

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Comparaison de trois manuels pour l'enseignement initial du français,
deuxième langue vivante étrangère, dans les écoles supérieures pour les
professions économiques. Une analyse de manuels.

verfasst von | submitted by

Julia Schoderböck BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 509 517 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Französisch Unterrichtsfach Italienisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Nach 10 Jahren an der Universität Wien kann ich nun mein Masterstudium abschließen. Dies ist nur möglich, da viele Menschen in meinem Umfeld einen großen Teil dazu beigetragen haben. Ihnen möchte ich hier meinen Dank aussprechen.

Zunächst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter für ihre stetige Unterstützung bedanken. Mit Rat stand sie mir zur Seite, hat konstruktives Feedback gegeben und mich mit ihrer ruhigen Art durch den Prozess der Masterarbeit geführt.

Ein weiterer Dank geht an all meine Freundinnen, die sich über Jahre hinweg mit viel Geduld meinen teilweise vorhandenen Kummer bezüglich des Studiums angehört haben und stets motivierende Worte parat hatten. Hier will ich besonders Johanna, Jessica, Sophie und Kerstin hervorheben. Für Laura bin ich besonders dankbar, da ich sie durch das Studium kennengelernt habe, wir viele Jahre dort gemeinsam verbracht haben und sie mir eine so gute Freundin geworden ist.

Ein großes Danke möchte ich meinen Großeltern Friedrich, Marianne und Christine aussprechen. Dank ihrer großzügigen finanziellen Unterstützung konnte ich mit mehr Leichtigkeit durchs Studium gehen.

Meinen Schwiegereltern Maria und Leopold gebührt ein großes Dankeschön. Nur dank ihrer Unterstützung war es möglich dieses Masterstudium zu beenden. Ihr Einsatz zuhause sowie die häufige Betreuung meiner Tochter Magdalena waren eine große Hilfe, um an der Masterarbeit schreiben zu können.

Meiner Mutter Isabella bin ich sehr dankbar, da sie diejenige war, die den Grundstein meiner Ausbildung gelegt hat und mir auch immer wieder gesagt hat, dass ich alles erreichen kann, was ich will. Dank ihrer Unterstützung bereits in Kinderjahren, wurde eine Basis geschaffen, auf welcher ich meine Ausbildung immer weiter voranbringen konnte. Sie und ihr Partner Jürgen haben viel für die Unterhaltung meiner Tochter gesorgt, während ich mit dem Studium beschäftigt war.

Zuletzt möchte ich meiner kleinen Familie, meinem Mann Leopold und unserer Tochter Magdalena danken. Mein Mann stand stets hinter mir, hat mich motiviert, getröstet und zum Lachen gebracht. Dank der Liebe, der Unterstützung und Verständnis von den beiden konnte ich mein Studium erfolgreich abschließen.

Contenu

1	L'introduction	1
1.1	L'introduction au sujet	2
1.2	Les questions de recherche	3
1.3	La méthode	3
2	Le manuel scolaire	4
2.1	L'introduction à la recherche sur les manuels scolaires	5
2.2	Les manuels scolaires en Autriche	7
2.3	Le développement et la production des manuels scolaires	8
2.4	L'utilisation et la sélection des manuels scolaires	9
2.4.1	La fonction des manuels scolaires	11
2.4.2	Les avantages des manuels scolaires	13
2.4.3	Les manuels scolaires à l'époque du digital et sous l'influence de l'intelligence artificielle	14
2.4.4	Les critiques et les inconvénients des manuels scolaires	16
3	Les écoles supérieures pour les professions économiques	18
4	Le programme scolaire	18
4.1	La définition	19
4.2	La structure des programmes scolaires en Autriche	20
4.3	Le développement des programmes scolaires en Autriche	21
4.4	Le cadre européen commun de référence pour les langues	22
4.5	Le programme scolaire (pour les langues étrangères) des établissements d'enseignement supérieur des professions économiques	24
4.5.1	L'objectif éducatif général	25
4.5.2	La deuxième langue étrangère vivante	27
5	Analyse des manuels scolaire	29
5.1	La présentation est détermination du matériel examiné	31
5.1.1	La définition du matériel	31
5.1.2	L'analyse de la situation d'apparition	33

5.1.3	Les caractéristiques formelles du matériel	35
5.2	Le modèle de processus de l'analyse.....	37
5.2.1	La formation des catégories.....	38
5.2.2	Les résultats d'analyse et l'interprétation	65
5.3	La réponse à la question de recherche	78
6	Conclusion.....	81
7	Littérature	83
8	Liste des figures	89
9	Abstract Français.....	90
10	Abstract Deutsch	91
11	Abstract English.....	92

1 L'introduction

Le sujet des manuels scolaires nous touche dès le plus jeune âge, c'est-à-dire lorsqu'on est soi-même encore élève. Je me souviens avoir déjà réfléchi au fait que je jugeais certains manuels scolaires comme « bons » et d'autres comme pas très adaptés. Pendant mes études à l'université, j'ai pu faire quelques stages et là aussi, j'ai découvert des manuels très différents pour l'enseignement du français. J'ai également discuté de ce sujet plusieurs fois avec mes mentors qui m'ont tous dit que le choix du manuel était un sujet difficile. J'ai alors compris que chaque livre avait des avantages, mais aussi ses inconvénients. Les enseignants avec qui j'ai discuté étaient également d'accord sur un autre point : aucun livre n'est parfait et il faut toujours se chercher du matériel soi-même. J'ai alors eu l'idée qu'il serait intéressant d'étudier scientifiquement quel livre était le plus approprié. J'ai rapidement noté que je m'intéressais à l'enseignement initial du français. Il était important pour moi d'écrire ma thèse de master sur quelque chose qui me serait utile pour mon avenir d'enseignante. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de travailler sur les manuels pour les écoles supérieures pour les professions économiques parce que j'aimerais bien travailler dans ce type d'école.

Même si on ne peut pas toujours choisir le manuel qu'on utilise, ce travail me permettra d'y prêter plus d'attention. De plus, si je ne suis pas heureuse du choix des livres dans ma future école, cela me permettra de bien argumenter sur les raisons pour lesquelles il faudrait éventuellement envisager un autre manuel.

Un autre aspect important de ce travail est le fait que les manuels scolaires sont souvent appelés « programme d'études secret ». Les programmes scolaires sont utilisés comme référence lorsqu'on commence à travailler en tant qu'enseignant, lorsqu'on prend la responsabilité d'une nouvelle classe ou lorsqu'on commence à enseigner une nouvelle matière. Sinon, on s'oriente plutôt vers le manuel scolaire, surtout en ce qui concerne la progression des contenus d'enseignement. (cf. Friehs, 2004, p. 128) C'est pourquoi il est important de travailler avec les manuels qui correspondent au programme scolaire autrichien et à l'école dans laquelle on enseigne.

Même si, en tant qu'enseignant, on met à disposition un certain nombre de matériel supplémentaire, le manuel scolaire reste toujours le moyen principal utilisé en classe. Il est donc important de l'étudier de plus près. (cf. Barkowski, 1999, p. 11)

1.1 L'introduction au sujet

En effectuant des recherches pour ce travail, il est vite apparu qu'il n'existe pas une méthode unique pour étudier les manuels scolaires. Il s'agit plutôt d'un large choix de méthodes d'étude et de la manière dont elles sont appliquées. Plusieurs auteurs s'accordent au fait qu'il n'y a pas consensus sur l'étude des manuels scolaires. Étant donné qu'un manuel scolaire a de nombreuses fonctions différentes, il existe de nombreuses façons de l'étudier et de l'analyser. Fäcke (2010) cite par exemple le fait que l'on peut étudier non seulement les contenus de la culture nationale et les contenus grammaticaux, mais aussi la mise en page ou les concepts d'apprentissage. Les analyses de manuels scolaires se basent avant tout sur des catalogues de critères. Ceux-ci servent à rendre une telle analyse aussi objective que possible. (cf. Fäcke, 2010, p. 212-213) Nous verrons cependant que cela est souvent difficile à réaliser.

Peter Meyers (1976) a défini six points essentiels à l'analyse d'un manuel scolaire :

1. Il faut d'abord discuter de l'objectif et du but du travail.
2. Il faut réfléchir à l'avance à l'importance du sujet.
3. Toute l'analyse doit être caractérisée par la création des catégories.
4. Généralement il faut combiner plusieurs méthodes analytiques pour obtenir un résultat significatif.
5. Il faut présenter précisément les critères aux lecteurs pour pouvoir procéder à des évaluations.
6. Toute indication d'information doit être justifiée par des références.

(cf. Meyers, 1976, p. 68-69)

Tous ces points sont réalisés dans ce travail.

Il est important de mentionner que le matériel d'enseignement et d'apprentissage peut être très varié. Dans le cadre de ce travail nous nous intéressons uniquement aux manuels scolaires.

1.2 Les questions de recherche

La question de recherche générale de ce travail est la suivante :

« Parmi les manuels étudiés, lequel est le mieux adapté à l'enseignement initial du français, deuxième langue vivante étrangère dans les écoles supérieures pour les professions économiques ? »

En outre il y a les questions subordonnées suivantes :

1. « Existe-t-il une différence entre les manuels en ce qui concerne les sujets traités ? »
2. « Y-a-t-il une différence entre les manuels en ce qui concerne la quantité d'exercices dans les différentes compétences ? »
3. « Tous les manuels préparent-ils à l'examen écrit de la maturité dès le début de l'enseignement ? »

Avant de commencer à rédiger ce travail, j'ai formulé la question de recherche principale. Les questions élargies se sont ajoutées peu à peu une fois que j'ai su selon quels critères je voulais analyser les manuels.

1.3 La méthode

La première partie est consacrée à la contextualisation. L'objectif est de fournir des informations de base sur le sujet. Le manuel scolaire en général est d'abord abordé. Il y a également une introduction à la recherche sur les manuels scolaires. Ensuite, le type d'école, les écoles supérieures pour les professions économiques, auquel on se réfère dans ce travail est présenté plus en détail. Comme le programme scolaire joue un rôle important dans l'analyse, il est également examiné de plus près.

Ensuite la deuxième grande partie de ce travail, la partie d'analyse, est effectuée. L'analyse est réalisée à l'aide de l'analyse de contenu qualitative de Mayring (2022), combinée avec l'analyse de fréquence. Le déroulement exact de l'analyse se trouve au point 5. *L'analyse*. Annelie Knapp-Potthoff (1999) attire l'attention sur certains problèmes qui peuvent se poser lors d'une telle analyse. Selon elle, il est difficile de faire une conclusion purement scientifique sur la base de catalogues de critères, car ces derniers sont toujours établis de manière implicite. Elle critique en outre le fait que ce processus est extrêmement complexe, car il y a de nombreux aspects différents à analyser. (cf. Knapp-Potthoff, 1999, p. 100f) Comme l'analyse

qualitative de contenu se base sur la création de catalogues de critères, on ne peut pas éviter d'établir les critères de manière subjective. Il y aura trois processus d'analyse. Celles-ci sont également expliquées en détail au chapitre cinq. Il y sera expliqué en détail comment les différentes catégories ont été créées et des indicateurs précis seront donnés pour savoir quand un exercice est compté dans une catégorie et quand il ne l'est pas. Grâce à ces listes précises, on essaie de remédier au problème évoqué par Annelie Knapp-Potthoff. Il est évident que les catégories sont établies de manière purement subjective. Toutefois, les explications précises doivent permettre de rendre les évaluations compréhensibles et de garantir la fiabilité et la validité.

Le système des catégories et la possibilité qui en résulte d'attribuer des exercices à des catégories nous permettent de déterminer une quantité à chaque fois. Les résultats de l'analyse seront représentés, évalués et interprétés à l'aide de tableaux et de graphiques. Ceux-ci seront également formulées sous forme écrite.

2 Le manuel scolaire

Il n'existe pas une définition concrète du terme *manuel scolaire*. Dans la littérature, on trouve de nombreuses approches différentes.

Le terme de *manuel scolaire* est utilisé dans l'espace allemand depuis le début du 20e siècle. (cf. Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, p. 10) Lorsqu'on parle de manuels scolaires, on fait généralement référence à tout le matériel nécessaire à l'enseignement. Il comprend donc les outils d'enseignement et d'apprentissage les plus divers. Le manuel scolaire présente des caractéristiques spécifiques. Un point important est que les auteurs sont fortement liés au programme scolaire et n'ont donc qu'une liberté limitée dans leur conception. Les manuels scolaires sont généralement limités à une matière spécifique et à une année scolaire concrète. Un manuel scolaire est généralement destiné aux élèves d'un certain niveau scolaire et est organisé avec une certaine méthodologie. Les contenus sont adaptés aux objectifs d'apprentissage et sont construits selon les dernières connaissances en termes de psychologie de l'apprentissage. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 7). Étant donné qu'en Autriche, seuls les manuels scolaires approuvés peuvent être utilisés, on peut supposer qu'ils sont tous conformes aux programmes d'enseignement prévus. Aujourd'hui, le programme scolaire compte moins de sujets à traiter et est davantage orienté vers les compétences. Autrefois,

l'input était plus important, aujourd'hui, ce que les élèves sont réellement capables de faire après, c'est-à-dire l'output, est plus important. (cf. Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, p. 11)

Du point de vue du contenu, un manuel scolaire doit contenir des faits scientifiques et les transmettre de manière didactique appropriée. Les préjugés ne doivent pas être présents et doivent être critiqués. La transparence joue un rôle important, il doit toujours être possible de voir dans quelles conditions un manuel scolaire a été écrit. En ce qui concerne les images utilisées, il faut tenir compte du fait qu'elles exercent une grande influence et qu'elles peuvent également servir à transférer des stéréotypes. Les manuels scolaires ne doivent pas seulement présenter, mais aussi encourager les élèves à réfléchir et à discuter de manière critique. La réalité doit toujours être représentée. (cf. Friehs, 2004, p. 128f).

