et « éducation aux médias ».



Image 5.29. Aperçu de la rubrique « dossiers spéciaux »

La partie « tous les dossiers » englobe effectivement les autres sous-titres. Ainsi il y a 4 dossiers : « éducation aux médias », « francophonie », « environnement (enseigner durablement) » et « tableaux numériques interactifs ».

Finalement, la dernière grande rubrique intitulée « ressources à créer » s'utilise pour la préparation des documents. C'est une partie où l'enseignant peut créer ou réélaborer des documents pour les utiliser dans son cours. Elle comprend deux sous-titres : « fiches à adapter » et « vidéo à didactiser ».

La partie « fiches à adapter » est conçue pour aider les enseignants à créer des documents. C'est aussi pour les diriger afin de bien construire les fiches. Dans cette partie, il s'agit de trois rubriques. La première rubrique intitulée « analyser un document » a pour but de donner aux enseignants « des conseils pour sélectionner et analyser un document audiovisuel ». La deuxième rubrique, « adapter des activités », est conçue pour leur donner « des idées d'activités à partir des éléments permanents d'une émission » et finalement la dernière rubrique « créer des activités » donne aux enseignants « des pistes pour guider la conception d'un scénario pédagogique ».

Fiches à adapter



Image 5.30. Aperçu de la partie « fiches à adapter »

Quant au deuxième sous-titre, celui de « vidéos à didactiser », il s'agit d'y créer des fiches pédagogiques à partir des vidéos présentes sur le site qui n'ont pas encore été didactisées par d'autres enseignants ou les vidéos qui viennent d'être diffusées.



Image 5.31. Aperçu de la partie « les vidéos à didactiser »

Il est possible de filtrer ces vidéos tantôt par le thème (cuisine, économie, environnement, francophonie, nouvelles technologies, questions de société, tourisme, vie quotidienne) ; tantôt selon la collection à laquelle elles appartiennent (*destination francophonie, goût de France/Good France, H2O la la, la France et ses saveurs, le monde en chiffres, tourisme en Belgique, Un week-end en France*) ; et finalement, tantôt conformément à la disponibilité de la vidéo (à télécharger ou en ligne). On peut aussi trier les vidéos selon les sélections de TV5 Monde ou selon la date de publication.

5.2.1. Analyse d'une activité dans « Enseigner le français »

Dans la partie *Apprendre le français*, nous avons analysé un court-métrage. Afin de varier les exemples, pour cette partie d'*Enseigner le français*, nous avons choisi comme document l'analyse d'une chanson. Les chansons sont des documents authentiques dont nous ne devons pas nous priver, car grâce à elles, nous avons du plaisir et nous pouvons trouver des indices sur la culture et la civilisation du pays où on parle cette langue. « [...] S'il est possible d'apprendre du français par [le biais des chansons] [...] pourquoi s'en priver ? [...] La Chanson est aussi de la langue, elle constitue même une bonne introduction à la réception de différents types de langues, de différents niveaux de langues » (Calvet, 1980, p. 20). En outre, dans le tableau 5.7, nous verrons que les « chansons francophones » composent à peu près la moitié des exercices dans la partie « enseigner le français ».

La chanson que nous avons choisie s'appelle « Autour de moi » et appartient à un groupe français : Fréro Delavega. Le groupe est devenu célèbre par l'intermédiaire de la compétition *The Voice : La plus belle voix* en France 2014. Cette compétition ayant également été réalisée en Turquie sous le nom de *O Ses Türkiye* et étant très suivie par les jeunes, il serait possible d'entamer une conversation avec les apprenants. Ainsi, avant de commencer le cours, l'enseignant peut donner ce genre d'informations sur la chanson pour les motiver et orienter. Observons maintenant l'aperçu du document pédagogique sur cette chanson :

Autour de moi, interprété par Fréro Delavega

Quand la Terre n'en peut plus.

Raconter une histoire autour de la nature (B1), parler des fléaux des temps modernes (C1).



Publié le 10/11/2016 - Modifié le 21/11/2016



À PROPOS

LIENS

TRANSCRIPTION

PARTAGER

Durée : 3:21

Disponible jusqu'au : 10/11/2026

Production : Capitol / Universal Music

Album : Des Ombres et des Lumières

Composition : Barcella - Florian Delavega - Jérémy Frérot

RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

PAROLES DE CLIPS

B1 INTERMÉDIAIRE

- Regarder
- Écouter
- Vocabulaire
- Grammaire : passé composé / imparfait
- Parler
- Écrire

Fiche enseignant (PDF, 325 Ko)

Fiche enseignant (DOCX, 113 Ko)

Fiche apprenant (PDF, 201 Ko)

Fiche apprenant (DOCX, 53 Ko)

C1 EXPÉRIMENTÉ

- Regarder
- Écouter
- Vocabulaire : environnement
- Parler
- Écrire
- Culture(s)

Fiche pédagogique (PDF, 327 Ko)

Fiche pédagogique (DOCX, 113 Ko)

CONTENUS COMPLÉMENTAIRES

Les paroles (PDF, 101 Ko)

Les paroles (DOCX, 53 Ko)

Image 5.32. Aperçu de la présentation du document pédagogique

En haut de la page, le nom de la chanson et le nom du groupe sont visibles. Sous ces titres, nous observons un petit indice sur le contenu de la chanson : « Quand la Terre n'en peut plus », donc nous comprenons qu'elle est une chanson sur la Terre. Sous cet indice, nous remarquons qu'il s'agit de deux documents destinés aux niveaux B1 et C1 avec les titres appartenant à chacun de ces niveaux : « raconter une histoire autour de la nature (B1), parler des fléaux des temps modernes (C1) ». En bas à gauche, il y a trois petits icônes, le premier pour se connecter, le deuxième pour envoyer le document sous forme de courrier électronique et le dernier pour imprimer le document pédagogique ; on observe à droite de ces icônes la date de publication avec la date de modification.

Au milieu, nous observons le vidéoclip de la chanson liée au site *YouTube*. En dessous de la vidéo, il y a des sous-titres comme « à propos » dans lequel les informations complémentaires sur la chanson sont indiquées ; « liens » qui

contient deux liens, un pour « voir le site de l'artiste » et le second pour « voir la fiche de l'artiste » ; le sous-titre « transcription » pour montrer les paroles de la chanson ; finalement le sous-titre « partager » pour pouvoir partager la page actuelle soit comme un tweet, soit comme « un lien permanent » ou bien « un code HTML ».

Comme c'est une page destinée à l'enseignant, il y a beaucoup plus d'informations sur le document pédagogique que dans la partie *apprendre*. Pour ce document, c'est à l'enseignant de définir le niveau entre le niveau B1 et C1. Autrement dit, à droite de la page, deux groupes de ressources pédagogiques sont préparées. Le niveau B1 intermédiaire ayant des exercices comme : « Regarder, Écouter, Vocabulaire, Grammaire : Passé composé/Imparfait, Parler et Écrire » contient une fiche pour enseignant et une fiche pour apprenant. L'enseignant peut les visualiser ou télécharger en format *pdf* ou *docx*. Pour le niveau C1, il n'y a pas de groupement destiné à l'enseignant ou l'apprenant. Les deux sont rassemblées dans une même fiche pédagogique. Dans cette fiche, il y a des exercices comme suit : « Regarder, Écouter, Vocabulaire : Environnement, Parler, Écrire et Culture(s) ». À part ces fiches pédagogiques, sous le titre de « contenus complémentaires », nous trouvons les paroles de la chanson toujours en format *pdf* ou *docx*.

