

Jemina Mäkisalo

**MATÉRIEL AUTHENTIQUE DANS
L'ENSEIGNEMENT DU FLE**
Expériences des enseignants
et des apprenants finlandais

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

JEMINA MÄKISALO: Matériel authentique dans l'enseignement du FLE : Expériences des enseignants et des apprenants finlandais

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Ranskan kielen maisteriopinnot

Huhtikuu 2020

Pro gradu -tutkielmassani selvitan suomalaisten ranskan kielen opettajien ja oppilaiden kokemuksia liittyen autenttisten oppimateriaalien käyttöön ranskan kielen opetuksessa. Autenttisten, eli muuhun kuin opetuskäyttöön luotujen, aitoa kielenkäyttöä kuvaavien materiaalien käyttö vieraan kielen opetuksessa on muuttunut helpommaksi kuin koskaan kehittyneen teknologian ansiosta, sillä ne ovat nyt vain klikkauksen päässä jokaisen saatavilla. Siitä huolimatta, ranskan kielen opetus vaikuttaisi nojautuvan edelleen vahvasti oppikirjan sekä muiden opetuskäyttöön luotujen materiaalien käyttöön, vaikka autenttiset materiaalit antaisivat mahdollisuuden tutustua aitoon kielenkäyttöön. Tällä tutkielmalla haluan selvittää sekä opettajien että oppilaiden kokemuksia autenttisten materiaalin käytöstä ranskan kielen opetuksessa ja sitä kautta löytää mahdollisia syitä siihen, miksi autenttisten materiaalien käyttö ei ole saanut suurempaa jalansijaa ranskan kielen opetuksessa.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahden eri sähköisesti toteutetun kyselyn vastauksista. Ensimmäisen kyselyn vastaukset koostuvat satunnaisesti valittujen ranskan kielen opettajien vastauksista. Toinen kysely lähetettiin valikoidulle lukioyhmälle, jonka ranskan kielen kurssi oli järjestetty lähes kokonaan ilman oppikirjaa, autenttisia materiaaleja käyttäen. Koska kyseisen ranskanryhmän oppilasmäärä oli erittäin pieni, kyseessä on tapaustutkimus.

Analysoin opettajien ja oppilaiden vastaukset kvalitatiivisesti käyttäen tutkimusmetodinä sisällönanalyysiä. Perehdyin ensin kyselyiden vastauksiin yksitellen, jonka jälkeen kartoitin tärkeimmät havainnot. Sen jälkeen ryhmittelin vastaukset niissä esiintyvien kommenttien samankaltaisuuksien mukaan. Lopuksi analysoin vastaukset teemoittain ja muodostin johtopäätökseni.

Tutkielman tulosten perusteella autenttisen materiaalin käyttö koetaan monin tavoin hyödylliseksi: se tarjoaa ikkunan aitoon kielenkäyttöön sen aidossa kontekstissa; se lisää vaihtelevuutta oppituntien sisältöön ja innostaa oppimaan; se myös valmistaa oppilaita selviytymään oikean elämän tilanteissa kohdekielellä. Monista autenttisten materiaalien käyttöön liittyvistä hyödyistä ja niiden tiedostamisesta huolimatta niihin liittyvät haasteet osoittautuivat niiden käytön lisäämisen esteeksi. Opettajille suurin haaste oli ajan puute etsiä ja löytää sopivaa autenttista materiaalia oppitunneille. He arvioivat myös, että autenttinen materiaali on liian vaikeaa oppilaille, minkä vuoksi niiden käyttö vaatii myös niiden muokkaamista opettajilta. Sekä opettajat että oppilaat kaipasivat oppikirjan tuttua rakennetta helpottamaan arkea ja opiskelua.

Tutkielmani perusteella vaikuttaisi siltä, että autenttisen oppimateriaalin käyttö on haastavaa ranskan kielen opetuksessa, sillä opettajat kantavat usein vastuun sekä sen etsimisestä että muokkaamisesta. Opettajien kuormaa helpottavat ratkaisut voisivat mahdollisesti lisätä autenttisten materiaalien käyttöä ja niistä saatavaa hyötyä ranskan kielen opetuksessa.

Avainsanat: *Autenttinen materiaali, autenttisuus, opetus, FLE, AAA curriculum, sisällönanalyysi, oppikirja*

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

TABLE DES MATIÈRES

1.	Introduction	1
1.1.	Présentation du problème et justification du sujet.....	1
1.2.	Objectif et méthodologie de recherche	2
1.3.	Structure du travail	4
2.	Authenticité dans enseignement des langues.....	5
2.1.	<i>AAA curriculum</i> – Principes essentiels de l’enseignement des langues d’après Leo van Lier.....	5
2.1.1.	<i>Awareness</i> : Conscience dans apprentissage des langues.....	6
2.1.2.	<i>Autonomy</i> : Autonomie dans apprentissage des langues	8
2.1.3.	<i>Authenticity</i> : Authenticité dans apprentissage des langues	9
2.2.	À la recherche de la définition du matériel authentique.....	12
2.2.1.	Authenticité et matériel authentique.....	12
2.2.2.	Problèmes concernant la définition de l’authenticité	19
2.2.3.	Définition du <i>matériel authentique</i> dans cette étude	22
2.3.	Conceptions et recherches antérieures.....	24
2.3.1.	Quelques études effectuées concernant authenticité	24
2.3.2.	Avantages de l’usage du matériel authentique	27
2.3.3.	Défis associés à l’usage des matériels authentiques.....	30
3.	Corpus et méthodologie.....	34
3.1.	Composition et justification du corpus.....	34
3.1.1.	Questionnaire pour enseignants.....	35
3.1.2.	Questionnaire pour lycéens	37
3.2.	Méthodologie.....	37
4.	Analyse des résultats majeurs.....	42
4.1.	Analyse des expériences des enseignants.....	42
4.1.1.	Avantages et défis.....	46
4.1.2.	Types de matériels authentiques les plus utilisés	54
4.1.3.	Manuel scolaire face au matériel authentique	57
4.2.	Analyse de l’étude de cas	61
4.2.1.	Attitude envers matériels authentiques.....	62
4.2.2.	Rôle du manuel scolaire pour étudiants.....	66
4.2.3.	Des facteurs qui motivent étudiants à étudier le français	68
4.3.	Résultats en relation avec littérature spécialisée	70
4.3.1.	Vers apprentissage conscient, autonome et authentique	70
4.3.2.	Un besoin pour consolider la relation entre théorie et pratique.....	72
4.3.3.	Résultats de notre étude et ceux des études antérieures	73
5.	Conclusions	76
6.	Bibliographie	82
	Annexes	84
	Annexe 1 : Questionnaire 1	84
	Annexe 2 : Questionnaire 2	86

1. Introduction

1.1. Présentation du problème et justification du sujet

Les nouvelles technologies ont un grand impact sur le changement du monde depuis les dernières décennies. On n'a pas besoin de remonter beaucoup dans le temps pour voir un monde considérablement différent de celui d'aujourd'hui. Même les jeunes adultes nés dans les années 1990 peuvent se souvenir du temps avant les smartphones ou les tablettes tactiles, les réseaux sociaux ou les différentes applications technologiques. Le développement énorme des appareils et des systèmes technologiques a créé un monde où l'information est toujours sous la main et les gens ont trouvé de nouvelles manières d'accomplir différentes tâches de la vie quotidienne.

Ce changement technologique a été intégré également dans les écoles, au moins dans les pays les plus développés. Avant, pour regarder un film à l'école, il fallait aller chercher un téléviseur commun et le traîner dans la salle de classe – aujourd'hui, presque tous les élèves ou les étudiants ont leur propre appareil (un smartphone, un ordinateur) avec eux et les salles de classe sont bien équipées avec des outils modernes. Il existe aussi différentes applications pédagogiques, des jeux électroniques, des sites Internet pour créer des exercices pour les étudiants, et même plusieurs manuels scolaires disponibles en ligne. Aujourd'hui, l'enseignement est devenu de plus en plus dépendant de la technologie et de la connexion à Internet. L'accès facile à Internet a introduit également l'opportunité de trouver des matériels utiles pour l'enseignement qui n'ont pas été créés exprès pour l'apprentissage. Surtout dans l'enseignement des langues étrangères, c'est un avantage énorme d'avoir accès facilement aux diverses sources dans la langue de l'apprentissage, c'est-à-dire dans la langue cible. L'importance des *matériels authentiques*, comme les actualités ou les podcasts, dans l'enseignement des langues a été reconnue aussi par différents chercheurs. Tomlinson (2012 : 162) argue que tous les textes et la majorité des tâches d'apprentissage devrait être authentiques parce qu'ils préparent les apprenants à l'usage réel de la langue. Pourtant, est-ce que cela est possible en réalité ?

La littérature pose des débats aussi bien pour que contre l'usage des matériels authentiques dans l'apprentissage des langues et les conceptions concernant l'effet des matériels authentiques sur différents aspects de l'apprentissage divise les opinions. Dans cette étude, nous sommes intéressés de savoir comment sont les expériences des enseignants et des apprenants concernant le sujet ? Un point de vue pratique pourrait-il nous offrir des réponses sur la réalité du rôle des matériels authentiques dans l'apprentissage ?

Malgré l'accès facile à une variété immense de matériels authentiques, c'est-à-dire, dans sa définition la plus simple, le matériel non créé pour l'apprentissage, l'enseignement paraît se concentrer toujours en priorité sur les manuels scolaires, au moins selon notre propre expérience. Evidemment, les manuels scolaires sont des outils simples et nécessaires pour l'enseignement d'une langue étrangère avec des exercices, du vocabulaire et des chapitres créés pour cet usage spécifique. Cependant, devrait-on également ajouter plus de matériel authentique dans l'enseignement – comme ils sont facilement accessibles – pour apprendre l'usage réel de la langue de façon plus efficace ? Quelle est la situation réelle de l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ? En tant que future enseignante du français langue étrangère, nous voulons trouver des solutions pour élaborer du matériel utilisé dans l'enseignement. Comme le développement des matériels scolaires en général reste toujours un domaine peu examiné dans les sciences linguistiques malgré son importance indéniable (Tomlinson 2012 : 144), il s'agit d'un sujet intéressant à étudier.

1.2. Objectif et méthodologie de recherche

Cette étude se concentre donc sur les expériences des enseignants et des étudiants finlandais en français langue étrangère (FLE) sur l'usage du matériel authentique dans l'enseignement. Notre but est d'étudier dans quelle proportion les matériels authentiques ont été utilisés dans les cours de français et quels types de matériels sont les plus utilisés et pourquoi. De plus, nous voulons examiner les facteurs qui encouragent les enseignants à utiliser des matériels authentiques, aussi bien que ceux qui les en empêchent. Nous étudions aussi les expériences d'un petit groupe de lycéens en particulier concernant l'usage des matériels authentiques par rapport aux manuels scolaires. Par l'étude de ces aspects

différents, nous voulons trouver des façons par lesquelles l'authenticité des matériels utilisés dans les cours de FLE pourrait potentiellement être augmentée. Selon notre propre expérience, bien qu'un apprenant ait du succès dans ses études scolaires du FLE, la compréhension de l'usage réel de la langue, soit écrite ou parlée, peut poser beaucoup de difficultés. Nous voulons donc vérifier si l'apprentissage du français pourrait inclure plus de matériel authentique puisque nous considérons qu'il pourrait potentiellement aider à apprendre la langue de façon plus adaptée par rapport à l'apprentissage avec un manuel scolaire.

Notre hypothèse est que le manuel scolaire domine l'apprentissage et l'enseignement du FLE et que l'usage des matériels authentiques est relativement modeste au moins avec les jeunes élèves. Nous présumons aussi que l'explication majeure au manque ou à l'usage modeste des matériels authentiques est le fait que les enseignants n'ont pas assez de temps pour les chercher. Quant aux expériences des étudiants concernant les matériels authentiques, nous attendons des attitudes positives envers l'authenticité des matériels.

Cette étude est une étude qualitative dont les résultats seront analysés en utilisant l'analyse de contenu comme méthode (Tuomi et Sarajärvi 2018 : 78). En majeure partie, les résultats seront analysés oralement, mais quelques résultats nous offrent également des informations qui peuvent être quantifiées. Il s'agit d'une enquête dans laquelle les expériences des enseignants et des élèves seront examinées par les questionnaires créés pour deux groupes de participants. Les enseignants qui ont participé à notre étude n'ont pas été choisis sur des critères stricts, mais de façon hasardeuse car la nature de notre recherche n'a pas demandé un choix strictement limité. De cette façon nous avons aussi réussi à obtenir une variété étendue d'enseignants participant à notre étude. Par contre, quant au choix du groupe d'étudiants, il s'agit d'un groupe particulier dont le cours de français a été organisé presque complètement autour de l'usage des matériels authentiques.

Les questionnaires se composent de questions fermées à choix multiple et de questions ouvertes. Les questions fermées de l'enquête pour les enseignants offriront des données statistiques et les questions ouvertes se composent d'évaluations orales des répondants aux questions. Comme le groupe de lycéens ayant participé à notre étude est petit, il s'agit d'une étude de cas, dont tous les réponses seront analysées oralement malgré la possibilité

de quelques résultats statistiques. Le corpus et la méthodologie seraient présentés plus précisément dans le chapitre 3.

1.3. Structure du travail

Dans ce chapitre, nous présentons le déroulement de notre recherche. Nous commencerons à traiter notre sujet par la partie théorique (§2). Nous présenterons d'abord la théorie de *AAA curriculum* de van Lier (2013 [1996]) et les trois principes essentiels de l'enseignement des langues d'après sa conception (§2.1). La théorie de van Lier (2013 [1996]) sert de point de départ pour se familiariser avec les termes de *l'authenticité* et de *matériel authentique* ainsi que leur importance dans l'enseignement des langues. Ensuite, nous passerons en revue les nombreuses définitions données pour le terme de *matériel authentique* pour illustrer l'étendue du concept (§2.2). Nous traiterons également des difficultés qui concernent la définition de la notion. Ensuite, sur la base de la littérature précédente dans le domaine, nous déterminerons ce que le terme *matériel authentique* signifie dans notre étude. Nous finirons le chapitre §2 par la présentation de quelques études antérieures faites sur le matériel authentique ainsi que par des conceptions existantes sur les différents aspects qui concernent l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (§2.3).

Après avoir présenté la notion et les études antérieures qui y sont dédiées, la structure du corpus sera présentée plus en détail (§3.1). Le chapitre 3 contient également une présentation détaillée des méthodes choisies pour effectuer l'étude, ainsi que la description des étapes différentes que nous avons parcourues au cours de cette recherche (§3.2). Le chapitre 4 sera consacré à l'analyse des résultats. D'abord, nous analyserons les réponses des enseignants (§4.1), suivies par l'analyse de celles des lycéens (§4.2). Par la suite, nous examinerons les résultats en relation avec la littérature du domaine (§4.3). Nous finirons notre étude par une conclusion avec un résumé du déroulement et des résultats de la recherche et également avec des propositions pour les futures études qui suivent (§5).

2. Authenticité dans enseignement des langues

Pour analyser les résultats de cette étude, il faut d'abord présenter le cadre théorique à travers quelques études et théories antérieures liées au sujet de notre travail. Tout d'abord, nous présenterons la conception de van Lier (2013 [1996]) concernant *la conscience*, *l'autonomie*, et *l'authenticité* dans le contexte de l'enseignement des langues. Ensuite, nous traiterons la définition des notions de *l'authenticité* et *le matériel authentique* dans le contexte de l'enseignement des langues d'après différents chercheurs dans ce domaine, et nous révélerons la problématique associée à la définition des termes. Nous finirons le chapitre 2 par une présentation de différentes études antérieures et des conceptions diverses des chercheurs du domaine concernant l'authenticité et son rôle dans l'enseignement.

2.1. AAA curriculum – Principes essentiels de l'enseignement des langues d'après Leo van Lier

Dans son ouvrage *Interaction in the Language Curriculum : Awareness, Autonomy & Authenticity* (2013 [1996]), van Lier présente son modèle de trois principes essentiels – les trois A – à intégrer dans le programme de l'enseignement des langues. Le premier A représente *awareness* (conscience), le second *autonomy* (autonomie) et le troisième *authenticity* (authenticité) (van Lier 2013 [1996] : 3). Dans son ouvrage, van Lier (*ibid.*) vise à présenter un point de vue plus philosophique et hors du commun concernant la construction d'un programme d'enseignement des langues et il souhaite encourager les enseignants à construire leurs propres conceptions de l'enseignement qu'ils suivraient ensuite. Il ne présente donc pas *AAA curriculum* comme une théorie universelle qui serait applicable dans n'importe quel contexte, mais en tant que principes dont on peut s'inspirer dans l'enseignement des langues (*ibid.*). Van Lier (*id.*, p. 10) considère ces trois concepts comme représentatifs de certains savoirs et valeurs importants pour l'éducation qui ne peuvent pas être expliqués ou compris séparément. Pour cette raison, bien qu'entre les trois A le dernier A, c'est-à-dire *l'authenticité*, soit le concept directement lié à notre étude, nous présenterons brièvement également l'idée de *la conscience* et de *l'autonomie* d'après van Lier. La théorie de *AAA curriculum* fonctionnera comme un point de départ à la présentation du concept principal de notre étude, c'est-à-dire *le matériel authentique*.

Selon van Lier (2013 [1996] : 9), les enseignants doivent avoir des principes selon lesquels ils agissent et qui les guident quant aux décisions qu'ils prennent dans leur travail, comme le choix des matériels qu'ils utilisent pendant les cours et les activités exercées. Van Lier (*id.*, p. 7) explique que les enseignants ont des outils à disposition, par exemple, le programme national ou les manuels scolaires, qui facilitent leur travail et qui leur offrent des lignes directrices pour eux. Pourtant, van Lier (*id.*, p. 7–8) argue qu'au lieu d'aider les enseignants, ces instruments peuvent des fois fonctionner comme « obstacles » qui résultent du contrôle excessif du travail de l'enseignement. Ainsi, pour opposer les programmes et les stratégies prédéterminés par les agences éducationnelles, van Lier (*id.*, p. 7–9) propose l'idée de *AAA curriculum* comme un ensemble de principes qui dirigent les enseignants ainsi que les apprenants, mais de façon libérée et encouragée.

Nous introduisons d'abord ici les trois principes de van Lier plus en détail. Il faut toujours garder à l'esprit que ces principes ne devraient pas être considérés comme étant des règles mais des préceptes qui peuvent aider l'enseignant à fournir ses propres idées concernant les principes qui le guident dans son travail (van Lier 2013 [1996] : 4). Nous avons choisi de présenter la théorie de van Lier (2013 [1996]) dans notre étude parce qu'elle contient des points de vue nouveaux concernant les conceptions traditionnelles associées au sujet de notre recherche, c'est-à-dire l'authenticité et le matériel authentique dans le contexte de l'enseignement des langues. Sa théorie fonctionne comme une base pour notre étude, puisqu'il traite et présente le concept de l'authenticité au niveau abstrait à côté de la conception plus courante de la notion liée aux matériels utilisés dans les cours des langues. De même, le fait que van Lier (2013 [1996]) présente l'authenticité comme un des objectifs vers lesquels l'enseignement des langues devrait viser, son ouvrage soutient bien le sujet de notre étude.

2.1.1. *Awareness* : Conscience dans apprentissage des langues

Van Lier présente le première A, *awareness* (la conscience), de son modèle à travers des théories différentes du domaine psychologique, mais nous nous concentrons sur les points de vue de van Lier lui-même qui offre un aspect plus précis sur notre sujet. Van Lier (2013 [1996] : 68) souligne que le monde éducationnel devrait prendre en considération les différentes formes de conscience nécessaires dans l'apprentissage des langues. La

conscience signifie d'après van Lier « l'organisation, la contrôle, et l'évaluation de l'expérience » (*id.*, p. 73, traduit par nous). Il explique l'importance d'être un apprenant conscient par l'intermédiaire d'une citation directe de Csikszentmihalyi (1990) selon qui avec la conscience, un être humain peut évaluer et estimer l'information qu'il reçoit, ses intuitions, ses émotions, ses perceptions et ainsi de suite, et ensuite contrôler ses actions de façon convenable. En revanche, sans la conscience, l'homme agirait en fonction de ses réflexes intuitifs. (Csikszentmihalyi 1990 : 24, cité d'après Van Lier 2013 [1996] : 72–73.)

Pour relier cette conception de la conscience à l'apprentissage des langues, van Lier intègre le terme au contexte éducationnel. Van Lier (2013 [1996] : 12) constate que les stratégies d'apprentissage choisies, les situations sociales d'une salle de classe et les différents styles d'apprentissage et d'enseignement nécessitent que les enseignants ainsi que les apprenants soient conscients de leurs actions. Il met l'accent sur le rôle de l'enseignant en tant que guide de l'apprenant : il faut essayer d'encourager les apprenants à se focaliser sur les choses adéquates, les choses qu'ils sont naturellement prêts à apprendre et inciter les apprenants à être plus indépendants de façon à ce qu'ils soient conscients de leurs actions. (*Id.*, p. 72.) L'enseignant fonctionne ainsi comme conducteur de l'élève ou de l'étudiant, le but étant que l'apprenant puisse finalement être un acteur indépendant de façon consciente dans le processus d'apprentissage (Bruner 1986 : 77, cité d'après van Lier 2013 [1996] : 72).

Bien que l'explication du principe de la conscience de van Lier soit relativement abstraite, il y a un lien entre la conscience et l'usage des matériels d'apprentissage, le sujet de notre travail. Par exemple, comme le constate van Lier (2013 [1996] : 10), tout l'apprentissage doit se baser sur des connaissances déjà existantes et aux expériences antérieures d'une personne. Par conséquent, nous considérons que grâce à l'apprentissage conscient et à la conscience linguistique, un apprenant peut, par exemple, utiliser sa connaissance linguistique de l'anglais ou des autres langues comme aide quand il rencontre du vocabulaire inconnu dans un texte français. Pourtant, il faut que l'apprenant fasse un effort conscient en essayant d'utiliser ses connaissances antérieures comme aide. Ainsi, la conscience jouerait aussi un rôle important quant à l'usage des matériels authentiques qui peuvent souvent contenir du vocabulaire, de la syntaxe ou d'autres aspects langagiers nouveaux pour les apprenants. Pour apprendre des aptitudes de cette sorte, les enseignants jouent

un rôle important car ils doivent conduire les apprenants vers un apprentissage plus autonome, comme déjà mentionné (van Lier 2013 [1996] : 72).

2.1.2. *Autonomy* : Autonomie dans apprentissage des langues

Par l'intermédiaire du guidage vers l'apprentissage conscient, l'apprenant peut donc devenir un acteur plus autonome, comme proposé par van Lier (2013 [1996]). Van Lier (2013 [1996] : 12, voir également McRae 1996 : 31) soutient que l'autonomie devrait toujours être le but de l'enseignement des langues : il faut que l'apprenant apprenne la matière lui-même car, au mieux, l'enseignant ne peut que conseiller – pas obliger – l'apprenant à apprendre la langue. Il est essentiel donc que l'apprenant possède la volonté d'apprendre soit à cause d'une tendance naturelle, soit par intérêt pour le matériel utilisé (*ibid.*). Van Lier (*ibid.*) constate qu'un apprenant autonome doit avoir la possibilité du choix et de la responsabilité concernant son apprentissage au lieu de n'être qu'un apprenant passif. Si un apprenant n'est pas un acteur actif dans son apprentissage, celui-ci devient également moins conscient (*ibid.*), c'est-à-dire que le premier A (ang. *awareness*, fr. *la conscience*) des principes de van Lier (2013 [1996]) sera mal accepté également.

Van Lier (2013 [1996] : 98) associe l'autonomie à la motivation qui est souvent considérée comme le facteur le plus important quant à l'apprentissage d'une langue. L'auteur (*ibid.*) avance l'idée de la *motivation intrinsèque* et *extrinsèque*, dans laquelle le premier type de motivation signifie la motivation qui vient de la curiosité naturelle de la personne (ou de l'apprenant) et la dernière renvoie à la motivation affectée par l'environnement et les exigences posés par la société. Dans un cas idéal, ces deux motivations coopèrent, mais parfois, la motivation extrinsèque conduit l'apprenant à effectuer des tâches sans la motivation intrinsèque, comme le signale van Lier (*id.*, p. 99). Il affirme que sans la motivation intrinsèque, l'apprentissage d'une langue n'est pas possible (*ibid.*). Pourtant, dans le contexte d'apprentissage, ce sont souvent justement les motivations extrinsèques, comme les examens et les notes, qui dirigent l'apprenant (*ibid.*). Ainsi, van Lier propose qu'en plus d'être conscient des exigences qui viennent de l'extérieur, les enseignants devraient se concentrer sur comment « stimuler l'activité intrinsèque » des apprenants (*ibid.*, traduit par nous). Autrement dit, l'enseignement devrait « alterner entre [...] les besoins et les objectifs de l'individu ainsi que ceux de la société » (van Lier 2013 [1996] : 99, traduit par nous). Cependant, l'encouragement à la motivation intrinsèque ne veut

pas dire que tous l'apprentissage devrait être divertissant pour les apprenants (*ibid.*), bien que souvent les enseignants aient tendance à promouvoir la motivation des apprenants justement par l'aspect ludique (*id.* p. 120–121).

Van Lier (2013 [1996] : 121) ramène le thème de l'autonomie en affirmant que la motivation intrinsèque est un résultat de l'autonomie. Selon van Lier, comme présenté, il faut que l'apprenant soit responsable de son propre apprentissage et qu'il ait le désir personnel d'apprendre – sinon, l'apprentissage n'est pas possible (*id.*, p. 98–121). Selon notre propre expérience, il semblerait que dans le monde éducationnel, le rôle de l'enseignant quant à l'apprentissage est toujours accentué et les enseignants doivent faire beaucoup d'efforts pour trouver des façons diverses de motiver leurs apprenants qui manquent de motivation intrinsèque. En plus, la responsabilité de l'apprentissage semble être laissée souvent uniquement aux enseignants. Pourtant, van Lier (*id.*, p. 8) propose que les apprenants aussi peuvent participer aux aspects différents de l'enseignement, comme au choix et à la recherche des matériels. Van Lier (*id.*, p. 13) argue que l'enseignement doit offrir les outils nécessaires pour l'apprentissage, mais après tout, il faut qu'un apprenant autonome soit responsable de son apprentissage ainsi que du manque d'apprentissage.