En résumé, on peut dire que les manuels scolaires jouent un rôle important dans le travail d'enseignement et qu'ils donnent aux enseignants une certaine orientation pour utiliser différentes approches méthodologiques et pour respecter les objectifs d'apprentissage du programme scolaire. Il est toutefois important de mentionner qu'en raison des programmes d'enseignement orientés vers les compétences, les enseignants ont désormais une grande liberté en ce qui concerne l'organisation des cours. La plupart d'entre eux suivent néanmoins les manuels scolaires et leurs progressions. En ce qui concerne le contenu, les manuels scolaires doivent être préparés de manière adéquate en ce qui concerne la didactique et le contenu.

Dans les chapitres suivants, nous allons introduire la recherche sur les manuels scolaires, voir comment les manuels scolaires sont distribués en Autriche et comment ils sont développés et conçus. Enfin, nous verrons quels sont les avantages et les inconvénients liés à l'utilisation des manuels scolaires.

2.1 L'introduction à la recherche sur les manuels scolaires

On peut dire que les manuels scolaires existent depuis le développement de l'écriture. Dans les civilisations sumériennes et égyptiennes, il s'agissait encore de tablettes de pierre ou d'argile. Plus tard, avec l'écriture phonétique, les manuels scolaires ont connu un développement qualitatif. (cf. Wiater, 2003, p. 7) „Klare Begriffe, logische Argumentation und die Differenzierung der Wissensbereiche in Fächer wurden mit ihr möglich.“ (Wiater, 2003, p. 7) Johann Amos Comenius (1592-1670) est considéré comme le fondateur de la recherche sur les manuels scolaires.

Il a lui-même créé des manuels scolaires et établi des critères pour de bons manuels scolaires. Avec l'introduction de l'enseignement obligatoire au 18^e et 19^e siècle, l'enseignement spécialisé est devenu de plus en plus populaire et des manuels scolaires se sont développés pour toutes les matières, formes d'école et niveaux scolaires possibles. En outre, on accordait de plus en plus d'importance à une didactique de l'enseignement adaptée. (cf. Wiater, 2003, p. 8)

Dès les premières années d'après-guerre, la recherche sur les manuels scolaires s'est concentrée sur une présentation correcte du contenu factuel, une conception didactique adaptée et des contenus adaptés aux élèves. À partir des années 1960, les recherches ont été très critiques quant à la manière dont le manuel scolaire avait été utilisé comme instrument politique au cours des années précédentes. Aujourd'hui, la recherche sur les manuels scolaires s'intéresse surtout à l'interculturalité. On se concentre sur la mesure dans laquelle les préjugés et les cultures les plus diverses sont transmis. (cf. Wiater, 2003, p. 8).

Selon Peter Weinbrenner (1995), on peut distinguer trois types de recherche sur les manuels scolaires : la recherche sur les processus, la recherche sur les produits et la recherche sur les effets. Dans la recherche sur les manuels scolaires orientée vers les processus, on étudie le cycle de vie d'un manuel scolaire. (cf. Weinbrenner, 1995, p. 22f) Ce cycle comprend plusieurs étapes :

1. développement du manuel scolaire par les auteurs et la maison d'édition
2. procédure d'autorisation et d'approbation
3. commercialisation du manuel scolaire
4. introduction du manuel scolaire dans l'école
5. utilisation du manuel scolaire en classe et en dehors de la classe par les élèves, les enseignants et les parents
6. élimination et destruction du manuel scolaire

Figure 1 - Recherche sur les manuels scolaires orientée vers les processus (selon le cycle de vie du manuel scolaire) (Weinbrenner, 1995, p. 22)

Dans la recherche sur les manuels scolaires orientée vers les effets, le manuel scolaire est analysé en fonction de son impact sur les élèves et les enseignants. Non seulement les effets sociaux, mais aussi les composantes communicatives et réceptives sont prises en compte. (cf. Weinbrenner, 1995, p. 23).

La recherche sur les manuels scolaires orientée vers les produits s'intéresse au manuel scolaire en tant que moyen d'enseignement et de représentation visuelle. Les manuels scolaires sont étudiés à l'aide d'analyses de contenu et des recherches historiques ou comparatives peuvent être menées à l'aide d'analyses longitudinales et transversales. (cf. Weinbrenner, 1995, p. 22) Le contenu est donc ici au centre de la recherche. Si nous devons classer ce travail dans l'un des trois types de recherche, ce serait celui-ci. Trois manuels scolaires sont étudiés à l'aide de l'analyse qualitative de contenu et sont ensuite comparés.

En Autriche, la recherche sur le contenu et la qualité pédagogique des manuels scolaires existe depuis 1970 à peu près. Au début, les contributions étaient encore relativement peu nombreuses. Lorsque Bruno Kreisky était chancelier fédéral, une action sur les manuels scolaires a été lancée. A partir de l'année scolaire 1972/73, tous les manuels scolaires ont été mis gratuitement à la disposition des élèves jusqu'au niveau de la maturité. A partir de ce moment, la recherche sur les manuels scolaires s'est popularisée en Autriche. (cf. Wiater, 2003, p. 55)

On peut dire qu'il existe plusieurs critères différents dans la recherche sur les manuels scolaires : l'exactitude politique, l'exactitude scientifique, la composition du contenu ainsi que la compréhensibilité et la diversité des méthodes. Pour ce travail, les points intéressants sont *la composition du contenu et la diversité des méthodes*.

2.2 Les manuels scolaires en Autriche

Comme nous l'avons déjà mentionné, le programme de fourniture gratuite de manuels scolaires existe en Autriche depuis l'année scolaire 1972/73. Elle a pour but de soulager financièrement les parents et d'assurer l'égalité des chances pour tous les élèves. Les coûts sont pris en charge par la Chancellerie fédérale. Celle-ci est également responsable de l'organisation de l'action. Les programmes d'enseignement ainsi que les questions didactiques et pédagogiques sont réglés par le ministère fédéral de l'Éducation, des Sciences et de la Recherche. Dans le cadre de l'action des manuels scolaires, environ 8000 manuels sont disponibles. Chaque année, environ 110 millions d'euros sont dépensés pour les manuels scolaires d'environ 1,15 million d'élèves. (Schulbuchaktion online - Eine Aktion des bmbwf , dernier accès le 28.3.22) En raison du fait qu'en Autriche, les manuels scolaires sont financés et donc commandés chaque année, les éditeurs de manuels scolaires sont particulièrement intéressés à proposer des versions toujours

nouvelles et meilleures afin d'être suffisamment attractifs pour le marché des manuels scolaires. (cf. Schön, Kreissl, Dobusch , & Ebner, 2017, p. 32)

2.3 Le développement et la production des manuels scolaires

Le développement et la production des manuels scolaires représentent un marché économique important. Les éditeurs s'efforcent constamment de développer et de produire des manuels scolaires durables. En outre, il est important pour eux de travailler en fonction des connaissances didactiques les plus récentes, car cela augmente l'intérêt des enseignants à utiliser ce manuel. (cf. Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, p. 16).

Les éditeurs de manuels scolaires exercent une grande influence sur les élèves et l'enseignement, car les manuels scolaires véhiculent des valeurs, contrôlent l'enseignement et transmettent certaines connaissances. (cf. Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, p. 16). Chaque année, la réactualisation des manuels scolaires coûte cher aux éditeurs. C'est pourquoi le fait si les manuels scolaires sont commandés chaque année ou si un livre est réutilisé pendant plusieurs années et n'est pas racheté aussi souvent joue un rôle important pour la qualité des manuels. En effet, s'il n'est pas acheté chaque année, il rapporte moins à l'éditeur et l'intérêt d'investir beaucoup d'argent dans de nouvelles connaissances diminue. (cf. Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, p. 17)

Le développement des manuels scolaires réunit un grand nombre de partenaires différents, chacun ayant des intérêts différents. Le graphique suivant illustre les tensions qui existent dans le développement des manuels scolaires :



Figure 2 - Tensions dans l'élaboration des manuels scolaires (Schön, Kreissl, Dobusch , & Ebner, 2017, p. 33)

L'État s'occupe avant tout des dispositions juridiques telles que la Constitution, les programmes scolaires, la procédure d'autorisation et le financement. Les éditeurs de manuels scolaires eux-mêmes misent avant tout sur l'économie et la commercialisation des livres. Ils veulent réaliser des bénéfices. Entre les deux, il y a encore la science spécialisée, qui veut que tout soit correct au niveau scientifique. La didactique spécialisée s'intéresse à la manière de transmettre les contenus d'enseignement. (cf. Schön, Kreissl, Dobusch , & Ebner, 2017, p. 33)

Le processus d'élaboration des manuels scolaires passe plusieurs phases. Tout d'abord, les éditeurs réalisent des études de marché afin de déterminer ce qui doit être modifié dans une nouvelle édition en fonction de facteurs en constante évolution, comme les programmes scolaires ou les développements pédagogiques. S'il est décidé qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle édition, mais d'un nouveau manuel scolaire, la maison d'édition commence par rechercher des auteurs appropriés. Ensuite, on réfléchit au concept et à la conception du livre. Avant que le livre entier ne soit rédigé, des chapitres d'essai sont écrits. L'approbation suit finalement par le ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Recherche. Plusieurs aspects sont traités dans le cadre de différentes procédures, par exemple la conformité avec le programme scolaire, si les élèves sont encouragés à travailler de manière autonome, si les contenus sont adaptés à l'âge, si les contenus sont scientifiquement corrects, la présentation linguistique ainsi que la lisibilité et également la représentation de l'égalité. Après l'assurance qualité par le ministère, l'édition est imprimée ou, si ce n'est pas encore fait avant l'approbation, des images sont ajoutées et la mise en page est perfectionnée. En général, il faut compter entre 23 et 45 mois entre le début du développement et l'impression. (cf. Schön, Kreissl, Dobusch , & Ebner, 2017, p. 33ff).

2.4 L'utilisation et la sélection des manuels scolaires

Les écoles peuvent choisir elles-mêmes parmi la liste des manuels scolaires approuvés. Ceux-ci sont disponibles pour chaque type d'école en Autriche sur le site www.schulbuchaktion.at. Il faut respecter un certain budget. Chaque année, le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Recherche rédige une lettre circulaire qui contient les informations les plus importantes sur l'action en faveur des manuels scolaires. Dans de nombreuses écoles, une conférence sur les manuels scolaires ou des équipes spécifiques s'occupent de la sélection des manuels

scolaires. Il existe un système de commande qui permet de commander en ligne les manuels scolaires sélectionnés pour toute l'école. (cf. Schön, Kreissl, Dobusch, & Ebner, 2017, p. 41f) Il est important que les enseignants évaluent chaque année si l'utilisation du manuel scolaire est toujours une bonne idée ou si trop d'expériences négatives ont été faites par les enseignants ou les élèves. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 88) Il n'est pas nécessaire de contrôler si le manuel scolaire correspond au programme scolaire lors du choix. Comme on ne peut prendre que des livres approuvés, on peut être sûr qu'ils correspondent dans tous les cas au programme scolaire. Dans le livre *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbücher* (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 89ff), on trouve une liste de contrôle qui doit aider à choisir un manuel scolaire parmi une offre plus large. Il y a en tout 40 questions. En voici un petit extrait :

1. Ist die äußere Gestaltung ansprechend? (Format, Einband, Layout, Druck)
0 1 2 3 4 5
2. Gibt es ein Vorwort mit den Zielsetzungen und Hinweisen zur Benützung?
0 1 2 3 4 5
3. Ist das Inhaltsverzeichnis gut überschaubar, wird hier das Wichtigste hervorgehoben?
0 1 2 3 4 5
4. Wird zwischen Kern-, Erweiterungs- und Orientierungsstoff unterschieden?
0 1 2 3 4 5
5. Sind die Kapitel übersichtlich und anschaulich gegliedert?
0 1 2 3 4 5
6. Gibt es „Einstiege“ zu den einzelnen Kapiteln?
0 1 2 3 4 5
7. Wird an das Vorwissen, die Interessen und Erfahrungen der Schüler angeknüpft?
0 1 2 3 4 5
8. Sind die Aussagen sachlich richtig und aktuell?
0 1 2 3 4 5

Figure 3 - Liste de contrôle pour la sélection des manuels scolaires (Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 98)

Il est toutefois important de noter que ce tableau date de 1998 et que beaucoup de choses ont changé dans l'enseignement depuis ce temps-là. Entre-temps, il n'y a pas seulement le manuel scolaire, mais autour, il y a encore plus de matériel, des exercices supplémentaires sur Internet, des livres en ligne etc. On trouve plus

informations sur ce sujet dans le chapitre 2.4.1. *les manuels scolaires à l'époque du digital et sous l'influence de l'intelligence artificielle.*

En général, un manuel scolaire peut être utilisé de différentes manières. Dans le livre *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbücher*, 14 possibilités différentes sont mentionnées. Le manuel scolaire peut être travaillé systématiquement, entièrement en classe, en partie à la maison, en commun avec d'autres médias, l'enseignant peut donner des catalogues de questions sur le contenu, les élèves préparent eux-mêmes des chapitres, etc. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 93) Il convient toutefois de noter que l'on ne doit pas travailler uniquement avec le manuel scolaire, mais que l'on y associe également d'autres matériaux. „Optimaler Schulbucheinsatz ist nicht maximaler Schulbucheinsatz.“ (Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 95)

2.4.1 La fonction des manuels scolaires

On peut attribuer de nombreuses fonctions à un manuel scolaire : „strukturieren, repräsentieren, steuern, motivieren, differenzieren, kontrollieren und zum Üben anregen.“ (Friebs, 2004, p. 128) Le manuel scolaire peut être considéré comme un lien entre le programme scolaire, les élèves et les enseignants. (cf. Neuner, 1999, p. 160f)

Les fonctions du manuel scolaire peuvent être classées en trois grands groupes. Il y a des fonctions qui sont importantes pour l'organisation. Il y a également les fonctions didactiques et méthodologiques. Ces deux groupes sont particulièrement importants pour les enseignants. Ensuite, on peut encore citer un troisième groupe, à savoir les fonctions qui sont surtout importantes pour les élèves. Dans ce qui suit, nous allons regrouper les fonctions rassemblées dans ces trois groupes et les expliquer plus en détail.