Avant de passer à l'analyse, il est important de signaler que cette chanson est une chanson avec un vidéoclip et c'est non seulement avec les paroles et la mélodie de la chanson mais aussi avec les images que les apprenants sont incités à faire les exercices. Afin de mieux visualiser, nous ferons un résumé du vidéoclip et nous l'ajouterons dans la fiche d'analyse suivante, que nous avons préparé pour montrer *grosso modo* ce que nous avons expliqué en haut :

Tableau 5.3. La fiche d'analyse de l'activité dans la partie « enseigner le français »

Nom de l'activité :	Autour de moi
Genre de série d'activité :	Musique, chanson
Contexte :	La Terre
Genre du document :	Vidéoclip
Durée :	3: 21 minutes
Disponibilité :	Jusqu'au 10/11/2026
Types d'exercices dirigés (B1) :	Regarder, écouter, grammaire, parler et écrire
Types d'exercices dirigés (C1) :	Regarder, écouter, vocabulaire, parler et écrire, culture
Préparé par/institut :	Précisé dans la fiche pédagogique
Prérequis :	Non précisé
Public :	Non précisé

Résumé du vidéoclip :

Deux jeunes sont dans un lieu montagneux où il y a des arbres. Il fait beau. Les jeunes commencent à descendre des petits sommets en courant et s'approchent vers un quai où ils montent dans un bateau. Ils font un petit tour sur le bateau dans lequel l'un d'eux joue de la guitare. Ils chantent ensemble. Il fait nuit. La pleine lune et des baleines apparaissent. Les jeunes commencent à faire du surf. Quand la mer se calme, ils voient des déchets sur la mer. De grands bateaux laissent leurs déchets. Les deux jeunes les regardent. Ils restent sur un sommet de déchets. Ils sont tellement tristes que l'un d'eux pleure. Sa larme tombe par terre et tout d'un coup, la Terre commence à trembler et elle explose. On voit cette explosion de l'espace. De ces fragments, les deux jeunes apparaissent. Ils sont dans l'espace. Ils s'envolent et ils voient des fragments de la Terre. Parmi ces fragments, ils voient des toutes petites îles. Sur ces îles se trouvent des animaux (un renard, des oiseaux, un mouflon, un lion, des pingouins, des singes, etc.). Les jeunes sautent d'une petite île à l'autre et finalement ils croisent une planète avec des anneaux, probablement Saturne. Ils commencent à tourner sur les anneaux de cette planète. Dans la scène suivante, ils sont sur cette dernière qui bouge à une grande vitesse, comme si les deux jeunes faisaient du skate-board. Ils passent devant d'autres planètes, des météores et la Lune. Finalement ils se retrouvent eux-mêmes de nouveau sur la Terre parmi les déchets. Puis la Terre apparaît avec un trou sur sa surface dans l'espace.

Transcription de la chanson :

J'ai cherché contre vents et marées
 Une lumière pour enfin y voir
 La nuit, le jour non rien n'a changé
 Autour de moi
 Et sous la lune au ciel étoilé
 Non rien, si tu ne veux pas y croire
 Un jour la nuit aura tout changé
 Au fond de toi

Sous la pluie, sous le vent
 Mon cœur s'agite est-ce que t'entends ?
 Est-ce que t'entends ?
 Sous la pluie, sous le vent
 Mon cœur s'agite est-ce que t'entends ?
 Est-ce que t'entends ?
 Sous la pluie, au fil du temps
 Mon corps s'épuise est-ce que tu sens ?
 Est-ce que tu sens ?

Combien de temps ? Comment vont fleurir
 Nos jardins sous le fruit du hasard ?
 N'as-tu vraiment aucun souvenir
 Au fond de toi ?
 Combien de pleurs ? Comment vont grandir
 Nos rêves perdus dans ces milliards ?
 Un jour la vie te fera sourire

Sous la pluie, sous le vent
 Mon cœur s'agite est-ce que t'entends ?
 Est-ce que t'entends ?
 Sous la pluie, au fil du temps
 Mon corps s'épuise est-ce que tu sens ?
 Est-ce que tu sens ?

Laissez-moi, laissez-moi
 Laissez-moi, laissez-moi
 Laissez-moi, laissez-moi
 Laissez-moi
 Je pleure tu n'me vois pas
 Je crie tu n'm'entends pas
 Je souffre ne m'oublie pas
 Sous tes pieds juste là
 Je pleure tu ne me vois pas
 Je crie tu n'm'entends pas
 Je souffre ne m'oublie pas
 Sous tes pieds juste là
 Je pleure tu n'me vois pas
 Je crie tu n'm'entends pas
 Je souffre ne m'oublie pas
 Juste là

Sous la pluie, sous le vent
 Mon cœur s'agite est-ce que t'entends ?
 Est-ce que t'entends ?
 Sous la pluie, au fil du temps
 Mon corps s'épuise est-ce que tu sens ?
 Est-ce que tu sens ?
 Sous la pluie, sous le vent
 Mon cœur s'agite est-ce que t'entends ?
 Est-ce que t'entends ?
 Sous la pluie, au fil du temps
 Mon corps s'épuise est-ce que tu sens ?
 Est-ce que tu sens ?

Sur le plan de la motivation, pour cet exercice, nous proposons le tableau ci-dessous :

Tableau 5.4. La motivation de l'exercice en « enseigner le français »

<i>Types de la motivation</i>	<i>Unités de la motivation</i>
-La motivation extrinsèque :	-Document authentique (vidéoclip d'une chanson) -Audio-visuel
-La motivation intrinsèque :	-Pas mesurable
-La motivation à court terme :	-Curiosité pour comprendre l'intrigue du vidéo-clip -Curiosité pour comprendre les paroles de la chanson
-La motivation à long terme :	-Pas mesurable

-La motivation intégrative :	- Pas d'indice
-La motivation instrumentale :	- Pas mesurable

Pour analyser cette chanson, nous aborderons les exercices dans la fiche pédagogique de l'apprenant du niveau B1. Nous les traiterons comme nous avons fait dans la partie *Apprendre le français* avec les aperçus de l'écran. Il est à souligner encore une fois que les séries d'activités dans la partie *enseigner*, sont sous forme de documents photocopiables soit en *pdf* soit en *docx* et sont préparées à la fois pour les apprenants et les enseignants. Alors que les exercices de la partie *Apprendre le français* ne sont visibles qu'en ligne, destinés seulement aux apprenants et il n'y a pas de documents à imprimer ni à télécharger pour utiliser ultérieurement.

Finalement, nous ajouterons les fiches pédagogiques dans la partie *Annexes* de notre travail. Toutefois, nous nous servirons des aperçus comme nous l'avons fait précédemment. Nous élaborerons les fiches consacrées aux enseignants et aux apprenants en parallèle. C'est-à-dire, disons que nous commençons par le premier exercice, d'abord nous consultons la fiche pédagogique préparée pour l'enseignant, ensuite celle pour l'apprenant ou vice-versa.

Avant de passer à l'analyse du premier exercice, observons l'introduction de la fiche pour l'enseignant ci-dessous :

PAROLES DE CLIPS

TV5MONDE

Fiche enseignant

Error! Use the Home tab to apply
Titre;Titre fiche to the text that you

B1

AUTOUR DE MOI

PAROLES ET MUSIQUE : BARCELLA, J. FREROT, F. DELAVEGA © UNIVERSAL MUSIC / CAPITOL

Date de mise en ligne : 10/11/2016

Quand la Terre n'en peut plus.
Raconter une histoire autour de la nature.

- **Thèmes** : environnement, la dégradation de la planète, la pollution
- **Niveau** : B1
- **Public** : adultes
- **Durée indicative** : 2 séances de 45 minutes environ

Image 5.33. Aperçu de l'introduction de la fiche pour l'enseignant (1)

Nous observons au début de cette fiche des explications concernant le document. À la suite des informations sur la chanson et les chanteurs, il y a une courte expression pour résumer le thème de la chanson : « Quand la Terre n'en peut plus. Raconter une histoire autour de la nature ». L'enseignant peut toutefois

s'informer sur le thème, comme il est indiqué, à partir de cette expression. Il y a quatre titres informatifs sur la chanson : « thèmes » qui est indiqué comme « l'environnement, la dégradation de la planète, la pollution » ; « niveau » est défini comme B1 ; « public » est à son tour indiqué comme adultes ; et finalement « durée indicative » est de « deux séances de 45 minutes environ ». À la suite de ces classifications, le parcours pédagogique est élaboré comme suit :

PARCOURS PEDAGOGIQUE

Étape 1 – Pour donner le « la »	1
• Parler de son environnement.....	1
Étape 2 – Un certain regard	2
• Observer l'évolution de l'ambiance au début du clip (activité 1).....	2
• Comparer les deux parties du clip (activité 2)	2
Étape 3 – À vue d'œil	3
• Repérer les animaux sauvages (activité 3).....	3
Étape 4 – Au creux de l'oreille	3
• Comprendre ce que la Terre dit à l'homme (activité 4)	3
Étape 5 – Au cœur de l'action	3
• Raconter l'histoire des deux garçons (activité 5)	3

Image 5.34. Aperçu de l'introduction de la fiche pour l'enseignant (2)

Nous remarquons que ce parcours est composé de cinq étapes et de cinq activités. La première étape ne comporte pas d'activité, et elle est vue comme un brise-glace que nous aborderons dans les paragraphes suivants. La deuxième étape, à son tour, contient deux activités : l'une d'observation et l'autre de comparaison. Les activités sont variées : observer, comparer, repérer, comprendre et raconter.

C'est suivant ce parcours pédagogique que les objectifs prennent place. Observons l'aperçu :

OBJECTIFS COMMUNICATIFS / PRAGMATIQUES

- Parler de son environnement
- Décrire une scène.
- Comparer deux atmosphères.
- Jouer une scène.
- Raconter des événements passés.
- Comprendre des paroles.