2.1.3. *Authenticity* : Authenticité dans apprentissage des langues

Van Lier (2013 [1996] : 13) commence la présentation de son dernier principe – *l'authenticité* – par le contexte auquel le terme est associé le plus couramment : il explique que normalement dans le domaine de l'enseignement des langues, l'authenticité se réfère à l'origine des matériels utilisés dans l'enseignement. Ce point de vue est également notre conception, comme nous verrons plus tard. Pourtant, van Lier (*ibid.*) donne une perspective différente quant à la compréhension de la notion de l'authenticité dans l'apprentissage des langues – une perspective liée plus à l'expérience personnelle de l'apprenant. Van Lier constate que l'authenticité comprise de façon qu'il la comprend est « aussi bien le résultat que l'origine de *la conscience* et *l'autonomie* » (*ibid.*, traduit et les italiques ajoutés par nous), les deux autres principes de sa théorie de *AAA curriculum*. Van Lier (2013 [1996] : 13) comprend l'authenticité de façon suivante :

In this book, however, authenticity is approached from a different angle. I take as my starting point the existentialist definition of authentic: an action is authentic when it

realizes a free choice and is an expression of what a person genuinely feels and believes. An authentic action is intrinsically motivated. Inauthentic actions, on the other hand, are undertaken because everyone else is doing them, they 'ought' to be done, or in general they are motivated by external forces. (Van Lier 2013 [1996] : 13)

Pour van Lier (2013 [1996] : 13) ainsi, l'authenticité est liée à la motivation intrinsèque, ce qui a été traité dans le chapitre précédant : si une personne agit selon une motivation qui représente ses volontés intrinsèques et son idéologie personnelle, il s'agit alors d'actions authentiques.

La conception de van Lier sur l'authenticité est donc plus subjective qu'à l'habitude dans le domaine. Pour van Lier (2013 [1996] : 123) l'authenticité n'est pas que la propriété d'un matériel utilisé dans un cours de langue. Par contre, il (*id.*, p. 124–125) souligne qu'il faut se concentrer sur les intentions et objectifs de l'enseignement et que l'usage de la langue soit approprié par rapport à la situation (voir aussi Gilmore 2007 : 98). L'authenticité est liée au processus de l'authentification (*authentication*), où une action dans une salle de classe est validée et justifiée comme étant pertinente par rapport à la situation (van Lier 2013 [1996] : 127). Prenons un exemple : l'enseignant parle à son étudiant de manière claire. Van Lier nomme ce type de communication par la notion *teacher talk* ou *teacherese* (langage d'enseignant). *Teacher talk* est une manière de parler par laquelle l'enseignant simplifie le langage qu'il utilise avec l'étudiant pour être compréhensible. Autrement dit, l'enseignant prend le destinataire en considération en choisissant le vocabulaire, la syntaxe et les autres aspects linguistiques qu'il utilise. D'un côté, ce type de communication pourrait bien être considéré comme inauthentique car l'apprenant ne peut pas profiter de la langue dans sa totalité. D'un autre côté, cet acte communicatif est authentique parce que l'enseignant parle de manière appropriée face à son interlocuteur. Si l'enseignant employait volontairement du vocabulaire et des structures linguistiques trop complexes par rapport au niveau de compréhension linguistique de l'apprenant, dans ce cas, l'acte de communication ne serait plus authentique car l'enseignant parlerait comme à quelqu'un autre qu'à son étudiant. Dans cet exemple, l'usage du langage particulier de l'enseignant peut être justifié par le fait qu'il a voulu assurer que l'apprenant le comprendrait. (Van Lier 2013 [1996] : 128–131.)

Bien que van Lier considère *teacher talk* comme outil convenable dans l'apprentissage des langues, il avertit le lecteur de l'usage excessif de la méthode qui peut causer une

simplification excessive de la langue utilisée dans les salles de classe (van Lier 2013 [1996] : 133). Van Lier (*ibid.*) explique également que les matériels utilisés dans l'enseignement peuvent être construits avec l'*input* qui est aussi facilement compréhensible pour les apprenants que possible. Si toute l'exposition à la langue cible s'effectue à travers une langue simplifiée, l'apprenant ne retiendra que des choses simplistes. Van Lier pose la question : comment prendre en considération le public et son niveau linguistique, mais en même temps, offrir un *input* riche ? Il propose que l'enseignant soit conscient de son usage linguistique pour que *teacher talk* serve à aider les apprenants de la meilleure manière possible. Il faut que l'enseignant soit conscient de son usage linguistique pour être capable de contrôler ses habitudes de *teacher talk*. (*Ibid.*) Nous pouvons donc observer qu'en analysant le terme d'*authenticité*, nous revenons de nouveau au premier principe, *la conscience*, ce qui prouve la liaison entre les trois concepts traités jusqu'à présent.

Pour van Lier, l'authenticité est ainsi quelque chose de plus étendu que ce qu'on a l'habitude à voir dans le domaine pédagogique. Van Lier (2013 [1996] : 136) fait la distinction entre *l'authenticité* en général dans l'enseignement et *l'authenticité des matériels*. Bien qu'il (Van Lier 2013 [1996] : 136) considère que l'authenticité des matériels ne devrait pas être une caractéristique automatiquement idéalisée quant au choix des matériels, il liste quelques aspects positifs liés à l'usage des matériels authentiques, c'est-à-dire les matériels qui ne sont pas créés pour l'apprentissage (van Lier 2013 [1996] : 13). Van Lier constate, par exemple, que les textes authentiques, ou les textes créés pour les locuteurs natifs, peuvent être avantageux pour les apprenants parce que le langage représente l'usage réel de la langue cible. Il ajoute que les apprenants préfèrent potentiellement l'usage varié des textes de différentes origines, et s'ils sont des apprenants autonomes, ils peuvent également choisir des textes authentiques eux-mêmes. (Van Lier 2013 [1996] : 137.)

Pour finir, comme nous avons pu l'observer, les définitions de *awareness*, *autonomy*, et *authenticity* sont finalement très proches l'une de l'autre. Grâce au modèle de van Lier dans l'apprentissage des langues, nous avons voulu élargir la conception du lecteur liée à l'authenticité dans le domaine de l'éducation. Ensuite, nous continuerons par la présentation des différentes définitions liées à l'authenticité et au matériel authentique par d'autres chercheurs du domaine également, ce qui permet au lecteur d'étendre encore davantage sa conception du sujet.

2.2. À la recherche de la définition du matériel authentique

Trouver une définition univoque pour le terme *matériel authentique* dans le domaine pédagogique n'est pas une tâche simple bien qu'il s'agisse d'une notion courante dans l'enseignement des langues. La littérature spécialisée répand beaucoup de conceptions distinctes données par des chercheurs différents et, par conséquent, choisir une définition exhaustive pour le terme est compliqué. Gilmore (2007 : 98) informe sur les quelques définitions antérieures liées à l'authenticité, avec une totalité de huit descriptions différentes, ce qui confirme l'étendue du concept de l'authenticité des matériels. Gilmore (*ibid.*) argue que la notion devrait être plus précisément déterminée car sinon, il existe un risque de l'employer à tort et à travers et le terme perdrait ainsi son importance. Contrairement à la critique de l'abondance de définitions par Gilmore, Bärlund (2010 : 1) considère que le problème est plutôt l'absence d'une définition unique pour le terme dans le domaine pédagogique. D'ailleurs, il y a des auteurs comme Widdowson (1998) et van Lier (2013 [1996]) qui préfèrent utiliser d'autres mots pour dire le concept du matériel authentique.

Ainsi, il semblerait qu'il n'existe pas une définition unique claire pour la notion de l'authenticité ou du matériel authentique : les auteurs sont divisés sur le sujet. Pourtant, il est essentiel de trouver une définition convenable pour le terme compte tenu de notre étude. Dans les sous-chapitres suivants, nous introduirons d'abord les différents concepts associés à l'authenticité et au *matériel authentique* dans l'enseignement des langues (§2.2.1.). Ensuite, nous continuerons par une discussion sur les problèmes liés à la définition de la notion (§2.2.2.). Finalement, nous préciserons les cadres de la notion dans cette étude en particulier (§2.2.3.).

2.2.1. Authenticité et matériel authentique

Comme déjà mentionné, Gilmore (2007 : 98) a organisé les conceptions principales concernant l'authenticité dans le contexte de l'enseignement des langues sur une liste d'après des auteurs du domaine. Pour maintenir une structure claire pour cette partie de notre

étude, nous utiliserons cette liste comme fil rouge et nous respecterons l'ordre chronologique qu'il a établi quand nous traiterons les différentes conceptions, en ajoutant des points de vue et des explications d'après nos lectures de la littérature spécialisée. Cela dit, la liste concernant les aspects liés à l'authenticité ci-dessous a été rédigée par Gilmore (2007 : 98) :

Authenticity relates to:

- (i) the language produced by native speakers for native speakers in a particular language community (Porter & Roberts 1981; Little, Devitt & Singleton 1989);
- (ii) the language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message (Morrow 1977; Porter & Roberts 1981; Swaffar 1985; Nunan 1988/9; Benson & Voller 1997);
- (iii) the qualities bestowed on a text by the receiver, in that it is not seen as something inherent in a text itself, but is imparted on it by the reader/listener (Widdowson 1978/9; Breen 1985);
- (iv) the interaction between students and teachers and is a 'personal process of engagement' (van Lier 1996: 128);
- (v) the types of task chosen (Breen 1985; Bachman 1991; van Lier 1996; Benson & Voller 1997; Lewkowicz 2000; Guariento & Morley 2001);
- (vi) the social situation of the classroom (Breen 1985; Arnold 1991; Lee 1995; Guariento & Morley 2001; Rost 2002);
- (vii) assessment (Bachman 1991; Bachman & Palmer 1996; Lewkowicz 2000);
- (viii) culture, and the ability to behave or think like a target language group in order to be recognized and validated by them (Kramsch 1998).

(Gilmore 2007 : 98)

Comme le montre la liste et comme le constate Gilmore (2007 : 98), les significations unies à la notion sont étendues à d'autres dimensions diverses, ce qui confirme le fait que la notion reste toujours vague.

La première caractéristique associée à l'authenticité selon la liste est l'idée que pour être authentique, la langue doit être celle d'origine d'un locuteur natif et adressée aux personnes natives (Porter et Roberts 1981; Little, Devitt et Singleton 1989, cité d'après Gilmore 2007 : 98), ce que constate également Leon-Henri (2015 : 61). De même, Bärlund (2006 : 31–37, cité d'après Bärlund 2010 : 2) mentionne cette définition courante en ajoutant que le texte produit devrait représenter la réalité grâce à un contenu factuel et intact. Van Lier (2013 [1996] : 136) confirme que l'authenticité est souvent évaluée par rapport à l'origine du texte produit et à l'originalité de sa forme et de son contenu. Néanmoins,

Bärlund (2010 : 2) argue que ces aspects mentionnés ne sont pas suffisants pour déterminer le matériel authentique bien qu'il s'agisse des conceptions les plus répandues dans le domaine.

Deuxièmement, la liste continue sur un point de vue qui met l'accent sur la réalité, c'est-à-dire que tous les aspects du discours devrait être réels : la personne qui produit le langage aussi bien que les interlocuteurs ou les personnes auxquelles le texte est adressé devraient être réels, et le langage devrait servir comme instrument pour communiquer un message réel (Morrow 1977; Porter et Roberts 1981; Swaffar 1985; Nunan 1988/9; Benson et Voller 1997, cité d'après Gilmore 2007 : 98). Gilmore (2007 : 98) lui-même est d'accord avec cette conception quant à la définition de l'authenticité. Il (*ibid.*) explique qu'en examinant la source et le contexte d'un discours, l'identification de l'authenticité du texte est rendue possible. Contrairement à la première conception liée à l'authenticité, cette dernière n'insiste pas sur le fait que le texte devrait être écrit par et pour un locuteur natif de la langue cible, mais seulement sur le fait que la situation serait totalement réelle, et que le texte aurait un objectif communicatif. Tomlinson (2012 : 162) soutient cette conception : « Pour moi, un texte authentique est celui qui est produit plutôt pour communiquer que pour enseigner, [...]. Le texte ne doit pas être produit par un locuteur natif et il peut être une version simplifiée de celle de l'originale pour faciliter la communication »¹ (Tomlinson 2012 : 162, traduit par nous).

De même, Van Lier (2013 [1996] : 13) évoque que dans le contexte de l'enseignement des langues le matériel qui n'est pas créé pour l'enseignement mais qui sert à d'autres emplois est souvent considéré comme authentique. Il explique : « Un texte authentique n'a pas été créé pour les personnes qui éventuellement ont du mal à le comprendre »² (*id.*, p. 136, traduit par nous). En accord avec cette conception, les matériels comme les articles journalistiques, les romans, les séries télévisées, les publicités etc. utilisés dans l'enseignement des langues seraient considérés comme authentiques, tandis que les dialogues, les exercices et ainsi de suite dans les manuels scolaires représenteraient des matériels

¹ « For me, an authentic text is one which is produced in order to communicate rather than to teach, [...]. The text does not have to be produced by a native speaker and it might be a version of an original which has been simplified to facilitate communication » (Tomlinson 2012 : 162).

² « The authentic text was originally created for people other than those who eventually end up struggling with it in the classroom » (van Lier 2013 [1996] : 136).

inauthentiques (Van Lier 2013 [1996] : 13). Van Lier (*id.*, p. 136) indique que par l'authenticité des matériels utilisés dans l'enseignement des langues on a voulu opposer le langage et les discours présentés dans les manuels scolaires qui ne correspondent pas à la réalité.

L'authenticité est ensuite comprise d'un point de vue un peu différent dans les points (iii) et (iv) de la liste. Nous traiterons ces conceptions côte à côte parce qu'elles se mélangent un peu avec l'une l'autre. Ainsi, en troisième et quatrième lieu, l'authenticité d'un texte est considérée comme étant dépendante de l'expérience de la personne qui reçoit le texte (Widdowson 1978/9 ; Breen 1985, cité d'après Gilmore 2007 : 98). Widdowson (1979 : 80, cité d'après van Lier 2013 [1996] : 125–126), quant à lui, affirme que concernant l'authenticité du matériel, il ne s'agit pas d'un extrait de texte qui n'a pas été créé pour l'enseignement, mais il s'agit d'une question de relation entre le texte et le lecteur. Autrement dit, si l'apprenant ressent que le texte est authentique pour lui, l'authenticité du matériel se réalise (Breen 1985 : 61, cité par Tomlinson 2012 : 162). Cette idée est élaborée encore par van Lier (2013 [1996]), comme nous le verrons ensuite.

Comme le signale van Lier (2013 [1996] : 123), l'authenticité dans l'enseignement des langues se compose aussi d'autres aspects que celui de la langue ou des matériels utilisés dans le cours de langues uniquement. Selon van Lier l'authenticité peut être accomplie dans l'enseignement et l'apprentissage des langues par « un processus d'engagement personnel » (ang. *a personal process of engagement*) à la situation d'apprentissage (van Lier 2013 [1996] : 128). Autrement dit, il faut que chaque apprenant d'un groupe traverse un processus d'authentification de la situation d'apprentissage individuellement (*ibid.*). Pour faciliter la compréhension de cette idée, prenons un exemple d'un dialogue entre un dentiste (A) et son patient (B) présenté par Van Lier (*id.*, p. 124) :

- A ((drill poised)) Who are the Dodgers playing this Saturday?
B ((unable to move or speak)) ... Ungh ...

Van Lier (2013 [1996] : 124)

Dans cet exemple, le docteur (A) pose une question au patient bien qu'il soit évident que le patient (B) ne peut pas lui répondre en plein milieu de l'opération. En premier lieu, cette situation interactive paraît irrationnelle et ne fonctionne pas : pourquoi poser une question à quelqu'un si on est sûr que l'autre est incapable à y répondre ? La question de

A est alors une question inauthentique car ce n'est pas une question réelle à laquelle l'interlocuteur pourrait répondre. Cependant, il est possible de trouver une raison aux agissements du docteur : il essaye de calmer le patient en bavardant sur choses quotidiennes. (Van Lier 2013 [1996] : 124.) « Ainsi, nous avons pu rationaliser l'acte de parole qui est d'abord apparu superficiel et irrationnel »³, comme le signale Van Lier (*ibid.*, traduit par nous). Van Lier (*ibid.*) ajoute qu'avec la rationalisation du discours entre A et B, la situation conversationnelle est devenue bien-fondée et le processus d'authentification de la situation s'est passé. Ainsi, comme discuté déjà dans le chapitre 2.1., également dans un contexte d'enseignement des langues, la langue utilisée dans une salle de classe peut paraître inauthentique parce qu'il s'agit souvent d'une langue simplifiée ou autrement différente par rapport au langage hors de l'environnement scolaire. Pourtant, si par exemple, l'enseignant a simplifié la langue qu'il utilise pour que l'apprenant puisse le comprendre, il est possible de rationaliser la situation, et l'usage de la langue est devenu authentique. (Van Lier 2013 [1996] : 125–129.)

Van Lier (2013 [1996] : 128) propose que l'enseignant ait un rôle important pour encourager à l'authenticité dans une salle de classe. Cette idée d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant est présentée aussi dans la liste de Gilmore (van Lier 2013 [1996] : 126, cité d'après Gilmore 2007 : 98). Bien qu'il s'agisse d'un engagement individuel quand on parle de l'authentification, van Lier (2013 [1996] : 128) explique que toutes les personnes d'une salle de classe participent au processus d'authentification de la situation d'apprentissage et, si tous les apprenants s'engagent dans ce processus, la situation dit inauthentique d'une salle de classe peut devenir authentique. Selon van Lier (*ibid.*), l'enseignant peut fonctionner comme une force stimulante pour atteindre ce but.

En cinquième lieu dans la liste, Gilmore présente le lien entre l'authenticité et les tâches (Breen 1985; Bachman 1991; van Lier 1996; Benson et Voller 1997; Lewkowicz 2000; Guariento et Morley 2001, cité d'après Gilmore 2007 : 98). L'authenticité est liée aux tâches ou aux exercices que les enseignants présentent à leurs apprenants : si l'enseignant demande à l'apprenant de mémoriser un texte par cœur ou de conjuguer les verbes, il ne s'agit pas de tâches authentiques (Van Lier 2013 [1996] : 126). Autrement dit, une tâche

³ « We have thus been able to rationalize a speech action which appeared, on the surface, to be irrational » (van Lier 2013 [1996] : 124).

inauthentique est celle que l'apprenant ne doit pas accomplir dans les situations vraies de l'usage de la langue cible. Par exemple, dans une situation de la vie réelle, il n'y a pas souvent de situations où quelqu'un demande à l'autre de conjuguer des verbes. Par contre, comme le constate Van Lier (2013[1996] : 126), les tâches authentiques sont plus difficiles à identifier, dans la mesure où l'authenticité dépend également de la relation entre l'apprenant et le texte (Breen 1985, cité d'après Van Lier 2013 [1996] : 126).

Guariento et Morley (2001 : 349) divisent l'authenticité des tâches en quatre classes différentes. La première classe contient l'idée qu'une tâche authentique devrait avoir un emploi véritable (ang. *Authenticity through a genuine purpose*). Au lieu de se concentrer sur les formes grammaticales correctes, les tâches devraient se focaliser sur les aspects communicatifs (*id.* p. 349–350). Deuxièmement, les tâches devraient viser à s'ajuster à celles qui existent dans des situations réelles et aux connaissances nécessaires du monde réel (*ibid.*) comme acheter des billets de train (Long et Crookes 1991 : 21). En troisième lieu, les auteurs mettent l'accent sur l'interaction dans la salle de classe et sur le fait que l'authenticité s'effectue surtout quand les apprenants négocient des tâches les uns avec les autres (Breen 1985 : 67, cité d'après Guariento et Morley 2001 : 350). En dernier lieu, s'engager dans ces tâches par l'apprenant joue un rôle important quant à leur authenticité des tâches : il faut que l'apprenant soit motivé par la tâche et qu'il la considère comme utile à ses propres intérêts (*id.* p. 350–351).

En sixième lieu de la liste de Gilmore (2007 : 98), l'authenticité est liée à l'interaction sociale dans la salle de classe (Breen 1985 ; Arnold 1991 ; Lee 1995 ; Guariento et Morley 2001 ; Rost 2002, cité d'après Gilmore 2007 : 98). Breen (1985 : 67, cité d'après Guariento et Morley 2001 : 350) propose que l'authenticité soit présente surtout dans les situations d'interaction quotidiennes d'une salle de classe. Quand les apprenants parlent des tâches ou des activités et quand ils décident de la manière dont il faut les accomplir, c'est justement cette discussion qui est authentique (*ibid.*).

En septième lieu, l'authenticité est considérée comme étant une partie importante dans l'évaluation de la compétence linguistique de l'apprenant (Bachman 1991 ; Bachman et Palmer 1996 ; Lewkowicz 2000, cité d'après Gilmore 2007 : 98). Bachman (1991 : 690) considère qu'il a trouvé, avec son collègue Adrian Palmer, une façon de définir le concept d'authenticité sans problèmes. Ils divisent l'authenticité en deux parties, *l'authenticité*

situationnelle et *l'authenticité interactionnelle* (Bachman 1991 : 690). Selon Bachman (1991 : 690), dans une situation évaluative, il faudrait prendre l'authenticité en considération quant au choix des tâches du test. Il (Bachman 1991 : 690) explique que pour qu'une tâche soit authentique par rapport à la situation, il faudrait que la tâche soit comparable à la situation dans laquelle la langue cible est utilisée. Il s'agit d'une question de *relevance* : il faut qu'on prenne en compte la situation et la *relevance* de la tâche évaluative (Bachman 1991 : 690–691). Par exemple, si on compose un test de compréhension de lecture, le texte choisi devrait être un texte avec un sujet qui intéresserait l'apprenant et qu'il aurait envie de lire en dehors des examens (Bachman 1991 : 691). Ou, si l'interviewer d'un entretien d'embauche testait, par exemple, le niveau d'anglais du candidat pour un emploi où une bonne connaissance des langues étrangères ne serait pas obligatoire, la tâche ne serait pas authentique car elle ne serait pas équivalente à la situation réelle (l'exemple est adapté de l'exemple de Bachman 1991 : 693). Il faut donc qu'il y ait un lien entre le langage de la situation du test et le langage de la situation réelle (Bachman 1991 : 691). En revanche, si les participants à l'entretien d'embauche discutaient d'un sujet qui ne serait pas pertinent par rapport au travail, mais qui serait un sujet probable pour le candidat également dans une situation hors l'interview, la situation serait authentique dans ce partage (Bachman 1991 : 693).

En dernier lieu, Gilmore a listé que « l'authenticité est liée à la culture, et au pouvoir de se comporter et de penser comme le groupe de la langue cible pour pouvoir être identifié et validé par eux » (Gilmore 2007 : 98, traduit par nous), l'idée qui est basée sur la théorie de Kramersch (1998). Kramersch (2013) évoque l'enseignement de la culture dans l'apprentissage des langues. Elle (Kramersch 2013 : 66) constate que l'idée qu'une langue équivalant à une seule culture est toujours présente dans le domaine d'enseignement des langues et les normes dans lesquelles les mœurs sociolinguistiques sont enseignés de la même manière que les règles grammaticales. L'enseignement de la culture consiste à prendre en considération les mœurs quotidiennes d'un locuteur natif et le but est d'apprendre comment se débrouiller dans le pays de la langue cible (Kramersch 2013 : 66).

Kramersch (2013 : 66) ajoute que dans l'enseignement de la culture il manque la dimension historique et qu'il se contente des aspects culturels quotidiens et nationaux, allant même jusqu'à l'apprentissage des stéréotypes. Cela peut être expliqué, par exemple, par le fait que les manuels scolaires contiennent souvent des représentations assez stéréotypées de

la culture d'une langue et, comme les enseignants qui ne sont pas des locuteurs natifs de la langue ne connaissent pas nécessairement la culture de façon authentique non plus, ils doivent s'en remettre aux sources autres qu'à leurs propres expériences (Kramersch 2013 : 59). Par contre, les enseignants natifs d'une langue connaissent la culture du point de vue authentique, et pour cette raison, ils sont parfois favorisés en tant qu'enseignants des langues parce qu'ils connaissent les mœurs, les normes, les coutumes, et ainsi de suite, authentiques de la langue ou de la culture cible (Kramersch 2013 : 58). Cet aspect peut être adopté aussi dans les matériels authentiques : ils représentent la langue authentique d'une personne qui fait partie du groupe linguistique et culturel de la langue. Pourtant, les enseignants natifs ne sont pas toujours familiarisés avec les coutumes culturelles des apprenants qui ne sont pas – et ne deviennent pas – des locuteurs natifs, et ainsi les apprenants ne peuvent pas les regarder comme modèles d'apprentissage de la langue (Kramersch 2013 : 58). Dans le sous-chapitre qui suit, le problème concernant la conception de l'authenticité entre les personnes qui font partie des groupes nationaux, culturels ou linguistiques différentes sera traité plus en détail.

2.2.2. Problèmes concernant la définition de l'authenticité

Selon la lecture de la littérature du domaine, nous avons aperçu que s'il existe des conceptions différentes liées à l'authenticité, il y en a qui s'opposent. Une des raisons pour lesquelles la définition exacte du matériel authentique est difficile à déterminer est le fait que quelques auteurs préfèrent l'usage d'un terme différent pour cette notion.

Comme nous l'avons déjà montré, une conception courante, et simple, est que le matériel authentique est le matériel qui est celui d'un locuteur natif, dans sa forme originale, et qui n'est pas produit pour un usage pédagogique (van Lier 2013 [1996] : 136). Selon cette conception, si dans un cours du français l'enseignant donnait à lire des articles de journaux français – par exemple, tiré du journal français *Le Monde* – aux étudiants, l'enseignant serait dans l'authenticité dans son cours puisque les étudiants utiliseraient des extraits réels de la langue cible. Pourtant, Widdowson (1998 : 710–711) met ce point de vue en question : comme la communication réussie demande une connaissance contextuelle partagée entre les participants à un énoncé, un texte authentique pour une personne française, par exemple, ne l'est pas pour une personne qui ne fait pas partie de la communauté

à laquelle le texte est adressé originellement. Il (Widdowson 1998 : 710) donne un exemple d'un texte journalistique anglais :

It takes bottle to cross Channel

Bibbing tipplers who booze-cruise across the Channel in search revelry and wassail could be in for a rough ride. Itchy-footed quaffers and pre-Christmas holiday-makers are being warned not to travel to France where widespread disruption continues despite the lifting of the blockade on trapped British lorry drivers. (The Guardian, November 11, 1996)
(Widdowson 1998 : 710)⁴

Widdowson (1998 : 710) explique qu'il s'agit d'un texte dont l'auteur a présumé une connaissance contextuelle commune des lecteurs de cet article et par conséquent, les personnes qui ne sont pas familiarisées avec ce contexte ne comprennent pas tous les aspects pragmatiques qui sont attachés au contexte spécifique de l'extrait. C'est une question de localité, c'est-à-dire que la langue est toujours liée à un contexte particulier et si la langue est détachée de ce contexte et de la communauté destinataire originale, la langue n'est plus réelle (Widdowson 1998 : 711).