Les fonctions de l'organisation

Les manuels scolaires influencent de manière importante la progression de l'enseignement. Cela ne concerne pas seulement le contenu, mais aussi les méthodes didactiques ainsi que la qualité de l'enseignement. (cf. Bausch, 1999, p. 17) Les manuels scolaires sont toutefois soumis à certaines conditions déterminées par le programme scolaire. (cf. Hoffmann & Maier, 2016, p. 49) En outre, les manuels scolaires définissent en partie les formes sociales, les différentes phases

de l'enseignement et les médias à utiliser. De même, les objectifs d'apprentissage sont définis en fonction du programme scolaire. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 13). De manière claire et compacte, le manuel scolaire contient des connaissances de base sur un certain sujet. Sur la base de recherches sur la réception et la cognition, la mise en pages des manuels scolaires est conçue de manière à être attrayante pour les élèves et les enseignants. (cf. Hoffmann & Maier, 2016, p. 49)

Les fonctions didactiques et méthodiques

Les manuels scolaires doivent, dans l'idéal, toujours être actualisés et contenir les méthodes didactiques les plus récentes. (cf. Quetz, 1999, p. 168) Les différentes manières de transmettre la matière enseignée ainsi que la mise en évidence des solutions peuvent être qualifiées de fonction de représentation ou d'information. De plus, les manuels scolaires doivent servir à s'exercer et à consolider les connaissances acquises. Il est important à cet égard de varier les méthodes. Un autre point important est ce que l'on appelle la fonction de différenciation. Il s'agit ici de proposer aux élèves des matières supplémentaires et de tenir compte des différents niveaux que peuvent avoir les élèves. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 13) Il est également important de choisir une méthode d'enseignement appropriée. En fonction de l'objet et de l'âge des élèves, il faut bien sûr choisir des méthodes de médiation adaptées et variées. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 23). Le manuel scolaire évite également une surcharge d'informations à laquelle les élèves sont exposés quand ils recherchaient eux-mêmes des informations sur Internet. (cf. Maijala, 2007, p. 543)

Les fonctions pour les élèves

En premier lieu, les manuels scolaires doivent encourager les élèves à apprendre et à transmettre des contenus de manière positive. Il est également important que les élèves soient impressionnés par un manuel scolaire de manière positive, afin qu'ils continuent à avoir envie d'en prendre un en main. (cf. Bleyhl, 1999, p. 27) La fonction motivante du manuel scolaire ne dépend pas seulement de la présentation du contenu, mais aussi de la mise en page du contenu et de la conception de la couverture. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 13) En général, on peut dire que les manuels scolaires, surtout ceux qui nous appartiennent, peuvent marquer très tôt les relations personnelles avec les livres et constituent

ainsi un instrument important pour créer de nouvelles possibilités pour les enfants de milieux peu éduqués. (cf. Rachinger, 2012, p. 140)

Bien qu'il y ait de plus en plus d'influences, les manuels scolaires doivent aussi fournir des inputs pour étudier (cf. Knapp-Potthoff, 1999, p. 98) De nos jours, il est toutefois important que cet apport incite les élèves à poursuivre leur travail de manière autonome. En outre, les stratégies d'apprentissage doivent être présentées et les élèves doivent être encouragés à y réfléchir. (cf. Tönshoff, 1999, p. 229) Par ailleurs, il est important pour les élèves de pouvoir consulter régulièrement le manuel scolaire en cas d'incertitude. (cf. Knapp-Potthoff, 1999, p. 99). Le manuel scolaire doit permettre aux élèves de structurer leur apprentissage. (cf. Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch, & Krumm, 2016, p. 443)

2.4.2 Les avantages des manuels scolaires

Andreas Nieweler (2006) énumère quelques avantages liés au travail avec les manuels scolaires. Selon lui, les manuels scolaires tiennent compte des nouvelles méthodologies de la didactique. De plus, l'utilisation de manuels scolaires permet de comparer les diplômes de différentes écoles dans différents parcours de formation. Dans les manuels scolaires, on trouve toujours une progression qui sert d'aide à la structuration. (cf. Nieweler, 2006, p. 33) Il est intéressant de constater que c'est précisément cette progression qui est citée comme point critique. Ce point sera examiné plus en détail dans le chapitre *Les critiques et inconvénients de l'utilisation des manuels scolaires*. Un aspect positif est toutefois que les élèves qui manquent un certain temps de cours peuvent s'orienter facilement grâce au manuel scolaire et réviser les contenus plus facilement et de manière autonome, car les structures sont déjà très familières à eux. (cf. Fäcke, 2010, p. 210) Un autre grand avantage est le gain de temps pour les enseignants. Rédiger soi-même des exercices d'écoute et des textes de lecture prendrait énormément de temps. Dans l'idéal, le manuel utilisé est accompagné d'une partie supplémentaire avec des exercices qui peuvent être faits en plus et à l'aide desquels il est possible de répondre aux souhaits individuels des élèves. La structure du manuel permet en outre, dans l'idéal, de faire en sorte que certaines structures soient répétées et que de nouvelles structures soient introduites petit à petit. Ce système est particulièrement utile pour les élèves. Dans l'idéal, on prend soin d'utiliser de nombreuses méthodes différentes au sein d'un même manuel. (cf. Nieweler, 2006, p. 33f) Cela permet de s'assurer que des méthodes adaptées à chaque élève sont

disponibles. De plus, un manuel scolaire est toujours à portée de main. Qu'il soit utilisé rapidement en classe ou que les élèves l'emportent à la maison, le manuel scolaire ne nécessite pas de grande préparation ou de contrôle de fonctionnement comme d'autres médias. Un autre avantage par rapport à d'autres médias comme les films, Internet, etc. est que les manuels scolaires ne se concentrent pas uniquement sur les compétences réceptives mais peuvent également intégrer toutes les autres compétences. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 28f) Un dernier point de comparaison avec les nouveaux médias est la nature des yeux : il est clair depuis longtemps que trop de temps passé devant un écran est mauvais pour la santé des yeux. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 28f) Rien que pour cette raison, les manuels scolaires devraient continuer à être considérés comme le principal outil d'apprentissage.

2.4.3 Les manuels scolaires à l'époque du digital et sous l'influence de l'intelligence artificielle

Dans ce travail il s'agit de comparer trois manuels scolaires au sens classique, c'est pourquoi l'accent est également mis sur les manuels scolaires imprimés. Néanmoins, dans ce sous-chapitre, nous nous pencherons brièvement sur l'influence du monde digitale et de l'intelligence artificielle sur l'utilisation et la création des manuels scolaires en classe. Il est important de mentionner ici que nous nous concentrons uniquement sur les manuels scolaires. Il serait possible d'aller plus loin et d'inclure plusieurs outils qui pourrait être utilisées en classe. Toutefois, cela dépasserait le cadre et relèverait plutôt du domaine de la pédagogie et de la didactique des médias.

Malgré toutes les possibilités offertes par Internet et l'intelligence artificielle, le manuel scolaire, qu'il soit imprimé ou digitale, reste la base de l'enseignement. (cf. Florio-Hansen, 2020, p. 115) Cependant, en raison des développements, il n'est pratiquement plus possible de s'opposer au monde digital. L'école prépare les élèves à la vie et il est donc important qu'ils apprennent en classe à utiliser correctement les médias digitaux et à en reconnaître les avantages et les dangers. (cf. Florio-Hansen, 2020, p. 13) Dans ce qui suit, nous allons examiner dans quelle mesure les manuels scolaires digitaux constituent un enrichissement ou, au contraire, présentent des inconvénients.

Les manuels scolaires digitaux sont les manuels scolaires pour les élèves ainsi que ceux pour les enseignants et leur matériel supplémentaire qui ont été digitalisés. Les enseignants ont ainsi la possibilité de projeter une page spécifique du manuel scolaire sur le mur, tandis que les élèves peuvent également regarder dans leur manuel imprimé ou ouvrir le leur sous forme digitale. (cf. Florio-Hansen, 2020, p. 189)

L'un des avantages de l'utilisation de manuels scolaires digitaux pour les enseignants est qu'ils peuvent y accéder à tout moment et que la préparation des cours peut facilement se faire de manière multimédiale. Souvent, les versions digitales contiennent également des solutions ou des fiches à photocopier qui peuvent être facilement imprimées en quelques clics. En outre, l'utilisation de manuels scolaires digitaux permet de réduire le nombre de livres à transporter, ce qui est positif pour les élèves comme pour les enseignants. (cf. Florio-Hansen, 2020, p. 189) Un autre avantage est qu'il est motivant pour les élèves de réaliser des activités sur CD, DVD, sur PC ou même sur téléphone portable. (cf. Florio-Hansen, 2020, p. 115f)

Il y a toutefois quelques points à prendre en considération. Il n'est pas clair si les contenus lus sur un livre électronique sont aussi bien mémorisés que ceux lus sur un média imprimé. (cf. Florio-Hansen, 2020, p. 189) Un autre point à prendre en compte est que les manuels scolaires imprimés ont déjà tendance à contenir trop d'informations, de textes et de matériel supplémentaire et que les enseignants doivent déjà travailler de manière sélective. Dans les cas des manuels numériques, le risque est alors grand qu'il y ait encore plus d'offre, puisqu'il n'y a pas de pages limitées comme c'est le cas pour un manuel imprimé. (cf. Florio-Hansen, 2020, p. 115)

Dans le domaine de la création de manuels scolaires, l'intelligence artificielle joue également un rôle intéressant. L'intelligence artificielle peut être utilisée à deux niveaux: d'une part pour le contenu des manuels scolaires, d'autre part pour la conception et le développement de scénarios d'apprentissage. (cf. Bäsler & Sasaki, 2020, p. 39)

En résumé, les manuels scolaires numériques et l'intelligence artificielle peuvent apporter un grand soutien à l'enseignement. Cependant, il est important de réfléchir à la manière de les utiliser correctement et d'apprendre aux élèves à utiliser ces

différents médias de manière responsable. Les enseignants devraient suivre régulièrement des formations sur ces sujets afin de se tenir au courant des dernières évolutions. (cf. Florio-Hansen, 2020, p. 190)

2.4.4 Les critiques et les inconvénients des manuels scolaires

Depuis longtemps déjà, les manuels scolaires sont critiqués. Ilse Lichtenstein-Rother (1970) met en évidence certains défauts liés à l'utilisation de manuels scolaires. Selon elle, l'efficacité de l'enseignement est réduite et les besoins individuels des élèves ne peuvent pas être pris en compte. Elle critique également le fait qu'il y ait trop peu de contrôles scientifiques sur les conditions d'apprentissage, ainsi que sur l'actualité et l'importance des contenus. Le grand problème est que les manuels scolaires, pour être approuvés, doivent toujours être conformes au programme scolaire. Lorsqu'un tel programme est nouvellement approuvé, les éditeurs n'ont pas beaucoup de temps pour publier un nouveau manuel scolaire adapté. Par conséquent, les auteurs n'ont souvent pas le temps de se consacrer suffisamment à l'élaboration. De plus, Lichtenstein-Rother critique le fait que les élèves doivent travailler trop peu par eux-mêmes. Pour y remédier, elle recommande d'inclure d'autres supports pédagogiques, tels que des livres spécialisés ou des ouvrages de référence. (cf. Lichtenstein-Rother, 1970, p. 74) Il convient toutefois de préciser ici que ce texte date de 1970. Entre-temps, les manuels scolaires accordent de plus en plus d'importance aux méthodes d'élaboration inductives.