OBJECTIFS LINGUISTIQUES

- Caractériser un nom.
- Travailler le lexique des animaux sauvages.
- Utiliser les temps du passé

Image 5.35. Aperçu de l'introduction de la fiche pour l'enseignant (3)

Les objectifs sont pris en main dans deux groupes : communicatifs/pragmatiques et linguistiques.

5.2.1.1. Étape 1

Nous revenons sur la première étape du parcours pédagogique qui est intitulée « pour donner le 'la' » que nous supposons que ce « la » réfère à la note de musique, étant donné qu'il s'agit d'une chanson. Nous intitulons cette première étape comme brise-glace. Observons l'aperçu :

ÉTAPE 1 – POUR DONNER LE « LA »

→ Parler de son environnement

Productions écrite et orale individuellement – 10 min

Noter au tableau l'expression « Autour de moi ».

Que signifie cette expression ?

À l'écrit, individuellement.

Qu'y a-t-il autour de vous dans la classe ? dans votre vie ? dans le monde ?

Circuler dans la classe pour corriger les erreurs éventuelles.

Mise en commun en grand groupe à l'oral.

Pistes de correction / Corrigés :

Dans la classe autour de moi, il y a mes camarades, il y a un cahier et des stylos.

Dans ma vie autour de moi, il y a de l'amour, il y a ma famille, il y a mes parents et mes grands-parents, il y a de la joie, il y a des amis.

Dans le monde autour de moi, il y a le chaos, il y a la guerre, il y a la Terre, il y a la nature.

Image 5.36. Aperçu de la première étape de la fiche pédagogique de l'enseignant

La fiche pédagogique demande à l'enseignant de noter au tableau le mot « autour de moi » et de demander aux apprenants de décrire ce que cette expression signifie pour eux. Ensuite, il est proposé à l'enseignant de circuler dans la classe pendant que les apprenants écrivent ce qu'ils pensent à la lumière des questions : « Qu'y a-t-il autour de vous dans la classe ? Dans votre vie ? Dans le monde ? » Ensuite les apprenants présentent en grand groupe ce qu'ils écrivent. C'est après cette étape de sensibilisation que l'on passe aux activités de la fiche de l'apprenant.

5.2.1.2. Étape 2

Observons alors la deuxième étape qui est intitulée « un certain regard » et qui contient deux activités dont la première pour observer et la seconde pour comparer. Voilà l'aperçu de la fiche pédagogique conçue pour l'enseignant :

ÉTAPE 2 – UN CERTAIN REGARD

→ Observer l'évolution de l'ambiance au début du clip (activité 1)

Repérage visuel, production orale en binômes – 10 min (supports : clip et fiche apprenant)

Montrer le clip sans le son jusqu'à la vague qui masque le surfeur (environ 1'00")

Regardez attentivement le clip. Quels sont les moments de la journée évoqués ?

Distribuer la fiche apprenant. Inviter les apprenants à travailler en binômes.

Faites l'activité 1 : Pour chaque moment de la journée, décrivez les lieux, les êtres vivants, les activités que vous voyez.

Mise en commun à l'oral.

Pistes de correction / Corrigés :

le moment de la journée	les lieux	les êtres vivants	les activités
Après-midi	Des dunes, une plage, un port, un bateau, la mer	Deux jeunes hommes/deux garçons	Courir, descendre à la mer, monter dans le bateau, chanter, jouer de la guitare
Soir	Le bateau, la mer	Les deux jeunes hommes, des oiseaux	Naviguer, conduire le bateau, regarder la mer, s'envoler
Nuit	La mer, le bateau, une planche de surf	Les deux jeunes hommes, des baleines	Surfer, plonger, nager

À votre avis, quelle est la suite de l'histoire ?

Discussion en groupe classe, inciter tous les apprenants à prendre la parole.

Image 5.37. Aperçu de la première activité de la fiche pédagogique de l'enseignant

Comme nous le remarquons, toutes les consignes que l'enseignant donnera à ses apprenants sont indiquées. Nous observons d'abord les tâches planifiées construites à l'infinitif comme « Montrer le clip sans le son jusqu'à la vague qui masque le surfeur (environ 1'00" »), ou bien « Distribuer la fiche apprenant. Inviter les apprenants à travailler en binômes ». Puis nous voyons en italique les consignes que l'enseignant peut énoncer dans la classe telles que : « Regardez attentivement le clip. Quels sont les moments de la journée évoqués ? » ou bien « Faites l'activité 1 : Pour chaque moment de la journée, décrivez les lieux, les êtres vivants, les activités que vous voyez ». L'enseignant doit respecter les durées de visionnage indiquées dans les consignes. Nous observons aussi la piste de correction de l'activité.

5.2.1.2.1. Activité 1

L'apprenant à son tour voit cette activité dans sa fiche comme dans l'aperçu suivant :

AUTOUR DE MOI

Date du cours : ... / ... /

UN CERTAIN REGARD

→ **Activité 1 : pour chaque moment de la journée, décrivez les lieux, les êtres vivants, les activités que vous voyez.**

le moment de la journée	les lieux	les êtres vivants	les activités
Après-midi			
Soir			
Nuit			

Image 5.38. Aperçu de la première activité de la fiche pédagogique de l'apprenant

Avec les consignes de l'enseignant, les apprenants complètent le tableau selon les images qu'ils viennent de voir pendant la première minute du vidéoclip. Si nécessaire, l'enseignant prend des initiatives et y ajoute d'autres consignes pour faciliter la tâche, comme faire travailler les apprenants en binômes ou de regarder encore une fois le vidéoclip, etc. Ceci n'est pas indiqué dans la fiche pédagogique de l'enseignant, car il ne faut pas oublier qu'elle ne sert que d'exemple pour faciliter la gestion de l'enseignant.

5.2.1.2.2. Activité 2

Le deuxième exercice est une activité de comparaison. L'apprenant compare l'avant-après des éléments dans le vidéoclip cité dans le tableau de l'activité. Comme il est indiqué dans le guide, l'enseignant demande tout d'abord de lire la première colonne du tableau pour orienter les apprenants. Il faut encore une fois respecter la durée du visionnage. Voilà l'aperçu de la fiche pédagogique de l'enseignant :

→ **Comparer les deux parties du clip (activité 2)**

Repérage visuel, lexique en binômes – 15 min (supports : clip et fiche apprenant)

Demander aux apprenants de lire la première colonne du tableau afin d'orienter leur visionnage. Montrer le clip avec le son jusqu'à la fin du 2^e refrain quand a lieu l'explosion (environ 1'50)

À deux. *Faites l'activité 2 : pour chaque mot, donnez un adjectif ou une expression qui le caractérise dans la première partie, puis dans la deuxième partie.*

Mise en commun à l'oral.

Pistes de correction / Corrigés :

	1 ^{ère} partie	2 ^{ème} partie
Mer	Calme, propre, transparente, bleue	Agitée, sale, polluée, noire
Météo	Il fait beau, le temps est calme, il y a du soleil	Il fait mauvais, le temps est agité, il pleut
Bateau	Petit, en bois, artisanal, traditionnel	Grand, en métal, industriel
Arbres	Vivants, verts	Morts, abimés
Garçons	Gais, heureux, joyeux, insoucians	Tristes, préoccupés
Ciel	Bleu, lumineux	Sombre, rouge
Colline	De sable, naturelle, jaune, claire	De déchets, artificielle, grise, sombre

À votre avis, quelle va être la fin de l'histoire ?

Discussion en groupe classe, inciter tous les apprenants à prendre la parole.

Image 5.39. Aperçu de la deuxième activité de la fiche pédagogique de l'enseignant

Les exemples peuvent varier, l'enseignant reçoit ainsi les questions des apprenants concernant les adjectifs, car il ne s'agit pas à chaque fois d'une seule bonne réponse. L'enseignant peut dessiner un schéma au tableau et il peut faire aussi un travail en grand groupe après les travaux en binômes ; c'est comme cela que les apprenants se rendent compte de leurs erreurs ou reconnaissent d'autres possibilités d'adjectifs proposés par d'autres apprenants. Dans la fiche pédagogique de l'apprenant, l'exercice apparaît comme ceci :

DES GOUTS ET DES COULEURS

→ **Activité 2 : pour chaque mot, donnez un adjectif ou une expression qui le caractérise dans la première partie, puis dans la deuxième partie.**

	1 ^{ère} partie	2 ^{ème} partie
Mer		
Météo		
Bateau		
Arbres		
Garçons		
Ciel		
Colline		

Image 5.40. Aperçu de la deuxième activité de la fiche pédagogique de l'apprenant

5.2.1.3. Étape 3

La troisième étape comprend une seule activité de repérage qui est appelée « repérer les animaux sauvages ». Nous pouvons le définir comme un travail sur le vocabulaire des animaux. Dans l'aperçu de la fiche pédagogique de l'enseignant ci-dessous, nous voyons que pour cette activité, les apprenants lisent d'abord le nuage de mots et trouvent les animaux visibles à la fin du vidéoclip. Il y a 18 animaux dont 8 y apparaissent.