Widdowson (1998 : 711) continue la problématique liée à l'authenticité dans la salle de classe en affirmant que comme les apprenants sont des « étrangers » (ang. *Outsiders*) de la communauté linguistique de la langue cible, la communication dans la langue cible ne peut pas être authentique dans un contexte scolaire. Pour que les apprenants puissent s'engager dans l'apprentissage de la langue, il faut que le matériel qu'on utilise dans les cours de langue soit compréhensible au niveau du sens et pragmatique pour les apprenants (*id.*, p. 713). Widdowson (*id.*, p. 714) argue que bien que le matériel traditionnel créé pour l'enseignement utilisé dans les cours des langues ne représente pas l'usage réel de la langue, l'apprenant peut s'engager dans son apprentissage, et avec un peu d'imagination, il est possible de créer un contexte imaginaire pour que les apprenants puissent rattachent le texte à un contexte qu'ils comprennent.

Widdowson (1979, cité d'après van Lier 2013 [1996] : 125–126) oppose l'usage de l'expression *texte authentique* pour un texte qui est produit par un locuteur natif à destination d'un autre locuteur natif. En revanche, il propose *texte g enuine*, car pour Widdowson,

⁴ Widdowson explique que le texte fait allusion à l'habitude commune pour certains groupes de personnes anglais de traverser la Manche et d'aller acheter de l'alcool pas cher en France, et ensuite le consommer de façon excessive en route vers l'Angleterre. Le texte est un texte satirique et on attend du lecteur qu'il comprenne le ridicule de la situation. (Widdowson 1998 : 710).

l'authenticité ne renvoie pas à l'origine du texte mais à l'expérience du lecteur et à la relation entre le lecteur et le texte (*ibid.*). Toutefois, un texte véritable est, selon lui, un texte qui n'est pas créé pour l'enseignement, c'est-à-dire, un extrait d'un usage réel de la langue cible – la définition qui est normalement associée à la notion de matériel authentique (*ibid.*).

Kramersch et Sullivan (1996 : 199), également, mettent l'accent sur le fait que l'authenticité d'un texte est une question locale. Quelque chose doit changer au moment où le texte est pris hors de son contexte original, c'est-à-dire du contexte des locuteurs natifs de la langue. Cette idée est expliquée par le fait que l'usage de la langue et la communication nécessitent une connaissance contextuelle partagée (Widdowson 1998). Comment est-il possible qu'un locuteur natif de la langue et une personne qui utilise celle-ci comme langue étrangère peuvent partager la même connaissance contextuelle et ainsi utiliser la langue de la même manière (Kramersch et Sullivan 1996 : 199) ? Les auteurs (*id.*, p. 199–200) arguent qu'au lieu de l'authenticité dans l'enseignement, on devrait parler de *pédagogie appropriée* (ang. *appropriate pedagogy*), c'est-à-dire que l'enseignement d'une langue devrait être appropriée au contexte local de la situation d'apprentissage. Kramersch et Sullivan (*id.*, p. 211) font donc une distinction entre *la pédagogie authentique* qui souligne une compétence linguistique semblable à celle d'un locuteur natif, et *la pédagogie appropriée* qui prend en considération non seulement le contexte natif mais aussi le contexte local.

Comme nous l'avons déjà dit dans le chapitre 2.1., van Lier (2013 [1996]) comprend l'authenticité différemment par rapport aux conceptions courantes du domaine. Il (*ibid.*) parle de *l'authenticité du curriculum* (ang. *Curriculum authenticity*) au lieu de l'authenticité des matériels. Comme nous avons déjà traité le concept de l'authenticité selon van Lier, nous ne le réexpliquerons pas. Pourtant, la présentation de l'étendue de la notion de l'authenticité et du matériel authentique dans l'enseignement des langues a montré qu'il ne s'agit pas d'un sujet simple à définir ou à traiter. Ensuite, nous donnerons un cadre à l'expression de matériel authentique dans cette étude. Notre définition ne sera pas exhaustive. Pourtant, la lecture de la partie théorique de cette étude permet au lecteur d'être également conscient des autres aspects du sujet.

2.2.3. Définition du *matériel authentique* dans cette étude

Les deux sous-chapitres précédents ont prouvé l'étendue des divergences concernant l'authenticité dans l'enseignement des langues. Le terme reste toujours vague : pour certains, l'authenticité des matériels est liée à l'origine des matériels, et pour d'autres, c'est surtout l'expérience personnelle qui est soulignée, pour mentionner quelques conceptions. Afin de répondre à nos problématiques de recherche, nous devons définir la notion de l'authenticité des matériels dans cette étude.

Dans cette étude, nous examinerons les expériences des enseignants et des étudiants de FLE concernant l'usage des matériels authentiques. Ainsi, nous ne nous concentrerons pas sur la connaissance ou sur la conception du terme, ni sur l'examen de situations de classe qui auraient été qualifiées d'authentiques. Notre objectif est d'obtenir une conception générale sur l'usage des matériels qui représentent l'usage réel de la langue française, c'est-à-dire, des matériels qui ne sont pas produits pour l'enseignement mais qui sont utilisés également par des Français en France, par exemple. Pour ce type de matériels, il existe le terme de *matériel authentique*. Nous nous adaptons ainsi la conception courante dans le domaine de l'enseignement des langues selon laquelle le matériel authentique est créé pour être utilisé en dehors du contexte d'apprentissage (van Lier 2013 [1996] : 13). De même, l'idée que le but du matériel authentique est de communiquer au lieu d'enseigner (Tomlinson 2012 : 13) est intégrée à la définition du terme dans cette étude. Le matériel ne doit pas – contrairement aux conceptions de plusieurs auteurs du domaine – être produit par un locuteur natif (*ibid.*). Ainsi, notre définition du *matériel authentique* correspond à celle du *texte g nue* par Widdowson (1979, cité d'après van Lier 2013 [1996] : 125–126).

Néanmoins, dans le contexte de cette étude particulière, nous nous opposerons à l'idée présentée par Bärlund (2006 : 31–37, cité d'après Bärlund 2010 : 2) selon laquelle un texte authentique devrait se baser sur des données factuelles et ne pas être modifié. Selon notre propre expérience, les enseignants peuvent de fois modifier les matériels authentiques un peu si, par exemple, un texte authentique contient des mots très particuliers. Ainsi, bien que les enseignants de notre étude aient modifié un peu les matériels qu'ils utilisent dans leurs cours, nous les considérons comme des matériels authentiques car ils sont authentiques en majeure partie. De plus, la conception subjective de l'authenticité

des matériels que Van Lier (2013 [1996] : 128) a nommé « le procès personnel d'engagement » ne sera pas incluse dans le concept de matériel authentique dans cette recherche parce que nous nous concentrerons sur une conception plus objective du sujet. Sinon, nous considérons que quant au choix des matériels authentiques pour un cours de FLE, par exemple, il serait important de prendre en compte cette idée de van Lier (2013 [1996] : 128), c'est-à-dire, de prendre en compte les intérêts et les expériences individuels des apprenants également pour que l'apprenant puisse s'engager dans son apprentissage.

Comme nous n'examinerons pas les exercices ou les tâches utilisés ni leur contenu pendant les cours de FLE au niveau individuel, la définition du *matériel authentique* dans cette étude n'inclura pas l'idée de l'authenticité des tâches (Guariento et Morley 2001) ou celle des tâches utilisées de façon authentique dans les situations d'évaluation (Bachman et Palmer 1996). Pourtant, il serait intéressant d'étudier également des tâches utilisées dans l'enseignement et examiner comment elles représentent l'authenticité.

Notre définition du matériel authentique exclura également la théorie sur la localité de l'authenticité amenée par Kramersch et Sullivan (1996). Cependant, nous considérons leur théorie (*ibid.*) comme importante puisque le concept de la localité de l'authenticité peut aider un apprenant ainsi qu'un enseignant du FLE, ou de n'importe quelle langue étrangère, à se souvenir que, par exemple, un texte produit pour une personne francophone, disons pour une personne québécoise, n'est pas, ne devrait pas, et ne peut pas être aussi facilement compréhensible pour une personne qui ne fait pas partie de cette communauté locale qui a une bonne connaissance locale quant à la langue, la culture et le contexte. Malgré l'importance de la localité présente dans le travail de Kramersch et Sullivan (1996) ainsi que dans celui de Widdowson (1998), notre étude n'a pas suffisamment de ressources pour examiner le phénomène de l'usage des matériels authentiques en profondeur qui pourrait inclure toutes ces définitions.

Nous sommes donc consciente que notre définition du *matériel authentique* n'est pas exhaustive malgré les divers aspects que nous avons présentés dans les parties précédentes de notre travail. D'ailleurs, il serait difficile ou même impossible de les inclure tous dans une étude puisqu'ils sont très nombreux, et parce qu'ils diffèrent les uns des autres. Nous nous concentrons ainsi sur les définitions et les conceptions de l'authenticité qui sont les plus importantes et les plus appropriées par rapport à notre recherche. Nous continuons

maintenant notre étude par les conceptions concernant l'usage des matériels authentiques des différents chercheurs du domaine ainsi que par la présentation des quelques recherches antérieures effectuées sur le sujet.

2.3. Conceptions et recherches antérieures

Bien que le domaine pédagogique contienne peu d'études et de résultats empiriques sur l'effet de l'usage du matériel authentique sur l'apprentissage des langues (voir par exemple Gilmore 2007 : 108 ; Day 2003, cité d'après Tomlinson 2012 : 161), l'authenticité des matériels est un sujet courant dans la littérature de l'enseignement. Les débats actuels portent surtout sur l'examen de l'importance de l'usage des matériels authentiques aussi bien que sur leurs caractéristiques typiques (Tomlinson 2017 : 1). Il existe également des recherches qui se sont concentrées sur l'étude des matériels utilisés dans l'enseignement, et sur comment leur contenu respectait l'authenticité des situations (*ibid.*). Dans ce sous-chapitre, nous présenterons quelques études antérieures concernant l'authenticité des matériels. Nous traiterons également des conceptions des chercheurs de ce domaine sur les caractéristiques, les avantages, et les défis liés aux matériels authentiques dans l'enseignement des langues.

2.3.1. Quelques études effectuées concernant authenticité

Gilmore (2004) analyse de façon comparative le langage des discours dans les manuels scolaires et dans les situations ou les matériels authentiques, en essayant de trouver des caractéristiques qui les distinguent. Le chercheur (Gilmore 2004 : 364) s'intéresse aux facteurs qui causent le caractère artificiel des dialogues et des autres aspects des manuels scolaires comparés aux matériels authentiques. Gilmore (2004 : 365) compare les dialogues de différents manuels scolaires avec des situations authentiques correspondantes à partir des mêmes sujets de discours que dans les textes des manuels scolaires. L'étude prouve que les dialogues des manuels scolaires ne correspondent pas aux dialogues authentiques : les textes scolaires ne mentionnaient pas, par exemple, les pauses, les « *false starts* » (fr. *les faux départs*), la répétition, l'hésitation, et « *back-channelling* », c'est-à-dire les petits commentaires vérificatifs de l'interlocuteurs comme « ah », « oui », « mm », au milieu de la parole de celui qui parle (Gilmore 2004 : 363). Carter (1998 : 47)

confirme également que l'interaction entre les locuteurs présentée dans les manuels scolaires est souvent très aisée par rapport la complexité des situations interactives de la vie réelle : les participants sont toujours d'accord entre eux, il n'y a pas de problèmes, tout le monde respectent la parole de l'autre, et ainsi de suite.

De plus, les résultats montrent une différence concernant la densité lexicale entre le matériel scolaire et le matériel authentique : puisque le matériel scolaire est produit pour un emploi spécifique, les auteurs ont bien réfléchi à l'usage lexical des textes (Gilmore 2004 : 376). Par contre, dans un discours réel, la densité lexicale est plus faible (*ibid.*) car le but n'est probablement pas d'apprendre ou d'utiliser autant de mots différents que possible mais plutôt de communiquer un message de façon plus efficace possible. Gilmore (2004 : 370) conclue que les différences entre les discours dans les manuels scolaires et dans les matériels authentiques est compréhensible parce que les textes ont des objectifs distincts : les manuels scolaires ont un but pédagogique spécifique, comme d'enseigner un sujet grammatical à travers un texte, tandis que les matériels authentiques ont été créés pour le loisir ou d'autres emplois communicatifs. Gilmore (*ibid.*) ajoute qu'une conversation authentique est un événement très complexe et pour ne pas perturber l'apprenant par des interruptions ou par d'autres aspects naturels de discours, le texte est simplifié pour que la concentration sur les aspects comme la structure soit plus facile. Pourtant, Gilmore (*id.*, p. 371) argue que les matériels artificiels ne permettent pas à l'apprenant de se débrouiller de façon indépendante dans les situations conversationnelles réelles en dehors de la salle de classe. Carter et McCarthy (1996 : 370, cité d'après Gilmore 2004 : 371) confirment que l'enseignement des langues devrait viser à rendre la langue cible disponible pour l'apprenant sans aucunes limitations.

L'effet de l'*input* authentique sur le développement des différentes connaissances linguistiques a été également examiné. Bardovi-Harlig et Dörnyei (1998) étudient les différences entre les personnes qui parlent l'anglais en langue secondaire et celles qui le parlent comme langue étrangère en ce qui concerne la capacité d'identifier des erreurs grammaticales et pragmatiques dans différentes situations qui leur sont présentées. De plus, les participants devaient juger la gravité de leurs erreurs. (Bardovi-Harlig et Dörnyei 1998 : 233.) Les résultats montrent que les deux groupes ont jugé les erreurs de façon opposée : les apprenants d'anglais langue secondaire, apprenant l'anglais aux États-Unis, ont évalué les erreurs pragmatiques comme étant des erreurs plus sévères par rapport aux erreurs

grammaticales, tandis que les apprenants d'anglais langue étrangère, vivant en Hongrie et en Italie, ont fait l'inverse (*id.* p. 247). Les auteurs concluent que grâce à l'interaction quotidienne avec les locuteurs natifs de l'anglais et l'input authentique de la langue, les apprenants de l'ALS (anglais langue secondaire) sont plus conscients des normes pragmatiques que les locuteurs de l'ALE (*id.* p. 253). Cette étude indique, ainsi, que l'exposition à l'usage réel de la langue dans les situations authentiques développe la connaissance pragmatique d'une langue.

Souvent, l'authenticité est liée également à la notion de motivation. La littérature contient de nombreuses conceptions diverses sur l'effet de l'usage des matériels authentiques sur la motivation des apprenants dans l'enseignement des langues. Il y a des chercheurs qui considèrent le matériel authentique comme étant plus intéressant à cause de son objectif communicatif plutôt que sur la forme de la langue (Swaffar 1985 ; Freeman et Holden 1986 ; Hutchinson et Waters 1987 ; Little, Devitt et Singleton 1989 ; King 1990 ; Little et Singleton 1991, cité d'après Gilmore 2007: 106). D'autre part, il y a ceux qui pensent le contraire et considèrent que le matériel authentique est trop compliqué à comprendre pour les étudiants, ce qui atteint leur motivation (Williams 1983 ; Freeman & Holden 1986 ; Prodromou 1996 ; Widdowson 1996, 1998, 2003, cite d'après Gilmore 2007 : 107). En revanche, Cross (1984, cité par Gilmore 2007 : 107) affirme que les apprenants se motivent quand ils se rendent compte de leur capacité à maîtriser des matériels authentiques. Malgré les nombreuses conceptions sur le sujet, le domaine manque de résultats empiriques pour vérifier les affirmations existantes aussi bien pour que contre l'effet positif de l'usage des matériels authentiques sur la motivation (Gilmore 2007 : 107).

Rusmawaty *et al.* (2018), en revanche, étudient, comme nous, les conceptions des enseignants de l'ALE (anglais langue étrangère) concernant l'usage des matériels authentiques dans l'apprentissage de l'anglais. Les chercheurs examinent les théories de quatre enseignants indonésiens grâce à des interviews, à l'observation dans les classes et aux réponses textuelles des enseignants comme méthodes (Rusmawaty *et al.* 2018 : 608). Les résultats se divisent aux trois catégories : les types de matériels authentiques que les enseignants utilisaient le plus couramment, les conceptions des enseignants concernant les connaissances qui se développent grâce à l'usage des matériels authentiques et les défis que les enseignants rencontrent quant à l'utilisation des matériels autres que les manuels scolaires (Rusmawaty *et al.* 2018 : 607).

En premier lieu, les résultats de l'étude ont montré que les enseignants préfèrent les matériels prêts comme les manuels scolaires dans leur enseignement (Rusmawaty *et al.* : 609). Les matériels authentiques qu'ils utilisaient le plus étaient des chansons dans la langue cible (*id.* p. 610). En deuxième lieu, l'étude a montré que les enseignants avaient l'impression que par l'usage du matériel authentique, les apprenants développaient leurs compétences comme la connaissance lexicale, lire en diagonale (ang. *skimming-skimming reading strategy*), leur capacité de lecture critique et la compréhension textuelle (*id.* p. 610). En dernier lieu, la recherche a mis en avant les raisons pour lesquelles les enseignants trouvent l'usage des matériels authentiques compliqué dans l'enseignement. D'une part, les enseignants trouvent que souvent, les apprenants ne connaissent pas les sujets traités dans les matériels authentiques suffisamment bien, ce qui est problématique. D'autre part, les apprenants manquent de connaissance culturelle dans la langue cible et pour cela l'usage des matériels authentiques, qui sont liés au contexte culturel, est difficile selon les enseignants. Troisièmement, les enseignants disaient que le problème majeur est le manque de temps pour utiliser les matériels authentiques appropriés que les apprenants demandent. (Rusmawaty *et al.* 2018 : 610–612.)

Ainsi, nous pouvons observer que le domaine de l'enseignement des langues contient quelques études effectuées sur l'authenticité, examiné à partir de points de vue divers. Dans notre étude, nous avons voulu nous concentrer surtout sur la discussion entre les différents chercheurs sur les avantages et les défis de l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement des langues. Dans les sous-chapitres qui suivent, ces aspects seront traités plus longuement.

2.3.2. Avantages de l'usage du matériel authentique

Dans ce sous-chapitre, nous discuterons des aspects des matériels authentiques qui sont souvent considérés comme avantageux et positifs quant à l'apprentissage de la langue. Comme la langue des matériels authentiques reflète l'usage réel de la langue, les matériels authentiques reflètent aussi « la richesse de la langue, du discours et de la culture » (Di Pardo Léon-Henri 2015 : 62). Au contraire des manuels scolaires dont les auteurs comptent parfois trop sur leur intuition quant à la production des textes au lieu de l'examen empirique des situations réelles (Williams 1988, cité d'après Gilmore 2007 : 100), les matériels authentiques « peuvent illustrer une dimension réaliste et refléter les multiples

usages de la langue dans leurs justes contextes » (Di Pardo Léon-Henri 2015 : 62) et aident les apprenants à mieux utiliser la langue dans les situations réelles (*ibid.*).

Si on pense à des langues différentes, soit la langue maternelle ou soit une langue étrangère, on sait qu'il y a des expressions et des mots uniques et particuliers dans les différentes langues. Dans l'enseignement des langues, selon notre propre expérience, ce sont justement les expressions fixes et idiomatiques qui causent souvent des problèmes dans la compréhension de la langue cible. Pourquoi ? Car en général, elles sont absentes des manuels scolaires et de l'enseignement des langues. En revanche, les matériels authentiques sont du contenu varié et riche (Gilmore 2007 : 103) qui fonctionne comme une bonne source d'apprentissage du vocabulaire en général, mais aussi des idiomes et des expressions plus particulières liées à la culture de la langue. Bien que la langue dans les matériels authentiques puisse être difficile, elle offre de meilleures connaissances pour les apprenants qui leur permettent de se débrouiller dans les situations de la vie réelle en comparaison des textes des manuels scolaires qui tendent à « trop protéger les apprenants » selon plusieurs chercheurs du domaine (Tomlinson 2012 : 161, traduit par nous).

Évidemment, l'apprenant ne peut pas toujours comprendre tout ce qu'on dit dans les matériels authentiques car ils contiennent beaucoup de vocabulaire et d'expressions nouveaux. Pourtant, ce n'est pas nécessairement un problème. Porter et Roberts (1981 : 42) constatent que la compréhension incomplète des textes est normale même pour les locuteurs natifs car ceux-ci rencontrent également des mots et expressions inconnus, même dans leur langue maternelle. L'usage des matériels authentiques dans l'enseignement peut ainsi développer la capacité de raisonnement langagier des apprenants (Guariento et Morley 2001 : 348). Nation (2001 : 233, cité d'après Gilmore 2007 : 109) constate que dans l'apprentissage du vocabulaire, les apprenants devraient apprendre la plupart du lexique comme les locuteurs natifs, c'est-à-dire, par l'intermédiaire de la déduction en s'aidant du contexte. Cette méthode exige que l'apprenant comprenne la majorité du vocabulaire du matériel qu'il utilise (*ibid.*), ce qui bien sûr peut poser des problèmes, puisque cela dépend du niveau linguistique individuel. Nation (*ibid.*) propose la solution de la simplification du texte, ce qui est un sujet qui divise les chercheurs. Faciliter la compréhension des textes authentiques peut être effectué aussi par le choix de tâches appropriées (Guariento et Morley 2001 : 349).

Gilmore (2007 : 101–103) évoque aussi le développement de différents aspects des compétences du discours dans l'apprentissage des langues. Il rappelle que les matériels scolaires traditionnels présentent souvent des monologues ou des dialogues scrupuleusement structurés dans lesquels les locuteurs échangent des paroles de manière prévue et formelle (Gilmore 2007 : 102). Ces types de modèles de discours n'élaborent pas la connaissance des aspects du discours de façon réaliste car un discours est un processus plus complexe (Myers Scotton et Bernsten 1988 : 373). Gilmore (2007 : 102) confirme que, par exemple, une situation présentée dans un manuel scolaire dans laquelle une personne demande des directions ne reflète pas la complexité de la conversation correspondante réelle. Par contre, l'usage des matériels authentiques peut mieux fonctionner en tant que modèles réalistes des situations conversationnelles.

L'autre problème des textes produits pour l'enseignement des langues est souvent la maigre variété des différents genres conversationnels (Gilmore 2007 : 102). Eggins et Slade (1997, cité d'après Gilmore 2007 : 102) ont examiné les types courants des situations conversationnelles quotidiennes réelles. Selon les résultats, la conversation typique contenait souvent de la narration (ang. *Storytelling*), des observations ou des commentaires, l'expression d'opinions, des ragots et des blagues (*ibid.*). Cependant, les auteurs (*ibid.*) constatent que les matériels d'enseignement manquent souvent de ce type de communication variée.

En plus des aspects intrinsèques avantageux des matériels authentiques précédemment présentés, les avantages sont aussi liés aux possibilités variées de leur usage. En comparaison des manuels scolaires qui se concentrent essentiellement sur des structures linguistiques détaillées et sur des exercices simples comme *écoute-répète* et *complète les blancs*, qui ne sont pas vraiment justifiés par des théories (Tomlinson 2012 : 160), Gilmore (2007 : 103) constate que les matériels authentiques offrent la possibilité d'être utilisés de façon diversifiée et pour tout type d'apprenants. Les matériels authentiques n'engagent pas les enseignants et les apprenants à les utiliser d'une façon ou d'une autre mais leur donne de la liberté. Tomlinson (2012 : 158) affirme que les opposants aux manuels scolaires considèrent que ceux-ci prennent l'autorisation des enseignants ainsi que celui des apprenants.

Bien que l'effet de l'usage des matériels authentiques sur la motivation des apprenants ne soit pas prouvé par des études empiriques exhaustives, il existe des spéculations sur le sujet dans la littérature du domaine. Tomlinson (2012 : 162) explique que souvent les matériels produits pour l'enseignement des langues ont été critiqués pour leurs sujets plats qui n'encouragent pas dans l'apprentissage. Par contre, il (Tomlinson 2012 : 163) argue que basé sur son expérience, l'insertion des textes de sujets plus controversés et affectifs – en respectant la culture – peut fonctionner comme une force stimulante d'apprentissage. Puisque les enseignants peuvent choisir les matériels authentiques eux-mêmes, ou avec les étudiants, ils peuvent ajouter aussi des sujets qui sont plus affectifs et appropriés à une classe, ce qui pourrait avoir un effet positif sur la motivation.

En somme, les matériel authentiques sont considérés comme utiles pour le développement des différentes compétences de l'apprenant : ils présentent du vocabulaire nouveau et varié, ce qui peut aussi développer les compétences de raisonnement langagier des élèves ; ils présentent des aspects et des structures réalistes du discours ; ils offrent la possibilité d'un usage plus créatif et approprié des matériels pour la classe particulière ; ils familiarisent les apprenants aussi avec connaissances culturelles diverses de la langue cible. Tomlinson (2012 : 159) conclue sur les avantages liés à l'usage des matériels authentiques :

[...] if a teacher has confidence, principled creativity and the respect of their learners, then a textbook-free course can actually be more facilitative in providing the personalised, relevant and engaging experience of language in use and opportunities for observing how the language is used and for meaningful communication, which many textbook authors find it difficult to provide. (Tomlinson 2012 : 159)

2.3.3. Défis associés à l'usage des matériels authentiques

Il y a des difficultés associées à l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement des langues et ce n'est pas nécessairement simple de les intégrer aux cours. Dans ce chapitre, nous introduirons quelques défis communs présentés dans la littérature du domaine.

De point de vue des apprenants, c'est le degré de difficulté des textes qui est considéré comme étant le problème majeur dans l'utilisation des textes authentiques dans l'enseignement (voir par exemple Gilmore 2007 ; Rusmawaty *et al.* 2018) Les textes authentiques peuvent inclure du vocabulaire compliqué, des expressions idiomatiques, des styles

textuels particuliers et des aspects culturels qui ne sont pas accessibles à l'apprenant et par conséquent la compréhension de la langue est rendue difficile (Gilmore 2007 : 108). Certains chercheurs considèrent que ces aspects ont aussi un effet négatif sur la motivation des apprenants (Gilmore 2007 : 107).