Une autre critique est que les manuels scolaires sont souvent remplis et surchargés d'informations. Là encore, la procédure d'approbation pose des problèmes. Comme nous l'avons déjà mentionné, il est important pour les éditeurs de publier rapidement de nouveaux livres adaptés au programme scolaire. En raison du manque de temps déjà mentionné, les contenus sont alors souvent complétés mais pas révisés de manière générale. De plus, de nombreux groupes d'intérêt sont représentés dans les manuels scolaires, comme les syndicats les plus divers, l'agriculture, le secteur de la santé, les mouvements pacifistes, etc. Il en résulte qu'une grande quantité de contenu doit être intégrée dans un manuel scolaire. (cf. Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 19).

De plus, un manuel scolaire est conçu comme si chaque élève était identique, comme si chaque classe était un groupe homogène. Pourtant, les élèves ont tous

des connaissances différentes, surtout en ce qui concerne les langues étrangères. Beaucoup ont également une langue maternelle différente. (cf. Gogolin, 1999, p. 78) En raison de ces faits, il est toujours un peu problématique de travailler avec des manuels scolaires si cela n'est pas fait de manière réfléchie.

Andreas Nieweler (2006) a également émis quelques critiques sur l'utilisation des manuels scolaires, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères. Selon lui, l'utilisation des manuels scolaires en classe conduit facilement à passer d'une page à l'autre sans utiliser d'autres médias. Cela conduit à une certaine monotonie dans l'enseignement. Une autre critique est que les manuels scolaires ne contribuent pas à des situations de communication orale. De plus, le manuel propose une progression grammaticale linéaire. Ainsi, les souhaits individuels des élèves peuvent difficilement être traités. Selon Nieweler, cette progression linéaire de la grammaire n'a rien à voir avec l'usage de la langue dans la réalité. (cf. Nieweler, 2006, p. 132f)

Une dernière critique concerne l'actualité des contenus. Surtout lorsqu'il s'agit de thèmes liés à la culture nationale, les auteurs sont toujours confrontés au dilemme de savoir quels contenus ils doivent inclure. Les sportifs, les chanteurs ou les politiciens peuvent tout à coup ne plus être d'actualité. Mais il n'est pas non plus possible d'ignorer complètement de tels sujets. (cf. Fäcke, 2010, p. 210f)

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés de plus près au manuel scolaire en général. Nous nous sommes d'abord penchés sur la recherche sur les manuels scolaires et sur le terme, avant de nous intéresser au manuel scolaire en Autriche et à la manière dont il est élaboré. Après avoir décrit leur utilisation, nous avons examiné de plus près leurs avantages et leurs inconvénients. En ce qui concerne les fonctions du manuel scolaire, il s'est avéré qu'il existe des fonctions d'organisation, des fonction didactiques ou méthodologiques, ainsi que des fonctions pour les élèves. Nous avons également fait une brève incursion dans le monde digitale des manuels scolaires et décrit l'influence de l'intelligence artificielle.

Après avoir expliqué plus en détail le thème des manuels scolaires en général, nous nous penchons sur le thème des écoles supérieures pour les professions économiques, car elles jouent un rôle important dans ce travail.

3 Les écoles supérieures pour les professions économiques

Les écoles supérieures pour les professions économiques sont un type d'école qui existe en Autriche. Il s'agit d'une école supérieure professionnelle (Berufsbildende Höhere Schule, BHS) qui dure 5 ans. Elle est équivalente aux 9e-13e années d'apprentissage. Elle est donc accessible après la fin d'une 4e classe de Mittelschule ou d'une AHS ou après la fin d'une école polytechnique. Les écoles supérieures pour les professions économiques se terminent par la maturité. Ce diplôme permet aux élèves d'accéder aux universités et aux écoles supérieures spécialisées. En outre, certaines années d'apprentissage peuvent être prises en compte, on obtient le certificat d'aptitude professionnelle au commerce et l'examen d'entrepreneur n'est pas nécessaire si l'on souhaite passer un examen de maîtrise. Les écoles supérieures professionnelles doivent permettre d'acquérir des compétences techniques et une formation générale solide, qui doivent préparer à l'exercice de certaines professions. (cf. Friehs, 2004, p. 62) Dans le domaine des écoles supérieures pour les professions économiques, une "Ausbildung zur qualifizierten Fachkraft in der Wirtschaft, Verwaltung – besonders im Sozial-, Gesundheits- und Kulturbereich – sowie in der Hotellerie, Gastronomie und Ernährung". (Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2021, p. 43) Les spécialités suivantes peuvent être choisies par les sites scolaires :

- management de la culture et des congrès
- environnement et économie
- management social
- design de la communication et des médias

(cf. Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2021, p. 43)

Maintenant que nous nous sommes intéressés de plus près aux écoles supérieures pour les professions économiques et que nous avons vu la durée de la formation qui y est suivie, les matières spécialisées qui y sont enseignées et quels sont les examens qui les terminent, nous passons au programme scolaire.

4 Le programme scolaire

Dans le contexte scolaire, on parle souvent de programme scolaire et de curriculum. Ces termes sont parfois confondus et il est difficile de les distinguer l'une de l'autre. Lorsque on utilise ces termes, on parle souvent de la même chose et pourtant, ils

ont des significations différentes. La grande différence entre un curriculum et un programme scolaire est que le curriculum représente des contenus pédagogiques généraux et reproduit des cadres pour l'enseignement général. Le programme scolaire, en revanche, se concentre sur certaines matières scolaires, certains niveaux scolaires et certains contenus. (cf. Bausch, 2003, pp. 111f) Le programme scolaire est particulièrement important pour ce travail, c'est pourquoi nous allons nous y intéresser de plus près.

4.1 La définition

Nous allons d'abord voir ce qu'est exactement un programme scolaire. Un programme scolaire comprend des contenus d'enseignement adaptés à une période spécifique et à un niveau scolaire donné. Il est structuré en fonction d'objectifs et doit servir de base à l'enseignant pour planifier l'année scolaire. (cf. Franke, 1977, p. 13) Il prescrit donc un certain ordre des contenus et donc une certaine progression. (cf. Hallet & Königs, 2010, p. 45)

Un programme scolaire a de nombreuses fonctions, comme une certaine volonté politique qui décide des objectifs de l'enseignement et qui a donc une grande influence sur les élèves. Il sert également à orienter l'enseignement et offre une base pour les contrôles de l'inspection scolaire. Un point important est l'orientation qu'un programme scolaire donne pour la rédaction des manuels scolaires. (cf. Friehs, 2004, p. 119) Car un manuel scolaire n'est approuvé dans le cadre de la procédure d'approbation que lorsqu'il est adapté au programme scolaire. (cf. Hallet & Königs, 2010, p. 54) Une autre fonction des programmes scolaires est d'assurer une certaine transparence. Les processus et les objectifs d'enseignement peuvent être comparés entre eux. (cf. Friehs, 2004, p. 118) Tous les enseignants d'une matière doivent s'y conformer, ce qui permet de garantir que tous les élèves d'un même type et d'un même niveau d'enseignement ont les mêmes connaissances dans une certaine matière.

Les programmes scolaires peuvent être orientés vers les produits ou les processus. Si un programme d'études est orienté vers les produits, il précise les compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin de l'année scolaire dans la matière concernée. Si un programme scolaire est orienté vers les processus, il indique comment certaines compétences doivent être acquises. (cf. Surkamp, 2017, p. 200). Les programmes scolaires en Autriche sont orientés vers les produits.

4.2 La structure des programmes scolaires en Autriche

Le programme scolaire autrichien commence par l'emploi du temps. Les différentes matières y sont énumérées à l'aide d'un tableau, ainsi que les années scolaires. On y indique le niveau scolaire auquel une matière est enseignée et le nombre d'heures par semaine. Enfin, le nombre total d'heures par semaine sur l'ensemble de la scolarité est indiqué.

L'objectif général de l'enseignement vient ensuite. Il est expliqué ici quelle formation les élèves reçoivent dans ce type d'école et comment celle-ci est terminée. Les domaines dans lesquels le développement de différentes compétences a lieu, sont mentionnés. Ensuite, une liste des compétences que les élèves ont acquises à la fin de leur formation et de ce qu'ils sont capables de faire est établie. L'objectif général de l'enseignement énumère également les résultats d'apprentissage des différentes matières enseignées.

Le troisième chapitre est consacré aux règles du programme scolaire autonome. Il est expliqué que l'organisation des matières facultatives, des exercices non obligatoires ainsi que des cours de soutien serait déterminée par chaque école elle-même afin de s'adapter à sa situation particulière. Ils doivent toutefois prendre en compte l'objectif général de l'enseignement.

Le quatrième chapitre traite des principes didactiques. Il est indiqué que les enseignants doivent toujours développer leurs connaissances scientifiques et didactiques afin de garantir que l'enseignement soit toujours à la pointe de l'actualité mondiale. En outre, certains principes d'enseignement des différentes matières sont mentionnés et expliqués plus en détail.

Le cinquième chapitre est purement consacré aux programmes d'enseignement religieux.

Le sixième est dernier chapitre contient les tâches de formation et d'enseignement, ainsi que les matières enseignées. Une distinction est faite entre les matières obligatoires, les cours obligatoires, les stages obligatoires, les matières facultatives/les cours non obligatoires et les cours de soutien. Dans les matières obligatoires, qui comprennent la plupart des matières d'enseignement, certaines matières sont rassemblées dans un groupe. Il existe par exemple le groupe « Langue et communication » qui, dans le cas des écoles supérieures

professionnels économiques, comprend les matières suivantes : allemand, anglais et la deuxième langue étrangère vivante. Chaque matière est listée individuellement et expliquée plus en détail. Pour chaque semestre, il existe une tâche éducative et pédagogique pour chaque matière. Il y est expliqué plus en détail ce que les élèves doivent être capables de faire à la fin de la période mentionnée. Le contenu est aussi précisé. (cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 1ff)

4.3 Le développement des programmes scolaires en Autriche

Les programmes scolaires sont la base de l'enseignement. Avant d'élaborer un programme scolaire, il faut se demander quelles qualifications on souhaite transmettre aux élèves, qui constituent la future génération d'adultes. (cf. Friehs, 2004, p. 121) Tous les programmes scolaires de l'enseignement des langues étrangères, qui sont particulièrement importants pour ce travail, sont basés sur le Cadre européen commun de référence. Dans les programmes du niveau secondaire 1, on trouve les niveaux à atteindre. Dans les écoles professionnelles supérieures, qui nous intéressent dans le cadre de ce travail, on ne trouve pas d'indications aussi précises. (cf. Horak, Moser, Nezbeda, & Schober, 2010, p. 19) En Autriche, les programmes scolaires sont élaborés par le ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche. Selon le paragraphe 6 de la loi sur l'organisation scolaire, les directions de l'éducation peuvent, si nécessaire, faire des adaptations. Les écoles professionnelles peuvent généralement procéder à des modifications autonomes par rapport à l'école, ce qui est plutôt l'exception dans tous les autres types d'écoles. Outre la définition des contenus d'enseignement par type d'école et par niveau scolaire, un programme scolaire comprend toujours des objectifs généraux de formation, ainsi que les tâches de formation et d'enseignement de chaque matière. On y trouve également des principes didactiques, des règles de programme propres à chaque école ainsi qu'une table des matières. (cf. Ministère fédéral de la numérisation et de l'économie)

En Autriche, le programme d'études est en partie vague. Cela signifie que tout n'est pas décrit en détail, ce qui doit être enseigné et comment. Les enseignants ont donc une certaine liberté en ce qui concerne la méthodologie et le contenu. Le programme décrit ce que les élèves doivent au moins savoir, tout en laissant une

certainne flexibilité, ce qui permet aux enseignants d'élargir le contenu de leurs cours à leur propre conscience. (cf. Friehs, 2004, p. 120)

4.4 Le cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence, bref CECR, créé par le Conseil de l'Europe, est la base commune des apprenants de langues en Europe. Il contribue à l'élaboration des programmes scolaires, des examens, des manuels scolaires, etc. L'objectif est que les apprenants des langues étrangères de toute l'Europe aient un cadre de référence commun afin de pouvoir représenter leur propre niveau de langue. Grâce à cette possibilité d'évaluation objective, il est plus facile de comparer les compétences linguistiques entre eux. Le cadre de référence est divisé en niveaux de compétence. Ceux-ci indiquent ce que l'on doit savoir faire pour pouvoir maîtriser avec succès certaines situations de communication. Il donne des descriptions non seulement des objectifs et des contenus, mais aussi des méthodes les plus diverses. Le cadre de référence ne constitue toutefois pas seulement une grille de comparaison, il met également à disposition les outils les plus divers. L'édition originale de 2001 indique trois objectifs principaux pour lesquels le cadre a été prévu. D'une part, il permet de planifier des programmes d'apprentissage des langues à différents niveaux scolaires ou dans le cadre de la formation des adultes. Ensuite, il aide à planifier les certificats de langue en termes de contenu et de critères d'évaluation. Enfin, il peut être utilisé pour planifier l'apprentissage autonome. Les apprenants de langues développent une conscience de leur niveau, ont des objectifs d'apprentissage définis devant eux, ainsi qu'un matériel d'enseignement varié et des possibilités d'auto-évaluation (cf. Trim, North, Coste, & Sheils, 2001, p. 14ff).

