

Le manuel de langue : besoins et attentes des enseignants de FLE

Felipe Andrés PEDROZA MAZUERA

Universidad Santiago de Cali

felipe.pedroza00@usc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4631-7973>

Resumen

El diseño de libros para la enseñanza del FLE resulta, para las editoriales, un proceso de reflexión pedagógica, didáctica, editorial y comercial fruto de un proceso de análisis de necesidades. El manual de lenguas como herramienta educativa está sujeto a limitaciones, expectativas, necesidades, modificaciones, mejoras u obsolescencia. A pesar de la intención de este tipo de instituciones de diseñar métodos con una perspectiva orientada a la acción, parecería que una minoría de estos libros de texto ofrece tareas comunicativas adaptadas a la vida cotidiana de un alumno en inmersión en Francia. Por eso nos preguntamos sobre las necesidades y expectativas de los profesores de FLE en Francia con respecto a tareas inspiradas en la vida diaria de los franceses para el nivel A1 del MCER. Durante esta investigación, realizamos un proceso de análisis de necesidades para identificar tres tipos de necesidades (brechas, disfunciones y expectativas) y tratar de traducirlas en la forma de una solicitud explícita detallada por orientaciones y pistas para el diseño de libros de texto en FLE en la editorial Éditions Maison des Langues. Entre los principales resultados, los profesores de FLE en Francia desean promover la Perspectiva Accional a través de la integración de tareas comunicativas que permitan situar al alumno en la posición de un actor social y acercarlo a la vida cotidiana de la sociedad francesa.

Palabras clave: libro de texto, edición, profesores, francés, análisis de necesidades

Résumé

La conception d'ouvrages pour l'enseignement du FLE s'avère, pour les maisons d'édition, un processus de réflexion pédagogique, didactique, éditoriale et commercial issu d'une démarche d'analyse de besoins. Le manuel de langue en tant qu'outil pédagogique est soumis à des enjeux, contraintes, attentes, besoins, modifications, améliorations ou obsolescences. Malgré l'intention de ce type d'institutions de concevoir des méthodes à perspective actionnelle, il semblerait qu'une minorité de ces manuels offre des tâches communicatives transposables à la vie quotidienne d'un apprenant en situation d'immersion en France. C'est pourquoi, nous nous interrogeons sur quels sont les besoins et les attentes que les enseignants de FLE en

* Artículo recibido el 4/06/2021, aceptado el 27/12/2021.

France ont concernant des tâches ancrées à la vie quotidienne des Français pour le niveau A1 du CECRL. Lors de cette recherche, nous avons été amené à la mise en place d'une démarche d'analyse de besoins afin d'identifier trois types de besoins (manques, dysfonctionnements et attentes) et à essayer de les traduire sous la forme d'une demande explicite détaillée par des orientations et des pistes pour la conception des manuels ou des méthodes de langue FLE chez les Éditions Maison des Langues. Parmi les principaux résultats, les enseignants de FLE en France souhaitent la favorisation de la Perspective actionnelle à travers l'intégration des tâches communicatives permettant de mettre l'apprenant en situation d'acteur social et de l'approcher de la vie quotidienne de la société française.

Mots-clés : manuel de langue, édition, professeurs, français, analyse de besoins

Abstract

The design of books for teaching French turns out, for publishing houses, to be a process of pedagogical, didactic, editorial and commercial reflection resulting from market research. The language manual as an educational tool is subject to issues, constraints, expectations, needs, modifications, improvements or obsolescence. Despite the intention of publishing houses to design methods with an action-oriented perspective, it would seem that a minority of these textbooks offer communicative tasks that can be transposed into the daily life of a learner in a situation of immersion in France. This is why we are wondering about the needs and expectations that French (as a foreign language teachers) who are based in in France have regarding tasks anchored in the daily life of French people for A1 level of the CEFR. During this research, we were led to set up a needs analysis process in order to identify three types of needs (gaps, dysfunctions and expectations) and to try to translate them in the form of 'an explicit request detailed by orientations and avenues for the design of textbooks or FLE language methods at Éditions Maison des Langues. Among the main results, FLE teachers in France wish to promote the Action Perspective through the integration of communicative tasks making it possible to put the learner in the position of a social actor and to approach him / her in the daily life of French society.

Keywords : schoolbook, edition, teachers, French, needs analysis

1. Introduction

Au-delà de tout intérêt économique et commercial, les maisons d'édition ne cessent qu'à étendre leur fond d'ouvrages en français langue étrangère (FLE) grâce à l'élaboration de manuels de langue de plus en plus adaptés aux demandes du marché. Un stage pédagogique au sein des Éditions Maison des Langues (ÉMDL), notamment dans le cadre du Master professionnel *Didactique des langues et du français* à l'Université Nouvelle Sorbonne - Paris III, nous a permis spécialement de mettre en évidence des facteurs et des enjeux qui incitent cette institution à la conception de nouveaux outils pédagogiques pour l'enseignement du FLE.

Dans leur politique de recherche méthodologique, les ÉMDL proposent qu'« Être à l'écoute des enseignants et des apprenants de FLE du monde entier », leur

permet de « proposer des collections de grande qualité, novatrices et adaptées à la réalité des classes ainsi qu'une large gamme d'éditions sur mesure, spécialement adaptées aux besoins et aux difficultés des apprenants de différents pays et institutions » (ÉMDL, 2021). Par ailleurs, cette maison d'édition française est amenée à la mise en œuvre d'une démarche de qualité ayant pour objectif la création d'ouvrages satisfaisant les demandes du public et s'inscrivant aux tendances du marché.

Le processus de conception d'ouvrages dans cette institution se compose en principe d'un travail réflexif tant des professionnels de l'édition et de la didactique du FLE que de la promotion et du marketing à travers la mise en place d'une démarche d'analyse de besoins (ÉMDL, 2021). Alors, cette réflexion pédagogique et didactique s'achève à travers des missions des ÉMDL : *la conception d'ouvrages et de ressources pédagogiques*, reflétant le travail critique et rigoureux des spécialistes de l'éducation, de la didactique des langues, de la pédagogie et de l'ingénierie de la formation, et *la recherche de nouvelles idées et d'améliorations*, grâce à la mise en place d'un dispositif de co-construction prenant en compte les besoins, les attentes et les conseils des enseignants de langues et des professionnels de l'éducation. Ce travail est notamment nourri de *l'accompagnement, l'orientation et la formation au quotidien*, tant aux enseignants qu'aux apprenants, en leur offrant des espaces de participation au débat autour des nouvelles pratiques de classe, traduites en rencontres pédagogiques à échelle internationale et virtuelle.

Du fait que les enseignants de FLE sont le lien direct à la réalité vécue dans l'espace de la classe de langue et le filtre des besoins spécifiques des apprenants, cette démarche d'analyse de besoins permet de rendre compte de ce dont ces enseignants ont besoin et de ce qu'ils souhaitent voir dans un manuel de FLE mais aussi de trouver des lignes éditoriales et pédagogiques pour la conception de ces ouvrages.

Sachant que particulièrement les enseignants de FLE en France ont affaire à des publics d'apprenants caractérisés par leur hétérogénéité, ces professionnels de l'enseignement réclament de plus en plus des outils pédagogiques qui s'adaptent mieux à leur contexte. Il est aussi certain qu'au sein des établissements, les programmes d'enseignement du FLE se fondent sur les orientations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ; c'est pourquoi la mise en œuvre d'une pédagogie orientée à l'action est notamment privilégiée. De ce fait, les enseignants de FLE seraient contraints à intégrer des tâches communicatives dans leurs cours de langue afin de mobiliser les connaissances et savoir-faire des apprenants dans des contextes réels ou pédagogiques.

Cependant, même si les maisons d'édition en FLE conçoivent des ouvrages prônant le développement de la Perspective actionnelle à travers la proposition de tâches communicatives (dans et en dehors de la classe), jusqu'à présent une minorité de ces manuels offre des tâches communicatives transposables à la vie quotidienne d'un apprenant en situation d'immersion en France. Pour toutes ces raisons, prenant en

compte que notre travail se fonde sur la mise en place d'une démarche d'analyse de besoins pour l'élaboration de manuels de FLE, nous sommes arrivé à la formulation de notre problématique à travers la question suivante : Quels sont les besoins et les attentes que les enseignants de FLE en France ont concernant des tâches ancrées à la vie quotidienne des Français pour le niveau A1 du CECRL ?

C'est ainsi qu'en collaboration avec la déléguée pédagogique pour la France des ÉMDL, nous avons été amené à la mise en place d'un dispositif de marketing et d'une démarche d'analyse de besoins constitués notamment par la mise à jour et la constitution d'une base de données regroupant les centres de formation en FLE, la conception et la diffusion de bulletins informatifs et d'enquêtes en ligne, le recueil et l'analyse de données à travers le classement des besoins des enseignants de FLE en France en fonction de certains critères d'analyse, la participation à des tables rondes et la réalisation de brainstormings, et le soutien à la constitution d'orientations pédagogiques pour les prochaines méthodes de FLE des ÉMDL.

Ce que nous cherchons donc est d'identifier trois types de besoins (manques, dysfonctionnements et attentes) et d'essayer de les traduire sous la forme d'une demande explicite afin d'obtenir des orientations et des pistes pour la conception des manuels de langue FLE chez les ÉMDL.

2. Le manuel de langues au cœur du propos de l'édition scolaire et du FLE

Si la didactique des langues fonde ses analyses actuelles sur l'apprenant et le considère en tant que l'axe de son activité méthodologique (Cuq et Gruca, 2005 : 139), l'édition place le livre au cœur de son propos (Legendre, 1996 : 9).

Objet, outil, support, ensemble pédagogique, ouvrage, prisme, méthode ou manuel scolaire, quelle que soit son appellation dans le domaine de la didactique des langues et de l'édition, le manuel de langue est soumis, durant toutes les étapes de son élaboration, à des enjeux, contraintes, attentes, besoins, modifications, améliorations, obsolescences, entre autres.