Selon Widdowson (1998), le problème n'est pas tellement la compréhension sémantique des textes authentiques, mais celle de pragmatique. Il (Widdowson 1998 : 708) offre des exemples pour illustrer les différences entre un discours caractéristique de manuel scolaire et un discours réel. L'exemple ci-dessous représente le dialogue d'un manuel scolaire (Widdowson 1998 : 708) :

Sarah: Good morning Father, Good morning Mother.
Mr. Brown: Sarah, do you *want some of this* porridge?
Sarah: No, thank you, *I'll* have some toast.
Mrs. Brown: David, *here* is a cup of tea for you.
David: *Thanks*.
Sarah: Would you *pass me* the marmalade, Father, please.
Mrs. Brown: The telephone is ringing. David, *could you* answer it please, I am making the toast.
Mr. Brown: Who was on the telephone?
David: It was *Uncle Arthur*.
Mr. Brown: *What time* is he coming round to fetch us in his car to go to the theatre *this evening*?

(Widdowson 1998 : 708)

Widdowson (*ibid.*) remarque que dans cette situation, tous les participants communiquent toujours avec des énoncés complets et la nuance du discours est très formelle. Dans une situation pareille de la vie réelle la communication entre les membres d'une même famille dans assis à table au petit-déjeuner serait sans doute différent, comme affirme Widdowson en donnant l'exemple d'une situation plus réaliste (*ibid.*) :

Want some of this?
No, I'll
Here
Thanks
Pass me
Could you ...?
Uncle Arthur.
What time this evening?

(Widdowson 1998 : 708)

Widdowson (1998 : 709) explique que bien que les énoncés dans l'exemple ne soient pas complets, tous les participants du discours comprennent ce qu'on veut dire et la situation

communicationnelle reflète une situation réelle, c'est-à-dire authentique. Le petit extrait représente l'usage de l'anglais dans un contexte authentique et c'est justement le contexte qui complète les énoncés (Widdowson 1998 : 709). Bien que le premier extrait se compose des phrases entières et riches en vocabulaire, les participants énoncent des choses qui sont évidentes dans le contexte puisque les participants partagent une même connaissance contextuelle (Widdowson 1998 : 706–709). Pourtant, dans les situations communicationnelles les locuteurs n'expriment pas ce que tout le monde sait déjà, mais ce qu'ils ne peuvent pas conclure du contexte (Widdowson 1998 : 707–708). Dans ces deux exemples, tout le monde entend le téléphone et ainsi il n'est pas nécessaire de l'annoncer (Widdowson 1998 : 709). Malgré le fait que le deuxième exemple représente plus l'usage réel de la langue, Widdowson (1998 : 709) affirme que ce type de texte n'est pas très utile dans l'enseignement des langues car la situation est sortie de son contexte et, par conséquent, la compréhension pragmatique n'est pas possible. Widdowson (1998 : 709) argue ainsi que les matériels authentiques, qui s'engagent fortement dans leur contexte originel, ne sont pas nécessairement appropriés pour être utilisés dans l'enseignement.

Du point de vue des enseignants, la raison pour laquelle l'usage des matériels authentiques est parfois considéré comme difficile est liée plutôt aux aspects pratiques (Gilmore 2007 : 112). L'usage des matériels authentique au lieu des matériels prêts-à-utiliser, comme les manuels scolaires, dans l'enseignements nécessite un effort supplémentaire de la part des enseignants parce qu'ils doivent vérifier que les textes soient compréhensibles pour les apprenants, ce qui prend du temps (Rusmawaty et al. 2018 : 609). Gilmore (2007 : 112) ajoute que l'usage des matériels produits exprès pour l'enseignement est plus simple quant à l'enseignement et l'évaluation des apprenants.

Gilmore (2007 : 112) ajoute qu'il serait nécessaire que les enseignants possèdent une bonne connaissance des recherches dans le domaine concernant l'usage des matériels authentiques pour qu'ils les maîtrisent de la façon la plus efficace que possible. Cependant, selon Gilmore (*ibid.*), cela n'est pas le cas. De plus, une interaction plus fréquente entre les enseignants et les chercheurs serait utile car souvent la découverte des études qui pourrait être profitable pour aux enseignants et aux étudiants leur restent inaccessibles, ou alors seulement dans les études, comme le constate Bouton (1996, cité d'après Gilmore 2007 : 112). Selon Bärlund (2010 : 2), par la compréhension profonde du concept de l'authenticité dans l'enseignement des langues les enseignants pourraient changer la situation

actuelle concernant l'usage des manuels scolaires et des matériels authentiques dans l'enseignement des langues à l'inverse. Selon les statistiques de Bärlund (*ibid.*), en 2010 les manuels scolaires représentaient 98% tandis que les matériels authentiques couvraient 2% de l'enseignement.

3. Corpus et méthodologie

Avant la présentation et l'analyse de notre recherche, il faut montrer un aperçu détaillé des différentes étapes que nous avons accomplies pour effectuer cette étude. Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord notre corpus et les raisons pour lesquelles nous l'avons composé de cette façon. Ensuite, nous continuerons par le cadre méthodologique de la recherche. Les questionnaires se trouvent dans les annexes 1 et 2 à la fin de cette étude.

3.1. Composition et justification du corpus

Le corpus de notre étude se compose de deux parties différentes. La première partie du corpus est constituée d'un questionnaire pour les enseignants de FLE de niveaux scolaires différents. La deuxième partie est composée d'un questionnaire pour un petit groupe de lycéens finlandais qui étudient le français comme langue étrangère. Étant donné que nous nous sommes intéressés à examiner les attitudes et les expériences des enseignants et des étudiants concernant l'usage des matériels authentiques, nous considérons que les questionnaires anonymes offrent un moyen de s'exprimer sans pression extérieure.

Nous avons utilisé Google Forms comme outil pour les deux questionnaires. Il s'agit donc d'enquêtes électroniques. Les questionnaires sont composés aussi bien de questions fermées que de questions ouvertes. Le questionnaire pour les enseignants est constitué de deux parties : la partie 1 contient cinq questions préliminaires dont la plupart sont des questions fermées, soit des questions à choix multiple ou des questions de l'échelle. La partie 2 du questionnaire consiste en huit questions ouvertes. Quant à l'enquête pour les lycéens, il constitue de deux questions préliminaires et de parties majeures A et B. La partie C est réservée aux commentaires libres, mais comme personne n'y a pas répondu, nous ne la traiterons pas. La partie A comporte quinze questions de l'échelle Likert où on demande à l'étudiant d'évaluer son attitude sur une échelle de 1 à 5 compte-tenu des arguments présentés concernant l'usage des matériels authentiques et la réalisation du cours de FLE. L'apprenant a pu choisir aussi 0 s'il ou elle n'a pas su répondre. L'échelle Likert mesure ainsi les attitudes des répondants envers les arguments présentés dans un

questionnaire, 1 signifiant « pas du tout d'accord » et 5 signifiant « complètement d'accord »⁵. La partie B est constituée de 10 questions ouvertes.

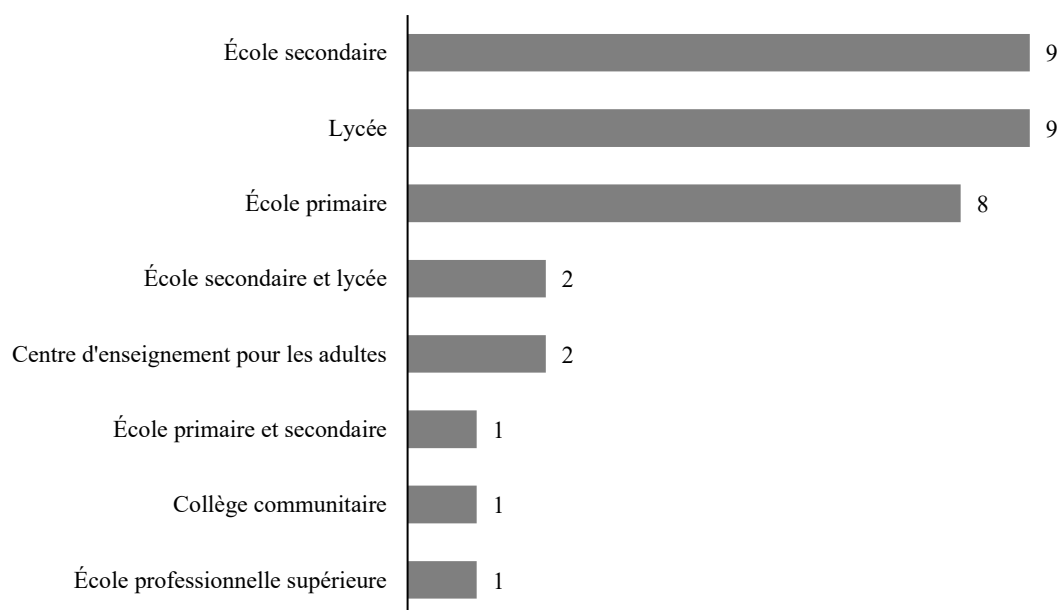
Nous avons choisi de nous concentrer sur les questions ouvertes du questionnaire pour les enseignants car nous savions que les adultes répondraient aux questions par les phrases complètes et assez riches. En plus, les questions ouvertes offrent davantage de visibilité pour l'analyse des résultats. En revanche, nous avons présumé que les jeunes adultes préféreraient les questions fermées comme souvent les enfants ou les jeunes ont la tendance de répondre aux questions ouvertes assez brièvement. Pour cette raison, nous avons choisi de poser des types différents de questions pour les étudiants afin que nous ayons un aperçu aussi exhaustif que possible de leurs opinions.

3.1.1. Questionnaire pour enseignants

La première partie du corpus comprend donc un questionnaire concernant l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement du FLE aux enseignants de français de niveaux scolaires différents. Nous avons publié l'enquête électronique dans quatre groupes d'enseignants qui existent en ligne, et plus précisément sur Facebook. L'un des groupes est composé d'enseignants en langues de l'école primaire, l'autre est fait pour les enseignants des langues de l'école secondaire, et les deux groupes qui restent ont été créés particulièrement pour les enseignants du français. Nous n'avons pas imposé des critères à part être un enseignant de français pour pouvoir participer à l'enquête car nous ne nous sommes pas concentrée à étudier les différences entre les enseignants ou un phénomène en particulier dans un groupe d'enseignants. Nous avons voulu effectuer les questionnaires en ligne pour rendre le processus de la collecte des données aussi efficace que possible et pour contacter un groupe d'enseignants étendu. Étant donné que nous n'avons pas choisi les enseignants individuellement selon des critères spécifiques les réponses des enseignants proviennent de différents niveaux scolaires, des écoles différentes, des coins de la Finlande différents, et ainsi de suite.

⁵KvantiMOTV (2020) : <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/ominaisuudet.html>

L'enquête pour les enseignants a reçu une totalité de 33 réponses. Le graphique 1 ci-dessous indique la distribution des réponses selon le niveau scolaire des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire.



Graphique 1. La distribution des réponses des enseignants selon le niveau scolaire.

Comme le graphique 1 le montre, les enseignants de l'école primaire (8 réponses) et secondaire (9 réponses) et du lycée (9 réponses) représentent la majorité des répondants. Un des répondants a exprimé qu'il enseigne aussi bien à l'école primaire que secondaire, et deux personnes ont précisé qu'ils enseignent dans une école secondaire et au lycée. Nous avons également reçu des réponses par d'enseignants de français dans un centre d'enseignement pour adultes (fi. *Kansalaisopisto*), dans un collège communautaire (fi. *Työväenopisto*) et dans une école professionnelle supérieure. Dans quelques réponses du questionnaire dans lesquelles nous avons découvert des différences intéressantes dans les réponses des enseignants de niveaux scolaires différents, nous nous concentrerons sur les différences entre l'école primaire et secondaire et le lycée car les autres niveaux ne sont représentés que par un ou deux répondants. Cependant, l'objectif majeur de notre analyse ne sera pas de comparer les réponses des enseignants. En général, nous analyserons toutes les réponses ensemble car souvent un enseignant a enseigné à plusieurs niveaux scolaires différents dans sa vie, et les réponses peuvent donc être basées non seulement sur leurs lieux de travail actuels, mais aussi sur leurs expériences passées. Par conséquent, le fait que notre questionnaire ait été rempli par un groupe diversifié d'enseignants n'est pas un

problème car le sujet de notre étude n'exige pas de délimitation stricte en ce qui concerne le niveau scolaire enseigné.

3.1.2. Questionnaire pour lycéens

Quant à la deuxième partie de notre corpus, il s'agit d'une étude de cas comme nous étudierons un cas spécifique limité⁶. Nous avons créé un questionnaire pour un groupe de lycéens d'un cours du français choisi en particulier. L'enseignement du français dans ce cours a été réalisé presque entièrement sans l'usage d'un manuel scolaire traditionnel. Le cours a été fait à partir des matériels authentiques divers qui ont été choisis en majeure partie par les étudiants. Pour enseigner la grammaire seulement, l'enseignant du cours a utilisé des extraits de manuels scolaires. À cause de la mise en place de ce cours spécial, nous avons voulu connaître l'avis et les expériences des étudiants. Nous avons envoyé les questionnaires aux étudiants par mail. Pour respecter le caractère anonyme de cette étude, nous ne révélons pas le nom du lycée.

Comme le français est normalement une matière scolaire optionnelle en Finlande, les groupes de français sont souvent assez petits en nombre d'étudiants. C'est surtout le cas aux niveaux plus avancés où le niveau linguistique ainsi que les exigences sont plus forts, la taille des groupes a tendance à rester modeste. Le groupe de lycéens qui a participé à notre étude était un groupe particulièrement petit, avec un total de cinq étudiants. Par conséquent, nous n'avons reçu qu'un petit nombre de réponses : seuls quatre étudiants sur cinq ont répondu à notre questionnaire. Pour cette raison, les résultats de cette enquête en question ne peuvent pas être généralisés. Sinon, cette partie donnera un aperçu des opinions des étudiants concernant ce cours réalisé à partir de matériel authentique.

3.2. Méthodologie

Nous analyserons les résultats de façon qualitative. Plus précisément, le contenu du corpus sera analysé grâce à l'analyse de contenu. Par la suite, la méthodologie choisie ainsi que le déroulement de l'analyse du corpus de cette étude sera présentée plus en détail.

⁶ KvaliMOTV (2020a) : https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html

Le corpus de notre étude, qui se compose de deux questionnaires, sera analysé en utilisant l'analyse de contenu comme méthode. Tuomi et Sarajärvi (2018 : 78) expliquent que l'analyse de contenu peut être utilisée dans toutes les études qualitatives et elle est ainsi considérée comme une méthode fondamentale de la recherche qualitative. Pourtant, l'analyse de contenu peut également être employée dans les études quantitatives (*ibid.*). Le corpus étudié peut comprendre presque n'importe quel type de document textuel (des articles, des journaux intimes, des lettres, des interviews, des dialogues, etc.). Dans le cas de notre étude, il s'agit donc d'enquêtes avec des réponses d'enseignants et d'étudiants sous une forme textuelle.

L'objectif de l'analyse de contenu est d'obtenir une description condensée et générale du phénomène étudié (Tuomi et Sarajärvi 2018 : 87). Pour l'analyse de contenu, l'idée de départ est que l'expérience personnelle est la meilleure façon de comprendre des phénomènes qu'un être humain rencontre (*id.* p. 88.). Tuomi et Sarajärvi expliquent qu'« Il est essentiel de noter qu'il s'agit de comprendre la réalité comme une façon de penser humaine et non pas comme une vérité absolue »⁷ (*ibid.*, traduit par nous). Cet aspect est ainsi présent dans notre étude dans la mesure où nous examinerons les expériences personnelles des enseignants et des étudiants.

Selon si l'analyse du corpus est effectuée quantitativement ou qualitativement, il existe une division plus précise de l'analyse de contenu. Si l'analyse de contenu des documents étudiés est accomplie de façon quantitative, c'est-à-dire que la description du contenu du texte est effectuée de façon statistique, il s'agit de *l'examen de contenu* (fi. *sisällön erittely*, traduit par nous). En revanche, si le contenu des documents textuels est décrit verbalement, il s'agit de *l'analyse de contenu* (fi. *sisällönanalyysi*). (Tuomi et Sarajärvi 2018 : 88.) Souvent, ces deux sous-catégories de l'analyse de contenu sont utilisées comme synonymes (*ibid.*).

Selon Tuomi et Sarajärvi (2018 : 89), il est important de faire la différence entre l'examen de contenu et l'analyse de contenu, car ces deux types d'analyse offrent des données de différents types. Ils donnent un exemple de l'analyse de documents effectuée par Tuomi

⁷ « Oleellista tässä on huomata, että kyse on todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymyksestä sinänsä » (Tuomi et Sarajärvi 2018 : 88).

(1997 ; 1998), dans laquelle il a analysé les types de sources utilisées dans les mémoires de maîtrise de mêmes disciplines dans deux universités différentes. Par l'examen de contenu, c'est-à-dire avec les mesures quantitatives, le chercheur a obtenu des données numériques qui ne suffisaient que pour une analyse de surface et qui n'offraient pas d'information sur la signification des résultats. En revanche, par l'usage de l'analyse de contenu – l'analyse effectuée par les mesures qualitatives –, l'analyse de résultats a été plus exhaustive en offrant plus d'information et d'observation intéressantes concernant le corpus. Pourtant, Tuomi admet que l'analyse de contenu a demandé plus de temps et par conséquent il n'a pas réussi à accomplir complètement l'analyse. (*id.* p. 89.) L'analyse de contenu a été critiquée justement pour son caractère souvent incomplet (*id.* p. 87). Dans notre étude également, nous avons utilisé l'examen de contenu ainsi que l'analyse de contenu et, comme pour l'analyse de Tuomi (1997 ; 1998), les données quantifiées nous ont offert peu de renseignements tandis que l'analyse de contenu a rendu une analyse plus exhaustive des questionnaires.

L'analyse de contenu se divise aussi en contenu inductif et contenu déductif. Récemment, la distinction entre l'analyse basée sur le corpus et sur la théorie a attiré l'attention. (Tuomi et Sarajärvi 2018 : 91.) L'analyse basée sur le corpus est de l'analyse inductive, qui va de l'observation individuelle vers des observations plus générales, pour finir par les concepts théoriques formés d'après les conclusions. Autrement dit, la théorie développe une analyse du corpus qui joue le rôle principal du point de départ de l'analyse. (Eskola et Suoranta 1998 : 83)⁸. L'analyse basée sur la théorie, par contre, se concentre sur la théorie existante dont l'exactitude est testée dans un nouveau contexte. Cette méthode progresse ainsi d'une théorie générale vers les observations individuelles. (Tuomi et Sarajärvi 2002 : 95–99)⁹. Dans le cas de notre étude, il s'agit de l'analyse inductive. Le but est de former une description claire et condensée du phénomène étudié par une analyse d'un corpus incohérent (Burns et Grove 1997 ; Strauss et Corbin 1998, cité d'après Tuomi et Sarajärvi 2018 : 91). L'analyse claire du contenu rend les conclusions claires et fiables sur le sujet d'étude possibles à faire (Hämäläinen 1987 ; Strauss et Corbin 1990, 1998 ; Atkinson et al. 2000, cité d'après Tuomi et Sarajärvi 2018 : 91). Par la suite, les étapes différentes de l'analyse de contenu basés sur le corpus seront présentées.

⁸ KvaliMOTV (2020b) : https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html

⁹ KvaliMOTV (2020c) : https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html

L'analyse se compose de trois étapes distinguées par Miles et Huberman (1994, cité d'après Tuomi et Sarasjärvi 2018 : 91) qui sont (1) la réduction du corpus, (2) la classification du corpus, et (3) la formation des conceptions théoriques. Tuomi et Sarasjärvi (2018 : 92) ont créé une figure plus détaillée du déroulement d'une analyse de contenu. Nous avons utilisé leur schéma comme modèle pour la description des étapes que nous avons effectuées dans l'analyse des réponses aux questionnaires. Nous avons un peu modifié les étapes pour qu'elles correspondent au déroulement de notre recherche. Malgré cela, le schéma décrit l'avancement d'une analyse de contenu en général aussi.

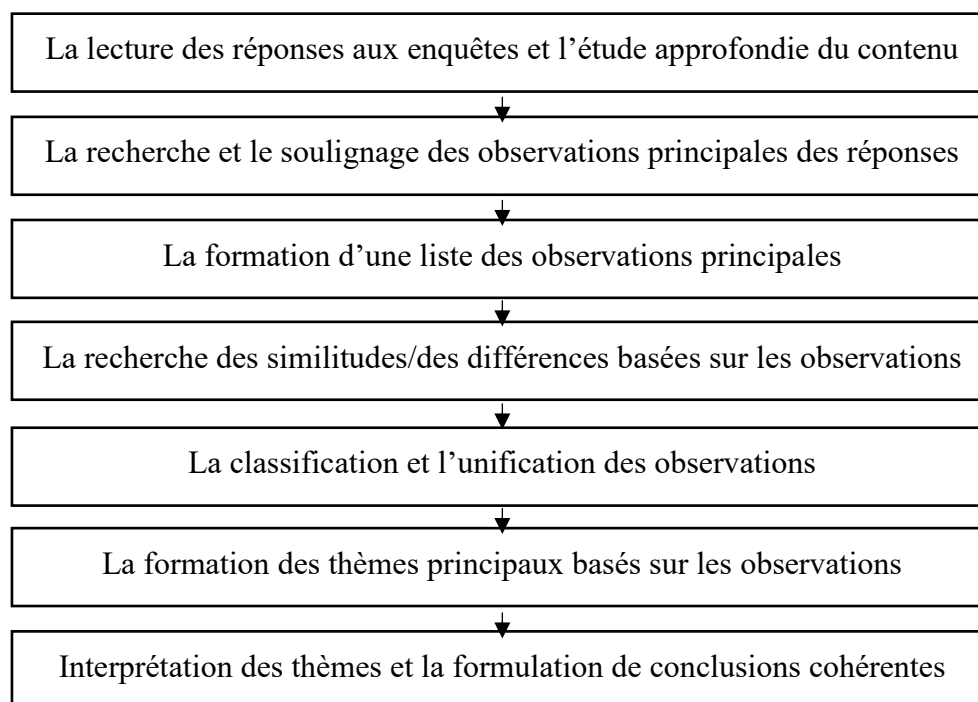


Schéma 1. Le déroulement de l'analyse de contenu de notre étude (Schéma adopté du celui présenté dans Tuomi et Sarasjärvi 2018 : 92).

Nous avons commencé l'analyse par une lecture attentive des réponses des répondants. Par l'étude approfondie du corpus nous avons pu percevoir les points principaux et les détails intéressants. Nous avons continué par un soulignage de ces aspects des réponses pour pouvoir faire attention aux remarques substantielles et éliminer toute information inutile, ce qui s'appelle la réduction du corpus original (Tuomi et Sarasjärvi 2018 : 92). Ensuite, nous avons mis les observations principales sur une liste. Dans l'analyse des réponses des enseignants, nous avons groupé les réponses des enseignants selon le niveau scolaire et nous avons formé les listes séparées pour pouvoir examiner les similitudes et différences entre les enseignants de façon plus efficace. Cela dit, après avoir formé les

listes d'observations, nous avons cherché des similitudes et des différences entre les observations faites basées sur le corpus. Cette étape s'appelle la classification du corpus (Tuomi et Sarasjärvi 2018 : 92). Nous avons examiné les expressions employées par les répondants dans leurs réponses et puis nous avons classé les expressions signifiant la même chose, en formant des groupes thématiques, suivant le déroulement de l'analyse de contenu présenté par Tuomi et Sarasjärvi (2018 : 92). Finalement, nous avons interprété les thèmes et les groupes formés, suivi par la formation des concepts théoriques et des conclusions, ce qui est l'étape finale de l'analyse de contenu (Tuomi et Sarasjärvi 2018 : 93).

4. Analyse des résultats majeurs

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats majeurs de notre recherche. Nous commencerons par une analyse des réponses des enseignants concernant leurs expériences à l'égard des matériels authentiques dans l'enseignement du FLE. Ensuite, nous continuerons par l'analyse des réponses du groupe lycéen dont le cours de français avait été réalisé sans du manuel scolaire. Finalement, nous terminerons le chapitre par une discussion sur le rapport entre notre étude et la littérature du domaine.

4.1. Analyse des expériences des enseignants

La première partie de l'enquête pour les enseignants contenait des questions préliminaires qui offrent des données statistiques pour notre étude. Tout d'abord, nous avons voulu examiner si le terme *matériel authentique* est préalablement connu parmi les enseignants. Nous en avons donné une définition simple dans l'introduction du questionnaire pour que tout le monde le comprenne de la même façon. La définition donnée dans le questionnaire, que nous avons traduit en français ici, se trouve ci-dessous :

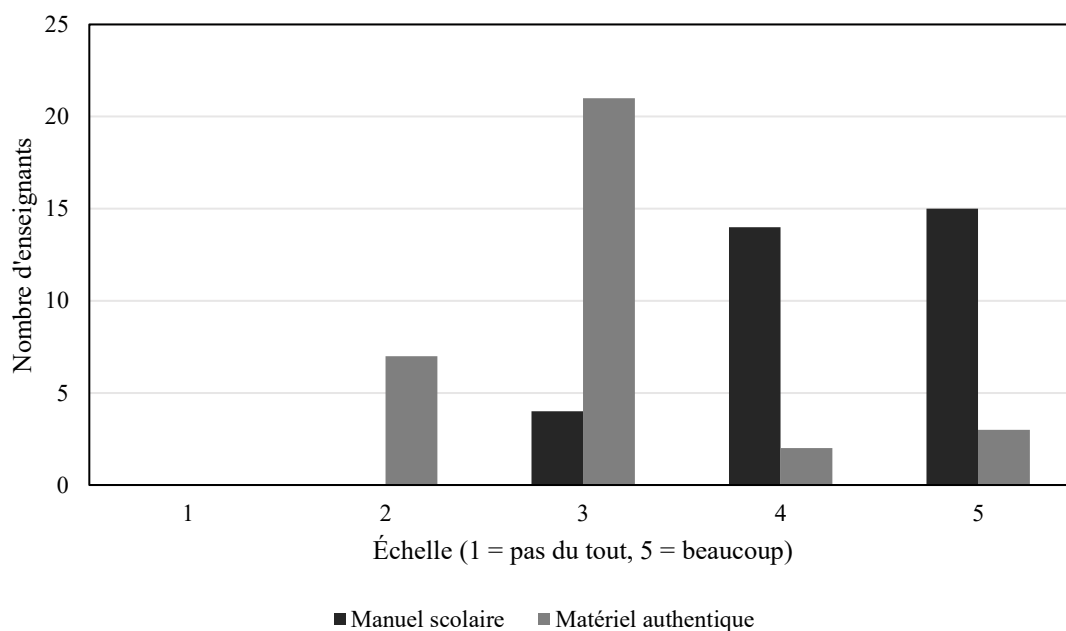
Dans ce questionnaire, un matériel authentique veut dire le matériel utilisé dans l'enseignement qui n'est pas originellement créé pour l'usage pédagogique, mais qui représente l'usage réel, authentique, de la langue (comparé par exemple aux textes des manuels scolaires, où les dialogues sont souvent précisément planifiés selon le sujet ou le thème visés à être appris par les apprenants). Par exemple, les matériels comme les articles journalistiques, la musique, les programmes de télévision ou les vidéos sur YouTube peuvent être considérés comme étant des matériels authentiques.