ÉTAPE 3 – À VUE D'ŒIL

→ Repérer les animaux sauvages (activité 3)

Lexique individuellement – 10 min (supports : clip et fiche apprenant)

Faire lire le nuage de mots de l'activité 3. S'assurer que le vocabulaire est compris. Diffuser la suite du clip jusqu'à la fin.

Faites l'activité 3 : entourez les noms des animaux que vous apercevez à la fin du clip.

Mise en commun en grand groupe

Pistes de correction / Corrigés :

Un lion		Un singe		Un mouflon	
	Une girafe		Un renard		Une panthère
Un éléphant		Un loup		Un rhinocéros	
	Un serpent		Un tigre		Un requin
Un pingouin		Un chameau		Un crocodile	
	Un oiseau	Un mouton			Un dromadaire

Que s'est-il passé ? Où sont les garçons ?

Discussion en groupe classe.

Image 5.41. Aperçu de la troisième activité de la fiche pédagogique de l'enseignant

5.2.1.3.1. Activité 3

L'enseignant assure que les apprenants connaissent tous les mots qui se trouvent dans le nuage. À la fin de l'activité, l'enseignant pose des questions sur la suite des événements et fait en sorte que les apprenants parlent et fassent des suppositions. L'aperçu de l'activité dans la fiche pédagogique de l'apprenant est ci-dessous :

À VUE D'ŒIL

→ Activité 3 : entourez les noms des animaux que vous apercevez à la fin du clip...

Un lion		Un singe		Un mouflon	
	Une girafe		Un renard		Une panthère
Un éléphant		Un loup		Un rhinocéros	
	Un serpent		Un tigre		Un requin
Un pingouin		Un chameau		Un crocodile	
	Un oiseau	Un mouton			Un dromadaire

Image 5.42. Aperçu de la troisième activité de la fiche pédagogique de l'apprenant

5.2.1.4. Étape 4

Quatrième étape, « au creux de l'oreille ». Comme son nom l'indique, cette étape est destinée à la compréhension des paroles de la chanson. Il s'agit de deux activités différentes, mais liées l'une à l'autre, et indiquées comme *activité 4a* et *activité 4b*.

5.2.1.4.1. Activité 4a

L'aperçu ci-dessous appartient à la fiche pédagogique de l'apprenant :

AU CREUX DE L'OREILLE

→ **Activité 4a : Lisez la liste de verbes. Écoutez attentivement la chanson. Quels sont les verbes qui se rapportent à la Terre (« je, moi »), quels sont les verbes qui se rapportent à l'homme (« tu ») ? Placez-les dans le tableau.**

entendre (2 fois), voir, pleurer, s'épuiser, sentir, s'agiter, souffrir, crier, oublier

La Terre (« moi, je, mon... »)	L'homme (« tu »)
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Image 5.43. Aperçu de la quatrième (a) activité de la fiche pédagogique de l'apprenant

Les apprenants lisent d'abord les verbes au-dessus du tableau et écoutent la chanson en entier. Dans cette étape, ils ne doivent pas regarder le vidéoclip. Le tableau à compléter est divisé en deux : « La terre (moi, je, mon...) » et « l'homme (tu) ». Ici, l'enseignant aide à faire découvrir que c'est la Terre qui chante effectivement la chanson.

5.2.1.4.2. Activité 4b

La deuxième activité de cette étape *Activité 4b*, dont nous observons l'aperçu ci-dessous est sur la compréhension écrite. Les apprenants écoutent attentivement la chanson, surtout le refrain, et complètent les strophes de la chanson.

→ **Activité 4b : Complétez maintenant les strophes de la chanson. Attention à la conjugaison !**

Mon cœur _____ est-ce que t' _____ ?

Mon corps s' _____ est-ce que tu _____ ?

Je _____ tu n' me _____ pas

Je _____ tu n' m' _____ pas

Je _____ ne m' _____ pas

Image 5.44. Aperçu de la quatrième (b) activité de la fiche pédagogique de l'apprenant

Si nous observons la fiche pédagogique de l'enseignant pour ces activités, nous remarquons qu'il est proposé à l'enseignant d'assurer tout d'abord la compréhension des mots. Il est aussi indiqué que la chanson doit être écoutée sans les images pour une meilleure concentration sur la langue. Comme la piste de correction, les paroles de la chanson sont présentées. Tel en est l'aperçu :

ÉTAPE 4 – AU CREUX DE L'OREILLE

→ **Comprendre ce que la Terre dit à l'homme (activité 4)**

Compréhension orale individuellement – 15 min (supports : bande-son et fiche apprenant)

Demander aux apprenants de lire les verbes et les phrases de l'activité 4. S'assurer que le vocabulaire est compris. Diffuser la chanson sans les images.

Faites l'activité 4a : Lisez la liste de verbes. Écoutez attentivement la chanson. Quels sont les verbes qui se rapportent à la Terre (« je, moi »), quels sont les verbes qui se rapportent à l'homme (« tu ») ?

Mise en commun en grand groupe

Pistes de correction / Corrigés :

Voir les paroles

Faites l'activité 4b : Complétez maintenant les strophes de la chanson. Attention à la conjugaison !

Mise en commun en grand groupe

Quel est le sentiment exprimé par la Terre ?

Pistes de correction / Corrigés :

Voir les paroles.

La Terre est triste, elle pleure et se sent abandonnée.

Image 5.45. Aperçu de la quatrième activité de la fiche pédagogique de l'enseignant

5.2.1.5. Étape 5

La dernière étape de la fiche est intitulée comme « au cœur de l'action ». Elle comprend une seule activité sur la production écrite comme il est indiqué dans l'aperçu de l'apprenant ci-dessous :

- **Activité 5 : racontez l'histoire des deux garçons telle que vous l'avez vue dans le clip. Aidez-vous des activités 1 à 3. Utilisez l'imparfait pour décrire les situations, les décors. Utilisez le passé composé pour rendre les événements importants, les évolutions de l'histoire.**

Image 5.46. Aperçu de la cinquième activité de la fiche pédagogique de l'apprenant
L'enseignant est censé demander aux apprenants de « raconter l'histoire de deux garçons » comme ils les voient dans le clip. Observons la fiche pédagogique de l'enseignant pour cette activité :

ÉTAPE 5 – AU CŒUR DE L'ACTION

- **Raconter l'histoire des deux garçons (activité 5)**
Production écrite en petits groupes – 20 min (supports : clip et fiche apprenant)

Diffuser l'intégralité du clip.

Par petits groupes.

Faites l'activité 4. Racontez l'histoire des deux garçons telle que vous l'avez vue dans le clip. Aidez-vous des activités 1 à 3. Utilisez l'imparfait pour décrire les situations, les décors. Utilisez le passé composé pour rendre les événements importants, les évolutions de l'histoire.

Image 5.47. Aperçu de la cinquième activité de la fiche pédagogique de l'enseignant
Les apprenants regardent le vidéoclip encore une fois et ils travaillent par petits groupes. Il est indiqué que c'est une activité qui dure à peu près vingt minutes et comme supports, les apprenants se servent du vidéoclip et de leur fiche.

5.3. Les résultats

Dans les pages suivantes, nous présenterons les résultats auxquels nous avons aboutis à la suite des analyses des activités et les exposerons en quatre catégories. Nous aborderons d'abord les deux parties « Apprendre le français » et « Enseigner le français » en général, puis nous passerons aux résultats des activités que nous avons examinées dans chaque partie.

Dans la partie « Apprendre le français », nous avons défini pour notre travail, le niveau comme A1. 144 séries d'exercices sont regroupées conformément aux divers éléments. « Première classe », « Thèmes » et « Collections » sont les trois classifications sous lesquelles nous trouvons en effet les mêmes 144 exercices et qui ont le but de guider les apprenants. Dans le CECRL, il est indiqué que

tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités. Il est bon que les utilisateurs gardent présente à

l'esprit la motivation que crée le choix de domaines immédiatement pertinents relativement à leur utilité future (Conseil de l'Europe, 2001, p. 41).