2.1. Le manuel de langues : définition, enjeux, rôle, fonctions et caractéristiques

Selon le point de vue de l'auteur, de l'éditeur, du diffuseur, du vendeur ou même des utilisateurs (enseignants et apprenants), le manuel de langues aura des définitions différentes et parfois équivalentes en fonction des enjeux qui poussent à son élaboration et à son usage. Il est évident qu'en nous plaçant du côté de l'édition nous sommes d'une certaine manière contraints à faire partie de la philosophie de travail et des politiques éditoriales régissant une maison d'édition. Cependant, afin de trouver un équilibre entre ce que nous dictent nos propres convictions et celles de la maison d'édition, il nous faudrait adopter une vision partagée de ce que représente un manuel au niveau éditorial et au niveau didactique.

Du point de vue éditorial, Bertrand Legendre (1996 : 9), propose une première définition du livre, au sens global du terme. Cet auteur le considère en tant qu'« objet

de forte valeur affective, intellectuelle ou esthétique », ayant affaire à des enjeux économiques. Ces enjeux sont renforcés par le fait que le but du livre est de « trouver un public et contribuer à faire vivre une chaîne de professionnels ». Un bon livre, de ce point de vue, n'est donc qu'un « objet réalisé dans des conditions techniques et économiques précises étant adaptées au public auquel il est destiné et à un ou des modes de commercialisation choisis » (Legendre, 1996 : 9).

Il est certain que l'un des objectifs des maisons d'édition est de proposer des ouvrages de plus en plus adaptés aux besoins réels de leurs clients. Cependant, il ne faut pas oublier qu'en tant qu'entreprise génératrice d'emploi, il y a un ensemble de professionnels auxquels il faut rétribuer leur travail. La continuité et le succès d'une maison d'édition sur le marché dépend tant de la quantité de ventes réalisées et du maintien de son chiffre d'affaires que de la qualité et de la diversité de ses produits mais aussi de ses stratégies de promotion, de commercialisation et de diffusion.

Du point de vue pédagogique, le manuel de langue peut être considéré en tant qu'outil, support ou ensemble pédagogique au service des pratiques de classe. Donc, en fonction de la représentation que ses utilisateurs se font de lui, il peut être pris comme le fil conducteur d'une méthodologie d'enseignement ou comme la matérialisation et la concrétisation de la même.

Sachant que dans le champ de la didactique des langues nous pouvons trouver des termes polysémiques ou ambigus, il nous semble important la distinction du terme « méthode ». Ce terme, selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 253) représente l'un des exemples d'évolution terminologique et peut être utilisé dans deux acceptions ambiguës pour désigner, soit « le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble de niveaux », soit « une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinées à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques ».

De sa part, Henri Besse (1992) et Christian Puren (2010) affirment que le « manuel » de langue ou ensemble pédagogique peut parfois être appelé improprement « méthode » et propose de faire la distinction entre ces deux termes. D'après eux, nous entendons par méthode l'« ensemble (abstrait) raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, socio-pédagogique) destinées à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle ». Un manuel peut pourtant s'inspirer d'une ou plusieurs méthodes et, par conséquent, essayer toujours de les appliquer. La différence entre ces deux termes réside dans le fait que la méthode reste sur le plan abstrait car elle est plus générale, voir globale, contrairement au manuel qui reste sur le plan concret car son élaboration requiert l'inclusion d'éléments en dehors des principes consignés dans la ou les méthodes dont il s'inspire. En relation directe avec les pratiques de classe, cet auteur donne au manuel l'appellation d'outil. Cet

outil qui est mis à la disposition de l'enseignant et des apprenants a pour but de les guider à faire acquérir et à acquérir la langue étrangère dans un contexte précis (Besse, 1992 : 15-16).

Malgré l'éventuel manque de consensus parmi les spécialistes de la didactique des langues concernant l'unification d'une terminologie universelle, tant les propos de Cuq et Gruca que ceux de Besse débouchent sur la même idée : le manuel ou la méthode de langue apparaît comme un « outil » au service de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

D'après François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (2003 : 7, 10), le manuel en tant qu' « outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'améliorer l'efficacité », reste encore le support d'apprentissage le plus répandu. Il est certain que l'élaboration de manuels scolaires sous la forme d'« ouvrage relié », c'est-à-dire en papier, continue à être l'un des moyens conventionnels de production éditoriale. Cependant, bien que l'objet du manuel (en papier ou numérique) continue à être le même, « sa place et sa fonction dans le processus pédagogique ont fortement évolué et évolueront en fonction du développement des (nouvelles) technologies de l'information et de la communication, mais aussi en liaison avec l'évolution pédagogique » (Gérard et Roegiers, 2003 : 7).

Nous savons bien que l'une des fonctions du manuel de langue est d'orienter les pratiques de classe en tant que fil conducteur d'une méthode d'enseignement. Tant le manuel de langue que les pratiques de classe sont susceptibles d'évoluer et d'être améliorés en fonction des nécessités réelles des apprenants. C'est alors que grâce au développement et à l'accès facile aux TICE, nous constatons l'intégration et le développement de ces technologies dans l'apprentissage de langues sous la forme de manuels et de ressources pédagogiques en version numérique (clés USB et logiciels en ligne et offline par exemple).

L'efficacité du manuel dans les pratiques de classe est relative et dépend autant de la façon dont il sera utilisé que de ses qualités et de ses caractéristiques propres (Besse, 1992 : 15-16). Qu'il soit en version papier ou en version numérique, le manuel n'est qu'un outil pédagogique au profit de l'apprentissage des langues. Concernant ses caractéristiques, d'après François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (2003 : 10) le manuel de langue est censé :

- « Remplir différentes fonctions associées aux apprentissages », telles que :
 - *La fonction de transmission de connaissances* : dans ce cas, les compétences générales évoquées par le CECRL : culture générale et connaissance du monde, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle, aptitudes et savoir-faire (en incluant celles du type interculturel), savoir-être et savoir-apprendre (CECRL, 2001 : 86-93). Même si l'on trouve maintenant d'autres moyens de transmission de connaissances comme l'Internet, les principales sources

d'information et de connaissances restent, d'abord, l'enseignant, puis, le manuel.

- *La fonction de développement de capacités et de compétences* : dans ce cas, à l'aide du manuel, l'apprenant est censé mobiliser des connaissances dans un contexte et dans une situation de communication précise au profit du développement de compétences et de capacités dans la langue cible ; tout cela en introduisant la « tâche » dans ces processus en tant qu' « un moteur de l'appropriation langagière en ce qu'elle amène un apprenant à mobiliser des compétences langagières afin d'atteindre un but social » (Griggs, 2009 : 81) (Puren, 2009 : 123).
 - *La fonction d'évaluation de l'acquis* : en intégrant plusieurs types d'évaluation (formative, sommative, certificative, autoévaluation ou bilan) afin d'aider l'enseignant à « évaluer le degré d'acquisition de l'objectif pédagogique et non de sanctionner sa non-maîtrise » (Tagliante, 2005 : 15).
- « Porter sur différents objectifs d'apprentissage »
- En nous plaçant dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE, les actuels manuels de langue sont largement conçus sur les orientations du CECRL en fonction d'objectifs d'apprentissage. Nous trouvons en effet des objectifs liés aux quatre composantes de la compétence à communiquer (composantes linguistique, sociolinguistique, pragmatique et socio-culturelle), sans laisser de côté les objectifs/attentes que le Conseil de l'Europe envisage au niveau interculturel.
- « Proposer différents types d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage ».
- Parmi les activités à paraître dans les manuels de FLE, nous mettons en évidence les activités langagières et/ou communicatives (réception, compréhension, production, médiation et interaction orales et écrites), les tâches communicatives (pédagogiques et de la vie quotidienne) et les activités de systématisation des savoirs linguistiques (exercices oraux et écrits).

Bien que l'usage traditionnel du manuel scolaire vise notamment la transmission des connaissances, la constitution d'un corpus d'exercices et la mobilisation implicite de valeurs sociales et culturelles, il doit répondre à une nouvelle demande de « développement des habitudes concernant le travail, proposition de méthodes d'apprentissage (stratégies), intégration (mobilisation) des connaissances acquises à la vie de tous les jours, etc. » (Gérard et Roegiers, 2003 : 7).

Selon Annie Semal-Lebleu (2010 : 11), chaque manuel de langue est le reflet des efforts que font les auteurs afin de « structurer une réalité autre » et des options qu'ils ont pour la rendre compréhensible. Cette définition est complétée par l'auteur en citant l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV) à propos des ma-

nuels de langue : « les manuels constituent un formidable prisme dans lequel se reflètent les méthodologies, les pratiques et les finalités de l'enseignement des langues ». De ce fait, l'écriture d'un manuel de langues « s'inscrit en tension entre la transmission de valeurs individuelles ou collectives, le choix d'un mode d'éducation et d'apprentissage, l'obligation ou non de se plier aux programmes déterminés par un État » (Semal-Lebleu, 2010 : 11).

Au-delà des convictions personnelles des auteurs de manuels de FLE voulant élaborer une méthode idéale qui puisse s'adapter à tout type de public et de contexte, la réalité est autre. Lors de l'élaboration de ces outils pédagogiques, les auteurs sont exposés à des contraintes qui ne s'accordent pas souvent avec leurs idéaux. C'est alors qu'ils sont amenés à se soumettre aux prérogatives en question d'enseignement des langues vivantes d'un État. Ces prérogatives influencent le choix de l'approche méthodologique à adopter, des connaissances à transmettre et à faire mobiliser, des compétences à développer jusqu'aux types et outils d'évaluation à utiliser. Les ÉMDL ont d'ailleurs bien compris ces enjeux et proposent des éditions spéciales avec, entre autres, une adaptation du contenu, de la progression, des visuels, etc. selon les pays où sera utilisé le manuel.