Dans la question 2 de la première partie du questionnaire, nous avons donc demandé si les enseignants connaissaient déjà cette notion. Trente personnes ont répondu « oui » et trois personnes ont estimé que le terme est « assez connu » par eux. Dans la question 3, nous avons encore élaboré le sondage concernant la connaissance de la définition : nous avons demandé si la conception des enseignants diffère de la définition que nous avons donnée ou s'ils veulent y ajouter d'autres aspects. 25 sur 33 des enseignants ont été satisfaits de la définition donnée. Trois personnes ont ajouté dans notre liste quelques autres exemples des matériels authentiques. Une personne a constaté qu'il y avait aussi des matériels scolaires tout prêts qui pouvaient être considérés comme authentiques bien qu'ils

aient été conçus dans un but pédagogique, ce qui est une observation importante. Quatre répondants ont laissé cette question vide.

Ainsi, pouvons-nous remarquer que la définition du terme *matériel authentique* est comprise en accord avec la conception courante qui domine le domaine pédagogique ? Van Lier (2013 [1996]) a constaté que dans le domaine pédagogique l'authenticité renvoie le plus souvent à l'usage des matériels d'apprentissage qui représentent l'usage réel de la langue. Selon les réponses, cette définition du terme est bien connue parmi les enseignants et le terme n'était inconnu pour personne. D'ailleurs, personne n'a ajouté d'autres aspects du matériel authentique que les chercheurs indiquent dans la littérature du domaine. Par conséquent, on peut se demander si les enseignants connaissent également les autres aspects concernant l'authenticité dans l'enseignement des langues. Pour mieux examiner les conceptions des enseignants en ce qui concerne la définition du terme de matériel authentique, il faudrait demander aux enseignants de définir la notion en utilisant leurs propres mots pour éviter la possibilité d'être influencé par une définition toute prête, comme c'est le cas dans notre étude. Cependant, compte tenu de notre recherche, ce processus n'aurait pas eu une valeur notable.

Par les questions 4 et 5 de la première partie de l'enquête nous avons voulu examiner le rôle du manuel scolaire et du matériel authentique dans l'enseignement du FLE. Les résultats montrent, comme nous l'avons présumé, que l'usage du manuel scolaire dans l'enseignement du FLE est clairement plus courant que celui des matériels authentiques. Dans le questionnaire, les enseignants ont estimé la fréquence de leur usage du manuel scolaire et des matériels authentiques dans les cours de français à l'échelle de 1 à 5, où 1 indique « pas du tout » et 5 « beaucoup ». Le graphique 2 montre comment les réponses se répartissent sur l'échelle.



Graphique 2. L'usage du manuel scolaire et des matériels authentiques dans l'enseignement du FLE par les enseignants.

15 sur 33 (46%) des enseignants ont estimé qu'ils utilisent beaucoup le manuel scolaire dans l'enseignement. 14 sur 33 (42%) ont répondu 4 (assez). Quatre personnes (12%) ont situé leur estimation au milieu de l'échelle en choisissant 3 pour décrire leur usage du manuel scolaire. En revanche, quant à l'usage du matériel authentique dans le cours de FLE, les réponses se sont concentrées sur l'autre côté de l'échelle. Seulement trois personnes (9%) ont estimé qu'elles utilisent beaucoup (5) de matériels authentiques et deux personnes (6%) ont choisi 4 (assez beaucoup). La plupart des réponses correspondent au milieu de l'échelle comme 21 sur 33 (67%) des enseignants ont répondu 3. Également le numéro 2 de l'échelle a recueilli assez beaucoup de réponses car sept personnes (21%) l'ont choisi, ce qui représente un usage assez modeste des matériels authentiques.

Bien que la différence entre la fréquence de l'usage du manuel scolaire et du matériel authentique ne soit pas radicale, il est clair que le rôle du manuel scolaire reste toujours établi dans l'enseignement du FLE. Pourtant, nous étions agréablement surprise par le fait que les enseignants utilisent également des matériels authentiques dans les cours de FLE assez fréquemment. D'après les réponses, aucun des répondants n'utilise uniquement le manuel scolaire comme un outil d'enseignement. Deux personnes ont même rapporté que leur usage des matériels authentiques dépasse leur usage des matériels scolaires

traditionnels. Cependant, étant donné qu'il s'agit d'évaluations personnelles des enseignants, il existe la possibilité qu'elles ne correspondent pas à la réalité.

Les résultats concernant la fréquence de l'usage des manuels scolaires ou des matériels authentiques montrent aussi quelques différences entre les enseignants de niveaux scolaires différents. Quant à l'usage du manuel scolaire, les enseignants du lycée l'utilisent le plus fréquemment selon leur propre estimation (moyenne de 4,64 sur 5). Les enseignants de l'école primaire ont une moyenne également haute (4,25 sur 5), et l'estimation moyenne des enseignants de l'école secondaire est 4,15. En revanche, dans la question cinq où les enseignants ont dû estimer la fréquence de leur usage des matériels authentiques dans l'enseignement, les enseignants du lycée ont toujours la moyenne la plus haute (3,2), viennent ensuite les enseignants de l'école secondaire (3,1) et les enseignants de l'école primaire ont la moyenne la plus basse (2,75).

Évidemment, toutes les moyennes concernant l'usage des manuels scolaires sont hautes, ce qui signifie l'usage fréquent du manuel scolaire dans l'enseignement du FLE en général. Cependant, ce qui est surprenant à notre avis est le fait que le manuel scolaire soit le plus fréquemment utilisé au lycée, où les étudiants ne sont plus des enfants. Les lycéens seraient probablement plus prompts à varier les formes d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils pourraient s'habituer à de nouvelles méthodes plus facilement que les petits enfants qui nécessitent une structure systématique à l'école. Pourtant, le tempo d'avancement des cours au lycée est souvent plus vite par rapport celui à l'école primaire, ce qui pourrait potentiellement expliquer l'usage fréquent du manuel scolaire au lycée : comme il faut avancer vite de sujet en sujet, les enseignants n'ont pas le temps de créer ni de chercher des matériels authentiques. Bien sûr, les autres niveaux scolaires utilisent aussi fréquemment le manuel scolaire et les enseignants ont probablement le même problème. Malgré cela, nous aurions attendu une fréquence plus basse pour les enseignants du lycée par rapport aux autres niveaux scolaires concernant l'usage du manuel scolaire.

Les résultats concernant les différences entre les niveaux scolaires sur l'usage des matériels authentiques, par contre, sont logiques : l'usage des matériels authentiques est plus modeste avec les élèves les plus jeunes et il augmente un peu avec les apprenants plus grands. Cela dit, nous nous demandons : pour habituer les élèves à l'usage réel de la langue à l'aide des matériels authentiques, devrait-on augmenter ce type de matériel dans

l'apprentissage dès le début des études de français ? Pourtant, étant donné que le nombre des représentants de niveaux scolaires différents dans cette partie comparative des résultats était modeste, les résultats ne peuvent pas être considérés comme fiables et ils ne peuvent pas être généralisés sans effectuer une comparaison avec un corpus plus exhaustif.

4.1.1. Avantages et défis

Dans la deuxième partie du questionnaire composée de questions ouvertes, nous avons demandé si les enseignants considéraient l'usage des matériels authentiques comme important dans l'enseignement du FLE, et pourquoi. 30 sur 32 des répondants considèrent l'usage des matériels authentiques comme important. Deux personnes n'ont pas trouvé l'usage des matériels authentiques tellement nécessaire dans leurs cours de français. L'une de ces personnes explique que le manuel scolaire contient suffisamment de matériel intéressant pour un cours de FLE à l'école primaire et ainsi les matériels authentiques ne sont pas nécessaires. L'autre constate que la connaissance lexicale de ses élèves est encore basse au niveau débutant du FLE et ainsi le répondant considère qu'il n'y a pas toujours besoin d'utiliser des matériels authentiques. Ainsi, il semblerait que l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement du FLE est en majeure partie considéré comme important, mais pour ceux qui enseignent le français au niveau débutant, il est parfois plus approprié de se concentrer sur du matériel réalisé pour un usage pédagogique.

Les raisons pour lesquelles les enseignants ont trouvé les matériels authentiques utiles et importants dans l'enseignement sont diverses. Quelques justifications se répétaient régulièrement dans les réponses. Le tableau 1 illustre les différents avantages associés à l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement du FLE selon les enseignants. Nous avons formé trois groupes thématiques des différents avantages pour que les résultats soient plus facilement lisibles.

COMPÉTENCES	MOTIVATION	CONTENU
<ul style="list-style-type: none"> - Langue réelle dans un contexte réel - Connaissance culturelle - Prononciation et compréhension orale - Déduction langagière 	<ul style="list-style-type: none"> - Matériels motivants - Enthousiasme, encouragement - Variation de la structure d'enseignement rafraîchissante - Intérêts des apprenants - But de l'apprentissage de la langue devient visible 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujets actuels - Situations de la vie réelle - Gestes

Tableau 1. Avantages de l'usage des matériels authentiques selon les enseignants de FLE.

Tout d'abord, les enseignants trouvent que l'usage des matériels authentiques développe plusieurs compétences différentes concernant la connaissance de la langue française. Les enseignants considèrent que l'exposition à l'usage réel de la langue dans son contexte réel prépare les apprenants aux situations réelles à venir. En plus, les enseignants estiment que les matériels authentiques développent la connaissance culturelle des apprenants. Les matériels authentiques servent également de modèles utiles quant à la prononciation et à la compréhension orale d'après les réponses des enseignants. En plus, le fait que les matériels authentiques contiennent souvent beaucoup de nouveau vocabulaire pour les apprenants est considéré, d'une part, comme avantageux car les apprenants peuvent développer leur capacité à déduire les mots inconnus selon le contexte, ce qui correspond aux conceptions des enseignants qui ont participé à l'étude de Rusmawaty *et al.* (2018 : 609). D'autre part, la présence d'un nouveau vocabulaire n'est pas considérée seulement comme une chose positive, comme ce sera vu plus tard. Les exemples (1-3) ci-dessous sont des réponses des enseignants, traduites par nous. Les réponses originelles en finnois se trouvent dans les notes.

(1.) « Oui, on peut montrer le lien entre les études et la culture, la langue, et le pays. L'apprenant peut également voir dans quelle mesure il comprend la langue réelle. »¹⁰

(2.) « Bien sûr. La culture doit être enseigné par l'intermédiaire des matériels, photos, voix, odeurs, et saveurs authentiques. On apprend le français aussi pour la vie – et pour les voyages – pour les rendez-vous des cultures »¹¹

¹⁰ (1.) « Kyllä, niiden avulla voi näyttää, miten asiat näkyvät ranskan kulttuurissa/kielessä/maassa käytännössä sekä demonstroida, miten paljon oppilas ymmärtää "aitoa" kieltä. »

¹¹ (2.) « Toki koen. Kulttuuria ei juuri voi opettaa muuten kuin autenttisin materiaalein, kuvin, äänin, hajuin, mauin. Ranskaa opitaan myös elämää - ja matkustelua- kulttuurien kohtaamista varten. »

(3.) « Oui. Avec les matériels authentiques la capacité du raisonnement langagier ainsi que la connaissance culturelle se développent »¹²

Deuxièmement, l'une des réponses les plus courantes a été que les matériels authentiques motivent les étudiants à apprendre la langue. Compte tenu des hypothèses de la partie théorique de cette étude sur l'effet des matériels authentiques sur la motivation, c'est une observation intéressante. Il semblerait qu'il s'agisse d'une impression partagée parmi les enseignants, le fait que le matériel authentique motive les étudiants. Cependant, comme les chercheurs dans ce domaine l'ont constaté, cette impression est basée davantage sur une intuition que sur une étude solide des effets positifs sur la motivation. Pourtant, plusieurs des enseignants constatent que l'usage des matériels authentiques peut stimuler l'enthousiasme et l'encouragement des élèves dans l'apprentissage du français et ajouter de la variété positive dans les cours, ce qui sans doute rend l'apprentissage plus agréable. De même, le fait que les matériels authentiques contiennent souvent des sujets qui intéressent les étudiants est mentionné comme un facteur motivant.

(4.) « Oui. Les élèves deviennent motivés quand ils voient la langue d'apprentissage dans son contexte authentique. En plus, la musique, les vidéos etc. enrichissent le contenu des leçons. »¹³

(5.) « oui, parce qu'il [le matériel authentique] rend l'apprentissage plus varié et contient de la langue réelle »¹⁴

(6.) « L'actualité [des sujets] et les intérêts des apprenants (par exemple, la musique, les YouTubers) »¹⁵

D'après les réponses des enseignants à cette étude, il semblerait que l'usage des matériels authentiques peut au moins rendre l'apprentissage du FLE plus varié et plus intéressant et, de cette façon, ajouter de l'enthousiasme et, probablement, de la motivation dans les cours. Bien que les enseignants aient surtout répondu en pensant aux avantages de l'usage des matériels authentiques pour les apprenants, il semble que la variété de types de matériels utilisés dans les cours soit la bienvenue aussi pour les enseignants.

¹² (3.) « Kyllä. Sen avulla etenkin kielellisen päättelyn taidot ja kulttuurintuntemus edistyvät »

¹³ (4.) « Kyllä. Oppilaita motivoi se, että he näkevät opeteltavaa kieltä aidossa kontekstissa. Lisäksi musiikki, videot yms. rikastuttaa tuntien sisältöjä. »

¹⁴ (5.) « kyllä, koska se tuo mielekästä vaihtelua oppikirjaan ja aidompaa kielenkäyttöä tunneille »

¹⁵ (6.) « Ajankohtaisuus ja oppilaiden mielenkiinnonkohteet (esim musiikki, tubettajat) »

Troisièmement, les avantages mis en avant concentrent le contenu des matériels authentiques. L'actualité des sujets est mentionnée quelques fois dans les réponses : avec l'usage des matériels authentiques, les étudiants peuvent être au courant des sujets et des événements actuels des pays de la langue cible, ce qui développe bien sûr la connaissance d'ensemble d'actualité de la matière. En plus, les enseignants trouvent que les matériels authentiques contiennent d'information utile sur l'usage pratique de la langue. Finalement, le fait que les matériels authentiques (audio-visuels) incluent les gestes authentiques des locuteurs est considéré comme un avantage. Comme nous l'avons annoncé dans la partie théorique, la langue des matériels scolaires traditionnels est souvent très artificielle, les aspects naturels du discours sont manquants (Gilmore 2004). Cet aspect est clairement noté par les enseignants aussi et l'authenticité des situations présentées dans les matériels authentiques (audio-visuels) est vue comme atout par les enseignants.

(7.) « Oui. [Le matériel authentique] crée le lien entre la vie réelle et son contenu est plus actuel »¹⁶

(8.) « En utilisant des vidéos comme matériels, on peut voir, par exemple, les gestes. [...] »¹⁷

D'après les résultats analysés et les exemples 1-8 des réponses des enseignants, il semble que les enseignants apprécient le fait que les matériels authentiques créent un lien entre le français de la vie réelle et celui de la vie scolaire. Étant donné que les enseignants ont souligné le fait que les matériels authentiques représentent la langue française de façon réaliste par rapport au français utilisé dans la salle de classe et qu'ils ont fait référence à la « langue réelle » quand ils ont parlé du français authentique (les exemples 1 et 5), il est clair que les enseignants sont conscientes du fossé existant entre le français authentique et le français d'apprentissage. Les matériels authentiques sont utilisés pour essayer de diminuer ce fossé et pour offrir aux apprenants la possibilité de pourquoi ils apprennent la langue. Est-ce que le français appris à l'école équivaut à une langue *irréelle*, si le français des matériels authentiques est déterminé comme langue *réelle* ?

Tout compte fait, l'usage des matériels authentiques paraît être associé à une liste étendue des avantages, comme le montre le tableau 1. Pourtant, l'usage des matériels authentiques contient également un défaut quant aux difficultés liées à leur usage. Le tableau 2 ci-

¹⁶ (7.) « Kyllä. Nivoo opiskelun oikeaan elämään ja on ajantasaisempaa. »

¹⁷ (8.) « Videomateriaalista välittyvät myös mm. elect. »

dessous présente les défis majeurs concernant l’usage des matériels authentiques du point de vue des apprenants et des enseignants.

DÉFIS POUR LES APPRENANTS	DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS
<ul style="list-style-type: none"> - Degré de difficulté - Découragement et frustration - Différences entre les individus - Autonomie exigée 	<ul style="list-style-type: none"> - Demande du temps et de l’effort - Trouver des matériels appropriés - Différences entre les individus - Copyright - Actualité des matériels qui change - Suivre les actualités soi-même - Difficulté de la langue

Tableau 2. Défis de l’usage des matériels authentiques dans l’enseignement du FLE pour les apprenants et pour les enseignants.

Les enseignants ont estimé qu’en général, le problème majeur est le degré de difficulté trop élevé des matériels authentiques par rapport au niveau linguistique des élèves : la plupart des enseignants ont constaté que les facteurs différents comme le vocabulaire et la prononciation, les expressions ou les différents accents ou la vitesse de la langue parlée des matériels authentiques posent des problèmes d’apprentissage pour les apprenants à cause de leur compétence linguistique « insuffisante ». De même, dans l’étude de Rusmawaty *et al.* (2018 : 611) les enseignants ont observé que la compréhension des textes authentiques pose des difficultés pour les apprenants à cause de la complexité de la langue authentique. Par conséquent, un autre aspect négatif se présente : les enseignants de cette étude constatent que, comme les matériels authentiques sont trop difficiles à comprendre pour les apprenants, ils se découragent et se frustreront facilement, ce qui cause de la démotivation. Certains apprenants peuvent aussi trouver la variation des matériels et des structures d’apprentissage difficile selon les réponses des enseignants. Finalement, certains parmi les enseignants considèrent que l’usage des matériels authentiques nécessite un certain degré d’autonomie par l’apprenant ce qui peut leur causer des difficultés.

(9.) « Les matériels authentiques sont souvent trop difficiles pour les élèves »¹⁸

(10.) « Comprendre le français parlé est souvent difficile au début. Certains apprenants peuvent se frustrer car ils ne peuvent pas tout comprendre. »¹⁹

¹⁸ (9.) « Usein autenttinen materiaali on liian vaikeaa sanastoltaan oppilaille »

¹⁹ (10.) « Ranska on monesti alkuun haastavaa etenkin kultuna. Osa oppilaista turhautuu kun "ei ymmärrä kaikkea. »

(11.) « Il faut que l'apprenant soit autonome et qu'il cherche les mots inconnus d'un vocabulaire électronique, par exemple »²⁰

Les résultats sont partiellement prévus. Déjà selon notre propre expérience comme étudiante de FLE, nous pouvons confirmer qu'il n'est pas toujours facile de comprendre les textes authentiques ou le français parlé authentique, même après des années d'études, ce qui peut causer une certaine frustration. Pourtant, il existe une contradiction dans cette manière de voir les choses : si l'enseignement du français a pour objectif une bonne connaissance de la langue cible, alors que la langue authentique pose des problèmes de compréhension pour les étudiants, peut-être l'apprentissage devrait-il se focaliser justement sur ce problème au lieu d'essayer de l'éviter. Après tout, le but de l'apprentissage du français n'est pas – ou ne devrait pas être – de pratiquer la langue comme dans la salle de classe. Bien que le vocabulaire, la prononciation et la langue parlée, entre autres, soient difficile à comprendre, nous soutenons que les matériels authentiques sont des outils légitimes avec lesquels il serait possible de se progresser dans ces secteurs de la connaissance langagière.

Les réponses révèlent aussi d'autres contradictions. Dans la question sur les avantages de l'usage des matériels authentiques, l'un des avantages les plus courants était la motivation plus élevée. Par contre, quant à la question sur les défis de l'usage des matériels authentiques il semble que ceux-ci causent du découragement et de la frustration parmi les apprenants, ainsi ces matériels les démotivent. Néanmoins, cette observation correspond à ce que la recherche dans le domaine en a conclu, comme nous l'avons déjà précisé auparavant : l'effet sur la motivation restera non résolu. Pourtant, il semblerait que l'usage des matériels authentiques ne démotive pas les apprenants mais le problème est justement le fait que les apprenants ne sont pas habitués à être exposés à l'usage réel de la langue. Par conséquent, la compréhension est rendue difficile et les apprenants se frustrer. Ainsi, la solution ne devrait pas être de ne pas utiliser des matériels authentiques, mais plutôt de donner à l'apprenant les outils pour pouvoir comprendre le contenu du matériel utilisé et de s'habituer aux nouveaux moyens d'apprentissage.

Le fait que les enseignants considèrent la nécessité de l'autonomie des apprenants comme un défi quant à l'usage des matériels authentiques, comme montré dans l'exemple 11, est

²⁰ (11.) « Pitää olla itseohjautuva ja hakea esim nettisanakirjasta oudot sanat »

en désaccord avec la théorie qu'on a traité auparavant. Pour rappeler la partie théorique, van Lier (2013 [1996] : 12–13) considère l'apprentissage autonome comme l'un des objectifs de l'apprentissage des langues. De même, le fait que les enseignants trouvent l'usage des matériels authentiques lourd quant à la quantité de travail demandé nous a fait nous demander si les enseignants avaient tendance à soulager la charge des apprenants en leur préparant tous les matériels ? Dans l'exemple 11, l'enseignant a donné l'impression que demander aux apprenants de chercher eux-mêmes les mots inconnus indépendamment était une chose négative. Pourtant, donner ce type de responsabilité à l'apprenant pourrait diminuer la charge de l'enseignant, ainsi que lui permettre d'enseigner des connaissances utiles, comme l'utilisation du FLE dans les technologies numériques, par exemple.

Quant aux difficultés de l'usage des matériels authentiques du point de vue des enseignants, les résultats montrent que le défi le plus fréquemment mentionné a été le manque de temps pour chercher, modifier et élaborer les matériels, ce qui correspond également aux résultats de Rusmawaty *et al.* (2018 : 611). Les enseignants trouvent que l'usage des matériels authentiques demande plus d'effort que l'usage des manuels scolaires. Bien qu'Internet soit rempli de matériels authentiques, trouver des matériels appropriés pour un usage particulier pour le cours de français n'est pas facile, comme le constatent les enseignants. D'une part, les matériels trouvés peuvent être trop difficiles pour les apprenants, et d'autre part, il est parfois difficile de trouver des sujets qui intéressent les étudiants. Il y a aussi des différences entre les apprenants, bien sûr, donc plaire à tout le monde est impossible. La question de droits d'auteur pose aussi des problèmes d'après quelques enseignants.

(12.) « La ressource de temps pour planifier : la réalité, c'est qu'il n'y a pas de temps pour utiliser des matériels authentiques, bien que je veuille [...]. Pour les élèves plus exigeants, l'usage des matériels autres qu'un manuel scolaire pose des problèmes. De même, l'usage des matériels authentiques demande que les sujets soient mis à jour plus souvent que les manuels scolaires [...]. »²¹

²¹ (12.) « Ajankäyttö suunnittelussa: realistisesti ei paljoa aikaa käyttää autenttista materiaalia, vaikka haluaisi (vaatii materiaalin etsimistä, tehtävien muodostamista, ratkaisuiden tekoa jne.) Haastavammassa oppilasaineuksessa asenne kirjan ulkopuoliseen materiaaliin luo haasteita. Materiaalia saattaa joutua uusimaan useammin kuin oppikirjaa, esim. kun haluaa ottaa ajankohtaisia aiheita esille (koskee lähinnä yläkoululukioranskaa). »

(13.) « Oui. Il est souvent difficile de trouver des matériels appropriés au niveau linguistique de l'apprenant. Je dois souvent modifier le matériel ou donner par exemple un vocabulaire comme aide. »²²

(14.) « J'utilise beaucoup de musique avec plaisir, mais ce n'est pas toujours facile à trouver de la musique que les jeunes aimeraient. Et, si on laisse les jeunes choisir la musique, elle contient tellement d'argot que même l'enseignant ne comprend pas. Pourtant, cela rend l'apprentissage intéressant, un peu comme un projet partagé. »²³

(15.) « Parfois c'est difficile d'utiliser des textes si les apprenant veulent traduire chaque mot »²⁴

(16.) « Ça prend trop de temps pour trouver des matériels appropriés. Il serait plus facile d'utiliser uniquement le manuel scolaire. »²⁵

(17.) « je n'utilise pas des matériels authentiques français moi-même dans mon temps libre et par conséquent je ne les trouve aussi facilement par rapport aux matériels authentiques en anglais. Il n'y a pas suffisamment de temps pour les utiliser pendant les leçons, car je pense que les matériels du manuel scolaire est plus important au niveau débou- tant. »²⁶

Les résultats montrent également que le fait que les matériels authentiques contiennent des sujets actuels n'est pas considéré seulement comme un avantage, comme mentionné précédemment. Quelques enseignants ont constaté que les matériels authentiques doivent être mises à jour plus souvent que les manuels scolaires. En plus, les réponses montrent que les enseignants peuvent trouver également des matériels authentiques trop difficiles à comprendre, surtout s'ils contiennent, par exemple, beaucoup d'argot (exemple 14). De même, le fait que l'enseignant lui-même doit suivre les actualités et être au courant des affaires du pays de la langue cible est considéré comme un défi par quelques répondants (17).