Toujours selon le même ouvrage, les domaines sont définis en 4 groupes comme : « le domaine personnel », « le domaine public », « le domaine professionnel » et « le domaine éducationnel ». Toutefois il est indiqué que leur nombre est indéfini (*ibid.*). Le choix des domaines devient alors important. D'où l'intérêt de comparer les thèmes élaborés dans la partie « Apprendre le français » aux domaines dans le CECRL dans le tableau ci-dessus :

Tableau 5.5. Les thèmes dans la partie « apprendre le français »

<i>Domaines (CECRL)</i>	<i>Thèmes (TV5 Monde)</i>	<i>Nombre d'exercices</i>	<i>Total</i>
Personnel ou Public	Cinéma	6	123
	Loisirs	21	
	Musique	2	
	Vêtements	1	
	Vie quotidienne	28	
	Santé	21	
	Logement	21	
	Francophonie	1	
	Communication	1	
	Repas	21	
Professionnel	Vie professionnelle	23	23
Éducationnel	Éducation	1	1

À partir de ce tableau, nous comprenons que les thèmes dans la partie *Apprendre le Français, Niveau A1* sont variés, mais ils sont regroupés dans les domaines plutôt personnel et public. Le domaine professionnel et surtout le domaine éducationnel contiennent peu de séries d'exercices en comparaison aux autres. Toutefois, cela provient des capacités des apprenants. Ayant le niveau A1, indiqué comme dans *l'échelle globale*, ils peuvent

comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25).

Il est alors à souligner que les classifications sont faites selon les critères définis dans le CECRL et cela est indiqué auparavant dans le site.

-Les résultats que nous avons obtenus sur la motivation et le rôle motivateur de l'enseignant dans la partie « Apprendre le français » sont comme suit :

- Les thèmes sont riches, c'est-à-dire que l'*enseignant motivateur* (ou l'apprenant) pourrait trouver de nombreux éléments sur la langue et la culture françaises.
- L'*enseignant motivateur* pourrait facilement se référer aux séries d'exercices grâce à des classifications et l'outil « rechercher par mot-clé ». (Par exemple, un enseignant qui vient de faire un cours sur le 'passé composé' le cherche simplement sur cet outil et trouve des exercices sur ce sujet.)
- L'*enseignant motivateur* pourrait motiver ses apprenants en leur conseillant ce site pour que ces derniers puissent travailler seuls en autonomie. Cela est aussi un côté positif pour l'enseignant.
- Grâce à cette partie, l'*enseignant motivateur* pourrait facilement assumer les rôles comme *médiateur, entraîneur, organisateur, gestionnaire, co-participant et co-communicateur*.
- Pour faire travailler les apprenants en autonomie, l'enseignant devrait faire quelques cours pour que les apprenants puissent adopter et apprendre le fonctionnement du site internet. C'est comme cela d'ailleurs que l'enseignant pourrait voir si de telles activités sont efficaces ou non.

-Les résultats au niveau de la motivation et le rôle motivateur de l'enseignant sur l'exercice intitulé « la Grippe du panda » sont les suivants :

Nous montrerons ces résultats sur un tableau. Pour construire ce tableau, nous nous sommes référée aux travaux de Viau (2009), « dix conditions motivationnelles des activités pédagogiques » que nous avons précédemment étudiées dans le chapitre : 4.4. *Les caractéristiques des activités d'apprentissage*.

Tableau 5.6. Les caractéristiques de l'activité intitulée « la Grippe du panda »

<i>Les Caractéristiques des activités d'apprentissage</i>	<i>Exercice « la Grippe du panda »</i>
-Buts et Consignes	Les consignes sont nettes et compréhensibles
-Signifiante	----- (Dépend de la situation d'enseignement)
-Authenticité	Court-métrage
-Diversification et Intégration	Les exercices sont divers
-Défi	Les exercices offrent des défis
-Engagement cognitif	Les exercices demandent des capacités cognitives
-Responsabilisation et Choix	----- (Dépend de la situation d'enseignement)

-Interaction et Collaboration	----- (Les exercices sont préparés pour travailler en autonomie)
-Interdisciplinarité	Les exercices exigent de faire des liens avec les connaissances antérieures.
-Déroulement	----- (À définir par l'enseignant)

- Nous observons que les buts sont définis et les consignes sont nettes.
- L'exercice pourrait être signifiant aux yeux des apprenants, cela dépend de la situation d'enseignement. Nous ne pourrions pas dire que c'est un exercice utile pour les apprenants sans connaître la situation d'enseignement.
- C'est un document authentique, un court-métrage du genre comédie-romantique.
- Les exercices sont variés : ils comportent des activités telles que « regarder, écouter, grammaire (discours/registres de langue) »
- Les exercices proposent des défis aux apprenants. À la réalisation des activités, l'*enseignant motivateur*, s'il le veut, pourrait renforcer ces défis en prenant des initiatives.
- Il est possible de dire que tous les exercices s'adressent aux compétences cognitives des apprenants.
- Les exercices pourraient donner une certaine responsabilité et des choix aux apprenants.
- Dans le cas d'un travail en autonomie les exercices n'assurent ni l'interaction ni la collaboration entre les apprenants.
- Les exercices sont interdisciplinaires : ils s'adressent également aux savoirs généraux antérieurs des apprenants.
- S'il s'agit de travailler en autonomie, la durée d'exécution des exercices n'est pas limitée. Toutefois l'enseignant pourrait fixer une limite pour chaque exercice qui assurera aussi un défi pour les apprenants.

Il ressort de ce tableau et de ces explications que cet exercice contribue à assurer la motivation des apprenants. Sur 10 conditions motivationnelles, cet exercice en

assure 6 en cas de travail en autonomie. Cependant, s'il est guidé par un enseignant, l'exercice assure 9 conditions motivationnelles.

-Les résultats à l'égard de la motivation et le rôle motivateur de l'enseignant sur la partie « Enseigner le français » sont comme suit :

- Les thèmes sont variés comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5.7. Les thèmes dans la partie « enseigner le français »

<i>Thèmes</i>	<i>Nombre d'exercices</i>
Chansons francophones	301
L'Univers médiathèque : ses codes et son rôle	53
Du Sénégal au Mali	48
Décryptage de dossiers d'actualité	42
Quotidien dans des capitales africaines	39
l'Europe vue par des experts	39
Du Québec à la Louisiane	21
Découverte des régions francophones	20
Tour de France culturel	18
Vies de collégiens	16
Diversités à l'école	14
Récits traditionnelles	13
Développement durable	13
Initiation à l'art contemporain	12
La Femme dans le monde	12
Analyse des relations internationales	12
Littérature classique francophone	10
Histoire	9
Expressions imagées francophones	9
Actualité mondiale	9
Sensibilisation à l'environnement	6
Diversité linguistique	6
Le français en partage	5
Littérature francophone contemporaine	5
TOTAL	732

- Il existe de nombreux documents, soit 732 au total, traitant de sujets très variés. Le nombre d'activités le plus élevé est sous la rubrique « chansons francophones ».
- Pour chaque document il existe des fiches pédagogiques non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant. L'*enseignant motivateur* pourrait se servir de ces documents et il pourrait les télécharger en forme

docx et faire des changements, ajouter ou enlever des éléments comme il le souhaite.

- Les fiches pédagogiques sont pour tous les 6 niveaux, y compris les A1.1. (grands débutants), FLM (français langue maternelle) et Alpha (les analphabètes).
- On pourrait trouver des activités adaptables à de différents publics d'apprenants.
- Pourtant l'enseignant risquerait de se sentir dans l'obligation de suivre à la lettre les consignes préparées pour lui et cela pourrait l'empêcher d'assumer son rôle *flexible*.

-Les résultats concernant la motivation et le rôle motivateur de l'enseignant sur l'exercice intitulé « Autour de moi » sont les suivants :

Tableau 5.8. Les caractéristiques de l'activité intitulée « Autour de moi »

Les Caractéristiques des Activités d'Apprentissage	Exercice « Autour de moi »
-Buts et Consignes	Nets et compréhensibles
-Signifiante	----- (Dépend de la situation d'enseignement)
-Authenticité	Chanson /vidéoclip
-Diversification et Intégration	Les exercices sont variés
-Défi	Les exercices offrent des défis
-Engagement cognitif	Les exercices demandent des capacités cognitives
-Responsabilisation et Choix	Les exercices responsabilisent les apprenants en leur donnant la possibilité de faire des choix
-Interaction et Collaboration	Les exercices peuvent assurer l'interaction entre les apprenants et la collaboration
-Interdisciplinarité	Les exercices demandent de faire des liens avec d'autres connaissances antérieures
-Déroulement	2 séances de 45 minutes environ

- Les consignes sont la plupart du temps compréhensibles. Pourtant l'*enseignant motivateur* devrait faire quelques explications tout comme il est indiqué dans la fiche pédagogique de l'enseignant.
- Comme cela dépend de la situation d'enseignement, nous ne pourrions pas dire si c'est un exercice signifiant aux yeux des apprenants.
- C'est un produit authentique, le vidéoclip d'une chanson connue en France.
- Les activités sont variées et elles visent les différentes compétences langagières des apprenants.