Annie Semal-Lebleu (2010 : 11) nous confirme que la réalisation du manuel de langue reste un enjeu politique. L'utilité et le rôle du manuel de langue dans le contexte européen se renforcent grâce à l'exposition permanente que les apprenants et les utilisateurs ont avec un contexte multilingue de plus en plus touché par la globalisation.

2.2. L'élaboration de manuels de langue

Suivant le schéma du processus d'élaboration de manuels scolaires de François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (2003 : 12), il est indispensable qu'il y ait une coopération étroite entre de multiples acteurs s'inscrivant dans les fonctions de conception, d'édition, d'évaluation et d'utilisation. Ces fonctions interagissent entre elles de manière circulaire où la fonction d'édition qui se trouve au centre de ce processus, rassemble des tâches liées à la conception du manuel, à sa fabrication, à son financement et à sa diffusion, et garantit l'articulation entre les autres fonctions.

Concernant la fonction de conception, elle consiste à mettre en place des processus d'élaboration d'un manuscrit qui vont de l'acte intellectuel jusqu'à la rédaction ; la fonction d'évaluation, qui apparaît tout au long du processus d'élaboration, a pour but, d'une part, l'amélioration de la qualité pédagogique et scientifique des manuels et, d'autre part, l'établissement d'une régulation permanente de la conception à travers une série de démarches telles que l'analyse de besoins initiale, l'expérimentation du manuel terminé, entre autres ; la fonction d'utilisation commence à partir du moment où un ouvrage imprimé est disponible au public à travers sa diffusion (Gérard et Ro-

giers, 2003 : 11-12, 18, 22, 32). Cette vision éditoriale permet d'avoir une vision globale du processus d'élaboration de manuels scolaires mais aussi de cibler et d'étaler, parmi ses étapes, la démarche d'analyse de besoins.

2.3. La démarche d'analyse de besoins dans l'élaboration de manuels de FLE

Faisant partie de l'étape d'évaluation et précédant l'étape de conception de manuels de langue, la démarche d'analyse de besoins est toujours utilisée par les maisons d'édition afin d'étudier la différence existant entre ce qui est souhaité et ce qui existe dans la réalité. Cette démarche pouvant être adoptée par un enseignant qui décide de proposer un nouveau projet éditorial à travers la rédaction d'un manuscrit, se présente de manière intuitive lorsque cet enseignant constate que les manuels existants ne répondent pas à ses attentes. Chez l'éditeur, cette démarche apparaît de manière plus structurée car celui-ci est censé analyser le marché (analyse des manuels existants, du public, du contexte, etc.) et enregistrer les « demandes des enseignants pour définir ses priorités éditoriales » (Gérard et Roegiers, 2003 : 32).

Cette étape d'analyse est très importante pour les maisons d'édition car le recueil et l'analyse de commentaires, de questions, de doutes, d'envies concernant les aspects (qui fonctionnent, qui manquent ou qui ne marchent pas chez les méthodes de FLE) permettent de constituer un corpus d'analyse les orientant vers une idée plus claire et plus précise de la réalité.

Selon Marie Gérard et Xavier Roegiers (2003 : 32), la démarche d'analyse de besoins s'intéresse à l'établissement d'orientations de nature pédagogique et de nature technique qui seront formalisées dans un cahier des charges pédagogiques et techniques.

Concernant les orientations de nature pédagogique, cette démarche envisage de nous amener à la définition : du niveau d'enseignement et des matières prioritaires : dans notre cas, l'établissement du niveau A1 (faux-débutants) dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ; de la nature du manuel : il est certain qu'il s'agit du manuel destiné à l'apprenant ; des fonctions à viser ; du type de manuel le plus approprié : recherche des pistes pédagogiques pour la conception des prochains méthodes de FLE des ÉMDL ; des contenus matières à privilégier : il s'agit des aspects liés à la vie quotidienne des français étant développés à travers des tâches communicatives dans et en dehors de la classe ; des indications méthodologiques : vu que les aspects méthodologiques auxquels ont affaire les manuels de FLE des ÉMDL s'inscrivent sous les orientations du CECRL, ces orientations se fondent sur la Perspective actionnelle ; de l'importance relative à donner aux exercices, aux activités, accentuation sur les tâches communicatives dans un contexte français ; aux illustrations ; à la culture : il serait nécessaire d'envisager la mise en relief des aspects liés à la culture du quotidien, dite populaire, en France. (Gérard et Roegiers, 2003 : 32).

La mise en place d'une démarche d'analyse de besoins afin de rendre compte des besoins des enseignants de FLE en France concernant des tâches communicatives ancrées à la vie quotidienne française nous a permis d'établir des orientations de nature pédagogique concernant les méthodes de FLE chez ÉMDL. Pour ce faire, Marie Gérard et Xavier Roegiers (2003 : 33) proposent de faire le recueil et l'analyse d'informations concernant « les objectifs et les contenus des programmes, les difficultés au sein des classes, les ouvrages déjà utilisés dans les établissements, les ouvrages de la concurrence sur le même sujet, les opinions des enseignants, entre autres... ». Par conséquent et afin de cerner et d'encadrer ce travail, notre démarche d'analyse de besoins ne cible que des informations concernant les pratiques de classe des enseignants de FLE en France. C'est ainsi qu'il nous est fondamental de définir la notion de besoin, d'une part, pour comprendre les intérêts, les doutes, les attentes, les souhaits, les demandes et les dysfonctionnements des enseignants de FLE en France et, d'autre part, pour obtenir des orientations pédagogiques et éditoriales pour les méthodes de FLE.

2.4. La notion de besoin dans l'élaboration de manuels de FLE

Lorsqu'une maison d'édition spécialisée en langues décide d'entamer un nouveau projet éditorial qui s'adapte de plus en plus aux demandes de ses clients potentiels, il est indispensable de déceler leurs priorités et leurs souhaits en termes pédagogiques, méthodologiques et éditoriaux. C'est ainsi que la notion de « besoin » apparaît comme axe fondamental dans la démarche d'analyse de besoins car il rend compte, implicite ou explicitement, de multiples réalités auxquelles l'enseignant de FLE doit faire face.

Dans l'espace de la classe, les enseignants de FLE sont souvent exposés à des situations problème qui peuvent facilement être repérées ou qui peuvent souvent passer inaperçues. Dans le même sens, ces enseignants ont toujours affaire à la mise en place et à l'aboutissement d'une série d'objectifs de divers ordre (pédagogiques, linguistiques, communicatifs, culturels, etc.).

En nous appuyant sur les théories de l'ingénierie de la formation, nous remarquons les propos de Thierry Ardouin (2003-2013 : 78) sur la notion de besoin et son rapport avec la situation problème et la spécificité ou non de l'objectif à aboutir. C'est ainsi qu'en fonction de la juxtaposition entre une situation problème et l'expression d'un objectif déterminé, nous avons affaire à quatre situations : le problème, ou la situation problème qui peut être visible/explicite ou non visible/implicite et l'objectif qui peut être exprimé ou non exprimé. Nous avons gardé la notion d'objectif mais aussi nous voulons intégrer la notion d'aspects (méthodologiques, pédagogiques, linguistiques, socioculturels, communicatifs, liés aux ressources, aux documents, à la maquette, etc.)

Selon Thierry Ardouin (2003-2013 : 79), ces situations ou réalités déterminent la nature du besoin. Qu'il soit exprimé ou non exprimé, celui-ci peut correspondre à un manque, à un dysfonctionnement, à une attente ou à une demande.

Le besoin peut se présenter sous la forme d'un *manque* lorsqu'il n'est pas visible, précis ou explicite et lorsqu'on est face à une insatisfaction ou à un sentiment de ne pas pouvoir mettre en place une situation souhaitée. C'est ainsi qu'afin de repérer ce type de besoin, il nous faut analyser l'écart existant entre la situation actuelle et la situation souhaitée, souhaitable ou nécessaire (Ardouin, 2003-2013 : 79). Cette différence peut être due à l'évolution des pratiques de classe, des politiques linguistiques, de nouvelles démarches méthodologiques, de l'évolution des technologies de la communication et de l'éducation, du/des contexte/s de la classe, entre autres. Ce type de besoin se traduit donc à travers ce dont les enseignants ont besoin (en termes de manuels de FLE pour un public d'apprenants adultes de niveau A1) et qu'en effet, ils n'arrivent pas à transmettre ou à formaliser via une demande explicite.

Lorsque le besoin est perçu sous la forme des *dysfonctionnements*, c'est car la situation problème peut avoir été identifiée sous la forme d'écarts (en termes de connaissances, compétences ou performances) existant entre le niveau attendu et le niveau de compétence réel et pour lesquels on n'a pas encore défini quels seront leurs objectifs. C'est pourquoi cet auteur nous propose de réaliser l'analyse de ces dysfonctionnements en collaboration avec les intéressés (dans ce cas, les enseignants de FLE), de mettre en relief les aspects incontournables de l'objet en question (le manuel de FLE) et donc d'élaborer les objectifs correspondants (Ardouin, 2003-2013 : 79, 80). Ce type de besoin comporte les aspects (sous divers critères), qui à l'égard des enseignants de FLE en France, ne fonctionnent pas ou qui posent problème à l'intérieur leurs pratiques de classe.

Le besoin est considéré en tant qu'*attente* lorsqu'il a affaire à des souhaits tant individuels que collectifs des intéressés. Il naît du désir ou de la volonté d'améliorer des pratiques et des processus, mais ces attentes ne s'articulent pas nécessairement aux orientations d'une méthodologie d'apprentissage ou aux politiques d'un établissement éducatif. Selon Thierry Ardouin (2003-2013 : 80) les attentes sont d'une certaine manière l'expression d'une demande en voie de développement.