Le Conseil de l'Europe indique plusieurs raisons pour lesquelles un tel cadre commun de référence est nécessaire. Tout d'abord, selon le Conseil de l'Europe (2001), il est important de favoriser l'apprentissage des langues en raison de la mobilité croissante et de la communication internationale. L'interaction entre les personnes dans le domaine privé et professionnel est ainsi facilitée. De plus, l'apprentissage des langues devrait se faire tout au long de la vie. Cela doit être réalisé à l'aide du système éducatif. Il s'agit également de la coopération entre les établissements d'enseignement à travers l'Europe et de la comparaison des qualifications linguistiques ainsi que de leur reconnaissance. Une autre raison

invoquée est l'aspect culturel. Le Cadre européen commun de référence ne traite pas seulement des compétences communicatives, mais aussi des aspects interculturels. (cf. Trim, North, Coste, & Sheils, 2001, p. 18).

En 2021, le Conseil européen a publié un volume complémentaire. Le plurilinguisme jouait déjà un rôle important dans l'édition originale de 2001. Dans l'édition dix ans plus tard, on trouve cependant des indications encore plus précises sur la manière dont le CECR a comme but de soutenir le plurilinguisme : l'expérience linguistique d'une personne qui, avec le contexte culturel, contribue à la compétence communicative d'un individu. Il s'agit d'un répertoire unique de chaque personne pour résoudre les tâches linguistiques les plus diverses. Le plurilinguisme permet de passer d'une langue à l'autre et d'un dialecte à l'autre, de s'exprimer dans d'autres langues et de les comprendre, de comprendre des textes, de reconnaître des mots, d'utiliser différentes expressions, d'adapter les mimiques et les gestes et d'agir comme médiateur entre les personnes qui ne parlent pas la même langue. (cf. Conseil de l'Europe, 2021, p. 30f)

Le Cadre européen commun de référence a une approche soi-disant orientée vers l'action. Les apprenants de langues sont considérés comme des personnes actives qui veulent utiliser leurs connaissances linguistiques et ne les possèdent pas uniquement de manière théorique. (cf. Trim, North, Coste, & Sheils, 2001, p. 21)

Il y a plusieurs utilisations qui sont prévues pour le cadre de référence. Premièrement on peut l'utiliser pour élaborer des programmes d'apprentissage. Ensuite le cadre peut aider à organiser des certifications en langues et aussi à mettre en place un apprentissage auto-dirigé. (cf. Conseil de l'Europe, 2001, p. 12)

Le cadre est divisé en trois niveaux généraux qui sont encore divisé en deux sous-niveaux :

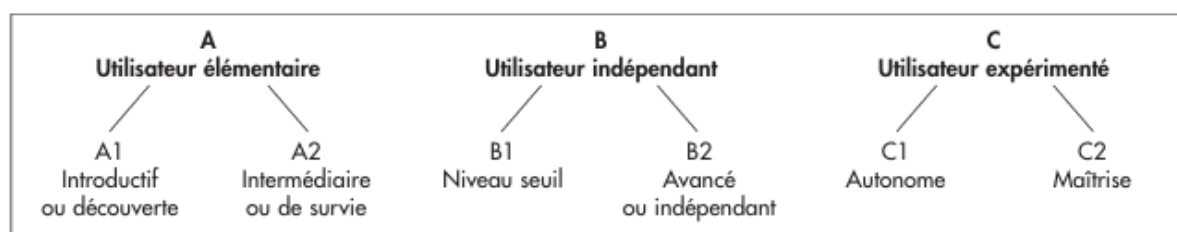


Figure 4 - niveaux du cadre européen (cf. Conseil de l'Europe, 2001, p. 25)

Dans le cadre, les différents niveaux sont d'abord définis plus précisément dans un aperçu général. Ensuite, une définition plus précise est donnée pour les domaines *écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en*

continu et *écrire*. L'objectif de ce tableau est de permettre aux apprenants de s'autoévaluer. (cf. Conseil de l'Europe, 2001, p. 26f)

Dans ce travail, ce sont surtout les écoles professionnelles supérieures qui sont intéressantes. Comme nous l'avons déjà mentionné, les programmes d'études de ces types d'écoles ne définissent pas précisément le niveau qui doit être atteint au cours de chaque semestre. Il y a seulement l'indication du niveau que les élèves doivent avoir acquis à la fin de leur formation. (cf. Horak, Moser, Nezbeda, & Schober, 2010, p. 28) Selon le programme d'études des écoles supérieures pour les professions économiques, les élèves doivent atteindre le niveau B1 dans toutes les compétences (*écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu* et *écrire*). (cf. Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2016, p. 6)

4.5 Le programme scolaire (pour les langues étrangères) des établissements d'enseignement supérieur des professions économiques

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord voir comment le programme scolaire actuel (2016) pour les établissements d'enseignement supérieur des professions économiques est structuré. Ensuite, nous nous pencherons plus particulièrement sur la partie relative à la "Zweite lebende Fremdsprache".

Le programme scolaire commence par l'emploi du temps général. Celui-ci présente toutes les matières obligatoires ainsi que les exercices obligatoires. Le nombre d'heures hebdomadaires de chaque année est indiqué, ainsi que la somme de ces heures hebdomadaires. Le stage de trois mois entre la troisième et la quatrième année est également mentionné. Les matières facultatives, les exercices non obligatoires et les cours de rattrapage y sont indiqués, mais pas les matières spécifiques, car elles sont réglées de manière autonome par l'école et ne sont pas les mêmes pour tous les établissements d'enseignement supérieur pour les professions économiques. Les différentes matières, à l'exception de la religion, sont regroupées en grappes. Il y a les groupes "langue et communication", "économie", "société, art et culture", "mathématiques, sciences naturelles et alimentation" et "gastronomie et hôtellerie". (cf. Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2016, p. 1f)

4.5.1 L'objectif éducatif général

Ensuite vient ce qu'on appelle l'objectif éducatif général (*Allgemeines Bildungsziel*). La loi sur l'organisation scolaire est ici abordée, ainsi que les objectifs de formation des écoles. Les établissements d'enseignement supérieur pour les professions économiques doivent préparer en particulier aux professions dans le domaine de l'économie, des services, de l'administration et du tourisme. Les écoles se terminent par le baccalauréat, ce qui permet d'entrer à l'université. Les compétences les plus diverses doivent être acquises dans les clusters déjà mentionnés. De plus, les élèves qui terminent leur scolarité dans ces écoles doivent être encouragés à penser de manière critique et créative. Enfin, les élèves doivent disposer de compétences professionnelles, de compétences méthodologiques, de compétences sociales, de compétences communicatives et de compétences émotionnelles. (cf. Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2016, p. 2f)

En outre, les résultats d'apprentissage des différents groupes sont énumérés dans l'objectif éducatif général. Pour ce travail, ce sont surtout les résultats d'apprentissage du cluster *Langue et communication* qui sont intéressants. Ce groupe comprend l'allemand, l'anglais et la deuxième langue étrangère vivante. Il présente des résultats d'apprentissage généraux tels que la reproduction et la structuration d'informations, la présentation et l'argumentation des faits, la rédaction et l'édition de textes et la confrontation avec d'autres cultures. Après les résultats d'apprentissage généraux du groupe *Langue et communication*, les résultats d'apprentissage des différentes matières du groupe sont présentés. (cf. Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2016, p. 3f)

Les résultats d'apprentissage de la matière obligatoire *deuxième langue vivante étrangère* sont répartis entre les compétences suivantes : *écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu* et *écrire*. Ensuite, les compétences individuelles que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur scolarité dans ce domaine sont également mentionnées. Ces compétences sont basées sur le Cadre européen commun de référence. Cependant, il est d'abord écrit que les élèves doivent atteindre le niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans toutes les compétences. Pour chaque compétence, il est ensuite précisé ce que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur scolarité. Dans le domaine de l'écoute, il s'agit de la compréhension des déclarations, des

informations individuelles, des rapports, des textes professionnels et des longs discours, à condition qu'il s'agisse d'un sujet familier. En lecture, les élèves doivent être capables de comprendre des textes généraux, quotidiens et professionnels et de filtrer les informations importantes. Ils doivent également pouvoir utiliser de manière ciblée d'autres ressources telles que des ouvrages de référence ou des médias. Lorsqu'ils participent à une conversation, les élèves doivent être capables d'utiliser de nombreux outils linguistiques et de mener sans préparation des discussions simples sur des sujets de la vie quotidienne et d'exprimer leur propre opinion. La compétence *s'exprimer oralement en continu* exige la capacité de s'exprimer de manière fluide et claire sur différents sujets et de les présenter. Dans le domaine de compétence Écrire, les élèves doivent être capables de rédiger des textes faciles et cohérents, de s'exprimer par écrit dans leur domaine de spécialisation, de maîtriser les types de textes et d'utiliser des ouvrages de référence et des médias. (cf. Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2016, p. 6f)

Enfin, les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques sont citées et expliquées plus en détail.

Compétences linguistiques

Cinq compétences font partie de ce qu'on appelle les compétences linguistiques. Le spectre des moyens linguistiques décrit la capacité générale à se déplacer dans une situation de communication. La compétence lexicale comprend spécifiquement la compétence en matière de vocabulaire. Le vocabulaire est suffisamment développé, mais il peut encore y avoir des répétitions et des difficultés de formulation. La compétence grammaticale concerne le fait que les élèves peuvent utiliser des formules de discours de manière adéquate dans des situations appropriées et que les erreurs qui surviennent ne dérangent pas la communication. L'intonation typique de la langue doit rester compréhensible malgré l'apparition d'un accent. L'intonation typique de la langue doit toujours être reconnaissable. L'orthographe et la ponctuation correctes font partie de la compétence orthographique. (cf. Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2016, p. 7)

Compétences sociolinguistiques

Les compétences sociolinguistiques comprennent la maîtrise des fonctions linguistiques, la reconnaissance de la politesse culturelle et la connaissance de la culture et des valeurs de la société concernée. (cf. Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2016, p. 7)

Compétences pragmatiques

Les compétences pragmatiques décrivent la capacité à maîtriser les outils linguistiques pour mener et terminer des conversations simples et naturelles, prendre la parole en cas d'urgence et être capable de parler plus longtemps. En outre, les élèves doivent être capables de tenir des discours plus longs en utilisant des phrases linéaires et cohérentes. (Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2016, p. 7)

4.5.2 La deuxième langue étrangère vivante

Sous le titre *VI Bildungs- und Lehraufgaben und Lehrstoffe der einzelnen Unterrichtsgegenstände*, on trouve une liste des tâches de formation et d'enseignement ainsi que des contenus de chaque matière. Nous nous intéressons ici à la matière "deuxième langue vivante étrangère". Il y a tout d'abord une subdivision en années, mais aussi en semestres. Chaque année est subordonnée à deux semestres. La première année regroupe les tâches de formation et d'enseignement ainsi que la matière enseignée pendant deux semestres. A partir de la deuxième année, les tâches de formation et d'enseignement ainsi que la matière à enseigner sont énumérées pour chaque semestre. Le programme d'enseignement est donc structuré en compétences et en contenus. (cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 37)

Pour ce travail, c'est la première année, c'est-à-dire les deux premiers semestres, qui est intéressante. C'est pourquoi seuls les contenus de ces deux semestres seront détaillés. Tout d'abord, les tâches de formation et d'enseignement sont énumérées. Les thèmes suivants sont inclus :

- la compréhension des mots, des expressions, des questions ou des déclarations simples (à un niveau lent et avec une prononciation précise)
- l'utilisation d'une intonation naturelle et d'un rythme de parole adapté (avec des formulations familières)

- la compréhension des messages ou des instructions courts et simples
- la compréhension des chiffres, des indications des prix et des temps
- la lecture et la compréhension des textes courts et simples
- l'intégration des connaissances déjà acquises dans d'autres langues
- se faire comprendre de la manière la plus simple possible
- poser des questions simples et y répondre
- faire des constatations ou réagir à des constatations
- s'exprimer sur des personnes et des lieux de la manière la plus simple possible
- écrire des phrases simples
- disposer de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques appropriées

(cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 37f)

Ensuite, les connaissances enseignées sont énumérées. Les thèmes suivants apparaissent ici :

- sujets liés à l'expérience des élèves : relations sociales (famille et amis) et situations simples de la vie quotidienne (manger, boire, faire les courses, le logement)
- les messages écrits (invitations, notes, listes de contrôle, formulaires)
- utiliser des formules de salutations et d'adieux et savoir se présenter
- poser des questions simples et y répondre (nom, lieu de résidence, choses, loisirs, bien-être)
- des conversations simples sur les achats
- demander, remercier, s'excuser
- communiquer de manière simple sur les réseaux sociaux

On trouve encore un additif qui dit que tous ces thèmes constituent la base pour pouvoir élargir systématiquement le répertoire linguistique. (cf. Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche, 2016, p. 37f)

Les tâches de formation et d'enseignement ainsi que la matière à enseigner constituent la base des catégories utilisées pour la partie analytique. Ceci est expliqué plus en détail au point *5.3.1 Formation des catégories*.