- Les activités offrent des défis à relever par les apprenants.
- Il est possible de dire que toutes les activités exigent des compétences cognitives des apprenants.
- Les activités responsabilisent les apprenants en leur donnant la possibilité de faire des choix.
- Les activités nécessitent parfois de travailler en binôme ou en groupe et cela assurerait l'interaction et la collaboration entre les apprenants. L'*enseignant motivateur* forme des binômes ou groupes.
- Les activités exigent la connaissance d'autres savoirs et des connaissances encyclopédiques antérieures des apprenants.
- Pour chaque activité, un certain temps est défini et proposé dans la fiche pédagogique de l'enseignant qui est libre de le respecter ou non.

À la suite de ces déductions, nous pourrions dire que c'est une activité qui pourrait être motivante pour les apprenants. Parmi les 10 conditions motivationnelles, cette activité assure les 9. Pourtant, dans cette partie, il est à souligner que le rôle de l'enseignant est majeur. Il devrait lire et comprendre les instructions dans la fiche pédagogique de l'enseignant avant d'appliquer l'activité devant la classe. Il pourrait aussi faire des changements selon le niveau, les besoins et les caractéristiques de son groupe-classe.

Ainsi, avant l'exécution de telles activités, l'enseignant assume, entre autres, les rôles de *penseur*, *preneur de décision*, *personne ressource*. Pendant la réalisation, il devient *organisateur*, *gestionnaire*, *entraîneur*, *médiateur du savoir*, *co-communicateur* et *coparticipant*. Il évite d'être trop *déterminé*, c'est-à-dire qu'il a le droit de ne pas être toujours tout à fait fidèle à la fiche pédagogique consacrée pour l'enseignant.

Finalement, les deux parties sur le site TV5 Monde « Apprendre le français » et « Enseigner le français » comportent des traits motivationnels pour les deux acteurs du FLE. Pour l'enseignant, cette plateforme comporte plusieurs éléments qui pourraient assurer sa propre motivation et l'aider à assumer son rôle motivateur en lui fournissant de nombreux documents auxquels il peut facilement accéder grâce aux outils de recherche sur la page internet de TV5 Monde. Et pour

l'apprenant, les documents proposés visent à augmenter la motivation envers la langue et la culture françaises ainsi qu'envers les problèmes mondiaux.



6. CONCLUSION ET PROPOSITIONS

L'objectif de départ de ce travail était d'attirer l'attention sur la notion de motivation et sur son importance dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous avons voulu rappeler que cette notion qui a gagné, à partir de l'émergence de l'Approche Communicative, une place considérable dans le domaine, influence considérablement le processus d'apprentissage et doit constamment être prise en compte en ce qui concerne le déroulement des cours, le choix du matériel, l'élaboration des manuels et autres supports. C'est aussi en grande partie à la motivation qu'est liée la réussite des apprenants. À ce stade, c'est à l'enseignant que revient le rôle de motiver ses apprenants et de maintenir cette motivation tout au long de leur processus d'apprentissage. C'est pour cette raison que, parmi les nombreux rôles qu'un enseignant de langues étrangères en général et de FLE, en particulier, est censé assumer, nous nous sommes focalisée sur son rôle « motivateur ».

Notre but ayant été d'étudier cette notion du point de vue des deux acteurs du processus -l'apprenant et l'enseignant- nous avons essayé de souligner, dans nos premières pages, leurs caractéristiques susceptibles d'influencer le processus d'enseignement/apprentissage, tout en ne perdant pas de vue qu'ils forment un ensemble inséparable.

Dans le chapitre suivant, notre objectif était de définir brièvement les rôles de l'enseignant de FLE pour pouvoir, ensuite, nous focaliser sur son rôle *motivateur*. Nous avons tenu à souligner que ceux-ci se sont multipliés et diversifiés avec la notion de la « centration sur l'apprenant », et la prise en compte des facteurs qui influent sur leur processus cognitif. Nous avons aussi observé que la plupart de ces rôles sont liés les uns aux autres. Dans l'enseignement du FLE, afin d'assurer la motivation des apprenants, l'enseignant est d'une importance primaire. Ses traits et ses rôles sont majeurs dans la mise en œuvre d'un cours efficace. Dans le quatrième chapitre, nous avons étudié en détail la notion de motivation et la place qu'elle occupe dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est là que nous nous sommes penchée sur le rôle motivateur de l'enseignant et sur les différents documents authentiques susceptibles d'assurer la motivation des apprenants.

Nous avons ainsi essayé de trouver des réponses à de telles questions : Comment un enseignant pourrait mieux assumer son rôle motivateur ? À part assumer tous les autres rôles de l'enseignant qui sont non seulement pour la préparation mais aussi pour la gestion de la classe, que pourrait-il faire pour assurer à la fois la motivation de ses apprenants ainsi que sa propre motivation ? À la lumière des réponses que nous avons trouvées à ces questions, nous avons essayé de montrer que l'enseignant se nourrit de nombreux éléments et c'est aussi par l'intermédiaire de sa propre motivation qu'il peut assurer celle des apprenants.

Lorsque qu'il est question de la motivation, nous avons l'habitude de penser que cette dernière doit être assurée surtout pour l'apprenant, or ce n'est peut-être pas toujours le cas. Les deux acteurs de l'enseignement du FLE ont besoin de la motivation aussi bien l'un que l'autre. Ainsi, pourquoi ne pas rechercher un lien qui peut assurer la motivation à la fois de ces deux acteurs ? Voilà pourquoi nous avons commencé à chercher un lien, un matériel, une plateforme, bref un point commun entre l'apprenant et l'enseignant.

La plateforme que nous recherchions devait être un lieu où la technologie est primordiale. Car comme nous l'avons souligné dans l'introduction de cette étude, de nos jours la technologie joue un très grand rôle dans l'enseignement des langues étrangères. *L'enseignant motivateur* tout en connaissant les apports de développements technologiques ne pourra plus s'en passer.

Ainsi, nous avons commencé à analyser le site internet de TV5 Monde. Les résultats que nous avons déduits de notre analyse des activités de ce site nous ont montré que les exercices proposés peuvent assurer la motivation des deux acteurs. De surcroît, il peut aider à développer le rôle motivateur de l'enseignant et à mieux l'assumer lors de ses cours. À la suite des analyses, nous avons observé que les deux parties du site TV5 Monde, « Apprendre le français » et « Enseigner le français »,

- contiennent de divers matériaux et ce sont tous des documents authentiques,
- possèdent plusieurs thèmes et éléments sur la langue et la culture françaises,

- donnent la possibilité à l'enseignant de mieux assumer les rôles d'un bon enseignant,
- contiennent des exercices variés et convenables pour créer une atmosphère motivationnelle dans la classe,
- orientent bien les enseignants ainsi que les apprenants dans l'exécution des activités et des exercices.

En guise de conclusion, notre recherche ayant un but descriptif a montré que le rôle motivateur de l'enseignant de FLE peut être bien assumé et développé grâce aux activités telles qu'elles sont proposées dans le site de TV5 Monde, autrement dit, des activités créées à partir de documents authentiques, qui favorisent l'utilisation de la technologie, qui ont sollicité l'utilisation de diverses capacités des apprenants et font développer diverses compétences.

Théoriquement parlant, ce travail a abouti aux résultats cités ci-dessus. Du point de vue de la pratique, nous pensons qu'il y a encore beaucoup de choses à faire. Voilà pourquoi, à ceux qui sont intéressés, ce travail offre de nouvelles perspectives :

- élaborer et appliquer des enquêtes à la fin desquelles on pourrait observer les réactions des enseignants ou des apprenants ;
- chercher une autre plateforme et l'analyser dans le but de développer le rôle motivateur de l'enseignant ;
- se focaliser sur un autre rôle de l'enseignant dans le but d'assurer la motivation ;
- faire des analyses sur les rôles assumés par les enseignants dans le contexte de la Turquie ;
- analyser d'autres activités proposées sur le site de TV5 Monde afin d'observer les résultats obtenus du point de vue de la motivation des apprenants de FLE.

Pour un dernier mot, nous sommes convaincue que la motivation englobant le désir et le plaisir est à la source de toute activité humaine, sans laquelle il est difficile, sinon impossible, d'obtenir de bons résultats.

Pour le domaine exclusif d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les expériences montrent que l'enseignant démotivé est incapable de réaliser des cours efficaces, et les apprenants dépourvus de motivation souffrent pendant de longues heures (voire, de longues années) en sachant qu'ils ne vont pas réussir à la fin de ce processus. C'est là qu'intervient le rôle *motivateur* de l'enseignant : d'une part, s'efforcer d'attirer les apprenants vers la langue apprise par des stratégies réfléchies et des activités motivantes ; et de l'autre, essayer d'augmenter la motivation des apprenants qui en ont déjà.



BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2001). Les styles pédagogiques. In J.C. Ruano- Borbolan. (Eds.). *Eduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation*, 201-206. Auxerre: Editions Sciences humaines.
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur du FLE : historique, enjeux et perspectives*. Paris: Hachette.
- Basco, L. (2008). Des périodes de doute dans la carrière ... à des structures d'aide à la personne enseignante. In J. D. Rohart. (Eds.). *Carl Rogers et l'action éducative*, 131-147. Lyon: Chronique sociale.
- Bérard, E. (1992). *Approche communicative*. Paris: CLE International.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris: Didier.
- Boiron, M. (2013). Le rôle des médias et de TV5MONDE dans le renouvellement de la pédagogie du français. *Dialogues et Cultures*, (59), 100-106. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues_et_cultures_n-59.pdf
- Calvet, L-J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère : outils théoriques*. Paris: CLE International.
- Chiss, J-L. & Filliolet, J. (1986). Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). *Langue Française*, 70(1), 87-97. <http://dx.doi.org/10.3406/lfr.1986.6373>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- CIEP. *EPG European Profiling Grid for language teachers*. [En ligne: <http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langues-etrangeres-et-mobilite/epg-european-profiling-grid-for-language-teachers>, Page consultée le 15 octobre 2016.]
- Conseil de l'Europe (1993). La communication dans la classe de langues [En ligne : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La%20communication%20dans%20la%20classe%20de%20langue%20web.pdf>, Page consultée le 20 octobre 2016.]
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Courtillon, J. (2002). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Cuq, J., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE international.
- Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Sprimont: Margada.

- EPG. *European Profil Grid*. [En ligne: <http://www.epg-project.eu>, Page consultée le 15 octobre 2016.]
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- Grandguillot, M. & Obin, J-P. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris: Hachette.
- Honor, M. (1996). *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle*. Lyon: Chronique sociale.
- IMDB. *La grippe du panda*. [En ligne: http://www.imdb.com/title/tt4043250/?ref_=fn_al_tt_1, Page consultée le 22 mai 2017.]
- Rousseau, J-J. (1762). *Émile ou de l'éducation*. [En ligne: http://classiques.ugac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf, Page consultée le 5 juin 2017.]
- Kandeel, R. (2013). Apprendre, communiquer, agir en s'amusant avec les jeux en ligne sur tv5monde.com. *Dialogues et Cultures*, (59), 107-117. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues_et_cultures_n-59.pdf
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 24 (2), 53-73. <http://dx.doi.org/10.4000/apliut.2889>
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- LEM (Laboratoire d'Enseignement Multimédia de l'Université de Liège) (2011). *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*. [En ligne: http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/eleves/lem_art2.html/, Page Consulté le 13 octobre 2016.]
- Larousse (s.d.). *Dictionnaire de français*. [En ligne: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>], Page consultée: le 10 janvier-10 avril 2017.]
- Le Petit Robert. (2009). *Dictionnaire de la langue française*, sous la direction de Marianne Durand, version numérique du Petit Robert.
- Le Robert (2015). *Le Robert Correcteur*, sous la direction de la publication Catherine Lucet, logiciel du Robert.
- Narcy-Combes, M-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 24(1), 10-26. <http://apliut.revues.org/3416> ; DOI : 10.4000/apliut.3416

- Robert, J., Rosen, E. et Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- Robert, J-P. (2009). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Éditions Ophrys.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française De Pédagogie*, (157), 147-177. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.463>
- Tanimomo, L. (2007). La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977, 1997) et son application dans le contexte des pays du sud : cas de la république du Bénin. *Revue du CAMES*, 9(2), 223-233.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés: Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Québec: Les Editions Logiques.
- TÜİK. (s.d.). *Institut de la Statistique de Turquie*. [En ligne: <http://www.tuik.gov.tr>, Page consultée le 1^{er} avril 2016.]
- TV5 Monde. *Apprendre le français*. [En ligne: <http://apprendre.tv5monde.com>, Page consultée le 1^{er} avril 2016- le 22 mai 2017.]
- TV5 Monde. *Enseigner le français*. [En ligne: <http://enseigner.tv5monde.com>, Page consultée le 1^{er} avril 2016- le 22 mai 2017.]
- Van Lierde, A. (2013). Le cinéma sur tv5monde.com. miroir des sociétés francophones ? *Dialogues et Cultures*, (59), 107-117. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues_et_cultures_n-59.pdf
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2001). La Motivation : Condition essentielle de la réussite. In J.C. Ruano-Borbolan. (Eds.). *Eduquer et former Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, 113-121. Auxerre : Editions Sciences humaines.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Editions du nouveau pédagogique (ERPI).
- Winnykammen, F. (1976). Evaluation d'une tâche cognitive et acceptation de cette tâche par des adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 37(1), 25-29. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1976.1626>



LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1. ETİK KOMİSYONU İZİN MUAFİYET FORMU

Form: 40

Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

05 / 07 / 2017

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı'na

Tez Başlığı / Konusu:	YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİNDE MOTİVASYON VE ÖĞRETMENİN MOTİVE EDİCİ ROLÜ
-----------------------	--

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmaması gerektirmektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


Yıldız FAKİOĞLU GÖKDUMAN
(Öğrencinin Adı Soyadı, İmzası)

Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	Yıldız FAKİOĞLU GÖKDUMAN
Öğrenci No	N12127311
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi
Programı	Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

Danışman Görüşü ve Onayı

Uygundur.


Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR
(İmza)
(Danışmanın Ünvanı, Adı ve Soyadı)

ANNEXE 2. ORİJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 05/07/2017

Tez Başlığı: YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİNDE MOTİVASYON VE
ÖĞRETMENİN MOTİVE EDİCİ ROLÜ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça)
aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol
sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
05/07/2017	128	193743	22/06/2017	%16	829069044

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve
Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin
tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve
yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

05/07/17

Adı Soyadı: Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN
Öğrenci No: N12127311
Anabilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Programı: Fransız Dili Eğitimi
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR)



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
THESIS ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Date: 05/07/2017

Thesis Title : LA MOTIVATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE ET LE RÔLE MOTIVATEUR DE L'ENSEIGNANT (MOTIVATION IN LEARNING/TEACHING FRENCH AS A SECOND LANGUAGE AND THE ROLE OF TEACHER AS MOTIVATOR)

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
05/07/2017	128	193743	22/06/2017	%16	829069044

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

05/07/2017

Name Surname: Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

Student No: N12127311

Department: Foreign Language Education

Program: French Language Education

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR)

ANNEXE 3. FICHES PÉDAGOGIQUES

PAROLES DE CLIPS

TV5MONDE

Fiche apprenant

B1

AUTOUR DE MOI

Date du cours : ... / ... / ...

UN CERTAIN REGARD

→ **Activité 1 : pour chaque moment de la journée, décrivez les lieux, les êtres vivants, les activités que vous voyez.**

le moment de la journée	les lieux	les êtres vivants	les activités
Après-midi			
Soir			
Nuit			

DES GOUTS ET DES COULEURS

→ **Activité 2 : pour chaque mot, donnez un adjectif ou une expression qui le caractérise dans la première partie, puis dans la deuxième partie.**

	1 ^{ère} partie	2 ^{ème} partie
Mer		
Météo		
Bateau		
Arbres		
Garçons		
Ciel		
Colline		

À VUE D'ŒIL

→ **Activité 3 : entourez les noms des animaux que vous apercevez à la fin du clip...**

Un lion		Un singe		Un mouflon	
	Une girafe		Un renard		Une panthère
Un éléphant		Un loup		Un rhinocéros	
	Un serpent		Un tigre		Un requin
Un pingouin		Un chameau		Un crocodile	
	Un oiseau		Un mouton		Un dromadaire

AU CREUX DE L'OREILLE

→ **Activité 4a : Lisez la liste de verbes. Écoutez attentivement la chanson. Quels sont les verbes qui se rapportent à la Terre (« je, moi »), quels sont les verbes qui se rapportent à l'homme (« tu ») ? Placez-les dans le tableau.**

entendre (2 fois), voir, pleurer, s'épuiser, sentir, s'agiter, souffrir, crier, oublier

La Terre (« moi, je, mon... »)	L'homme (« tu »)
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

→ **Activité 4b : Complétez maintenant les strophes de la chanson. Attention à la conjugaison !**

Mon cœur _____ est-ce que t' _____ ?

Mon corps s' _____ est-ce que tu _____ ?