Le besoin sous la forme de *demande* est le résultat de l'expression visible ou explicite des attentes individuelles ou collectives des intéressés (Ardouin, 2003-2013 : 80). Lorsque la demande est traduite et rédigée, voir formalisée, elle-même devient l'objet d'analyse et permettra d'avoir des orientations pour la mise en place d'un programme, d'une formation, d'un cours, d'une activité, d'une tâche, d'un objectif, etc.

Si pour Thierry Ardouin (2003-2013 : 80) l'objet de l'analyse de besoins est de parvenir à l'expression explicite d'une demande, voir sa transcription et rédaction, pour Hugues Marchat (2006-2008 : XII) l'analyse du besoin correspond à la définition exhaustive, précise et explicite du besoin en adoptant une posture de traducteur. Afin de compléter et de consolider ce qui cherche la démarche d'analyse de besoins, nous intégrons les affirmations de René Richerich (1981 : 12) concernant l'identification du besoin. Pour cet auteur, le besoin apparaît comme une construction individuelle ou

collective à partir d'une réalité vécue et son identification se basera sur le recueil d'informations concernant cette réalité et sur leur traduction en une « expression plus ou moins précise ».

Notre travail s'intéressant donc à identifier ces trois types de besoins (manques, dysfonctionnements et attentes) et à essayer de les traduire sous la forme d'une demande explicite détaillée par des orientations et des pistes pour la conception des manuels ou des méthodes de langue FLE chez les ÉMDL, nous avons pris en considération ce que Hugues Marchat (2006-2008 : XXII) nous propose afin de couvrir un besoin : il s'agit donc de suivre quelques étapes à l'intérieur de la démarche d'analyse de besoins qui concernent la sélection d'un échantillon représentatif, le recueil des besoins à travers un outil de recollection de données (questionnaire, entretien, etc.) et la traduction de ces besoins dans un ensemble d'orientations pédagogiques.

2.5. Outils de collecte de données : de l'importance du questionnaire dans la démarche d'analyse de besoins

Selon Thierry Ardouin (2003-2013 : 80), l'identification de besoins a lieu à travers la confrontation entre l'état de lieu (l'existant) et la situation attendue. C'est pourquoi la démarche d'analyse de besoins, en tant que démarche analytique, est censée mettre en œuvre une série d'outils afin de rendre compte de l'écart existant entre ces deux réalités, d'identifier donc le besoin et de le rendre compréhensible. Il s'agit donc de « décortiquer le besoin » afin de parvenir à l'expression explicite et à la traduction de ce besoin. Celui-ci se présentant au début de manière orale doit se manifester sous une forme écrite : tableaux, schémas, dessins, plans, modélisations inclus dans le cahier des charges (Marchat, 2006-2008 : XVIII et XXVI).

Notre objectif principal étant l'identification des besoins des enseignants de FLE en France concernant des tâches ancrées à la vie quotidienne des Français, nous avons été amené à la conception et à l'utilisation d'un des outils accompagnant la démarche de l'analyse de besoins : le questionnaire. C'est pourquoi, il est essentiel de mettre en relief le rôle et la place de cet outil de recollection de données dans cette démarche.

Selon Hugues Marchat (2006-2008 : 79), le questionnaire en tant qu'instrument de collecte d'information est fondé sur un recueil de réponses qui correspondent à un ensemble de questions posées à un échantillon représentatif d'une population. Au moment d'être présenté auprès des intéressés ou répondants, celui-ci doit être standardisé, c'est-à-dire, être diffusé sous la même forme et avec les mêmes modalités. Dans le même sens, faisant partie de la démarche d'analyse de besoins, De Singly, (2012) affirme que le questionnaire nous permet de faire le recueil d'informations et de données auprès des individus qui sont strictement concernées par le sujet à traiter ou par l'objet d'étude.

3. Méthodologie et présentation des données

Dans le cadre de la mise en place de la méthodologie de travail, nous avons inscrit notre démarche dans l'approche descriptive de la recherche en sciences humaines. Cette approche qui cherche « à répertorier et à décrire systématiquement un certain ordre de phénomènes, d'établir des regroupements des données et des classifications » (Tremblay et Perrier, 2006), nous a orienté vers le recueil et l'analyse de données afin de répondre à notre questionnement « Quels sont les besoins que les enseignants de FLE en France ont concernant des tâches ancrées à la vie quotidienne des Français pour le niveau A1 du CECRL ? ».

Afin de mener à bien notre démarche méthodologique, nous avons été amené à mettre en place une série d'actions appartenant à la démarche d'analyse de besoins mais que nous avons complétées suivant les orientations de la directrice du département FLE et la déléguée pédagogique pour la France des ÉMDL.

Notre première tâche a consisté à consolider la base de données des ÉMDL, dans laquelle nous avons ajouté, mis à jour et répertorié notre public cible : des enseignants, des coordinateurs pédagogiques, des directeurs et des spécialistes appartenant à des centres d'enseignement du FLE en France (universités, écoles de langue, organismes de formation, associations, etc.) accueillant un public d'apprenants adultes étrangers.

Une fois ce répertoire de professionnels et de spécialistes de l'enseignement du FLE constitué, nous avons été amené à la conception et à la diffusion à la fois de deux bulletins informatifs (newsletters) et d'un outil de collecte de données, sous la forme de l'enquête en ligne « Questionnaire - Attentes et besoins des enseignants de FLE en France », afin de questionner des enseignants de FLE en France utilisant des méthodes pour l'enseignement du FLE dans ce contexte et accueillant dans leurs cours un public d'apprenants étrangers adultes et grands adolescents en immersion linguistique. Cet outil a été développé à travers le fournisseur de solutions de sondage en ligne *SurveyMonkey*.

Après avoir interrogé des professionnels de FLE en France, nous sommes passé à l'étape d'analyse des besoins. Pour ce faire, nous avons classé les réponses des questions 4 à 10 selon différents critères (méthodologiques, pédagogiques, communicatifs, linguistiques, socioculturels, d'ouvrage, de ressources, de cohérence, etc.).

Une fois ces informations classées et répertoriées, nous avons participé, avec la directrice du département FLE des ÉMDL et la déléguée pédagogique pour la France, à une table ronde afin d'établir des choix éditoriaux (techniques et pédagogiques) à consigner dans l'ensemble d'orientations pédagogiques.

Finalement, nous avons contribué à la constitution d'un ensemble d'orientations pédagogiques pour les prochaines méthodes de FLE chez les ÉMDL.

3.1. Description des participants à l'enquête

La base de données des ÉMDL a joué un rôle très important pour la mise en place de la démarche l'analyse de besoins car nous nous en sommes servi pour diffuser

les bulletins informatifs contenant notre enquête en ligne. C'est ainsi que parmi les quelques vingt mille contacts hébergés dans cette base de données, nous avons ciblé tous les enseignants de FLE en France métropolitaine (ÉMDL, 2014a et 2014b).

Nous avons envoyé des bulletins informatifs ÉMDL à un total de 3053 contacts dont 164 retours obtenus. Afin de mener à bien notre analyse de besoins, nous avons décidé de ne pas travailler avec un échantillon mais avec l'ensemble du corpus.

La plupart de ces enseignants de FLE travaillent dans des écoles privées de langue, dans des organismes de formation, dans des associations et dans des instituts de langue trouvés à l'intérieur d'une université. Nous avons également repéré des enseignants de collège et des enseignants travaillant de manière indépendante en tant qu'entrepreneurs.

Concernant les niveaux de langue et le public d'apprenants, la majorité de ces enseignants accueillent dans leurs cours un public d'apprenants des niveaux A1, A2 et B1 parmi lesquels prédominent les adultes, les grands adolescents et les adolescents.

3.2. Outils de collecte des données : les enquêtes en ligne

La création et la diffusion des enquêtes, sous la forme de formulaires en ligne, représentent pour les ÉMDL l'un de leurs principaux moyens de recueil d'informations pour la conception et l'amélioration d'outils pédagogiques de plus en plus adaptés aux besoins du marché. La mise en œuvre de ces formulaires permet a priori d'avoir un contact direct avec le marché, d'obtenir des informations et des intuitions sur ses besoins et ses attentes, et surtout de compter sur le client, en tant que conseiller, dans la recherche de nouvelles idées et de réorientations pédagogiques sur les ouvrages.

Lors de l'étape de recueil et d'analyse de besoins, nous avons été amené à concevoir l'enquête en ligne « Questionnaire – Attentes et besoins des enseignants de FLE en France » (ÉMDL, 2014c). Cet outil de recollection de données a ciblé des enseignants de FLE en France et a été envoyé aux contacts hébergés dans la base de données des ÉMDL. Composée de dix questions, cette enquête a cherché à questionner ces enseignants sur les difficultés rencontrées lors de leurs pratiques de classe, sur les principales qualités que devraient posséder les manuels de FLE et sur les thématiques, les activités et les tâches (dans et en dehors de la classe) semblant être pertinentes à inclure dans ces méthodes.

Parmi les 164 réponses recueillies lors de la diffusion de l'enquête en ligne, nous nous sommes particulièrement intéressés aux informations concernant les questions 4 à 9 en raison de leur pertinence et relation directe avec les objectifs de notre recherche.

Au sujet de la question numéro 4 « Quelles sont vos principales difficultés dans vos classes ? », il a été très important pour nous de connaître les aspects qui ne fonctionnent pas ou qui posent problème à l'intérieur des pratiques de classe des enseignants de FLE en France (besoins en termes de dysfonctionnements).

À travers la question numéro 5 « Quelles sont les 3 qualités indispensables d'un manuel de FLE utilisé en France ? », nous avons voulu mettre en évidence des aspects qui à l'égard de ces enseignants devraient faire partie fondamentale d'un manuel de FLE pour un public d'apprenants en contexte français (besoins en termes de manques).