En fin de chapitre, il y a encore l'énumération des compositions. En première année, il y a deux compositions d'une heure, en deuxième année deux compositions d'une heure, en troisième année une composition d'une heure et une composition d'une ou deux heures. En quatrième année, il y a une composition d'une ou deux heures ainsi qu'une composition de deux heures et en dernière année, la cinquième année, il y a deux compositions de deux ou trois heures. (cf. le ministère fédéral de l'Éducation, des Sciences et de la Recherche, 2016, p. 46).

Dans le quatrième chapitre de ce travail, nous nous sommes penchés sur le programme scolaire. Tout d'abord, nous avons expliqué plus précisément de quoi il s'agit et nous avons cherché une définition. Ensuite, nous nous sommes penchés plus en détail sur la manière dont le programme scolaire est structuré en Autriche et sur la procédure d'élaboration. Le cadre européen de référence pour les langues, bref CECR, joue un rôle important dans ce contexte. Il a été expliqué de quoi il s'agit et dans quelle mesure il est important pour le programme scolaire. Enfin, le programme d'études pour les écoles supérieures pour les professions économiques a été examiné de plus près. Nous nous sommes surtout concentrés sur la deuxième langue vivante étrangère. C'est important, car le programme d'études a servi de base à l'élaboration des catégories pour l'analyse. Le chapitre suivant est déjà consacré à cette analyse.

5 Analyse des manuels scolaire

Ce chapitre est consacré à l'analyse des manuels scolaires. La méthode utilisée est l'analyse qualitative de contenu selon Mayring (2022). Cette analyse permet de présenter de manière quantitative des thèmes qui ne contiennent pas de chiffres. On peut donc analyser des textes à l'aide de cette analyse pour les présenter ensuite de manière quantitative. C'est nécessaire pour, par exemple, comparer des textes, des livres etc., comme c'est le cas dans ce travail. Premièrement des catégories sont créées. Celles-ci se développent à partir du contenu du texte à analyser. C'est la partie qualitative de l'analyse. Le texte peut ensuite être analysé quantitativement à l'aide des catégories créées. (cf. Mayring, 2022, p. 21f) Le processus de l'analyse de contenu qualitative est expliqué ci-dessous.

Selon Mayring il est important de procéder systématiquement à l'analyse qualitative de contenu. Tout d'abord le matériel de base est défini, déterminé est présenté. Il est indiqué qui a participé à l'élaboration des manuels, dans quelles circonstances

ils ont été créés, le groupe cible et les objectifs des manuels. Une présentation détaillée des manuels est ensuite faite. La structure des différents manuels et leur contenu sont présentés. Après la présentation et la détermination du matériel de base, la question de recherche est présentée. Dans ce travail, il y a trois processus d'analyse différents qui sont présentés et aussi les catégories sont indiquées. Après avoir expliqué la forme de l'analyse on passe à la phase de la collecte des données. Une fois cette collecte de données est terminée, les résultats sont présentés et il y a un aperçu des autres questions qui résultent de l'analyse. (cf. Mayring, 2022, p. 53ff)

Il est important de mentionner ici qu'il existe plusieurs possibilités d'interpréter les résultats dans le cadre de l'analyse de contenu qualitative. Dans ce travail l'analyse de fréquence est utilisée. La fréquence des différentes catégories est comparée à la fréquence d'apparition des mêmes catégories dans les autres manuels. Enfin, tous les résultats de l'analyse sont additionnés afin de déterminer quel manuel est le plus adapté à l'enseignement initial du français. Comme unité d'encodage, c'est l'élément textuel minimal d'analyse, on a un seul exercice. Il en va de même pour l'unité de contexte. Un seul exercice est donc à la fois la valeur la plus petite et la plus grande qui peut être analysée. Les éléments textuels qui sont analysés les uns après les autres, c'est-à-dire l'unité d'analyse, constituent également un exercice unique. (cf. Mayring, 2022, p. 15)

J'ai moi-même décidé qu'il y aurait les trois processus d'analyse. Après avoir analysé la quantité de compétences et de contenus, il est apparu clairement au cours du travail que la qualité des exercices était également importante à déterminer. C'est ainsi qu'un troisième processus d'analyse a été réalisé. Ces trois cycles d'analyse sont, comme déjà dit, créés par moi-même. L'objectif était de pouvoir comparer les trois manuels scolaires. J'ai réfléchi à la meilleure façon de le faire et j'ai rapidement compris que l'analyse qualitative de contenu était la méthode la plus appropriée pour comparer les contenus de manière quantitative. Le premier processus d'analyse, dans lequel le nombre de compétences est examiné, est basé sur le programme scolaire des écoles supérieures des professions économiques et sur le CECR. L'explication détaillée se trouve au chapitre *5.2.2.1 Le premier cycle d'analyse*. Le deuxième processus d'analyse porte sur la qualité des exercices. Cela résulte de l'explication logique que non seulement la quantité d'exercices est importante mais aussi leur qualité. Le programme scolaire définit également les

contenus que les élèves doivent apprendre en cours de langue étrangère. C'est pourquoi j'ai opté le troisième processus d'analyse, qui porte sur les thèmes de contenu et leur fréquence. Une description plus détaillée se trouve au chapitre 5.2.2.3 *Le troisième cycle d'analyse*.

La manière dont les différentes catégories sont créées dans chaque processus d'analyse est expliquée plus en détail dans le chapitre du processus d'analyse correspondant.

5.1 La présentation est détermination du matériel examiné

Selon Mayring certaines étapes doivent être suivies pour déterminer le matériel avec lequel on travaille. La première étape est *la définition du matériel*, suivie de *l'analyse comment la situation s'est installée* et enfin de *la description des caractéristiques formelles du matériel*. (cf. Mayring, 2015, p. 54-55) Ces étapes sont décrites ci-dessous.

5.1.1 La définition du matériel

Dans ce travail il s'agit d'analyser et de comparer des manuels approuvés pour l'enseignement initial de la langue française dans une école supérieure professionnelle économique. Le matériel analysé doit correspondre aux conditions suivantes :

- Le manuel est approuvé pour des écoles supérieures professionnelles économiques.
- Le manuel est le premier volume d'une série de manuels.

Pour l'année scolaire 2024/2025, on trouve sur la liste des manuels scolaires approuvés pour l'enseignement du français dans les écoles supérieures professionnelles économiques, en tant que premier manuel paru d'une série, les ouvrages suivants (les cahiers d'exercices ne sont pas comptés à part) :

- Airault, F., & Enikö, V. *Allons-y, c'est parti! Lehrbuch Französisch A1 + E-Book*. Eisenstadt: E. Weber Verlag GmbH.
- André, A. G., Jambon, K., & Sword, J. *Voyages neu A1. Kurs- und Übungsbuch Französisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachem GmbH.

- Kammerhofer, A., Gauvillé, M., Putnai, M., & Rösner, J. *Cours intensif Autriche 1. Cahier d'activités, Arbeitsheft mit Audio-CD*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Luner, C., Truxa-Pirierros, E., & Wladika, E.. *Bien Fait! Modulaire. Lehrbuch 1. 2. Auflage*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Runge, A., & Rousseau, P. (2021). *Nouvelles Perspectives Autriche. A1-A2. Lehr- und Arbeitsbuch. 4. Auflage*. Linz: Veritas.

(cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, p. 39f)

Trois manuels ont été sélectionnés parmi les cinq indiqués. Cela n'a pas été fait sur la base d'un principe particulier. Je n'ai choisi que trois livres, car cela aurait été trop long. Après la sélection des livres, certains points ont encore été vérifiés. On les trouve après la liste des livres sélectionnés :

1. André, A. G., Jambon, K., & Sword, J. (2013). *Voyages neu A1. Kurs- und Übungsbuch Französisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachem GmbH.
2. Luner, C., Truxa-Pirierros, E., & Wladika, E. (2019). *Bien Fait! Modulaire. Lehrbuch 1. 2. Auflage*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
3. Runge, A., & Rousseau, P. (2021). *Nouvelles Perspectives Autriche. A1-A2. Lehr- und Arbeitsbuch. 4. Auflage*. Linz: Veritas.

Les manuels ont été sélectionnés après deux procédures de vérification. Tout d'abord, il a été vérifié si le livre contenait une mention indiquant qu'il était adapté à une école supérieure professionnelle. Dans le manuel *Bien Fait !* on trouve sur la deuxième page le texte suivant :

„Mit Bescheid des Bundesministeriums für Bildung vom 1. September 2016 [...] für den
1. Jahrgang an Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe im
Unterrichtsgegenstand Zweite Lebende Fremdsprache (Französisch) (Lehrplan 2016)
[...] geeignet erklärt.“ (Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, 2019, p. 2)

En plus de l'inscription « AHS/HAK/HLW/HLT » sur la page de titre du manuel *Nouvelles Perspectives A1-A2* on trouve à la fin du livre une information similaire à celle du livre précédent :

„Mit Bescheid des Bildungsministeriums für Bildung vom 16. Oktober 2017 [...] den 1. und 3. Jahrgang an Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (zweite Lebende Fremdsprache, Lehrplan 2016) [...] im Unterrichtsgegenstand Französisch geeignet erklärt.“ (Runge & Rousseau , 2021, p. 218)

Le manuel *Voyages* est le seul livre dans lequel on ne trouve pas une telle indication.

Dans la deuxième étape la liste actuelle de l'action des manuels scolaires pour les établissements d'enseignement supérieur des professions, publiée par le ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche a été utilisée. On y trouve les trois manuels sélectionnés. (cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021, p. 35-36) Avec cette liste il a été possible de vérifier que les manuels sélectionnés sont bien adaptés pour cette analyse. Le manuel *Voyages* faisant partie de cette liste, a été retenu pour l'analyse, même s'il ne porte pas lui-même l'information qu'il soit adapté au type d'école.

5.1.2 L'analyse de la situation d'apparition

Après avoir défini le matériel, Mayring prévoit l'analyse de la situation d'apparition. Il s'agit ici de décrire les circonstances dans lesquelles le matériel analysé a été produit. Ce qui nous intéresse, ce sont les auteurs ainsi que les autres personnes participant au projet, le groupe cible et le contexte de l'action. Mayring considérerait également la situation concrète de création ainsi que le contexte socioculturel comme importants (cf. Mayring, 2015, p. 55), mais nous pouvons passer outre ces points, car ils sont difficilement applicables dans ce domaine.

5.1.2.1 *Bien fait Modulaire 1*

Personnes participant au projet

Les personnes principales participant à la conception du manuel *Bien Fait Modulaire 1* étaient Mag. Christine Luner, Eleonore Truxa-Pirierros, MA et Elisabeth Wladika. Tous les trois sont enseignantes de français. (cf. Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, 2019, p. 2) Les intervenants sont également mentionnés. Comme il s'agit de 28 noms, ils ne sont pas énumérés individuellement ici. On trouve également les responsables des illustrations, de l'élaboration graphique, de l'impression et de la reliure. Comme ces points n'ont pas d'importance pour notre analyse, ils n'ont pas non plus besoin d'être décrits en détail.

Le groupe cible

Sur la page 2 du manuel on trouve, comme déjà cité, les classes et les types d'écoles auxquels il s'adresse. On peut conclure de ce texte que le groupe cible est le suivant : les élèves de 5^e année de l'AHS Oberstufe, les élèves de premières années des écoles professionnelles de commerce, des écoles professionnelles d'économiques et les écoles professionnelles touristiques dans lesquels le français est enseigné comme deuxième langue étrangère vivante. (cf. Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, 2019, p. 2)

Objectif et contexte

Sur le site web de la maison d'édition hpt, il est décrit que ce manuel prépare les élèves à l'examen standardisé de la maturité. Selon la maison d'édition, l'accent est mis en particulier sur les quatre compétences, ainsi que sur la communication. En outre le travail est centré sur l'élève. (Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH)

5.1.2.2 Nouvelles Perspectives Autriche A1-A2

Personnes participant au projet

Annette Runge et Pascale Rousseau sont les auteurs du manuel *Nouvelles Perspectives Autriche A1-A2*. Les noms suivants sont également mentionnés explicitement pour l'adaptation de la version autrichienne : Karin Bauer, Sieghild Oberwinkler et Simone Prelog-Brosch. Daniela Dorner, Caroline Pontonnier et Sandra Steinböck ont participé comme consultants. (cf. Runge & Rousseau, 2021, p. 218) Dans ce manuel on ne trouve pas les informations sur les personnes participant. Il n'est donc pas possible de se prononcer sur la compétence de ces personnes.