Je _____ tu n'me _____ pas

Je _____ tu n'm' _____ pas

Je _____ ne m' _____ pas

AU CŒUR DE L'ACTION

→ **Activité 5 : racontez l'histoire des deux garçons telle que vous l'avez vue dans le clip. Aidez-vous des activités 1 à 3. Utilisez l'imparfait pour décrire les situations, les décors. Utilisez le passé composé pour rendre les événements importants, les évolutions de l'histoire.**

AUTOUR DE MOI

PAROLES ET MUSIQUE : BARCELLA, J. FREROT, F. DELAVEGA © UNIVERSAL MUSIC / CAPITOL

Date de mise en ligne : 10/11/2016

Quand la Terre n'en peut plus.

Raconter une histoire autour de la nature.

- **Thèmes** : environnement, la dégradation de la planète, la pollution
- **Niveau** : B1
- **Public** : adultes
- **Durée indicative** : 2 séances de 45 minutes environ

PARCOURS PEDAGOGIQUE

Étape 1 – Pour donner le « la »	1
• Parler de son environnement.....	1
Étape 2 – Un certain regard	2
• Observer l'évolution de l'ambiance au début du clip (activité 1)	2
• Comparer les deux parties du clip (activité 2).....	2
Étape 3 – À vue d'œil	3
• Repérer les animaux sauvages (activité 3).....	3
Étape 4 – Au creux de l'oreille	3
• Comprendre ce que la Terre dit à l'homme (activité 4)	3
Étape 5 – Au cœur de l'action	3
• Raconter l'histoire des deux garçons (activité 5).....	3

OBJECTIFS COMMUNICATIFS / PRAGMATIQUES

- Parler de son environnement
- Décrire une scène.
- Comparer deux atmosphères.
- Jouer une scène.
- Raconter des événements passés.
- Comprendre des paroles.

OBJECTIFS LINGUISTIQUES

- Caractériser un nom.
- Travailler le lexique des animaux sauvages.
- Utiliser les temps du passé

ÉTAPE 1 – POUR DONNER LE « LA »

→ Parler de son environnement

Productions écrite et orale individuellement – 10 min

Noter au tableau l'expression « Autour de moi ».

Que signifie cette expression ?

À l'écrit, individuellement.

Qu'y a-t-il autour de vous dans la classe ? dans votre vie ? dans le monde ?

Circuler dans la classe pour corriger les erreurs éventuelles.

Mise en commun en grand groupe à l'oral.

Pistes de correction / Corrigés :

Dans la classe autour de moi, il y a mes camarades, il y a un cahier et des stylos.

Dans ma vie autour de moi, il y a de l'amour, il y a ma famille, il y a mes parents et mes grands-parents, il y a de la joie, il y a des amis.

Dans le monde autour de moi, il y a le chaos, il y a la guerre, il y a la Terre, il y a la nature.

ÉTAPE 2 – UN CERTAIN REGARD

→ Observer l'évolution de l'ambiance au début du clip (activité 1)

Repérage visuel, production orale en binômes – 10 min (supports : clip et fiche apprenant)

Montrer le clip sans le son jusqu'à la vague qui masque le surfeur (environ 1'00")

Regardez attentivement le clip. Quels sont les moments de la journée évoqués ?

Distribuer la fiche apprenant. Inviter les apprenants à travailler en binômes.

Faites l'activité 1 : Pour chaque moment de la journée, décrivez les lieux, les êtres vivants, les activités que vous voyez.

Mise en commun à l'oral.

Pistes de correction / Corrigés :

le moment de la journée	les lieux	les êtres vivants	les activités
Après-midi	Des dunes, une plage, un port, un bateau, la mer	Deux jeunes hommes/deux garçons	Courir, descendre à la mer, monter dans le bateau, chanter, jouer de la guitare
Soir	Le bateau, la mer	Les deux jeunes hommes, des oiseaux	Naviguer, conduire le bateau, regarder la mer, s'envoler
Nuit	La mer, le bateau, une planche de surf	Les deux jeunes hommes, des baleines	Surfer, plonger, nager

À votre avis, quelle est la suite de l'histoire ?

Discussion en groupe classe, inciter tous les apprenants à prendre la parole.

→ Comparer les deux parties du clip (activité 2)

Repérage visuel, lexique en binômes – 15 min (supports : clip et fiche apprenant)

Demander aux apprenants de lire la première colonne du tableau afin d'orienter leur visionnage. Montrer le clip avec le son jusqu'à la fin du 2^e refrain quand a lieu l'explosion (environ 1'50)*À deux. Faites l'activité 2 : pour chaque mot, donnez un adjectif ou une expression qui le caractérise dans la première partie, puis dans la deuxième partie.*

Mise en commun à l'oral.

Pistes de correction / Corrigés :

	1 ^{ère} partie	2 ^{ème} partie
Mer	Calme, propre, transparente, bleue	Agitée, sale, polluée, noire
Météo	Il fait beau, le temps est calme, il y a du soleil	Il fait mauvais, le temps est agité, il pleut
Bateau	Petit, en bois, artisanal, traditionnel	Grand, en métal, industriel
Arbres	Vivants, verts	Morts, abimés
Garçons	Gais, heureux, joyeux, insouciant	Tristes, préoccupés
Ciel	Bleu, lumineux	Sombre, rouge
Colline	De sable, naturelle, jaune, claire	De déchets, artificielle, grise, sombre

À votre avis, quelle va être la fin de l'histoire ?

Discussion en groupe classe, inciter tous les apprenants à prendre la parole.

ÉTAPE 3 – À VUE D'ŒIL

→ Repérer les animaux sauvages (activité 3)

Lexique individuellement – 10 min (supports : clip et fiche apprenant)

Faire lire le nuage de mots de l'activité 3. S'assurer que le vocabulaire est compris. Diffuser la suite du clip jusqu'à la fin.

Faites l'activité 3 : entourez les noms des animaux que vous apercevez à la fin du clip.

Mise en commun en grand groupe

Pistes de correction / Corrigés :

Un lion

Une girafe

Un singe

Un renard

Un mouflon

Une panthère

Un éléphant

Un serpent

Un loup

Un tigre

Un rhinocéros

Un requin

Un pingouin

Un oiseau

Un chameau

Un crocodile

Un mouton

Un dromadaire

Que s'est-il passé ? Où sont les garçons ?

Discussion en groupe classe.

ÉTAPE 4 – AU CREUX DE L'OREILLE

→ Comprendre ce que la Terre dit à l'homme (activité 4)

Compréhension orale individuellement – 15 min (supports : bande-son et fiche apprenant)

Demander aux apprenants de lire les verbes et les phrases de l'activité 4. S'assurer que le vocabulaire est compris. Diffuser la chanson sans les images.

Faites l'activité 4a : Lisez la liste de verbes. Écoutez attentivement la chanson. Quels sont les verbes qui se rapportent à la Terre (« je, moi »), quels sont les verbes qui se rapportent à l'homme (« tu ») ?

Mise en commun en grand groupe

Pistes de correction / Corrigés :

Voir les paroles

Faites l'activité 4b : Complétez maintenant les strophes de la chanson. Attention à la conjugaison !

Mise en commun en grand groupe

Quel est le sentiment exprimé par la Terre ?

Pistes de correction / Corrigés :

Voir les paroles.

La Terre est triste, elle pleure et se sent abandonnée.

ÉTAPE 5 – AU CŒUR DE L'ACTION

→ Raconter l'histoire des deux garçons (activité 5)

Production écrite en petits groupes – 20 min (supports : clip et fiche apprenant)

Diffuser l'intégralité du clip.

Par petits groupes.

Faites l'activité 4. Racontez l'histoire des deux garçons telle que vous l'avez vue dans le clip. Aidez-vous des activités 1 à 3. Utilisez l'imparfait pour décrire les situations, les décors. Utilisez le passé composé pour rendre les événements importants, les évolutions de l'histoire.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN
<i>Doğum Yeri</i>	Çorum
<i>Doğum Tarihi</i>	24.05.1988

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Çorum Eti Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi	2006
<i>Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi –Fransız Dili Eğitimi	2006-2012
<i>Yabancı Dil</i>	Fransızca: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi) İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>		
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	-Öğretim Görevlisi : İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi- İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi- Mütercim-Tercümanlık Bölümü	2016- ...
	-Fransızca Okutman: Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu- Modern Diller	2015-2016
	-Fransızca Öğretmeni: Ankara Fransız Kültür Merkezi	2015-2016
	-Fransızca Öğretmeni: TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi	2013-2015
	-Fransızca Ataşe Eğitimi Sorumlusu: T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, Mersin 2013 Akdeniz Oyunları	2012-2013
	Gözetmen: Lycée Charles de Gaulles, Ankara	2011-2012

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

--

Seminer ve Çalıştaylar

--

Sertifikalar

-Habilitation examinateurs- correcteurs des épreuves DELF(A1,A2,B1,B2)
--

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	yildizfakioglu@gmail.com
<i>Jüri Tarihi</i>	22.06.2017