Afin de rendre compte de ce que les enseignants de FLE en France souhaitent voir dans un manuel de FLE pour débutants en termes de contenus et thématiques, d'activités langagières et de tâches communicatives, nous avons conçu les questions numéro 6, 7 et 8/9 (besoins en termes d'attentes). L'incorporation des réponses à choix multiple à ces questions nous a permis, d'une part, de donner des pistes aux enseignants et, d'autre part, de délimiter notre recherche et d'orienter leurs réponses vers ce que nous avons proposé dans notre problématique.

Au sujet de la question numéro 6 « Pour vos apprenants en France, qu'attendez-vous d'un manuel de FLE pour débutants... En termes de contenus et thématiques ? », nous y avons proposé sept réponses à choix multiple en ajoutant également un champ « autres ».

Nous avons proposé dix réponses à choix multiple et, également, un champ « autre » pour la question numéro 7 « Pour vos apprenants en France, qu'attendez-vous d'un manuel de FLE pour débutants... En termes d'activités ? ».

La question composée 8/9 « Quelles tâches proposeriez-vous à vos apprenants en France ? / Veuillez donner des exemples : » a été fondamentale au moment de donner réponse à notre problématique. Composée de quatre choix de réponses implicitement guidées, cette question nous a permis de recueillir des informations très intéressantes.

4. Discussion et conclusions

L'objectif principal de notre recherche étant l'identification de besoins des enseignants de FLE en France concernant des tâches ancrées à la vie quotidienne des Français pour le niveau A1 du CECRL, nous avons voulu adopter la perspective proposée par Thierry Ardouin (2003-2013). Il s'agit donc de mettre en place la démarche d'analyse de besoins afin de rendre compte de l'écart entre la situation de départ (état des lieux) et la situation attendue (Ardouin, 2003-2013 : 80). C'est ainsi qu'à travers le repérage des besoins de ces enseignants en termes de dysfonctionnements, d'attentes et de manques nous parvenons à leur analyse et à leur traduction sous la forme d'une demande explicite. Pour ce faire, nous avons traité les données des réponses 4 à 9 de l'enquête ; d'abord, en les classant au fur et au mesure par catégories ou critères d'analyse, ensuite, en prenant les besoins les plus récurrents pour finalement parvenir à la constitution d'une demande précise de besoins et ainsi proposer quelques lignes et quelques orientations pédagogiques à paraître dans les prochaines méthodes de FLE chez les ÉMDL.

4.1. Identification de besoins en termes de dysfonctionnements

Lors de l'analyse correspondant à la question numéro 4, « Quelles sont vos principales difficultés dans vos classes ? », nous sommes parvenus à déterminer huit (8) critères d'analyse. Ces grandes catégories nous ont permis de répertorier les difficultés rencontrées par les enseignants de FLE en France au niveau du groupe d'apprenants et de la classe de FLE, des programmes, au niveau linguistique, des documents déclencheurs, des compétences communicatives, des thématiques, au niveau pédagogique et au niveau méthodologique.

Concernant le premier critère « difficultés au niveau du groupe d'apprenants et de la classe de langue », la principale difficulté à laquelle les enseignants de FLE en France doivent faire face lors de leurs cours relève de l'hétérogénéité du groupe d'apprenants accueillis (43,3%). Dans leurs pratiques de classe, il leur est difficile de gérer des groupes où on trouve de grandes différences au niveau de l'âge, de la nationalité, de la langue maternelle, du niveau de langue en FLE, du niveau de scolarisation, de l'alphabétisation, de la culture éducative du pays d'origine, du rythme d'apprentissage, des enjeux et de la motivation.

Au sujet des « difficultés au niveau des programmes » et des « difficultés au niveau linguistique », la principale difficulté dans leurs établissements relève de l'insuffisante articulation et cohérence entre les programmes d'étude du FLE et les enjeux, les motivations, les besoins et les attentes des apprenants en termes de contenus, de thématiques, d'activités et de durée des sessions (5,5%). Dans le même sens, il y a des soucis à mettre en place l'enseignement de la phonétique et de la prononciation du français lors de leurs cours de langue. Ils ajoutent que peu de manuels de FLE proposent des séquences pédagogiques où cet aspect linguistique soit vraiment mis en valeur. En outre, ils pensent que, chez les manuels de FLE, il y a une faible présence d'exercices de systématisation pour la mise en pratique et le remploi des règles grammaticales.

En ce qui concerne les « difficultés au niveau des documents déclencheurs », l'une des principales difficultés face aux documents déclencheurs réside en trouver des documents authentiques qui puissent s'adapter au niveau de leurs apprenants (11,6%). En outre, ces enseignants réclament des documents (images, audio, vidéo et texte) de plus en plus courts, de facile utilisation, modernes et attirants afin d'accroître la motivation des apprenants (9,7%).

Concernant les « difficultés au niveau des compétences communicatives », ces enseignants ont des problèmes au moment de (faire) travailler les compétences de production et d'interaction orale (13,4%). Ceux-ci affirment que lors de leurs cours, il leur est difficile de faire parler leurs apprenants car, soit ces derniers manquent de connaissances à mobiliser pour parvenir à l'interaction orale, soit il n'y a pas assez d'activités dans les manuels de FLE pour le développement de la production et de l'interaction orale, soit les groupes sont nombreux et le temps de chaque session n'est pas suffisant. Dans le même sens, ils ont exprimé leur préoccupation concernant le développement

de la compétence de compréhension orale car les documents dont ils font usage ne sont pas assez adaptés aux attentes et aux intérêts de leurs apprenants.

Par rapport aux « difficultés au niveau des thématiques », ces enseignants ont des problèmes au moment d'intégrer et de travailler lors de leurs cours de langue des thématiques liées aux connaissances socioculturelles et civilisationnelles telles que la connaissance de la France, de sa culture, de son histoire, de ses régions, de ses films cultes, des personnalités marquantes et des personnes célèbres (3,6%). D'autres enseignants (2,4%) ont remarqué leur difficulté à (faire) travailler des aspects sociolinguistiques et socioculturels liés à la vie quotidienne des Français. Ils ont également déclaré avoir des soucis au moment d'intégrer dans leurs cours des thématiques liées à la modernité et abordant des sujets actuels à travers la musique, l'art, les médias, le cinéma, entre autres (2,4%).

Au niveau pédagogique et des pratiques de classe, nous trouvons des difficultés à accroître la motivation et l'intérêt chez leurs apprenants (6,7%) et des problèmes au moment de développer leur autonomie (2,4%).

Au niveau méthodologique, il y a un manque de progression en spirale de l'apprentissage de leurs apprenants (5,5%). Ils trouvent aussi que cette progression est parfois lente en fonction des besoins et attentes réels de ce public. D'autres enseignants (3,6%), nous ont fait remarquer que leurs cours manquent souvent d'une approche ludique, cela veut dire qu'ils ont des difficultés au moment d'intégrer des activités ludiques et interactives telles que des jeux ou la mise en scène de petites pièces de théâtre par exemple.

4.2. Identification de besoins en termes de manques

Concernant le traitement des données recueillies à travers la question numéro 5 « Quelles sont les 3 qualités indispensables d'un manuel de FLE utilisé en France ? » de notre enquête en ligne, nous avons défini neuf (9) critères d'analyse afin de mettre en évidence ce que les enseignants de FLE en France voudraient voir dans un manuel de FLE destiné à un public d'apprenants débutants en contexte français. C'est ainsi qu'à l'intérieur de ces critères nous avons pu identifier des aspects manquants dans les manuels de FLE au niveau du groupe d'apprenants et de la classe de FLE, de la cohérence et de la structure du manuel de FLE, de la maquette et des aspects visuels, au niveau linguistique, des documents déclencheurs, des compétences communicatives, des thématiques, au niveau pédagogique et au niveau méthodologique.

Sachant que l'hétérogénéité des apprenants débutants en immersion linguistique dans le contexte français représente la principale difficulté pour les enseignants de FLE en France, nous avons constaté, à travers notre critère d'analyse « manques au niveau du groupe d'apprenants et de la classe de FLE », un souhait concernant des manuels de FLE de plus en plus adaptés à la réalité et aux besoins de ce public d'apprenants (9,7%). Ces manuels, à l'égard de ces enseignants, devraient répondre, adoptant

une approche réaliste et concrète, à la variété d'attentes, d'enjeux, d'intérêts et de besoins caractérisant ce type d'apprenants.

En ce qui concerne les aspects manquants d'un manuel de FLE en termes de cohérence et de structure, ces enseignants trouvent que les manuels de FLE pour apprenants débutants devraient présenter à l'intérieur une articulation et des liens intrinsèques, d'abord, parmi ses unités/séquences pédagogiques, puis, entre les contenus, les aspects linguistiques, les exercices de systématisation, les activités langagières et les tâches communicatives et/ou les projets finaux (6,1%).

Les aspects liés à la « forme » font partie des éléments souhaitables à être développés dans un manuel de FLE. C'est ainsi les aspects constituant la maquette d'un manuel de FLE devraient permettre à ses utilisateurs un repérage facile, une visualisation claire et une utilisation aisée à travers l'intégration d'un design aéré, moderne, attractif, vivant, actuel et original (32,9%).

En termes linguistiques, les enseignants de FLE en France (12,2%) souhaitent que les maisons d'édition donnent une priorité au développement des règles grammaticales à travers une démarche inductive en contexte. D'autres (9,1%) souhaitent que l'enseignement de la grammaire se fasse de manière simple et ludique en intégrant des exercices de systématisation et de remploi courts et en contexte. Dans le même sens, ils voudraient voir un développement en profondeur de la phonétique mais particulièrement un travail plus étendu sur les aspects suprasegmentaux tels que l'intonation et le rythme de la langue française (5,5%).