Le groupe cible

Les informations qui se trouvent dans le manuel, il s'adresse aux élèves de 5^e année comme deuxième langue étrangère vivante ou de 6^e année s'il s'agit d'une matière à option des écoles secondaires d'enseignement général. En outre, les élèves de première et deuxième année des écoles de commerce ainsi que les élèves de première et troisième année des écoles supérieures de commerce et de tourisme font partie du groupe cible, si le français est enseigné comme deuxième langue vivante étrangère. (cf. Runge & Rousseau, 2021, p. 218)

Objectif et contexte

Dans l'introduction du manuel, qui s'adresse aux élèves et aux enseignants, il est écrit que ce livre, en tenant compte des quatre compétences, doit ouvrir la voie au nouvel examen standardisé de maturité et de diplôme (SRDP). (cf. Runge & Rousseau, 2021, p. 4). On ne trouve pas d'autres objectifs définis.

5.1.2.3 Voyages neu A1

Personnes participant au projet

Anne Guilaine André, Krystelle Jambon et Jayqueline Sword sont citées comme auteurs. La collaboration de Pascale Liko, Hélène Sénécal-Schumacher et Audrey Sgorlon est également mentionnée. Enfin, les noms suivants sont mentionnés, qui ont eu une participation consultative : Dr. Marianne Häuptle-Barceló, Brigitte Lindenau, Rosemarie Wolpers et Rolf Zurbrüggen. (cf. André, Jambon, & Sword, 2013, p. 2) On ne trouve aucune information sur ces personnes et on ne sait donc rien des compétences qu'elles ont apportées.

Le groupe cible

On ne trouve aucune information sur le groupe cible, ni dans le manuel, ni sur le site web.

Objectif et contexte

Tout d'abord on trouve l'information que ce livre a comme but d'introduire les personnes dans la langue française et de leur donner tous les outils nécessaires pour la communication quotidienne. (cf. André, Jambon, & Sword, 2013, p. 6) Cette phrase suggère que ce manuel n'a pas pour but de préparer les apprenants à l'examen écrit du baccalauréat et du diplôme. Cela se reflète également dans la structure du livre et des exercices.

5.1.3 Les caractéristiques formelles du matériel

Dans cette étape, Mayring prévoit que le matériel soit décrit plus précisément. C'est ici que la structure et l'organisation de chaque manuel sont présentées plus en détail.

5.1.3.1 Bien fait 1 Modulaire Lehrbuch

Le manuel se compose de seize unités. La première page de chaque unité annonce les thèmes qui seront développés dans ce chapitre. Chaque chapitre est de

longueur différente et sa structure ne suit pas de principe précis. La fin de chaque chapitre est cependant toujours structurée de la même manière. Une fois les pages de travail terminées, on passe à « Ça fonctionne comment ? ». Ici, la grammaire étudiée précédemment est à nouveau présentée de manière transparente. Ensuite il y a le part « Comment dit-on ? » ou sont présentées les mots de vocabulaire les plus importantes de l'unité précédente avec leur traduction. Enfin, il y a la partie « A petits pas ». Il s'agit d'une auto-évaluation de ses propres compétences. En outre il y a deux unités intermédiaires qui s'appellent « Un pas de plus » qui se compose de trois exercices de lecture. En annexe se trouvent un résumé de la grammaire, y compris un tableau des verbes, quelques transcriptions des exercices d'écoute et le vocabulaire classé par ordre alphabétique. (cf. Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, 2019)

5.1.3.2 Bien fait 1 Modulaire Arbeitsbuch

Le cahier d'exercices du manuel Bien fait 1 Modulaire a, comme le manuel, seize unités. Elles sont de longueurs différentes et on ne peut pas constater une structure identique d'eux. (cf. Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, Bien Fait 1 Modulaire. Arbeitsbuch, 2019)

5.1.3.3 Nouvelles Perspectives Autriche A1-A2

Le manuel se compose de la leçon d'introduction « Bonjour ! » ainsi que de neuf autres unités. Dans chaque unité il y a 14 pages qui sont construits selon le même principe. Il y a tout d'abord une page d'introduction sur laquelle se trouvent des informations sur les contenus et qui introduit le sujet. Ensuite, il y a cinq pages qui présentent les nouveaux contenus, la grammaire, la prononciation etc. qui seront traités. Ensuite, dans chaque chapitre, on trouve la page « La France en direct » sur laquelle on trouve différents aspects de la civilisation et de l'interculturel. Ensuite il y a cinq pages d'exercices qui constituent le cahier d'exercices intégré. On y travaille encore une fois sur les connaissances acquises dans les pages de présentation. Sur la page « Grammaire » on trouve un résumé de la grammaire nouvellement apprise. La page finale « Expressions utiles » résume de manière claire les moyens d'expression qui ont été appris précédemment. Entre-temps, il y a trois fois une partie qui s'appelle « Un peu de pratique ». Ici les connaissances acquises sont répétées et des auto-évaluations peuvent être effectuées. L'examen final à la fin du manuel propose des exercices inspirés de la SRDP pour vérifier ses

propres compétences. En annexe on trouve des pages pour les exercices partenaires, des cartes, un index chronologique des mots et le vocabulaire classé par ordre alphabétique. Sur le CD il y a en plus tous les textes à écouter, des listes de vocabulaire, du matériel supplémentaire ainsi que des exercices pour un apprentissage autonome. (cf. Runge & Rousseau, 2021, p. 4-5)

5.1.3.4 Voyages neu A1

Après les mentions légales la table des matières présente les différents chapitres et leur contenu. Le manuel se compose de douze chapitres, dont trois (4, 8, 12) s'appelant « Savoir-faire », qui n'apportent pas de nouveaux contenus mais servent uniquement à réviser ce qui on a déjà appris. Avant le premier chapitre se trouva la page d'introduction qui s'appelle « Bon voyage ». Il s'agit d'une brève introduction aux chiffres et aux présentations en français. Chaque chapitre se compose d'une page d'ouverture et des modules de leçon qui sont divisés en deux parties : A et B. Après les modules de leçons vient la partie « Pour finir ». Ici, on peut travailler sur les connaissances acquises. Dans la partie « Mon bilan » on peut documenter ses propres progrès d'apprentissage. La page « Balades en France », à la fin de chaque leçon, montre toujours une autre région de la France. À la fin de chaque chapitre, il y a le résumé. On y trouve les expressions les plus importantes ainsi que des informations grammaticales sur le chapitre précédent. Les douze leçons sont suivies d'une partie d'exercices dans laquelle la grammaire et le vocabulaire sont revus. Ils sont numérotés de la même manière que la partie leçon et sont à chaque fois en lien eux. En annexe on trouve toute la grammaire acquise, la transcription des textes audio, un index chronologique des mots, le vocabulaire classé par l'ordre alphabétique et une table des verbes. (cf. André, Jambon, & Sword, 2013, p. 6-7)

Après avoir analysé et présenté le matériel plus en détail, nous allons décrire les processus d'analyse.

5.2 Le modèle de processus de l'analyse

L'objectif de ce chapitre est de définir la manière de procéder à l'analyse. L'objectif est de rendre l'analyse compréhensible et vérifiable pour tous. (cf. Mayring, 2022, p. 60) Il existe différentes catégories pour chaque analyse. Celles-ci sont définies avant l'analyse et les conditions qui doivent être remplies pour qu'un exercice fasse partie d'une certaine catégorie sont expliquées en détail. Le plus petit élément, mais aussi le plus grand, qui peut être analysé est un exercice dans les manuels

scolaires. Un exercice divisé en deux parties est également analysé deux fois. Exemple : L'exercice 1a et l'exercice 1b sont analysés comme deux exercices différents.

Les résultats de chaque exercice sont consignés dans une liste Excel. À l'aide de cette liste, une évaluation quantitative des données est effectuée.

5.2.1 La formation des catégories

Ce chapitre décrit les différentes opérations d'analyse.

5.2.1.1 Le premier cycle d'analyse

Dans le premier cycle d'analyse, la quantité des tâches est examinée en ce qui concerne les quatre catégories : *compréhension orale*, *compréhension écrite*, *production orale* et *production écrite*. En plus il y a aussi une catégorie qui s'appelle *la langue en contexte/travail grammatical/syntaxique/vocabulaire*. Il existe donc les catégories suivantes :

1. compréhension orale
2. compréhension écrite
3. production orale
4. production écrite
5. la langue en contexte/travail grammatical/syntaxique/vocabulaire

Les quatre premières catégories sont basées sur résultats d'apprentissage décrits dans le programme scolaire des écoles supérieures pour les professions économiques ou sur le CECR. Dans le programme scolaire, on trouve l'extrait suivant :

« Die Schülerinnen und Schüler erreichen in der zweiten lebenden Fremdsprache das Niveau des Independent Users B1 gemäß GER [...] in den Fertigkeiten Hören, Lesen, Zusammenhängend sprechen, An Gesprächen teilnehmen, Schreiben. »
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 6)

Dans le CECR, on retrouve les mêmes catégories dans le chapitre « activités langagières communicatives ». La compréhension orale et la compréhension écrite font partie des activités de réception. La production orale et la production écrite font partie des activités de production. Dans le CECR, on trouve également les activités d'interaction. On pourrait y inclure « participer à des conversations ». (Conseil de l'Europe, 2001, p. 5f) Dans ce travail, « parler de manière cohérente » et « participer à des conversations » ont toutefois été regroupés dans la catégorie production

orale. Dans l'évaluation à la fin, on trouve cependant une liste précise du nombre d'exercices et de leur type dans la production orale.

Après une recherche dans les manuels étudiés, il a été décidé d'introduire une catégorie supplémentaire. Les exercices qui correspondent à des tâches de langue en contexte, les exercices dans lesquels la grammaire est exercée et les exercices dans lesquels la syntaxe ou le travail sur le vocabulaire sont mis en avant sont regroupés dans la catégorie *la langue en contexte/travail grammatical/syntaxe/travail sur le vocabulaire*. Cette catégorie se base sur l'extrait suivant du programme d'études :

„[...] verfügen über die der Ausbildungshöhe angemessenen linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 37)

L'objectif de ce processus d'analyse est de déterminer les compétences qui sont beaucoup pratiquées et celles qui sont souvent délaissées, ainsi que la relation entre elles.

Compréhension orale

La catégorie *compréhension orale* est basée sur la tâche de formation et d'enseignement du programme d'études 2016 pour les établissements d'enseignement supérieur des professions économiques :

„[...] verstehen Gehörtes, zB bekannte Wörter, Wendungen, einfache Aussagen und Fragen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen; - können sich schrittweise auf natürliche Intonation und sprachentypisches Sprechtempo einstellen, wenn es sich um sehr vertraute Formulierungen handelt; - verstehen das Wesentliche von kurzen, sehr einfachen Mitteilungen und Anweisungen;; [...]“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 37)

La catégorie *compréhension orale* comprend tous les exercices suivants :

- faire écouter des mots, des expressions, des phrases et des questions simples (sans ou avec tâche après)
- faire écouter des messages et des instructions simples (sans ou avec tâche après)
- faire écouter des chiffres, des indications de prix et de temps (sans ou avec tâche après)

- faire écouter des exercices pour s'entraîner à l'intonation et à la prononciation naturelles (sans ou avec tâche après)
- faire écouter des exercices pour s'entraîner à épeler

Compréhension écrite

Dans le programme d'études 2016 des écoles supérieures des professions économiques on trouve l'extrait suivant pour le premier et le second semestre :

„[...] verstehen das Wesentliche von kurzen, sehr einfachen Mitteilungen und Anweisungen; - verstehen einfache Zahlen, Preisangaben und Zeitangaben; - können sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausuchen und, wenn nötig, den Text mehrmals lesen; - können Analogien und ersprachliches Wissen bzw. Kenntnisse aus anderen Sprachen nutzen, um sich Texte zu erschließen [...]“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 37)

En conséquence, les exercices suivants sont classés dans la catégorie *compréhension écrite* :

- exercices où on doit reconnaître si on connaît déjà des mots
- lecture de dialogues, etc. lors d'exercices d'écoute (si cela est explicitement demandé)
- lecture de courts messages (sans ou avec tâche après)
- lecture de textes courts (sans ou avec tâche après)
- lecture de courtes instructions (sans ou avec tâche après)
- exercices concernant les chiffres, les indications de prix et de temps (s'il s'agit de lire des chiffres)

Production orale

La définition de cette catégorie se base sur les passages suivants du programme d'études 2016 pour les écoles supérieures des professions économiques :

„können sich auf einfache Art verständigen, das Gesagte falls nötig durch Gesten unterstützen, wenn es um Themen von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas bei Bedarf langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird; - können einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt; - können sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern;“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 37)

La catégorie *Production orale* comprend les exercices qui :

- encouragent les élèves à parler en monologue
- encouragent les élèves à parler en dialogue
- incitent les élèves à parler en groupe
- ne sont pas spécifiquement définis comme des tâches de production orale, mais peuvent être exécuté comme tels
- qui demandent la lecture à haute voix des dialogues, des chiffres etc. (pour pratiquer la prononciation)
- qui pratiquent la phonétique

Production écrite

Pour la catégorie *production écrite* on trouve l'extrait souvent dans le programme d'études 2016 pour les écoles supérieures des professions économiques : » [...] können eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben [...] ». (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 37) Sur la base de cet indicateur les exercices suivants sont comptabilisés pour la catégorie *production écrite* :

- exercices dans lesquels on doit écrire librement une ou plusieurs phrases
- exercices où il faut écrire un texte court
- exercices où il faut remplir des formulaires
- exercices qui ne demandent pas explicitement une tâche d'écriture, mais que l'on pourrait effectuer

La langue en contexte/travail grammatical/syntaxe/travail sur le vocabulaire

Ces quatre types d'exercices sont regroupés en une seule catégorie car ils ne sont pas présentés individuellement dans le programme d'études scolaire. Pour le propre intérêt on fait toutefois une distinction entre ces quatre sous-catégories dans la grille d'analyse.