Selon les réponses, il semble que les enseignants veulent utiliser des matériels authentiques plus couramment, mais trouver le temps pour chercher des matériels convenables

²² (13.) « Kyllä. On usein haasteellista löytää oppilaiden tasoon sopivaa materiaalia. Joudun usein muokkaamaan tai antamaan paljon esim. sanastoa avuksi. »

²³ (14.) « Käytän mielelläni musiikkia, mutta ei ole aina helppoa löytää sellaista, mikä olisi nuorisolle mieleen. Jos taas antaa nuorten valita musiikkikappaleet, niissä on usein niin paljon slangikieltä, jonka kanssa opettaja itsekkin on ihmeessä. Mutta toisaalta tämä tekee oppimisesta mielenkiintoista, tai ikään kuin "yhteisen projektin". »

²⁴ (15.) « Kirjallisten tekstien hyödyntäminen on joskus vaikeaa, jos opiskelijoilla on tarve kääntää kaikki ja ymmärtää jokainen sana »

²⁵ (16.) « Sopivan materiaalin löytämiseen saa kulutettua turhankin paljon aikaa. Helpompaa olisi opettaa vain kirjasta. »

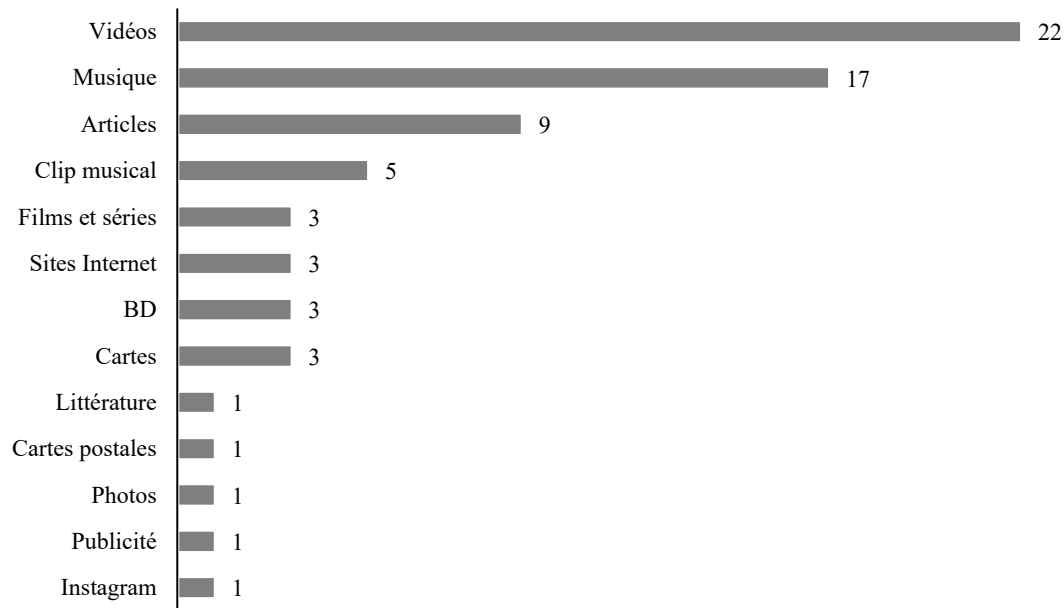
²⁶ (17.) « autenttista materiaalia ei itsekään seuraa niin paljon, että sitä tulisi vastaan yhtä vaivattomasti kuin esim. englannin kielellä. tunneilla/kursseilla ei myöskään riitä aika käyttää autenttisia materiaaleja, koska pidän niitä B3-ranskassa toissijaisina oppikirjan materiaaleihin nähden. »

est difficile. Les réponses montrent que les enseignants trouvent qu'il est nécessaire de trouver des matériels qui ne sont pas trop difficiles pour les apprenants, mais aussi que les apprenants puissent apprécier, par exemple, la musique choisie par l'enseignant, comme vu dans l'exemple 14. Pourquoi pas laisser l'apprenant choisir la musique on pourrait se le demander. Il semblerait que si l'enseignant ne fait pas le choix du matériel authentique et ne peut pas se familiariser avec le contenu du matériel à l'avance, le matériel authentique peut poser des problèmes de compréhension également pour l'enseignant, comme indique l'exemple 14. Il semble donc que l'usage des matériels authentiques n'est pas toujours simple pour l'enseignant non plus. L'exemple 17 indiquerait également que les enseignants ne connaissent pas toujours les bonnes sources pour trouver un *input* authentique dans la langue cible et, ainsi utiliser des matériels authentiques est plus lourd que d'utiliser des matériels prêts à utiliser comme le manuel scolaire.

D'après ces réponses, nous pouvons donc observer que l'usage des matériels authentiques demande beaucoup de travail et d'effort surtout de la part des enseignants selon leurs propres expériences. Comme l'enseignant l'a constaté dans l'exemple 16, utiliser un manuel scolaire est plus facile. Bien que trouver des matériels authentiques soit plutôt facile sur Internet, tous les matériels ne sont pas appropriés aux cours de français tels quels selon les enseignants. De plus, comme l'actualité de certains matériels authentiques comme les articles journalistiques n'est pas pérenne, les enseignants devraient recréer leur corpus authentique régulièrement. Les réponses ont indiqué également que les matériels authentiques peuvent poser de problèmes de compréhension pour les enseignants aussi et qu'eux non plus ne sont pas toujours habitués à les utiliser, au moins sans se préparer en avance.

4.1.2. Types de matériels authentiques les plus utilisés

Nous avons demandé aux enseignants quels types de matériels ils utilisent le plus dans leurs leçons de FLE. Nous avons lu toutes les réponses et compté combien de fois un type de matériel a été mentionné dans les réponses des enseignants. Le graphique 3 ci-dessous illustre les résultats :



Graphique 3. La fréquence de différents types de matériels authentiques utilisés par les répondants (le nombre de mentions).

Les trois types de matériels authentiques les plus populaires étaient différentes vidéos, la musique et différents articles. Les vidéos ont été mentionnées 22 fois, la musique 17 fois au total et les articles ont apparus 9 fois dans les réponses. Les vidéos musicales également étaient assez populaires avec un total de 5 mentions. Les autres types de matériels ont été mentionnés moins de trois fois.

Les types de vidéos mentionnées ont été diverses : par exemple, les vlogs, les vidéos des Youtubers et les clips des comédiens sont utilisés assez fréquemment. En plus, les vidéos de voyage, les clips d'informations et la météo ont été mentionnés par quelques enseignants. Il paraît que YouTube surtout, le service en ligne des vidéos, est fréquemment utilisé comme source de matériels authentiques dans les cours de français. L'usage fréquent des vidéos comme matériel authentique s'explique dans la plupart des cas par le fait que les apprenants les aiment, que les vidéos ajoutent de la variété dans le cours et qu'ils permettent de familiariser les apprenants avec la langue parlée.

(18.) « Des vidéos, les élèves aux âges 9-12 les préfèrent. Les vidéos ajoutent de la variation aux exercices écrits, et souvent, les élèves ne notent pas qu'il s'agit des exercices de prononciation ou de compréhension orale. »²⁷

²⁷ (18.) « Videoita, 9-12 vuotiaille olleet kaikista mielekkäimpiä. Tuovat vaihtelua kirjallisiin harjoituksiin, eivätkä oppilaat edes monesti huomaa, että kyseessä on ääntämisharjoitus/kuullunymmärtämisharjoitus. »

Nous trouvons intéressant que l'usage des vidéos soit justifié, par exemple, par le fait que l'apprentissage s'effectue de façon inconsciente, comme constaté dans l'exemple 18. Il semble donc que l'apprentissage devienne un processus plus spontané avec les matériels authentiques comme les vidéos, car les apprenants les regardent avec plaisir, apprenant la langue en même temps.

Quant à l'usage de la musique comme matériel authentique, il est justifié par le fait qu'il est facile à l'intégrer à l'enseignement, parce que les paroles des chansons peuvent être facilement modifiées et en intégrant les paroles la compréhension peut devenir plus facile. D'ailleurs, quelques enseignants expliquent que l'usage de la musique dans les cours de français est facile car il ne faut tout comprendre pour pouvoir y prendre plaisir. De plus, la musique motive les apprenants, elle crée une bonne ambiance dans la salle de classe, selon les enseignants. Cet usage fréquent de la musique comme matériel authentique correspond à la recherche de Rusmawaty *et al.* (2018 : 610), dans laquelle son usage était justifié comme étant un bon outil pour stimuler l'intérêt des apprenants mais aussi pour apprendre la langue à l'aide des paroles.

(19.) « Les chansons sont les plus faciles à utiliser. Il ne faut rien comprendre pour en prendre plaisir. [...] »²⁸

(20.) « La musique. Le droit d'auteur ne pose pas tellement de problèmes et les élèves la considèrent comme le matériel le plus agréable. De plus, la musique est peut-être le matériel qui est le plus simple à comprendre. Les paroles écrites aident également les apprenants. »²⁹

Comme matériel authentique textuel, les différents articles ont été les plus utilisés selon les réponses. Pourtant, l'usage des articles se concentre clairement sur les réponses des enseignants de lycée, ce qui est attendu étant donné que les petits enfants et les jeunes ne sont pas encore habitués aux textes longs et factuels. L'usage des articles est peu justifié d'après les réponses. Pour les apprenants de l'école primaire et secondaire, les matériels authentiques textuels les plus courantes ont été les sites Internet en général et les bandes dessinées.

²⁸ (19.) « Musiikkikappaleet on helpoin. Niistä ei tarvitse ymmärtää "mitään" voidakseen nauttia. [...] »

²⁹ (20.) « Musiikkia. Tekijänoikeudellisesti helpointa, myös oppilaille innostavinta. Ehkä helpoin myös löytää tarpeeksi yksinkertaista materiaalia. Helpottaa myös se, että kuuntelun tueksi oppilaat voivat samalla katsoa sanoja. »

Nous avons créé un groupe à part pour les vidéos musicales. Pourtant, si les vidéos, la musique et les vidéos musicales sont comptés ensemble, il est clair que ce sont les matériels authentiques les plus fréquemment utilisés dans tous les niveaux scolaires selon les enseignants de cette étude. Il semblerait donc que les matériels audio-visuels constituent les matériels authentiques les plus courants dans les cours de FLE, tandis que les matériels authentiques textuels ne sont pas aussi activement utilisés pendant les leçons. Pouvons-nous donc en tirer la conclusion que les matériels authentiques sont utilisés surtout pour pratiquer la compréhension de la langue parlée ? Et pour motiver les apprenants ou pour rendre les cours plus amusants ? Au moins d'après les réponses de notre étude il semblerait que l'usage des vidéos et de la musique soit justifié par leur effet sur la compétence linguistique orale et sur la motivation, aussi bien que sur la connaissance culturelle.

Par ailleurs, l'usage de la musique dans les cours de FLE était justifié également par le fait que c'est un moyen facile d'intégrer de l'authenticité dans l'enseignement parce que les apprenants peuvent prendre plaisir à écouter la musique sans comprendre les paroles, ce qui nous a fait réfléchir : est-ce que l'usage de la musique est utile par rapport au développement de la compétence linguistique si la compréhension des paroles n'est pas nécessaire ? Est-ce que la musique est utilisée seulement pour divertir ? Il est bien sûr important d'intégrer aussi des aspects amusants dans l'enseignement. Pourtant, l'usage des matériels authentiques devrait-il se concentrer davantage sur les matériels authentiques textuels et les objectifs autres que faire que les apprenants s'amuse pendant les cours ?

4.1.3. Manuel scolaire face au matériel authentique

Pour les questions qui nous restent à analyser nous avons voulu examiner les attitudes des enseignants à l'égard du manuel scolaire et son rôle dans l'enseignement du français, ainsi que les sentiments des enseignants concernant l'enseignement sans le manuel scolaire. Les réponses montrent que l'importance du manuel scolaire dans l'enseignement dépend beaucoup de sa qualité : les enseignants racontent que quand ils n'ont eu qu'un mauvais manuel scolaire sous la main, ils ont dû utiliser plus de matériels supplémentaires. En revanche, un manuel scolaire bien composé et de bonne qualité encourage les enseignants à en profiter d'après les réponses. En général, le manuel scolaire est considéré comme un outil important dans l'enseignement du français chez les enseignants. Les justifications

étaient les suivantes : le manuel scolaire fonctionne comme un fil rouge et un cadre logique de l'apprentissage ; il facilite le travail de l'étudiant comme celui de l'enseignant ; et en plus, il rassemble plein d'informations dans un même contenu parce qu'il comporte des textes, du vocabulaire, de la grammaire, ainsi que des exercices. Un manuel scolaire paraît donc avoir pour la fonction de rendre l'enseignement et l'apprentissage du français simple aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

(21.) « J'ai la chance d'enseigner en utilisant la série des manuels scolaires qui s'appelle Cadeau et c'est probablement la meilleure série des manuels scolaires dans l'enseignement des langues. Puisque la série est si bonne, je n'ai pas eu besoin de chercher d'autres matériels. Avant, j'ai utilisé la série Tous Ensemble, et franchement, je la détestais et ses exercices n'étaient pas bons. Par conséquent, j'ai dû utiliser d'autres matériels comme des vidéos musicales et des BD par rapport à aujourd'hui. »³⁰

(22.) « [Le rôle d'un manuel scolaire] est assez essentiel. Chercher des matériels authentiques suffisamment faciles prendrait trop de temps. Le manuel scolaire rassemble autant d'informations essentielles dans un seul endroit. »³¹

Les réponses indiquent qu'il existe un lien entre la qualité d'un manuel scolaire et l'usage des matériels authentiques : un manuel scolaire mal construit avec des exercices mauvais équivaut à un usage plus élevé des matériels supplémentaires, par exemple des matériels authentiques. Par contre, il semblerait que si un manuel scolaire est considéré comme avant suffisamment de bon contenu, l'usage des autres matériels n'est pas considéré comme nécessaire. Les matériels authentiques sont-ils utilisés donc essentiellement dans les situations où le manuel scolaire ne contient pas de contenu approprié ?

Quand nous avons demandé l'opinion des enseignants sur l'idée d'organiser un cours de FLE sans manuel scolaire du tout, les attitudes des enseignants ont été assez négatives vis-à-vis de cette idée. L'effort et le temps demandés aux enseignants pour réaliser ce type de cours sont ressortis comme étant les raisons les plus courantes pour lesquelles les enseignants rejettent cette idée. Quelques enseignants ont considéré que laisser le manuel scolaire de côté et créer tout le matériel soi-même serait inutile puisqu'il existe déjà des

³⁰ (21.) « Saan opettaa ensimmäistä vuotta Cadeau-sarjaa ja se on varmaan paras kielenopetuksen kirjasarja, johon olen törmännyt (sis. ruotsin ja englannin kirjat myös). Koska kirjasarja on niin hyvä, ei ole ollut tarvetta etsiä omaa materiaalia. Ennen opetin Tous ensemble -sarjaa, jota suoraan sanottuna inhosin ja jonka tehtävät olivat sekavia ja huonoja. Silloin käytin enemmän muuta materiaalia kuten esim. musiikkivideoita ja sarjakuvia kuin nykyään. »

³¹ (22.) « Se on aika keskeinen. Tarpeeksi helpon materiaalin etsiminen vie muuten ihan liikaa aikaa. Opikirja myös kokoaa keskeisiä asioita yhteen paikkaan. »

bons manuels scolaires. De même, pour les enseignants qui enseignent depuis peu, il serait particulièrement difficile de réaliser un cours sans manuel scolaire comme ils n'ont pas encore pu réunir du matériel tout prêt au cours des années au travail. De plus, les réponses montrent qu'il y a des incertitudes liées à cette idée : les enseignants ont peur que sans un manuel scolaire ils oublient de traiter des sujets et des thèmes importants. Pourtant, s'il y avait des matériels authentiques prêts facilement accessibles pour les enseignants, quelques répondants ont affirmé être disposés à quitter le manuel scolaire.

(23.) « Très lourd. »³²

(24.) « En général, je trouve que l'apprentissage sans manuel scolaire serait difficile pour les élèves. Il serait difficile de trouver des textes de bon niveau. »³³

(25.) « S'il y avait des matériels prêts basés sur matériels authentiques, dans ce cas, peut-être. Sinon, je n'aurais pas le temps pour tout faire moi-même. »³⁴

Les professeurs estiment qu'enseigner sans manuel scolaire serait difficile également pour les apprenants, et selon quelques réponses, ce type de cours ne fonctionnerait pas dans tous les niveaux scolaires. Pourtant, les opinions divergent sur ce point : d'une part, enseigner aux apprenants qui viennent de commencer les études de français sans manuel scolaire est considéré comme impossible – et d'autre part, c'est justement dans les cours débutants que les enseignants trouvent possible de réaliser un cours sans utiliser un manuel traditionnel. De même, les cours d'oral seraient plus faciles à effectuer avec les matériels authentiques selon quelques enseignants.

Contrairement aux attitudes des enseignants qui n'avaient jamais réalisé un cours de français sans utiliser un manuel scolaire, les enseignants qui l'avaient fait ont eu une attitude plus positive à l'égard de l'absence totale de manuel scolaire. Quelques répondants ont raconté leurs expériences concernant les cours de FLE dans lesquels ils n'ont pas utilisé le manuel scolaire pour une raison ou pour une autre. Bien qu'ils aient constaté que ce type de cours demande beaucoup d'effort de la part de l'enseignant, leurs réponses mentionnaient également plusieurs avantages. Le cours de FLE sans manuel scolaire est qualifié de « libéré » pour l'enseignant, comme exprimé dans l'exemple 26. De plus, selon

³² (23.) « Hyvin kuormittavana »

³³ (24.) « Yleisesti koen, että oppilaille kirjattomuus olisi varmasti haastavaa. Vaikeustasoltaan sopivien ranskankielisten tekstien löytäminen olisi haastavaa. »

³⁴ (25.) « Jos olisi valmis materiaali autenttisten materiaalien pohjalta, silloin ehkä. Muuten en, ei ole aikaa tehdä kaikkea itse alusta alkaen. »

les réponses, ce type de cours peut stimuler la motivation également chez l'enseignant : la constitution d'un matériel authentique augmente, les enseignants peuvent donner la responsabilité aux apprenants de chercher des matériels pour le cours également, ce qui facilite la charge de l'enseignant, et par conséquent les étudiants peuvent montrer leur capacité à être autonomes. Dans ce cas, l'autonomie de l'apprenant présentée par Van Lier (2013 [1996]) est considérée comme une chose positive. Il semble aussi que les apprenants trouvent cette méthode d'apprentissage intéressante : selon les enseignants, le fait que les apprenants puissent choisir les matériels eux-mêmes est motivant pour eux. De même, un enseignant a ajouté que comme son cours sans manuel scolaire comprenait des exercices variés, il n'y a pas eu de besoin pour un examen final car les exercices faits pendant le cours ont servi comme preuve suffisante des compétences acquises.

(26.) « Ça dépend du niveau scolaire/du type de groupe. Dans l'apprentissage précoce on est sans manuel scolaire, est c'est merveilleux, plus libéré. [...] »³⁵

(27.) « [...] Il n'y avait pas d'examen, car les autres exercices pendant le cours ont servi comme preuves suffisantes des connaissances acquises. [...]. Le cours était motivant également pour l'enseignant : la collection des matériels authentiques a augmenté, la réalisation n'a pas demandé beaucoup de guidage, les instructions claires et les rappels ont suffi. L'autonomie des apprenants était également complètement différent des cours où l'enseignement s'organise autour d'un manuel scolaire. »³⁶

Malgré le côté avantageux multiple lié à la réalisation d'un cours de FLE sans manuel scolaire, un aspect négatif a été mentionné : selon les réponses, avec les matériels authentiques, il est plus difficile de rattraper les autres en cas d'absence de leçon. Autrement dit, si un apprenant ne peut pas participer au cours, l'usage des matériels qui viennent des sources différentes peut rendre l'apprentissage indépendant difficile dans la mesure où tous les matériels ne sont pas au même endroit. D'un autre côté, nous pensons que, dans le cas d'un enseignement sans manuel scolaire, il faudrait que les matériels utilisés soient disponibles pour tous même dans le cas d'une absence. C'est-à-dire que, pour que le rattrapage soit possible pour tout le monde, une organisation systématique de l'enseignement jouerait un rôle important.

³⁵ (26.) « Riippuu luokka-asteesta / opetusryhmän tyypistä. Varhennetussa ollaan ilman oppikirjaa ja se on ihanaa, vapauttavaa. [...] »

³⁶ (27.) « [...] Koetta ei ollut, koska näyttöä kertyi kurssilla paljon. Konsepti oli toimiva, koska ryhmä oli pieni ja tiivis. Opiskelijat myös sanoivat oppineensa kirjoitusharjoituksista todella paljon. Kurssi oli myös opettajalle motivoiva: autenttisen materiaalin pankki kasvoi, ohjaukseksi riitti hyvä ohjeistus kurssin alussa ja muistuttelu vuoroista kurssia pitkin. Sai myös nähdä opiskelijoiden itseohjautuvuutta ihan eri tavalla, kuin oppikirja-kursseilla. »

Tout compte fait, il semblerait que l'idée d'organiser un cours de français sans manuel scolaire soit plus effrayant que la réalisation réelle de ce type d'enseignement. Évidemment, le choix d'utiliser ou de ne pas utiliser un manuel scolaire ne dépend pas de l'enseignant. Pourtant, même l'idée de ne pas avoir de manuel scolaire comme outil d'enseignement a été rejeté par de nombreux enseignants. L'une des inquiétudes portait sur le fait que sans l'usage d'un manuel scolaire, il y aurait le risque d'oublier de traiter tous qu'il faut pendant le cours. Cela pourrait indiquer que le manuel scolaire est utilisé comme programme d'apprentissage, au moins dans une certaine mesure, et que son contenu est un modèle de thèmes qui doivent être traités pendant le cours.

Il semblerait qu'il existe beaucoup de présuppositions et préjugés quant à cette démarche. En revanche, les enseignants qui l'ont essayée ont trouvé beaucoup de côtés positifs concernant l'absence de manuel scolaire. Est-ce qu'il s'agit donc de l'angoisse d'abandonner ses habitudes et d'essayer quelque chose de nouveau ? Au moins selon les réponses, il semblerait que le manuel scolaire ait joué un rôle signifiant pendant des années et l'idée de le quitter semble étrange et douteux, mais si l'enseignant ose – ou est obligé de – réaliser un cours sans manuel scolaire, les expériences sont assez positives. En fait, il semble que quant à la question de l'usage des matériels authentiques, il y ait beaucoup de préjugés ou d'inquiétudes. Par exemple, les enseignants se demandent si les apprenants se débrouillent avec les matériels authentiques et son vocabulaire difficile, ce qui les empêchent potentiellement à utiliser ce type de matériels dans l'enseignement. Pourtant, par une attitude plus positive et audacieuse envers les défis et de nouvelles expériences dans l'enseignement, peut-être pourrait-on être plus souvent agréablement surpris.

4.2. Analyse de l'étude de cas

Pour donner un aperçu du côté des apprenants concernant le sujet de notre étude, nous avons effectué une petite étude de cas dans un groupe de lycéens d'un cours de FLE. Le cours a été organisé sans l'usage traditionnel de manuel scolaire. En revanche, divers matériels authentiques ont été utilisés. Dans leurs réponses, les étudiants racontent plus précisément comment le cours s'est déroulé : tous les étudiants à leur tour ont choisi un texte ou une vidéo qu'ils ont ensuite traité pendant le cours suivant. Ils ont utilisé, par

exemple, des articles de journaux ou des vidéos sur YouTube comme matériels authentiques. Ensuite, ils ont écrit une rédaction sur le sujet. Enfin, ils ont fait des exercices grammaticaux des manuels scolaires anciens ou en ligne, ce que nous ne considérons évidemment pas comme étant des matériels authentiques.

Dans la partie A du questionnaire, les étudiants ont évalué leur avis concernant la réalisation de leur cours de français sans manuels scolaire sur l'échelle de Likert de 0 à 5, où 0 veut dire « je ne sais pas », 1 veut dire « pas du tout d'accord » et 5 veut dire « complètement d'accord ». L'échelle contenait des arguments différents sur lesquels les étudiants ont répondu par le chiffre qui correspondait à leurs sentiments. Avec un nombre plus élevé des répondants, une analyse quantitative aurait été possible. Pourtant, avec un total de quatre répondants où un pourcentage de 25% ne représente la réponse que d'une seule personne, nous avons décidé d'effectuer l'analyse qualitativement. La partie B du questionnaire a été composée des questions ouvertes. Les réponses des étudiants ont été assez similaires entre elles, donc il était relativement facile à repérer une vue d'ensemble des opinions des étudiants.

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats majeurs obtenus dans l'étude de cas. Les résultats sont divisés selon les thèmes qui sont apparus. D'abord, ont été présentés les côtés positifs des matériels authentiques selon les apprenants. Ensuite, seront discutés le rôle du manuel scolaire et ses avantages. Finalement, seront présentées les raisons pour lesquelles les étudiants veulent apprendre la langue.

4.2.1. Attitude envers matériels authentiques

Dans le questionnaire, les étudiants ont évalué leur avis sur les matériels authentiques. Selon les réponses, il semblerait que les lycéens sont plutôt enclins à utiliser des matériels authentiques dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Le cours réalisé avec un matériel authentique a été bien accepté par les lycéens et le cours a bien fonctionné sans manuel scolaire eux. Le tableau 3 présente sous forme de liste les différents avantages de matériels authentiques selon l'expérience des élèves :

Avantages de l'usage des matériels authentiques selon les lycéens

- Apprentissage de la grammaire de façon diversifiée
 - Leçons variées grâce à diversité des matériels
 - Conseils aussi d'utiliser les matériels en français pendant son temps libre
 - Sujets intéressants et variés
 - Autonomie et liberté d'apprentissage
 - Possibilité d'avoir un effet sur les sujets traités et les matériels utilisés
-

Tableau 3. Avantages de l'usage des matériels authentiques selon les lycéens.

Les réponses montrent que les lycéens trouvent l'usage de matériels authentiques avantageux à bien des égards. L'usage des matériels authentiques est considéré comme utile pour apprendre la grammaire de façon plus diversifiée, pour intégrer de la variété dans cours par du matériel changeant (parfois des vidéos, parfois des textes différents), et pour pratiquer plus le français pendant leur temps libre aussi. Les sujets intéressants, l'apprentissage plus libre et le fait que les lycéens ont pu avoir un effet sur le matériel utilisé et à la réalisation du cours en général ont été répertoriés parmi les facteurs les plus importants en ce qui concerne la réalisation du cours avec les matériels authentiques. De même, la diversité des sujets traités et des exercices faits aussi bien que les textes intéressants ont été mentionnés comme facteurs qui aident à maintenir l'intérêt pour les études de la langue. La plupart des élèves pensent qu'il faudrait augmenter l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement du français. Les exemples ci-dessous sont des exemples de réponses des lycéens concernant les avantages de l'usage de matériels authentiques.