En termes de documents déclencheurs, ces enseignants réclament l'intégration de documents (images, photos, enregistrements sonores, vidéos et texte) authentiques, variés, contemporains, attirants et surtout qui reflètent les aspects et les faits de la vie quotidienne française (34,7%). Par ailleurs, ils pensent qu'il est important l'inclusion de supports multimédia (documents audio/vidéo) soit inspirés de la vie quotidienne, soit extraits des vraies émissions de télévision, radio, cinéma et Internet, soit des dialogues moins didactisés dont le débit et la prononciation des locuteurs s'approchent à ce que l'on entend dans les situations de la vie réelle (11,6%).

Quant au critère « manques au niveau des compétences communicatives », les enseignants cherchent dans un manuel de FLE une articulation, un équilibre et une richesse concernant les compétences communicatives proposées par le CECRL (compréhension, production et interaction orales et écrites) (12,8%). Ceux-ci pensent qu'il est impératif de travailler toutes ces activités langagières de manière simultanée et équilibrée.

Au sujet des thématiques à développer dans un manuel de FLE pour débutants, les enseignants aimeraient voir l'intégration des sujets et des thèmes par rapport à la vie quotidienne de la société française, notamment des situations proches du quotidien se passant à l'école, au restaurant, au marché, dans les institutions publiques telles que la

mairie, la préfecture, l'office de tourisme, la médiathèque, et des situations où les apprenants soient amenés à la découverte de la ville, les transports, les commerces, les lieux culturels et sportifs, entre autres. À la suite de ces thématiques, ils souhaitent voir l'intégration de sujets modernes concernant l'actualité de la société française (17,7%). Parmi ces thématiques, ils remarquent l'importance de faire référence à la culture jeune, à la culture urbaine, au français de tous les jours, à la politique, aux passe-temps et loisirs, à la chanson, au cinéma, aux arts, etc. (14%). En outre, des thématiques développant les aspects socioculturels et civilisationnels de la culture française, tels que la géographie, les accents régionaux, la gastronomie, la citoyenneté et le tourisme en France, et donnant envie aux apprenants de découvrir ce pays, font partie des priorités de ces enseignants (7,9%), au moment de (faire) travailler la composante socioculturelle chez leurs apprenants.

Au niveau pédagogique, ils déclarent vouloir développer l'autonomie chez leurs apprenants débutants à travers, soit la prolongation des unités et des tâches dans un site compagnon ou un espace virtuel interactif, soit le développement d'un manuel numérique pour l'apprenant, soit l'intégration de stratégies d'apprentissage (apprendre à apprendre) tout au long des unités pédagogiques (8,5%).

Au niveau méthodologique, ils considèrent que les manuels actuels de FLE devraient favoriser le développement d'une méthodologie d'apprentissage s'inscrivant dans une perspective actionnelle (15,2%). Selon ces enseignants, il est essentiel d'intégrer des tâches communicatives (au niveau micro et macro) permettant de mettre l'apprenant en situation d'acteur social et de l'encadrer dans la vie quotidienne de la société française. En outre, d'après ces professionnels, il est très important mettre en valeur l'acquis des connaissances et le développement des compétences mobilisables et transposables au contexte et à la réalité des apprenants afin de parvenir à la réalisation de tâches réelles, contextualisées et menant à un résultat concret.

Face à ces souhaits, nous avons également remarqué l'importance de favoriser le développement de l'Approche communicative dans les manuels de FLE. C'est ainsi que pour certains enseignants (6,1%), il est essentiel d'inclure la simulation des situations de communication de la vie quotidienne à travers la mise en place de mises en situation et des jeux de rôle.

Par ailleurs, ces enseignants pensent qu'au niveau méthodologique, il faudrait que les manuels de FLE aient une progression en spirale permettant la mobilisation et la réutilisation systématique des notions, des connaissances et des compétences mais également une progression lente et flexible permettant d'aller au rythme d'apprentissage des apprenants (12,2%). D'autres enseignants (9,1%) considèrent que le manuel de FLE devrait donner place au développement d'une conscience interculturelle à travers la découverte, la prise en compte et l'intégration des multiples cultures d'origine que l'on croise dans l'espace de la classe.

4.3. Identification de besoins en termes d'attentes

L'analyse des résultats obtenus, à travers les questions 6, 7 et 8/9, nous a orienté à l'identification des besoins des enseignants de FLE en France en termes d'attentes. Sachant que les attentes individuelles et collectives des sujets enquêtés ne sont que l'expression latente d'une demande (Ardouin, 2003-2013, 80), nous avons voulu rendre compte de ce que les enseignants de FLE en France souhaitent vraiment voir dans un manuel de FLE pour débutants au niveau de thématiques, d'activités (langagières) et de tâches communicatives. La traduction de ces attentes nous a permis de parvenir à l'expression d'une demande explicite.

Pour ce qui est de la question numéro 6 « Pour vos apprenants en France, qu'attendez-vous d'un manuel de FLE pour débutants... En termes de contenus et thématiques ? », nous avons proposé sept réponses à choix multiple en nous inspirant des aspects liés aux « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture » que le CECRL (2001 : 82, 83) propose dans sa rubrique « Savoir socioculturel ». C'est ainsi que parmi ces aspects socioculturels nous avons sélectionné ceux convenant mieux aux lignes éditoriales et pédagogiques de la maison d'édition ÉMDL. Parmi ces aspects socioculturels, nous trouvons les aspects de la vie quotidienne en France, les traditions et coutumes, les fêtes françaises et francophones, les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire), les cultures régionales, savoir-vivre et le comportement et gestuelle.

De plus, nous avons proposé dix réponses à choix multiple pour la question numéro 7 « Pour vos apprenants en France, qu'attendez-vous d'un manuel de FLE pour débutants... En termes d'activités ? », en mettant en exergue les activités liées notamment aux compétences communicatives de compréhension, production et interaction orales et écrites proposées par le Conseil de l'Europe dans le CECRL.

La question composée 8/9 « Quelles tâches proposeriez-vous à vos apprenants en France ? / Veuillez donner des exemples : » a été composée de quatre choix de réponses implicitement guidées. Nous avons voulu mettre en valeur des propositions des enseignants de FLE en France concernant des tâches transposables à la vie quotidienne des apprenants mais aussi des tâches communicatives à réaliser dans et en dehors de la classe.

Lors du traitement des données recueillies à travers la question 6 de notre enquête en ligne, les enseignants de FLE en France donnent spécialement importance aux thématiques ancrées aux aspects de la vie quotidienne des Français (98,8%), aux comportements et à la gestuelle (79,9%) et à tout ce qui relève du savoir-vivre en société (73,8%). D'autres thématiques sont aussi importantes pour la moitié des enseignants enquêtés : les traditions et coutumes (50,6%), les fêtes françaises et francophones (45,7%) et les arts (57,3%). En outre, des thématiques liées aux cultures régionales de France ne soucient qu'au tiers (31,7%) des enquêtés.

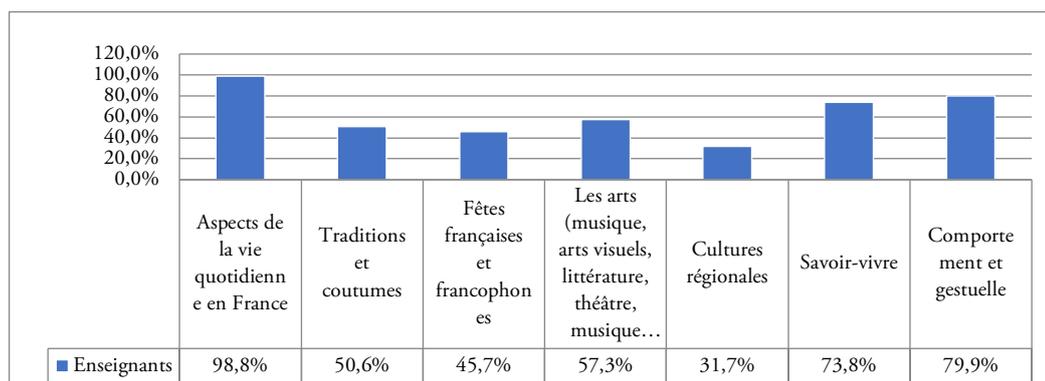


Figure 1. Attentes des enseignants de FLE en France au niveau des thématiques

Concernant les attentes des enseignants de FLE en France en termes d'activités (notamment langagières), la majorité de ces enseignants souhaitent spécialement le développement, dans un manuel de FLE pour débutants, d'activités liées aux compétences de communication orale. Ce sont ainsi les compétences de compréhension (89,6%), de production (89,0%) et d'interaction (86,6%) orale qui constituent les principales attentes des enseignants de FLE en France en termes de compétences communicatives à développer dans un manuel de FLE pour débutants. Les autres compétences communicatives par rapport à l'écrit sont aussi importantes pour ces enseignants, dont les compétences de compréhension (78,7%), de production (72,6%) et d'interaction (51,8%) écrite. Ceci voudrait dire qu'en effet, pour ces enseignants l'intégration équilibrée et simultanée des compétences communicatives est très importante à l'intérieur du manuel de FLE.

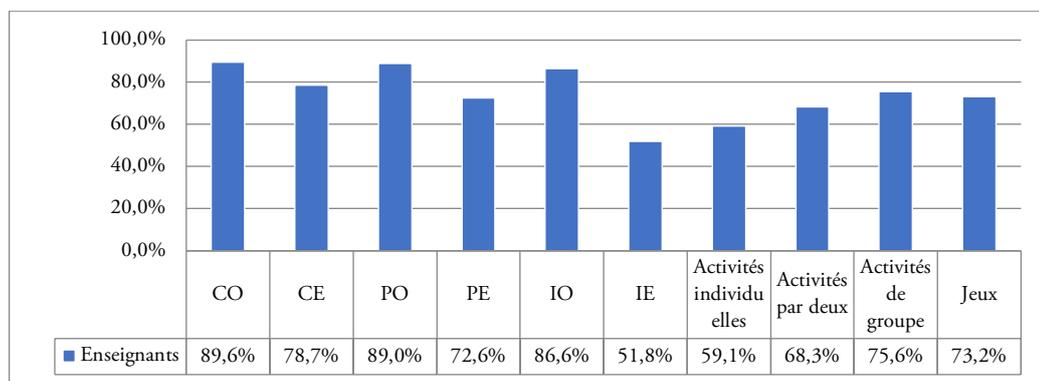


Figure 2. Attentes des enseignants de FLE en France au niveau des activités

Au sujet des attentes des enseignants de FLE en France concernant des tâches à intégrer dans les manuels de FLE, ces enseignants proposeraient des tâches communicatives transposables à la vie quotidienne et, par défaut, adaptées à la réalité et au contexte des apprenants en immersion (89%). Dans le même sens, trois quarts des enseignants enquêtés (72,6%) mettraient en place des tâches réalisables en dehors de

l'espace de la classe contre une moitié d'enseignants (59,1%) qui préfèrent plutôt proposer des tâches réalisables à l'intérieur la classe de FLE.

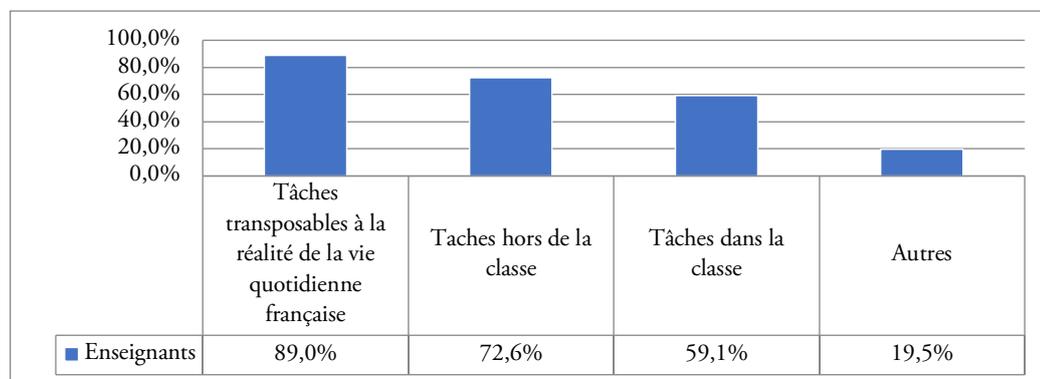


Figure 3. Attentes des enseignants de FLE en France au niveau des tâches

Concernant le traitement des informations recueillies à travers la question 9 « Veuillez donner des exemples », nous avons décidé de répertorier ces « exemples » en fonction du contexte d'application, des conditions de déroulement et des besoins des apprenants (tâches d'apprentissage/pédagogiques et tâches d'usage/cibles), d'accord avec Griggs (2009) et le CECRL (2001).

Au sujet des exemples correspondant aux tâches transposables à la vie quotidienne et aux tâches à réaliser en dehors de la classe, celles-ci ont été inscrites dans la catégorie « tâches d'usage ».

Lors du traitement de ces données, nous avons constaté la proposition des tâches d'usage amenant l'apprenant à :

- La découverte des institutions publiques, à l'emploi des documents officiels/administratifs et à la mise en œuvre d'actions liées aux démarches administratives telles que « Faire une inscription (dans une bibliothèque, un club, à la mairie, à la poste, entre autres) en remplissant des formulaires » ou « Aller à la banque afin d'ouvrir ou fermer un compte, demander des informations, payer une facture, remplir et déposer un chèque, etc. ».
- La découverte de la ville d'accueil, des transports, des magasins et des commerces telles que « Réaliser ses courses au marché, à la boulangerie, à la boucherie, à la pharmacie, etc. ».
- La préparation et la mise en œuvre de sorties organisées et d'activités culturelles et sportives comme « Organiser une fête (fête des voisins, pendoison de crémaillère, apéritif, etc.) en établissant une liste d'invités et une liste d'éléments à y emporter ».
- L'élaboration individuelle ou collective d'un support (audio, vidéo, texte ou image) : « Rédiger un mail, une lettre, une invitation, etc. », « Élaborer un menu (international) pour une fête » ou « Construire un carnet de recettes ».
- La recherche d'informations et de supports authentiques : « Faire des chasses au trésor, des jeux de pistes, des rallyes dans la ville à la recherche d'informations clés ».

- L'intégration et l'utilisation des TICE et du Web 2.0 : « Rédiger des commentaires dans les réseaux sociaux (blogs, forums, chats, site compagnon de la méthode, etc.) ».
- La mise en contexte d'actes de parole et d'objectifs fonctionnels : « Tenir une conversation téléphonique », « Demander des renseignements », etc.

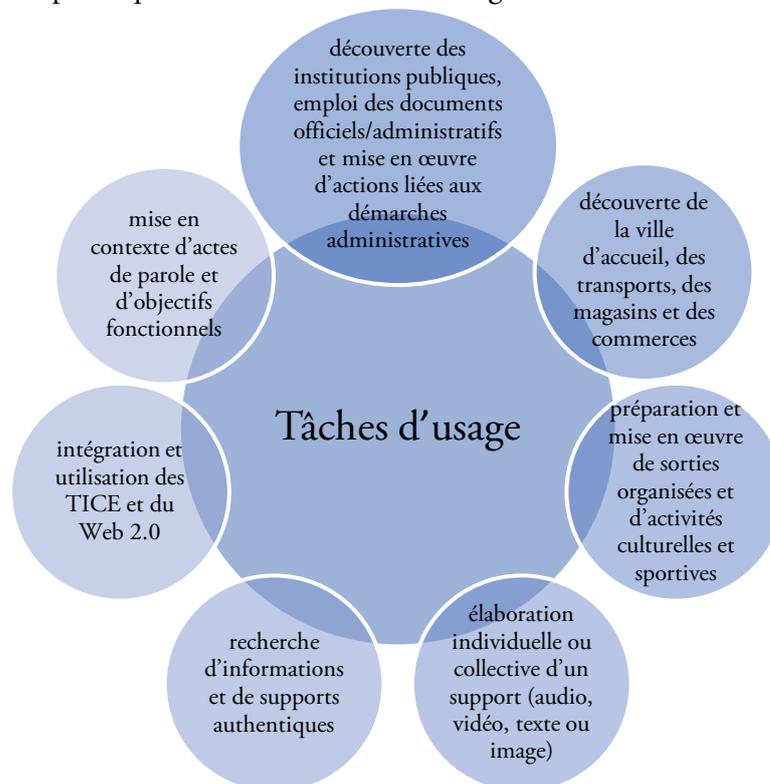


Figure 4. Attentes des enseignants de FLE en France en termes de tâches d'usage

Concernant les tâches proposées par les enseignants de FLE en France à préparer et à réaliser exclusivement au sein de l'espace de la classe, celles-ci ont été inscrites dans la catégorie « tâches d'apprentissage ».

Lors du traitement de ces données, nous avons constaté à l'intérieur de cette catégorie des tâches appartenant à la typologie de tâches proposées par Peter Griggs (2009 : 93). C'est ainsi que nous avons répertorié les tâches d'apprentissage proposées par les enseignants de FLE en France en fonction de quatre sous-catégories : tâches monologiques, dialogiques, convergentes et divergentes.

Parmi les *tâches monologiques*, nous avons trouvé des tâches dans l'espace de la classe menant l'apprenant à :

- La découverte des institutions publiques, à l'emploi des documents officiels/administratifs et à la mise en œuvre d'actions liées aux démarches administratives : « Remplir ou compléter des formulaires ».
- La préparation et la réalisation d'exposés.

- L'écriture de rapports, de récits de vie ou de textes créatifs : « Ateliers d'écriture créative ».

Parmi les *tâches dialogiques*, nous avons remarqué la proposition de tâches à réaliser dans l'espace de la classe et menant l'apprenant à :

- La préparation et la mise en place de simulations et de jeux de rôle basés sur des situations de communication de la vie réelle comme la « Découverte de la ville d'accueil, des transports, des magasins et des commerces (prendre le bus, le métro, le train, l'avion » et « Acheter le titre de transport correspondant, faire des achats dans les commerces et dans les magasins, participer aux soldes, aller au marché, se repérer dans la ville, etc.) ».
- La recherche et l'échange d'informations : « Effectuer des enquêtes et des sondages dans la classe ».

Concernant les *tâches convergentes*, nous avons constaté la présence de tâches amenant l'apprenant à :

- La préparation et la mise en œuvre de sorties organisées et d'activités culturelles et sportives : « Organiser un concours de poésie ou de photos ou Préparer une fête ou d'un repas pour la classe ».
- L'élaboration collective d'un support (audio, vidéo, texte ou image) : « Rédiger un journal, une revue, des bulletins météo, la Une d'un journal ou d'un magazine, etc. » ou « Créer une publicité et imaginer son slogan ».
- L'intégration et l'utilisation des TICE et du Web 2.0 : « Création d'un blog, d'une page web ».

Au sujet des *tâches divergentes*, nous avons constaté la présence de tâches amenant l'apprenant à :

- La participation à des discussions et à des débats : « Mener une discussion sur des expériences vécues en France ».