(28.) « les sujets étaient intéressants »³⁷

(29.) « avoir la chance de choisir des sujets et d'influencer le contenu du cours »³⁸

(30.) « L'apprentissage de la grammaire était plus varié, car on n'utilisait pas uniquement un manuel scolaire. »³⁹

(31.) « oui, parce qu'ils étaient différents par rapport aux textes des manuels scolaires (parfois des vidéos et de temps en temps des genres de textes différents) »⁴⁰

(32.) « Oui. Ça a fonctionné comme un rappel qu'on peut, par exemple, regarder des vidéos francophones pendant le temps libre aussi. »⁴¹

³⁷ (28.) « aiheet olivat mielenkiintoisia »

³⁸ (29.) « sai itse valita aiheita ja vaikuttaa kurssin sisältöön »

³⁹ (30.) « Kielioppia oppi monipuolisemmin, kun ei ollut pelkästään kirjaa. »

⁴⁰ (31.) « koin, koska ne olivat erilaisia kuin tekstikirjan tekstit (välillä videoita ja välillä eri tekstilajeja) »

⁴¹ (32.) « Kyllä. Se muistutti että vapaa ajallalin voi katsoa ranskan kielisiä videoita yms. »

(33.) « Ils [les matériels authentiques] sont intéressants ce qui donne un apprentissage agréable »⁴²

(34.) « On a traité des sujets variés, parce qu'on a pu influencer le choix de matériel. [...] »⁴³

Les exemples 28-34 indiquent que l'usage des matériels authentiques intègre des aspects positifs à l'apprentissage du FLE. Il nous semble que les matériels authentiques ont rendu les lycéens plus actifs en tant qu'apprenants puisqu'ils ont eu plus de responsabilité quant au choix des matériels et qu'ils aiment cet aspect, comme le montrent les exemples 29 et 34. Et, étant donné que les apprenants ont pu choisir les matériels eux-mêmes, ils ont pu choisir des sujets qui les intéressent, ce qui mène « à l'apprentissage agréable », comme l'apprenant l'a constaté dans l'exemple 33. Ainsi, il nous semble que l'usage des matériels authentiques a été un facteur motivant pour les apprenants dans ce cas particulier.

De plus, le fait que dans l'exemple 32 l'apprenant a signalé que l'usage des matériels authentiques pendant le cours l'a inspiré à les utiliser pendant son temps libre également indique que la motivation vers l'apprentissage du français de cet apprenant a augmenté au moins un peu. Cela est une observation positive car utiliser des matériels francophones également pendant son temps libre est bien sûr important à l'égard du développement de la connaissance linguistique. Nous considérons cette remarque comme importante, car dans une autre question du questionnaire, les apprenants ont évalué leurs habitudes d'usage des matériels francophones pendant leur temps libre sur l'échelle de Likert. Les réponses montrent que les lycéens n'utilisent pas de matériels authentiques pendant leur temps libre. Ainsi, ajouter ce type de matériels dans l'enseignement serait important pour que les apprenants puissent s'inspirer des matériels authentiques qui, après tout, fonctionnent comme un lien entre le français que les apprenants apprennent à l'école et celui qui les attend dans la vie réelle.

Les caractéristiques négatives des manuels scolaires d'après les étudiants, sont présentées dans le tableau 4 :

⁴² (33.) « Ne ovat kiinnostavia jolloin opiskelu on mielekästä »

⁴³ (34.) « Monia aihepiirejä on tullut käytyä läpi, sillä on saanut itse vaikuttaa. [...] »

Les aspects négatifs des manuels scolaires selon les étudiants

- Textes ennuyeux
 - Monotonie des sujets et des genres textuels
 - Sujets qui ne sont pas significatifs ou importants pour les étudiants
-

Tableau 4. Les aspects négatifs des manuels scolaires selon les étudiants.

Les réponses montrent que les élèves trouvent les textes des manuels scolaires souvent ennuyeux, sans variété suffisante de sujets ou de genres textuels. En plus, les textes des manuels scolaires n'intéressent pas les étudiants. En revanche, ils ont constaté que les matériels authentiques ont véhiculé des sujets importants pour eux, ce qu'ils considèrent comme un facteur qui les aide à mieux apprendre la langue.

(35.) « les textes [des manuels scolaires] sont souvent ennuyeux et toujours les mêmes en ce qui concerne la langue et les sujets traités »⁴⁴

(36.) « Les exercices des manuels scolaires sont rarement motivants, parce qu'ils sont toujours pareils et ils manquent de variété. Ça les rend souvent ennuyeux. »⁴⁵

Il semble donc que les matériels authentiques ont été plus intéressants et qu'ils ont contenu plus de sujets et de thèmes significatifs à l'égard des intérêts des lycéens, comparés aux textes typiques des manuels scolaires. Comme les étudiants l'ont reconnu, ils ont eu la possibilité de choisir eux-mêmes des matériels utilisés, ce qui peut expliquer le fait que les matériels leur ont plu. De plus, comme nous l'avons abordé dans la partie théorique, les textes des manuels scolaires sont souvent artificiels car ils visent à apprendre certains aspects linguistiques au lieu de se concentrer sur le contenu et son authenticité (Gilmore 2004 : 370). Les résultats du questionnaire montrent que les lycéens sont d'accord avec cette remarque puisqu'ils trouvent les textes des manuels scolaires ennuyeux. Il semblerait donc que les lycéens voudraient traiter des sujets plus diversifiés ainsi qu'avoir plus de contact avec un *input* français varié au lieu de la langue présente dans les textes des manuels scolaires qui manquent de la richesse des expressions quant aux argots, aux dialectes, et ainsi de suite, de la langue naturelle. Par contre, les enseignants de cette étude ont considéré que, par exemple, la présence des accents différents de la langue française est l'une des défis pour lesquels l'usage des matériels authentiques dans les cours de FLE

⁴⁴ (35.) « tekstit on tylsiä ja usein samantyyppisiä keskenään kieleltään ja aiheiltaan »

⁴⁵ (36.) « Teksikirjojen tehtävät eivät usein motivoi, sillä ne ovat aina samanlaisia ja niistä puuttuu vaihtelu. Se tekee niistä usein tylsiä. »

est difficile. Cependant, il semblerait qu'au moins les lycéens de cette étude de cas s'intéresseraient à une variété plus grande de la langue dans l'enseignement.

Les matériels authentiques offrent également plus de variété pour les leçons selon les réponses, ce qui ne nous surprend pas : après tout, Internet en contient une quantité et une variété infinie. D'après les résultats obtenus à partir des réponses des élèves, il est possible de voir que les deux groupes, les enseignants et les élèves, considèrent que l'usage des matériels authentiques rend les leçons et l'apprentissage plus diversifié en ce qui concerne la structure d'enseignement comme les sujets traités.

Par contre, il y existe aussi une contradiction entre les réponses des enseignants et les lycéens. Dans les réponses des enseignants la nécessité d'être un apprenant autonome a été considéré comme un défi concernant l'usage des matériels authentiques. Les réponses des lycéens concernant les avantages de l'usage des matériels authentiques, par contre, montrent que l'apprentissage plus libre avec les matériels authentiques a été un facteur que les étudiants ont aimé. Ainsi, il semblerait que l'apprentissage autonome et plus indépendant ne soit pas nécessairement un problème pour les élèves mais l'usage des matériels authentiques peut sembler comme une forme d'apprentissage plus aussi pour les apprenants. De plus, il semblerait que la possibilité de choisir des sujets traités dans les leçons de FLE active les apprenants et peut avoir un effet positif sur leur motivation d'apprentissage du français : les sujets qui ils ont pu choisi eux-mêmes ont rendu l'apprentissage plus agréable, comme vu dans l'exemple 33. Il semble que l'usage des matériels authentiques dans la salle de classe peut stimuler la motivation des apprenants pour les utiliser aussi indépendamment.

4.2.2. Rôle du manuel scolaire pour étudiants

Malgré les nombreux aspects positifs mentionnés par les élèves concernant l'usage des matériels authentiques, et malgré le fait que le cours sans manuel scolaire ait bien fonctionné, les réponses montrent que le manuel scolaire joue toujours un rôle important pour les apprenants. D'après les résultats, les étudiants ne seraient pas vraiment intéressés par le fait de continuer à étudier le français sans manuel scolaire. Nous avons observé que les lycéens apprécient surtout la structure du manuel scolaire et le fait qu'ils savent ce qu'ils doivent étudier parce que toute information du cours se trouve dans un seul et même

contenu, comme chez les enseignants. Il semble donc que le manuel scolaire fonctionne comme un programme à suivre pour les lycéens aussi. Ceux-ci considèrent surtout les textes avec un vocabulaire comme importants et comme étant des avantages majeurs des manuels scolaires, comme l'indique l'exemple 37 ci-dessous.

(37.) « Les manuels scolaires contiennent un texte et un vocabulaire qui aident à savoir ce qu'il faut étudier. »⁴⁶

L'importance de la présence du vocabulaire pour les lycéens a été accentuée également dans les côtés négatifs des matériels authentiques utilisés pendant le cours. Les lycéens ont admis qu'ils n'avaient pas aimé le fait que les matériels authentiques n'ont pas inclus de vocabulaire prêt et par conséquent, qu'ils n'ont pas pu apprendre autant de vocabulaire nouveau. Les étudiants ont expliqué que l'apprentissage des mots n'était pas aussi efficace avec les matériels authentiques qu'avec un manuel scolaire : ils ont ressenti qu'ils n'ont pas appris les mots nouveaux de façon aussi permanente que d'habitude.

(38.) « L'apprentissage du vocabulaire est resté modeste. Bien qu'on ait écrit des rédactions et on ait utilisé du vocabulaire nouveau, j'en ai mémorisé peu. »⁴⁷

De même, le fait que les textes authentiques ont été parfois trop compliqués a été mentionné. Dans les réponses concernant les avantages des manuels scolaires d'après les expériences des lycéens, par contre, ceux-ci ont constaté que les manuels scolaires contiennent des textes avec un niveau de difficulté convenable. Pourtant, il est intéressant que dans les questions de l'échelle Likert, les étudiants ont répondu que les matériels authentiques utilisés pendant le cours n'ont pas été ni trop faciles ni trop difficiles pour eux. Les résultats sont ainsi un peu contradictoires. Cependant, comme les étudiants ont également soulevé le manque du vocabulaire comme un obstacle majeur dans les matériels authentiques, il semblerait que les matériels authentiques puissent parfois poser des problèmes de compréhension pour les étudiants.

(39.) « parfois, les textes étaient très difficiles »⁴⁸

⁴⁶ (37.) « Tekstikirjoissa on kappale ja sanasto, joista tietää mitä pitää selkeästi opiskella. »

⁴⁷ (38.) « Sanaston opiskelu jäi vähäiseksi. Vaikka kirjoitettiin tekstejä ja käytettiin uusia sanoja, harva jäi pysyvästi mieleen »

⁴⁸ (39.) « tekstit olivat välillä todella vaikeita »

Bien que l'importance du vocabulaire pour les élèves puisse être expliquée par le fait que les listes de mots aident les apprenants à comprendre le texte, nous nous demandons s'il s'agit de quelque chose d'autre également. Puisque dans les cours des langues l'enseignement suit souvent une structure similaire avec un nouveau texte – on l'écoute, on le lit, et on le traduit à l'aide du vocabulaire – apprendre la langue sans les routines familières peut sembler difficile. En effet, il était un peu surprenant que le vocabulaire ait été considéré comme un avantage majeur par les élèves et comme une chose qui leur a manqué pendant le cours : finalement, l'apprentissage des mots n'est-il pas un processus assez monotone et mécanique ? Il est probable que les structures d'apprentissage sont si gravées dans les esprits des étudiants que les quitter semble peu confortable. Dans l'exemple 40 ci-dessous l'apprenant a constaté qu'ils n'ont pas appris le vocabulaire « de la même manière » qu'habitude, ce qui peut indiquer que le changement des structures et des méthodes d'apprentissage peut sembler étrange aux apprenants – bien que la variété ait de nombreux côtés positifs.

(40.) « On n'a pas étudié le vocabulaire de la même manière qu'avec les manuels scolaires et l'apprentissage des nouveaux mots était plus modeste. »⁴⁹

De même, le fait que les élèves ont constaté qu'avec l'usage des matériels authentiques, le vocabulaire nouveau ne restait pas en tête peut indiquer que les lycéens sont habitués à apprendre le vocabulaire par cœur, par exemple, en vue d'un examen de vocabulaire. Pourtant, on peut se demander si l'usage des matériels authentiques pourrait plutôt aider les apprenants à développer des compétences de déduction du sens des mots inconnus à l'aide du contexte et les aider à tolérer le sentiment de ne pas comprendre toujours chaque mot qu'ils rencontrent (comme la compréhension totale d'un texte n'est pas toujours nécessaire pour pouvoir comprendre son message principal) en français.

4.2.3. Des facteurs qui motivent étudiants à étudier le français

La dernière question posée aux étudiants était « Quelle est la chose qui te motive à étudier le français ? Quel est ton objectif à l'égard des études du français ? ». Par cette question nous avons voulu examiner ce qui incite les étudiants à étudier la langue pour pouvoir

⁴⁹ (40.) « Se, että sanastoa ei käyty samalla tavalla ja uusien sanojen oppiminen oli vähäisempää kuin oppikirjan teksteissä »

ensuite examiner si les intérêts des étudiants à l'égard des objectifs de l'apprentissage de la langue correspondent aux matériels utilisés dans les cours d'après les résultats de cette étude.

D'après les réponses, il semblerait que les étudiants visent surtout à apprendre à communiquer en français pour pouvoir l'utiliser à l'avenir et par exemple pour travailler ou étudier dans un pays francophone. Comme Gilmore (2007 : 98) l'a analysé, l'importance majeure dans le choix des matériels utilisés dans l'apprentissage des langues n'est pas la question de l'authenticité, mais que les matériels correspondent aux objectifs de l'apprentissage. Ainsi, selon les réponses des lycéens, il semble que les matériels authentiques qui servent de lien avec l'usage réel de la langue pourraient aider les élèves à acquérir une compétence linguistique convenable pour leurs besoins futurs.

(41.) « de pouvoir communiquer dans la langue »⁵⁰

(42.) « Je n'ai pas été très motivé par l'apprentissage du français pendant les cours. Cependant, l'idée d'étudier ou de travailler dans un pays francophone me motive pour continuer les études. »⁵¹

Les lycéens ont dit aussi que le fait qu'ils ont déjà passé beaucoup d'années successives à apprendre la langue est un facteur qui les motive à continuer les études :

(43.) « J'étudie le français depuis plusieurs années, et je ne veux pas laisser tomber. »⁵²

Dans l'exemple 43, la réponse de l'étudiant donne une nuance assez négative quant à l'attitude de l'élève vis-à-vis des études du français : il semble qu'il s'agisse d'une question d'« essayer de survivre » aux études. De même, dans l'exemple 42 le lycéen constate que pendant les cours de français, il n'est pas très motivé, mais que l'usage du français dans le futur pour le travail ou les études est ce qui le motive. Ainsi, il semblerait que c'est justement l'usage du français dans la vie réelle qui intéresse les lycéens, mais l'apprentissage du français tel quel ne les motive pas. Selon ces réponses, il semble donc qu'il faudrait faire quelque chose pour augmenter la motivation en général des élèves pour l'apprentissage du français surtout pendant les leçons. Comme les lycéens ont constaté

⁵⁰ (41.) « kyetä kommunikoidaan kielellä »

⁵¹ (42.) « Ranskan kielen opiskelu ei kurssien aikana ole minulla kovin motivoitunutta. Kuitenkin jatkaamaan motivoi ajatus opiskelusta tai töistä ranskan kielisessä maassa. »

⁵² (43.) « Aloitin sen monta vuotta sitten enkä haluaisi luovuttaa. »

que l'usage des matériels authentiques pendant le cours a offert de la variété positive pour l'apprentissage de la langue et que ce type de cours leur rappelle qu'ils peuvent utiliser des matériels français pendant leur temps libre aussi, nous considérons que l'usage des matériels authentiques et surtout la variété des matériels utilisés pendant les cours de FLE pourrait avoir un effet sur la motivation d'apprentissage des élèves.

4.3. Résultats en relation avec littérature spécialisée

Avant de présenter nos conclusions basées sur les résultats majeurs de cette étude, dans ce sous-chapitre, nous effectuerons un court sommaire des résultats en relation avec la littérature traitée dans le chapitre 2. Nous commencerons par une étude du rapport entre la théorie de *AAA curriculum* de van Lier (2013 [1996]) et les observations que nous avons faites au cours de l'analyse des résultats de notre étude. Ensuite, nous discuterons l'étendue de la connaissance du terme du matériel authentique chez les enseignants et le besoin de la consolider pour rendre l'apprentissage du FLE authentique plus étendue. Finalement, nous examinerons les similarités entre les conceptions antérieures présentées dans la littérature et celles basées sur nos observations.

4.3.1. Vers apprentissage conscient, autonome et authentique

Van Lier (2013 [1996]) a présenté les trois principes auxquels l'enseignement devrait, selon lui, se baser. Les trois principes étaient *la conscience, l'autonomie et l'authenticité*. La discussion dans la partie théorique de cette étude a montré que sa théorie est relativement abstraite et qu'elle représente un point de vue intentionnellement différent par rapport à ceux qui sont normalement présentés dans le domaine. Bien que les principes ne doivent pas être considérés comme les règles de l'enseignement, ils représentent des aspects importants et, selon l'analyse de nos résultats, nous considérons que l'usage des matériels authentiques peuvent aider à respecter ces principes dans l'enseignement du FLE.

L'analyse des réponses des enseignants a montré que selon les enseignants, l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement du FLE peut aider les apprenants à dévelop-

per leurs connaissances langagières en ce qui concerne, par exemple, la capacité de déduction lexicale. Autrement dit, un élève apprend à utiliser ses connaissances langagières déjà existantes pour, par exemple, déduire le sens d'un nouveau mot ou une règle grammaticale qu'il rencontre dans la langue cible. Suivant la théorie de van Lier (2013 [1996]), l'apprenant doit d'abord noter ce qu'il ne connaît pas au préalable et, ensuite, de façon consciente il doit essayer de trouver une manière de comprendre le sens d'un mot ou d'un texte, par exemple. Nous pouvons donc constater que selon les réponses des enseignants de cette étude, l'usage des matériels authentiques peuvent aussi potentiellement stimuler la conscience linguistique d'un apprenant.

Puisque les matériels authentiques demandent aux apprenants d'utiliser leur propre capacité de déduction langagière comme aide quand, par exemple, ils lisent des textes authentiques, la nécessité pour le deuxième principe de van Lier (2013 [1996]) – *l'autonomie* – augmente également étant donné que l'apprenant doit être responsable de sa propre compréhension du texte. De plus, notre analyse a indiqué que, par exemple, dans les cours de FLE réalisés sans manuel scolaire et avec un usage considérable des matériels authentiques, les enseignants ont donné aux apprenants plus de responsabilités et de possibilités sur le choix des matériels utilisés pendant les leçons. Par conséquent, comme les lycéens de cette étude l'ont dit, ils ont pu choisir des sujets qui les intéressaient et la liberté de choix des matériels a été réalisée, ce qui ensuite résulte du dernier principe – *l'authenticité* – comme expliqué par van Lier (2013 [1996]).

En somme, nous pouvons observer que malgré le fait que nous avons traité *l'authenticité* comme un aspect lié surtout à l'origine des matériels utilisés dans l'enseignement, l'usage de ces matériels est lié également à la conception de van Lier (2013 [1996]) sur l'authenticité qui est plus abstraite. L'usage des matériels authentiques peut, selon nos observations, stimuler les trois principes essentiels de l'enseignement présenté par van Lier (2013 [1996]) : *la conscience, l'autonomie et l'authenticité*. Pourtant, comme avancé par van Lier (2013 [1996]), l'authenticité des matériels ne suffit pas pour rendre l'enseignement des langues authentique dans toute sa définition.

4.3.2. Un besoin pour consolider la relation entre théorie et pratique

Notre étude a indiqué que la connaissance du concept de l'authenticité des matériels des enseignants correspond à celle qui domine le monde éducationnel : un matériel authentique renvoie au matériel d'apprentissage qui n'est pas fait exprès pour l'usage pédagogique mais qui est produit pour un usage « usuel » d'une langue (les articles de journaux, la musique, les films, entre autres) (voir par exemple Gilmore 2007 ; Tomlinson 2012 ; van Lier 2013 [1996]). Pourtant, la littérature du domaine contient également beaucoup d'autres conceptions liées à l'authenticité des matériels, comme nous l'avons montré dans le chapitre 2 de cette étude. Cependant, les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire n'ont ajouté aucun autre aspect du concept correspondant dans la littérature à la définition que nous leur avons donnée. Par conséquent, il semblerait que les enseignants ne se soient pas familiarisés avec toute l'étendue du concept de l'authenticité des matériels. Pourtant, Bärlund (2010 : 2) constate que par une compréhension approfondie du terme *matériel authentique* l'apprentissage des langues pourrait être changé vers l'apprentissage authentique de façon radicale. Elle affirme qu'actuellement, l'usage des matériels authentiques ne représente que deux pourcents (2 %) de l'usage total des matériels d'apprentissage, tandis que l'usage d'un manuel scolaire domine l'enseignement des langues par un pourcentage de 98 %. Bärlund (2010 : 2) argue que la situation pourrait être l'inverse si le nom de matériel authentique était plus connu non seulement par la théorie, mais par le secteur pratique également, c'est-à-dire, parmi les enseignants.

L'argument de Bärlund (*ibid.*) est sans doute radical et, selon les résultats de notre étude, une parfaite compréhension du terme ne suffit pas pour changer complètement l'enseignement des langues en enseignement authentique car il existe clairement des défis pratiques qui ne permettent pas aux enseignants d'utiliser des matériels authentiques aussi fréquemment qu'ils le voudraient. Cependant, il serait utile qu'il y ait plus de communication entre la vie pratique et le monde théorique dans le domaine de l'enseignement des langues, comme ont constaté également plusieurs chercheurs (voir par exemple Gilmore 2007). Par exemple, par la familiarisation avec la théorie de van Lier (2013 [1996]) sur l'apprentissage autonome et authentique, l'enseignant pourrait se souvenir qu'il ne doit pas rendre son enseignement simpliste mais que l'apprenant doit également prendre plus de responsabilité de son propre apprentissage. En laissant la possibilité de choisir des

matériels d'apprentissage plus souvent aux apprenants eux-mêmes, les enseignants pourraient éviter de devoir porter toute la charge de ce travail, et en même temps, les apprenants auraient l'occasion de pratiquer la langue en utilisant des matériels qui les intéressent et qui seraient importants pour eux. De cette façon, l'authenticité se réaliserait de façon plus étendue dans l'enseignement des langues.

4.3.3. Résultats de notre étude et ceux des études antérieures

Comme discuté dans le chapitre 2.3., Gilmore (2004) a effectué une étude où il a examiné les différences des situations conversationnelles dans les manuels scolaires et dans la vie réelle. Les résultats ont montré que les dialogues dans les manuels scolaires ne représentent pas la complexité des situations conversationnelles réelles (*ibid.*). Gilmore (2007 : 102) confirme que le discours représenté dans les manuels scolaires ou dans quelques autres matériels produits pour l'enseignement manque souvent d'aspects authentiques relatifs à une situation conversationnelle, par exemple, car ils sont structurés de façon stricte et délibérée. Dans notre étude, les lycéens ont aimé le fait que l'apprentissage avec les matériels authentiques contienne plus de textes de différents types et ils ont avoué que les textes des manuels scolaires étaient souvent ennuyeux et trop répétitifs en ce qui concerne les sujets, mais aussi à l'égard de la langue.

Il semblerait donc que le fait que la langue des manuels scolaires ne représente pas la réalité du discours se révèle dans les enquêtes de notre recherche aussi, et que c'est justement la caractéristique artificielle et simpliste des textes des manuels scolaires que les lycéens ne trouvent pas intéressants. En revanche, la langue, les sujets et les situations variés des matériels authentiques ont plu aussi bien aux enseignants qu'aux lycéens et par conséquent, il semblerait que l'usage des matériels authentiques soit considéré comme plus intéressants, ou même plus motivants. Puisque quelques réponses des lycéens ont également indiqué qu'ils ne sont pas toujours très motivés par l'apprentissage du français pendant les leçons de FLE, il serait important d'augmenter des aspects d'apprentissage qui encourageraient à apprendre la langue. Selon notre étude, les matériels authentiques augmentent l'intérêt des apprenants ainsi que des enseignants dans les études de français. Tomlinson (2012 : 162–163), comme nous l'avons déjà montré, a argué également que les sujets plats des manuels scolaires ne motivent pas à apprendre la langue, mais les

sujets plus réels – qui sont plus potentiellement présents dans les matériels authentiques – peuvent mieux encourager l'apprentissage.

Quelques enseignants qui avaient réalisé un cours de FLE sans l'usage de manuel scolaire mentionnaient également que ce type de cours et l'usage des matériels authentiques pouvait rendre l'enseignement plus libre. Tout autant les chercheurs comme Gilmore (2007), Tomlinson (2012) et van Lier (2013 [1996]) l'ont constaté. Les lycéens également ont considéré que la possibilité de choisir des sujets importants et intéressants pour eux et de pouvoir influencer le cours de FLE étaient des aspects positifs quant à l'usage des matériels authentiques. Ainsi, nous pouvons observer que l'usage des matériels authentiques libèrent les enseignants et les apprenants de la structure rigide du manuel scolaire qui peut fonctionner comme une force mais qui limite excessivement les enseignants ainsi que les apprenants, comme le signale également Tomlinson (2012 : 158).

Pourtant, comme dans l'étude de Rusmawaty *et al.* (2018), les enseignants ainsi que les étudiants de notre étude préfèrent l'usage des matériels prêts comme le manuel scolaire. Les enseignants ont trouvé que l'usage des matériels authentiques est trop lourd pour eux car ils doivent passer du temps à chercher et à modifier les matériels pour qu'ils soient suffisamment faciles à comprendre pour les apprenants. Justement, la difficulté des textes authentiques était considéré comme étant l'un des défis majeurs de l'usage des matériels authentiques. La difficulté des matériels authentiques est également notée dans la littérature du domaine (voir par exemple Gilmore 2007 ; Rusmawaty *et al.* 2018). Bien que quelques chercheurs (voir par exemple Rusmawaty *et al.* 2018) aient proposé que la compréhension de textes authentiques pourrait être rendu plus facile en simplifiant les textes, nous arguons que ce n'est pas toujours nécessaire car il existe le risque que les textes deviennent artificiels et que cela empêche les apprenants de voir la richesse de la langue, comme l'ont constaté plusieurs chercheurs du domaine également (voir par exemple Tomlinson 2012 ; Di Pardo Léon-Henri 2015). De plus, étant donné que les lycéens de cette étude ont particulièrement aimé la variété et la richesse linguistique des matériels authentiques, il ne faudrait pas limiter cette exposition à la langue réelle. De même, étant donné que les enseignants ont trouvé la modification des matériels authentiques lourd pour eux, il faudrait chercher plutôt des solutions qui n'ajouteraient pas à la charge de travail des enseignants.