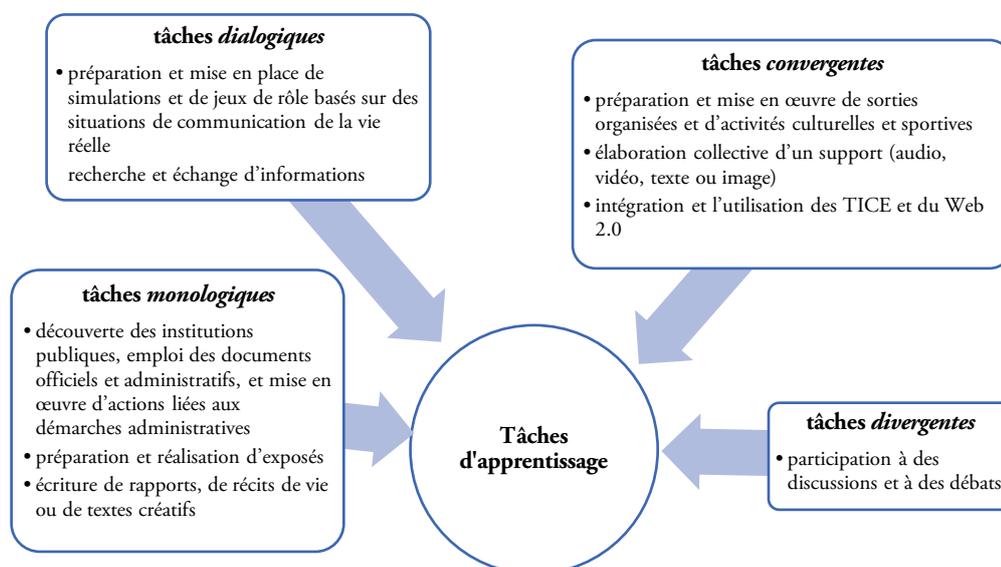


Figure 5. Attentes des enseignants de FLE en France en termes de tâches d'apprentissage

4.5. Constitution d'une demande explicite de besoins

La finalité de la démarche d'analyse de besoins étant la traduction des besoins sous la forme d'une demande explicite, nous avons été amenés au traitement (analyse) des données recueillies afin de rendre compte de ce dont les enseignants de FLE en France ont vraiment besoin par rapport aux manuels de FLE pour débutants. Ces besoins étant au début sous la forme de dysfonctionnements, de manques et des attentes, nous sommes parvenu à leur traduction sous la forme d'une demande précise et explicite. C'est ainsi que notre démarche nous a amené au classement des demandes des enseignants de FLE en France concernant les manuels de FLE pour débutants, en fonction de onze (11) critères d'analyse en termes de documents déclencheurs, de thématiques, de compétences communicatives, de tâches, du groupe d'apprenants et de la classe de FLE, de programmes, de la cohérence et de la structure du manuel de FLE, de la maquette et des aspects visuels et au niveau linguistique, pédagogique et méthodologique.

Au niveau des documents déclencheurs, les enseignants de FLE en France ont besoin de documents et de supports de plus en plus authentiques et variés. Ces documents doivent, à l'égard de ces enseignants, se caractériser par leur aspect actuel, moderne et motivant mais aussi par leur exploitation facile lors des cours. En outre, ces enseignants cherchent notamment des supports audiovisuels tels que des enregistrements sonores et des extraits vidéo rendant compte de situations authentiques de communication et de vraies émissions de télévision, radio, cinéma et Internet. D'autres documents à caractère authentique sont aussi demandés par ces enseignants : il s'agit des documents visuels tels que des images, des photos et des illustrations attirantes et de haute qualité.

Au niveau des thématiques à traiter et à développer dans les manuels de FLE, les enseignants de FLE en France insistent sur l'intégration de thématiques liées aux aspects de la vie quotidienne des Français, à la culture et à la civilisation françaises, aux comportements, au savoir-vivre en société mais aussi aux aspects non-verbaux de la langue tels que la gestuelle. Ces enseignants demandent en même temps l'inclusion de sujets s'intéressant à la modernité et à l'actualité.

Il est certain que pour les enseignants de FLE en France la richesse, l'équilibre et le travail simultané des activités langagières font partie des éléments incontournables dans le manuel de FLE. Néanmoins, ceux-ci exigent aux maisons d'édition de donner priorité au travail étendu des compétences de compréhension, de production et d'interaction orale. Dans le même sens, l'introduction d'activités fondées sur le travail en coopération et d'activités de plus en plus ludiques et interactives, fait partie des demandes précises de ces enseignants.

Au niveau du groupe d'apprenants, du manuel de FLE et des programmes, les enseignants de FLE en France veulent qu'au moment de la conception de manuels de FLE tant le contexte que les besoins réels des apprenants en immersion en France soient prises en compte mais aussi que l'élaboration de cet outil pédagogique se réalise conforme aux orientations pédagogiques et aux exigences du CECRL, de l'Éducation Nationale Française et des programmes d'étude.

Concernant la maquette, les aspects visuels, la structure et la cohérence du manuel de FLE, nous sommes arrivé à la demande explicite d'un manuel structuré ayant une cohérence et une articulation parmi ses unités pédagogiques mais aussi entre ses composantes (documents déclencheurs, activités langagières, aspects linguistiques, exercices de remploi, stratégies et tâches communicatives). Par ailleurs, les enseignants de FLE en France ont exprimé un grand intérêt pour les aspects liés à la forme. C'est ainsi qu'ils demandent un manuel présentant une maquette et des aspects visuels clairs, modernes et attractifs aux yeux permettant à ses utilisateurs une lecture et une visibilité aisées.

Au niveau linguistique, les enseignants de FLE en France souhaitent des pages consacrées au travail des aspects segmentaux (sons et phonèmes) et suprasegmentaux (rythme, intonation, accentuation) de la phonétique. Il est aussi essentiel pour ces enseignants le développement de la grammaire sous une démarche inductive accompagnée et renforcée d'exercices de systématisation et de remploi courts, simples et, surtout, en contexte.

Au sujet des aspects pédagogiques du manuel de FLE, les enseignants de FLE en France souhaitent que ces outils pédagogiques permettent le développement de l'autonomie et l'entretien de la motivation chez les apprenants.

Au niveau méthodologique, d'après les enseignants de FLE en France, il faut que la progression du manuel de FLE s'accorde aux besoins et aux différents rythmes

d'apprentissage des apprenants. C'est pourquoi, ces enseignants demandent que la progression du manuel s'inscrive dans une démarche en spirale afin de donner du sens à l'apprentissage et de faciliter la mobilisation des connaissances acquises et en voie d'acquisition. En outre, ces professionnels demandent le développement d'une conscience interculturelle à travers la prise en compte et l'intégration des cultures et des langues d'origine de chaque apprenant.

Un autre aspect lié à la méthodologie et notamment demandé par les enseignants de FLE en France se rapporte à la favorisation de la Perspective actionnelle. À cet effet, il est impératif d'intégrer des tâches communicatives permettant de mettre l'apprenant en situation d'acteur social et de l'approcher de la vie quotidienne de la société française. C'est pourquoi, afin de parvenir à la réalisation de tâches (réelles) en contexte et menant à un résultat concret, il est nécessaire de favoriser l'acquis des connaissances et le développement des compétences mobilisables et transposables au contexte et à la réalité des apprenants.

Parmi les tâches souhaitées par les enseignants de FLE en France à apparaître dans les manuels de FLE, nous avons identifié, d'un côté, les tâches d'usage (à préparer dans et dehors de la classe et transposables au contexte réel de l'apprenant) et, d'autre côté, les tâches d'apprentissage (à préparer et à mettre en place seulement dans l'espace de la classe).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARDOUIN, Thierry (2003-2013) : *Ingénierie de la Formation : analyser, concevoir, réaliser, évaluer - 4^e édition*. Paris, Dunod.
- BESSE, Henri (1992) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, CREDIF Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Paris, Les Éditions Didier.
- CUQ, Jean-Pierre & Isabelle GRUCA (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DE SINGLY, François (2012) : *Le questionnaire*. Paris, Armand Colin.
- ÉMDL (2014a) : *Bulletin informatif ÉMDL - Enseignants de FLE en France, votre avis nous intéresse !* Paris, Éditions Maison des Langues. URL : <http://us6.campaign-archive2.com/?u=61c070ceb41816efeeda4da02&id=427fdef0e5&e=%5bUNIQID%5d>.
- ÉMDL (2014b) : *Bulletin informatif ÉMDL - Recevez en avant-première un spécimen de notre nouvelle méthode !* Paris, Éditions Maison des Langues. URL : <http://us6.campaign-archive1.com/?u=61c070ceb41816efeeda4da02&id=22cdd725f4>.
- ÉMDL (2014c) : *Questionnaire - Attentes et besoins des enseignants de FLE en France*. Paris, Éditions Maison des Langues. URL : https://fr.surveymonkey.com/s/besoins-et-attentes_profs-fle-fr.

- ÉMDL (2021) : *Qui sommes nous ?*, Paris, Éditions Maison des Langues. URL : <https://www.emdl.fr/fle/a-propos/qui-sommes-nous>
- GÉRARD, François-Marie & Xavier ROEGIERS (2003) : *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- GRIGGS, Peter (2009) : «À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une Approche Actionnelle : une perspective sociocognitive», in Philippe Liria (éd.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris, Éditions Maison des Langues, 79-100.
- LEGENDRE, Bertrand (1996) : *Les métiers de l'édition*. Paris, Electre / Éditions du Cercle de la Librairie.
- MARCHAT, Hugues (2006-2008) : *La gestion de projets par étapes : analyse des besoins*. Paris, Groupe Eyrolles.
- PUREN, Christian (2009) : «La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue», in Philippe Liria (éd.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris, Éditions Maison des Langues, 119-140.
- PUREN, Christian (2010) : «Les manuels récents de français langue étrangère : entre perspective actionnelle et approche communicative». *FULGOR. Flinders University Languages Group Online Review*, 4: 2, 34-54. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/81291498.pdf>.
- RICHTERICH, René (1981) : *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hachette.
- SEMAL-LEBLEU, Annie (2010) : «De la conception d'une aventure en humanités». *Les langues modernes*, 2010 : 1 (Bernard Delahousse & Marie-Pascale Hammez, éd., *Concevoir un manuel de langue*), 24-33.
- TAGLIANTE, Christine (2005) : *L'évaluation et le CECRL*. Paris, Clé International.
- TREMBLAY, Robert & Yvan PERRIER (2006) : *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal, Chenelière éducation.