Les lycéens ont constaté également qu'ils n'avaient pas appris autant de nouveau vocabulaire avec les matériels authentiques. Le vocabulaire qui se trouve dans les manuels scolaires leur a manqué et ils n'ont pas aimé le fait qu'ils n'ont pas appris le vocabulaire de la même manière qu'avec le manuel scolaire. Pourtant, dans la littérature quelques chercheurs ont argué que l'apprentissage du lexique ne devrait pas être effectué de façon aussi mécanique habituellement à l'école : il faut toujours comprendre le sens de chaque mot qu'on rencontre, mais il faudrait apprendre plutôt à déduire le sens d'un mot d'après le contexte (Porter et Roberts 19821 ; Nation 2001, cité d'après Gilmore 2007). Puisque les lycéens sont habitués à apprendre la langue d'une certaine façon – par l'intermédiaire d'un texte et d'un vocabulaire qu'on apprend par cœur – ils ont considéré que l'apprentissage du vocabulaire n'a pas été aussi efficace avec l'usage des matériels authentiques. Pourtant, les lycéens ont probablement appris d'autres choses importantes – des expressions, des phrases fixes, des conjonctions, par exemple – en utilisant des matériels authentiques. Il semble que le problème relève plutôt du fait que l'apprentissage est effectué d'une façon inédite pour les apprenants. En incluant plus de matériels authentiques dans l'apprentissage du FLE, les apprenants auraient donc la possibilité de s'adapter à des apprentissages plus divers.

En somme, il semblerait que la popularité de l'usage du manuel scolaire comme outil principal dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE s'explique par la simplicité de son usage : toutes l'informations se trouvent dans un seul et même endroit, tout est prêt à utiliser et aussi bien les enseignants que les apprenants connaissent bien la structure d'apprentissage d'un manuel scolaire. De plus, le fait que les enseignants comme les apprenants soient habitués à enseigner et à apprendre la langue en utilisant un manuel scolaire et sa structure d'apprentissage particulière, changer leurs habitudes semble difficile, lourd et étrange. Pourtant, les avantages listés par les enseignants ainsi que par les lycéens concernant l'usage des matériels authentiques ont été nombreux et il semble qu'ils auraient la volonté d'en utiliser plus dans les cours de FLE. Ainsi, peut-être il faudrait trouver des solutions pour rendre l'usage des matériels authentiques au moins presque aussi facile que celui du manuel scolaire. De plus, en essayant des méthodes d'apprentissage plus diverses, les structures inflexibles qui ont tendance à dégager les enseignants ainsi que les apprenants à une certaine façon d'enseigner ou d'apprendre pourraient être accompagnées ou même remplacées par un enseignement plus libéré.

5. Conclusions

Dans ce chapitre, nous présenterons nos conclusions basées sur les résultats de la recherche. Par cette étude qualitative, nous étions intéressée à examiner des expériences des enseignants et des étudiants finlandais du FLE concernant l'usage des matériels authentiques dans les cours de FLE. Dans cette recherche, le terme du *matériel authentique* a compris les matériels d'apprentissage dans la langue cible qui ne sont pas particulièrement créés pour l'usage pédagogique, mais qui représentent un usage réel de la langue dans son contexte réel (voir par exemple Gilmore 2007 ; van Lier 2013 [1996] ; Tomlinson 2012). Les attitudes des enseignants et des apprenants envers les matériels authentiques étaient examinées par l'intermédiaire de questions différentes concernant l'usage des matériels authentiques dans leurs cours de français. L'objectif était d'avoir un aperçu cohérent de l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Finlande ainsi que de comprendre les aspects problématiques concernant le sujet.

La littérature sur notre sujet d'étude a consisté en une discussion concernant la définition du terme matériel authentique, les côtés positifs et négatifs et les effets de l'usage des matériels authentiques sur différents aspects comme la motivation ou le développement des compétences linguistiques différentes. Il existe ainsi des théories sur le sujet, mais nous étions intéressée par le côté pratique, c'est-à-dire, les conceptions des enseignants et des apprenants. Quelle est la réalité de l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement du FLE ?

Selon les résultats, l'usage des matériels authentiques est considéré comme important et les enseignants les utilisent relativement fréquemment à côté du manuel scolaire. Ils appréciaient surtout le fait que les matériels authentiques représentent un usage réel du français, ce qui prépare les apprenants à de futures situations réelles. Par exemple, la compréhension orale de la langue et la connaissance des cultures de différents pays francophones sont considérées comme des compétences qui se développent grâce aux matériels authentiques. Selon les résultats, l'usage des matériels authentiques a intégré également une variété dans les leçons ainsi que dans le contenu des matériels et des sujets traités, qui étaient regardés comme des facteurs avantageux aussi bien par les enseignants que par les lycéens. Il semblerait que les enseignants soient conscients de l'utilité des matériels

authentiques à l'égard de l'apprentissage du « français réel », et que ces matériels soient utilisés pour familiariser les apprenants à la réalité francophone aussi bien que pour ajouter de la variété dans l'enseignement.

Les types de matériels authentiques les plus utilisés pendant les leçons de FLE selon les enseignants étaient des vidéos différentes et de la musique. En revanche, les matériels authentiques sous forme textuelle n'étaient pas si populaires. Il semblerait donc que les matériels authentiques soient utilisés surtout pour pratiquer la langue parlée (la prononciation et la compréhension orale), car les matériels audio-visuels représentaient clairement une majorité dans les réponses des enseignants. Toujours d'après ces réponses, il semblerait également que les vidéos et la musique sont les matériels préférés des apprenants car ce type de matériels rendent les leçons plus variées et ils sont faciles à utiliser car une compréhension totale n'est pas toujours nécessaire. En effet, il semblerait que les matériels authentiques soient utilisés souvent pour divertir.

Malgré les avantages considérables associés à l'usage des matériels authentiques, quelques facteurs sembleraient rendre leur usage parfois compliqué. Le défi majeur concerne le manque de temps et demande des efforts supplémentaires pour les utiliser. Les enseignants ont été majoritairement unanimes sur ce problème. Leurs réponses ont indiqué que la recherche et la modification des matériels authentiques prend du temps supplémentaire pour les enseignants en dehors des heures de travail. De même, un autre point de vue en plus est apparu : l'usage des matériels authentiques nécessite aussi que les enseignants suivent les actualités du pays de la langue cible et qu'ils comprennent bien les matériels authentiques eux-mêmes, ce qui demande toujours du temps et des efforts de la part des enseignants. Et, le fait que l'actualité des matériels authentiques soit changeant pose des problèmes d'emploi du temps.

Les enseignants ont estimé que le défi majeur pour les apprenants est le degré de difficulté excessif des matériels authentiques. La difficulté des textes cause la frustration des élèves. De même, les différences de niveau entre les apprenants ont été considérées comme les facteurs qui peuvent rendre l'usage des matériels authentiques plus compliqué, comme pour quelques apprenants pour qui la diversité des structures d'enseignement pose problème. D'autre part, il est difficile de trouver des matériels avec du contenu qui intéresse

tout le monde. Les matériels authentiques nécessitent également un certain degré d'autonomie de la part de l'apprenant, ce qui est considéré comme un défi selon les enseignants. Par contre, les réponses des lycéens de l'étude de cas n'ont pas correspondu totalement à ces conceptions des enseignants.

Bien que la difficulté occasionnelle des matériels authentiques soit reconnue par les lycéens aussi, leurs réponses ont suggéré que l'apprentissage autonome n'est pas problème pour eux. Au contraire, ils ont apprécié cet aspect dans le cours effectué sans un manuel scolaire, pendant lequel ils ont dû chercher et préparer des textes et des exercices eux-mêmes en utilisant des matériels choisis. De plus, ils ont aimé avoir la possibilité de choisir des matériels eux-mêmes. Le choix des matériels fait par les apprenants a résulté, bien évidemment, à une utilisation plus intéressante pour les apprenants, éliminant le problème mentionné par les enseignants concernant la difficulté de choisir des matériels qui les intéressent. En général, les lycéens ont apprécié les sujets variés et modernes des matériels authentiques comparés aux textes ennuyeux et répétitifs des manuels scolaires. Malgré leurs attitudes positives envers le cours réalisé avec les matériels authentiques, le manque de structure familière du manuel scolaire a été rejeté par les lycéens.

Tout compte fait, le rôle du manuel scolaire dans l'enseignement du FLE reste toujours établi et solide. Les enseignants non plus ne sont pas prêts à réaliser un cours dans manuel. Bien que quelques enseignants aient raconté des expériences positives sur le matériel authentique en classe, la structure claire et compacte d'un manuel scolaire est considérée comme important. S'il y avait des matériels authentiques prêts à l'emploi disponibles pour les enseignants, ils seraient plus enclins à les utiliser selon leurs réponses. Pourtant, en ce moment, il semble que les matériels authentiques servent de matériels supplémentaires et divertissants utilisés à côté du manuel traditionnel. Nous avons observé un lien direct entre la qualité d'un manuel scolaire et l'usage des matériels authentiques (ou autres matériels supplémentaires) : avec un manuel scolaire malformé, les enseignants utilisent plus d'autres matériels. Par contre, s'ils étaient contents avec le manuel scolaire, ils ont estimé ne pas être obligés de se servir d'autres matériels supplémentaires.

Le manuel scolaire domine ainsi l'enseignement du FLE selon cette étude. Les matériels authentiques sont considérés comme importantes mais plutôt supplémentaires. Il nous

semble donc que d'un côté, l'usage des matériels authentiques demande beaucoup d'effort surtout de la part des enseignants, et pour cela, les employer davantage dans l'enseignement du FLE est compliqué. D'un côté, il semble que les enseignants et les apprenants soient habitués à l'omniprésence du manuel scolaire et changer les habitudes semble peu confortable. Nous affirmons qu'il faudrait trouver des solutions pour rendre l'usage des matériels authentiques plus facile, comme il s'agit d'un lien essentiel entre le français scolaire et le français réel, ce que les enquêtés de cette étude ont reconnu également.

Nous proposons que la création de sites Internet, par exemple, qui mettraient ensemble des matériels authentiques utiles pour l'enseignement du FLE de façon systématique et organisée pour que les enseignants et les apprenants puissent trouver des matériels authentiques facilement selon leurs besoins et intérêts. De cette façon, les enseignants ne devraient pas passer toutes leurs soirées à chercher du matériel. En plus, avec la possibilité de discuter en ligne, les enseignants pourraient partager leurs idées concernant l'usage des matériels authentiques couramment entre eux, ce qui les aiderait. Selon nos propres observations, les enseignants partagent déjà leurs idées sur des groupes Facebook, mais avec un site plus structuré, l'usage des matériels authentiques pourrait potentiellement devenir encore plus facile, rapide et accessible.

Note deuxième proposition pour réduire le travail des enseignants serait de donner plus de responsabilité aux apprenants, ce qui mènera à un apprentissage plus autonome (voir van Lier 2013 [1996]). Actuellement, il semblerait que les enseignants construisent leurs cours de manière simple pour les apprenants – ce qui est partiellement une partie du travail de l'enseignant. Pourtant, comme discuté dans la partie théorique (Tomlinson 2012), il ne faudrait pas trop protéger les apprenants, par exemple, du vocabulaire difficile ou d'un travail trop lourd. Comment apprenant pourrait-il apprendre la langue authentique si elle est simplifiée ? Comment apprendre à déduire la définition d'un mot inconnu, si sa traduction est toujours sous la main grâce à un vocabulaire prêt ? De même, en déléguant la responsabilité du choix des matériels aux apprenants, l'effort demandé aux enseignants diminuerait et les apprenants pourraient choisir des sujets qui seraient importants pour eux. En se référant à van Lier (2013 [1996] : 13), l'enseignant apporte toute l'aide dont l'apprenant a besoin, mais la volonté d'apprendre doit provenir de l'apprenant lui-même

et il doit avoir la responsabilité de son apprentissage. Comme la technologie est très avancée, l'aide pour les apprenants est presque toujours facilement disponible, et l'apprentissage plus autonome est devenu plus simple – un simple clic suffit.

L'étude des expériences et des attitudes des enseignants concernant l'usage des matériels authentiques nous a offert les explications pour lesquelles l'enseignement et l'apprentissage du français dépendent toujours en majeure partie du manuel scolaire bien que l'accès à Internet avec une quantité illimitée de matériels authentiques soit devenu plus facile que jamais avant. Comme la question de l'usage des matériels authentiques dans l'enseignement du FLE n'est pas largement étudiée au moins en Finlande, notre travail pourra servir comme complément aux concepts déjà existants.

En ce qui concerne la fiabilité, c'est-à-dire le degré d'exactitude et de la fidélité de nos résultats (Kalaja, Alanen et Dufva 2011 : 159), nous considérons que parce que le nombre d'apprenants qui ont participé à notre étude était insuffisant pour en tirer des conclusions solides, il s'agit d'une étude de cas dont les résultats ne peuvent pas être généralisés ou comparés aux autres études de façon fiable. En revanche, le nombre total d'enseignants qui ont participé à la recherche était plus élevé. Cependant, la comparaison des réponses entre les enseignants de différents niveaux scolaires dans cette étude ne peut pas être généralisée car le nombre des enseignants selon le niveau scolaire où ils enseignent n'est pas suffisant pour une comparaison exhaustive. Par contre, le fait que nous ayons observé quelques similarités entre les résultats de notre étude et ceux des recherches antérieures renforce la fiabilité des résultats. En évaluant la validité de notre étude, c'est-à-dire si nous avons réussi à créer des questionnaires cohérents par rapport à notre sujet (Kalaja *et al.* 2011 : 159), nous considérons que nous avons réussi à obtenir des résultats qui correspondent à l'objectif de l'étude.

Cette étude pourrait être poursuivie et élaborée dans une analyse des expériences des apprenants sur l'usage des matériels authentiques avec un corpus plus exhaustif. Il serait intéressant d'examiner le phénomène à l'aide d'une étude empirique car il y en a peu dans le domaine en question sur le sujet. De même, puisque la question sur l'effet de l'usage des matériels authentiques sur la motivation d'apprentissage des apprenants reste toujours ambiguë, il serait intéressant d'étudier cet aspect dans un travail empirique pour avoir des

résultats plus fiables en ce qui concerne le lien entre l'usage des matériels authentiques et la motivation d'apprentissage.

6. Bibliographie

- Bachman, Lyle (1991). « What Does Language Testing Have to Offer ? », *TESOL Quarterly* 25/4, 671-704.
- Bachman, Lyle et Palmer, Adrian (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bärlund, Pia (2010). « Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunneilla », *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 1/6.
- Carter, Ronald (1998). « Orders of reality : CANCODE, communication, and culture », *ELT Journal* 52/1, 43-56.
- Dana Di Pardo Leon-Henri (2015). « L'apprentissage de l'anglais de spécialité : De l'authenticité au développement d'une identité authentique », *Journal of Languages for Specific Purposes* 2/1, 61-74.
- Gilmore, Alex (2004). « A comparison of textbook and authentic interactions », *ELT Journal* 58/4, 363-374.
- Gilmore, Alex (2007). « Authentic materials and authenticity in foreign language learning », *Language Teaching* 40, 97-118.
- Guariento, William et Morley, John (2001). « Text and task authenticity in the EFL classroom », *ELT Journal* 55/4, 347-353.
- Kramsch, Claire et Sullivan, Patricia (1996). « Appropriate Pedagogy », *ELT Journal* 50/3, 199-212.
- Kramsch, Claire (2013). « Culture in foreign language teaching », *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1/1, 57-78.
- Long, Michael et Crookes, Graham (1991). « Three Approaches to Task-Based Syllabus Design », *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 10/1, 1-36.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (2011) : *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*, Finn Lectura, Helsinki.
- Maley, Alan et Tomlinson, Brian. (2017). *Authenticity in materials development for language learning*. Cambridge Scholars Publishing.
- McRae, John. (1996). « Representational language learning: From language awareness to text awareness » IN *Language, literature and the learner*, Carter, Ronald et John McRae (éds.). London: Longman, 16-40.
- Myers Scotton, Carol et Bernsten, Janice (1988). « Natural Conversations as a Model for Textbook Dialogue », *Applied Linguistics* 9/4, 372-384.

Porter, Don et Roberts, Jon (1981). « Authentic listening activities », *ELT Journal* 36/1, 37-47.

Rusmawaty, Desy ; Atmowardoyo, Haryanto ; Hamra, Arifuddin et Noni Nurdin (2018). « Teachers' Beliefs of Authentic Materials for Teaching Reading in Indonesian EFL Classrooms », *Journal of Language Teaching and Research* 9/3, 608-613.

Tomlinson, Brian (2012). « Materials development for language teaching and learning », *Language Teaching* 45/2, 143-179.

Tuomi, Jouni et Sarajärvi, Anneli (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki : Tammi.

Ushioda, Ema et Dörnyei, Zoltán (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Van Lier, Leo (2013 [1996]). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London : Routledge.

Widdowson, Henry (1998). « Context, Community, and Authentic Language », *TESOL* 32/4, 705-716.

Sites Internet:

KvaliMOTV (2020a) : https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html, consulté le 12.3.2020.

KvaliMOTV (2020b) : https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html, consulté le 12.3.2020.

KvaliMOTV (2020c) https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html, consulté le 12.3.2020.

KvantiMOTV (2020) : <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/ominaisuudet.html>, consulté le 12.3.2020.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire 1

Kysely ranskan kielen opettajille autenttisen oppimateriaalin käytöstä ranskan kielen tunneilla

Tutkimuskysely: Tampereen yliopisto, Pro Gradu -tutkielma

Tutkielmassa kartoitetaan opettajien ja oppilaiden/opiskelijoiden kokemuksia ja tunteita autenttisen oppimateriaalin käytöstä ranskan kielen opetuksessa ja oppimisessa. Tässä kyselyssä autenttisella oppimateriaalilla tarkoitetaan sellaista opetuksessa käytettävää materiaalia, jota ei ole alunperin suunniteltu opetuskäyttöä varten, vaan joka edustaa ns. aitoa, alkuperäistä kielenkäyttöä (verrattuna esim. oppikirjojen teksikappaleisiin, joissa vuoropuhelut on usein suunniteltu tarkoin opetettavaa aihetta ajatellen). Esimerkiksi uutisartikkeleita, musiikkikappaleita, tv-ohjelmia tai YouTube-videoita voidaan pitää autenttisena oppimateriaalina.

Tämä kysely toteutetaan anonymisti ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Kyselyn ensimmäinen osio sisältää 5 taustaa kartoittavaa kysymystä. Kyselyn toinen osio sisältää 8 avointa kysymystä, joihin vastataan omien kokemusten mukaisesti. Tässä kyselyssä ei haeta ns. ”oikeita” tai ”väärä” vastauksia. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10-15 minuuttia.

Kiitos jo etukäteen ajastasi!

Osio 1: VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN

1. Millä kouluasteella opetat ranskaa? (Alakoulu/Yläkoulu/Lukio/Muu: mikä)
2. Onko käsite ‘autenttinen oppimateriaali’ Sinulle entuudestaan tuttu? (Kyllä/Ei/Jokseenkin tuttu)
3. Eroaako oma käsityksesi autenttisesta oppimateriaalista tämän kyselyn määrittelyn kanssa tai olisiko Sinulla lisättävää käsitteen määrittelyyn?
4. Kuinka paljon arvioisit hyödyntäväsi oppikirjaa ranskan kielen opetuksessa? (Asteikko 1-5, jossa 1 = en ollenkaan ja 5 = paljon)
5. Kuinka paljon arvioisit hyödyntäväsi autenttista oppimateriaalia ranskan kielen opetuksessa? (Asteikko 1-5, jossa 1 = en ollenkaan ja 5 = paljon)

Osio 2: VASTAA KYSYMYKSIIN VAPAASTI OMIEN TUNTEMUSTESI JA KOKEMUSTESI PERUSTEELLA

1. Mikä on mielestäsi ranskan kielen opetuksen ja oppimisen tavoite?
2. Koetko autenttisen oppimateriaalin käytön hyödylliseksi ranskan kielen opetuksessa ja oppimisessa? Miksi?

3. Oppilaan näkökulmasta: Koetko autenttisen oppimateriaalin käyttöön liittyvän jonkinlaisia haasteita oppilaalle? Jos kyllä, millaisia?
4. Opettajan näkökulmasta: Koetko autenttisen oppimateriaalin käyttöön liittyvän jonkinlaisia haasteita? Jos kyllä, millaisia?
5. Millaista autenttista oppimateriaalia käytät eniten ranskan kielen opetuksessa? Miksi?
6. Millaisena koet oppikirjan aseman ranskan kielen opetuksessa ja oppimisessa?
7. Millaisena kokisit ranskan kielen kurssin pitämisen kokonaan ilman oppikirjaa? (Jos olet joskus toteuttanut kurssin kyseisellä tavalla, kertoisitko kokemuksistasi?)
8. Tulisiko autenttisen oppimateriaalin käyttöä mielestäsi lisätä ranskan kielen opetuksessa? Jos kyllä, miksi ja millaisin keinoin kokisit sen onnistuvan? Jos ei, miksi?

MERCI DE VOTRE CONTRIBUTION!

Annexe 2 : Questionnaire 2

Kysely lukion ranskan kielen kurssin toteuttamisesta autenttisten oppimateriaalien avulla

Tutkimuskysely: Tampereen yliopisto, Pro Gradu -tutkielma

Tutkielmassamme kartoitamme oppilaiden/opiskelijoiden sekä opettajien tuntemuksia autenttisten oppimateriaalien käytöstä ranskan kielen tunneilla. Tässä kyselyssä autenttisilla oppimateriaaleilla tarkoitamme sellaisia opetuksessa käytettäviä materiaaleja, joita ei ole alunperin tarkoitettu opetuskäyttöön (esim. Lehtiartikkelit, youtube videot, laulut, jne.). Tekstikirjalla tarkoitamme perinteistä oppikirjaa, joka sisältää tekstikapaleita, sanastoja, tehtäviä, kielioppiosioita, jne.

Tämä kysely toteutetaan anonymisti ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Vastauslomakkeita käsittelee vain tutkimuksen tekijä. Kysely on vapaaehtoinen. Halutessasi voit kieltäytyä vastaamasta kyselyyn tai keskeyttää vastaamisen, jos Sinusta jossain kyselyn vaiheessa tuntuu siltä. Kyselyyn vastaaminen vie noin 15 minuuttia.

Kyselyssä Sinua pyydetään ympyröimään omaa mielipidettäsi vastaava numero asteikolla 1-5 tai 0 eri väittämiin liittyen. Lisäksi kysely sisältää avoimia kysymyksiä, joihin voit vastata vapaasti. Lopuksi voit myös lisätä vapaamuotoisen kommentin aiheeseen liittyen. Kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, joten voit vastata kysymyksiin vapaasti omien tuntemustesi perusteella.

Luokka-aste:

Minkä ikäisenä olet aloittanut ranskan kielen opiskelun?

A) VALITSE YKSI VAIHTOEHTO

Ohjeistus

1 = täysin eri mieltä 2 = osittain eri mieltä 3 = osittain eri mieltä, osittain samaa mieltä
4 = osittain samaa mieltä 5 = täysin samaa mieltä. Jos et osaa sanoa, ympyröi 0 = en osaa sanoa

1. Kurssin toteuttaminen ilman tekstikirjaa oli minulle uutta. (Asteikko 0-5)
2. Kurssin toteuttaminen ilman tekstikirjaa oli minulle mielekästä. (Asteikko 0-5)
3. Kurssilla käytettyjen autenttisten materiaalien avulla opin ranskan kieltä paremmin kuin tekstikirjan avulla. (Asteikko 0-5)
4. Opetus ilman tekstikirjaa tuntui sekavalta. (Asteikko 0-5)
5. Materiaalit, joita käytimme oppitunneilla olivat liian vaikeita minulle. (Asteikko 0-5)
6. Autenttisten oppimateriaalien käyttö oppitunneilla oli mielenkiintoista. (Asteikko 0-5)
7. En tunne oppineeni kieltä yhtä hyvin ilman tekstikirjaa. (Asteikko 0-5)
8. Autenttiset oppimateriaalit, joita käytimme oppitunneilla olivat liian helppoja minulle. (Asteikko 0-5)
9. Kurssin toteutus ilman tekstikirjoja toimi hyvin. (Asteikko 0-5)
10. Haluaisin jatkossakin opiskella ranskan kieltä enemmän ilman tekstikirjaa. (Asteikko 0-5)

11. Autenttisten oppimateriaalien käyttöä pitäisi lisätä ranskan kielen opetuksessa. (Asteikko 0-5)
12. Käytän hyödykseni ranskan kielisiä materiaaleja myös vapaa-ajalla oppiakseni kieltä. (Asteikko 0-5)
13. Käytän mielummin tekstikirjaa opiskellessani ranskan kieltä. (Asteikko 0-5)
14. Autenttiset oppimateriaalit, joita käytimme oppitunneilla käsitteivät itselleni merkityksellisiä asioita. (Asteikko 0-5)
15. Tunnen oppivani kieltä paremmin, kun aihe kiinnostaa minua. (Asteikko 0-5)

B) AVOIMET KYSYMYKSET. VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN VAPAASTI OMIN SANOIN

1. Miten ranskan kurssi toteutettiin?
2. Millaisia materiaaleja käytitte ranskan kielen opiskeluun oppitunneilla ja läksyissä?
3. Mikä kurssin toteutuksessa ja autenttisten oppimateriaalien käytössä oli mielestäsi parasta?
4. Koitko autenttisen oppimateriaalin käytön olevan hyödyksi ranskan kielen oppimisessa? Miten/miksi?
5. Mikä kurssin toteutuksessa ja autenttisten oppimateriaalien käytössä oli mielestäsi huonointa?
6. Mikä on mielestäsi tekstikirjojen käytön etu ranskan kielen opiskelussa? Miksi?
7. Mikä on tekstikirjojen huono puoli ranskan kielen opiskelussa? Miksi?
8. Miten autenttisten oppimateriaalien käytöstä ranskan kielen opiskelussa on hyötyä?
9. Miten haluaisit kehittää muuttaa ranskan kielen opiskelua yleisesti?
10. Mikä motivoi sinua ranskan kielen opiskeluun? Mikä on tavoitteesi ranskan kielen opiskelun suhteen?

C) VAPAA KOMMENTTI

Tähän voit halutessasi kirjoittaa vapaasti mietteitäsi aiheeseen liittyen.

Kiitos vastauksestasi!