Cette catégorie comprend tous les exercices qui

- correspondent au format langue en contexte
- exercent certains phénomènes grammaticaux
- travaillent sur les règles de la syntaxe
- servent à élargir, exercer o consolider le vocabulaire

5.2.1.2 Le deuxième cycle d'analyse

La deuxième étape de l'analyse porte sur la qualité des exercices. Il convient toutefois de préciser que chaque exercice de chaque livre n'est pas analysé. Les exercices de la première analyse sont utilisés. Dans cette analyse chaque exercice a été classé dans l'une des catégories : les exercices d'écoute, de lecture, de production orale et d'écriture.

Chaque compétence est étudiée différemment. C'est pourquoi elles seront divisées et expliquées séparément. Deux critères sont cependant communs à toutes les compétences, à savoir le critère de *l'orientation vers l'action* et le critère du *format de l'examen de maturité*.

5.2.1.2.1 L'orientation vers l'action

L'orientation vers l'action a pour but de permettre aux élèves de s'orienter dans le pays cible et de participer à sa culture. (cf. Küpper, 2016, p. 113) Pour définir précisément l'aspect de l'orientation vers l'action, un modèle de Mark Bechtel (2011) sera utilisé. Ce modèle contient une liste de contrôle de dix points permettant d'évaluer si une tâche correspond à l'orientation vers l'action ou no. Selon Bechtel, une tâche orientée vers l'action doit compter les critères suivants :

1. « favoriser au moins une compétence
2. provoquer des processus d'apprentissage exigeants (cognitifs, émotionnels ou créatifs)
3. inviter les élèves à agir en tant qu'individus sociaux et globaux
4. ne pas être axé sur la forme, mais principalement sur le contenu
5. soutenir une utilisation authentique de la langue
6. contenir un sujet important pour les élèves
7. avoir une tâche utile et significative pour les élèves
8. contenir un matériel authentique, actuel et/ou linguistique
9. correspondre au niveau des élèves
10. être axé sur les produits et les résultats »

(cf. Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, p. 253f)

Au cours de l'analyse, il s'est avéré que certains points devaient être abandonnés, car ils ne sont pas pertinents pour cette analyse. « Favoriser au moins une compétence » n'est pas inclus dans le catalogue de critères, car un exercice ne

sera analysé que s'il contient l'une des compétences. De plus, « soutenir une utilisation authentique de la langue » est laissé de côté. Comme il s'agit de la première année d'apprentissage et que l'accent est mis ici sur le fait de se familiariser avec la langue, il fallait toujours répondre pas « non ». C'est pourquoi cette catégorie a également été supprimée. Le point « avoir une tâche utile et significative pour les élèves » n'a pas non plus été repris, car ce point peut être considéré comme étant subjectif et il n'y avait aucun paramètre permettant d'évaluer cette catégorie. La même chose concerne les points « contenir un sujet important pour les élèves » et « correspondre au niveau des élèves ».

Pour l'analyse, une tâche doit remplir au moins 3 points sur 5 pour obtenir un « oui » dans la catégorie *orientation vers l'action*. Cela ne résulte pas du modèle mentionné mais a été établi de manière subjective, car il semble logique que plus de la moitié être « oui » peut être considérée comme « oui ».

Les différentes catégories de l'orientation vers l'action sont maintenant expliquées plus en détail.

Provoquer des processus d'apprentissage exigeants

Il s'agit ici de faire en sorte que les élèves réalisent eux-mêmes quelque chose. Il n'est pas nécessaire qu'ils aient une tâche à faire, il suffit qu'ils aient à réfléchir à quelque chose. Par exemple le fait de devoir lire un dialogue ne compte pas, car il n'y a pas de performance créative, cognitive ou émotionnelle. Même chose si un texte doit être simplement lu, sans une autre tâche.

Agir en tant qu'individus sociaux et globaux

Pour ce point, l'attention est portée sur le fait que les élèves se représentent eux-mêmes ou représentent une autre personne. En d'autres termes, si l'exercice porte sur des personnes, la réponse est « oui ». On répond par „non“, par exemple, pour les exercices de vocabulaire, si l'écoute ne porte que sur des mots ou des chiffres isolés ou si on cherche à comprendre le contenu grammatical d'un texte.

Axé sur le contenu

Les exercices portant sur la grammaire ou le vocabulaire ne sont pas comptabilisés ici. Il en va de même pour les exercices impliquant uniquement des chiffres. « Axé sur le contenu » signifie que c'est le contenu qui est important et non la forme.

Contenir un matériel authentique, actuel et/ou linguistique

Même si les exercices d'écoute sont souvent des dialogues simplifiés, ils sont généralement comptés comme « oui ». La plupart du temps, ce sont des francophones qui s'expriment et ce type d'exercice peut donc être considéré comme un matériel authentique. Ce n'est toutefois pas le cas lorsque les exercices d'écoute se limitent à prononcer des mots ou des chiffres isolés. Il doit toujours s'agir de phrases complètes et cohérentes.

Les images qui représentent des réalités francophones sont également considérées comme « matériel authentique », de même que les chansons par exemple.

Axé sur les produits et les résultats

Il s'agit ici de faire en sorte qu'à la fin de l'exercice, un produit ou un résultat soit produit par les élèves. Par exemple, le fait de demander aux élèves de lire un dialogue ne compte pas, car ils n'ont rien produit eux-mêmes. Un exemple de produit sera un texte qui doit être écrit, des réponses qui doivent être formulées, les élèves doivent parler ou lorsque les élèves doivent trouver des solutions.

5.2.1.2.2 L'examen de maturité

Il est également important de voir si les formats des exercices correspondent à l'examen de maturité. Il ne faut pas oublier qu'on parle ici des livres du début de l'enseignement du français. Néanmoins, il est possible de voir si les élèves sont familiarisés avec les formats dès le début du processus d'apprentissage. Il est important de mentionner ici qu'ils ne doivent pas nécessairement avoir exactement le même format que l'examen de maturité, mais qu'ils peuvent aussi avoir des étapes précédentes, comme : « Et vous ? Qu'est-ce que vous aimez faire en vacances ? Mentionnez trois aspects (logement, destination, activités). » (André, Jambon, & Sword, 2013, p. 77) On voit ici clairement des parallèles avec un exercice de production orale de la maturité.

À la fin on va voir quel livre a le plus de exercices correspondant au format de la maturité.

5.2.1.2.3 Compréhension écrite

Pour la compétence *compréhension écrite*, tous les exercices sont examinés selon les critères suivants :

- Activités avant la lecture
- Activités pendant la lecture
- Activités après la lecture
- Mode de lecture
- Orientation sur l'action
- Format de l'examen de maturité

Afin de déterminer la qualité des exercices de lecture, les activités avant/pendant/après la lecture ainsi que le style de lecture, les formats de l'examen écrit de maturité et l'orientation sur l'action sont analysés.

On trouve le système des *activités avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture* chez Decke-Kornill und Küster. (cf. Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 185ff) Ils expliquent que les concepts herméneutiques supposent que nos connaissances préalables et nos attentes vis-à-vis d'un texte influencent la compréhension de ce texte. C'est pourquoi la didactique des langues étrangères attribue une grande importance à la préparation à un texte. (cf. Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 186) Il existe plusieurs possibilités d'organiser les différentes sections de la lecture. Dans le tableau suivant, on trouve les différentes étapes qui peuvent être appliqués dans les trois procédures : activités avant, activités pendant et activités après la lecture. C'est ce que nous allons examiner plus en détail dans l'analyse. Chaque exercice est examiné en fonction des trois étapes et les différentes activités possibles sont également attribués.

Activités avant la lecture	
le type	exemples
Introduction au sujet	• se référer à l'actualité ou à sa propre expérience • rassembler des impressions et des associations d'idées sur des images en rapport avec le sujet • textes audios • travail lexical en avance • traduction de vocabulaire

Développement de la motivation à lire	• prise en compte des intérêts des élèves • réactivation des connaissances déjà acquises par les élèves • mise en évidence des déficits de connaissances • déclarations provocatrices • lecture de titres • formulation de spéculations sur les problèmes abordés dans le texte ou sur le déroulement de l'action et les personnages • réflexions sur ce dont il est question dans le texte sur la base d'images/des mots etc.
Formulation des tâches de lecture	• questions et tâches sur les problèmes abordés dans le texte ou sur le déroulement de l'action/sur les personnages et leurs motifs d'action • des tâches de lecture qui exigent différents styles et stratégies de lecture • des tâches de lecture différenciées selon le niveau d'exigence • allégement lexical et/ou structurelle par la traduction • les styles de lecture appropriés
Activités pendant la lecture	

Lecture en silence	• travail sur les consignes de lecture (en général seul mais éventuellement à deux ou en petits groupes) • rédaction d'un journal de lecteur-apprenant¹
Activités après la lecture	
Présentation et comparaison des résultats	• comparaison autonome avec solution • comparaison en commun • présenter les résultats
Activités de suivi	• décrire ses propres réactions émotionnelles par rapport à ce qu'on a lu • utiliser immédiatement ce qui vient d'être appris (par exemple le vocabulaire ou les structures nouvelles) • rendre compte du contenu de l'ensemble du texte • discussion commune sur le texte • trouver des titres • jouer une partie du texte • jouer les dialogues • réaliser des images/représentations graphiques du texte • rédiger des alternatives de texte (trouver une autre conclusion ; écrire un texte pour soi-même ;

	reformuler un texte ; résumer ; etc.) • rédiger une prise de position/critique sur le texte • raconter sa propre expérience sur le sujet • chercher des informations supplémentaires sur le texte • planifier et organiser un débat • planifier et réaliser une enquête sur le sujet • exercice suivant sur le contenu (répondre à des questions sur le texte ; comparer avec un autre contenu ; créer un programme ; etc.) • pas d'exercices de grammaire
--	---

Figure 5 - Les activités avant, pendant et après la lecture (cf. Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 187)

On constate que ce tableau contient de nombreux exemples d'activités différentes. Il convient toutefois de mentionner que ces études se concentrent sur la première année d'apprentissage de la langue étrangère et que toutes les activités mentionnées ci-dessus ne peuvent donc pas être utilisées, car elles ne sont tout simplement pas adaptées au niveau étudié. La plupart des activités mentionnées provient de Decke-Cornill & Küster (2015), les autres ont été ajoutées au cours de l'analyse.

Les différents styles de lecture constituent une autre catégorie d'analyse des exercices de lecture. Les exemples ont été ajoutés pendant le processus d'analyse. On distingue les suivants :

Style de lecture	Explication	Exemple
Lecture orientée (skimming)	le texte est survolé	/
Lecture cherchant (scanning)	une recherche par mots-clés	• lorsque des mots spécifiques sont recherchés, par exemple : « Soulignez les traits de

		caractère [...]“ (André, Jambon, & Sword, 2013, p. 88) • recherches des traductions
Lecture réceptive (receptive reading)	se faire une idée générale du texte/de son contenu/de sa structure/de son intention	• mettre les textes dans le bon ordre • résumer les informations les plus importantes d'un texte • relier des titres à des textes • un mail est transformé en interview • les textes qui sont purement destinés à être lus sans indication • répondre aux questions personnelles sur le sujet
Lecture détaillée (intensive reading)	le texte doit être compris dans son intégralité	• lorsqu'il faut répondre à des questions sur le texte • auto-tests
Lecture extensive (extensive reading)	de grandes quantités de texte doivent être comprises rapidement	/
Lecture analytique (close reading)	les caractéristiques structurelles d'un texte doivent être saisies	/
Lecture critique (critical reading)	analyser plus précisément le contenu et savoir lire entre les lignes	• essayer de traduire des expressions idiomatiques
Lecture combinée (combined reading)	il faut alterner de manière appropriée entre les styles de lecture mentionnés	/

Figure 6 - Les styles de lecture (cf. Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 184)

Le style de lecture pour chaque exercice est inscrit dans la grille d'analyse. Les différents styles de lecture doivent également permettre aux élèves d'acquérir une plus grande autonomie dans l'utilisation des textes. Il s'agit avant tout de leur permettre de traiter plus facilement des textes authentiques et non didactisés. (cf. Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 186)

5.2.1.2.4 Compréhension orale

Les catégories suivantes existent pour la compétence *compréhension orale* :

- Activités avant l'écoute
- Activités pendant l'écoute
- Activités après l'écoute
- Orientation sur l'action
- Format de l'examen de la maturité

La compréhension orale est un processus individuel qui se base sur des connaissances déjà acquises. Pour l'écoute également, il existe un modèle avec des activités avant l'écoute, des activités pendant l'écoute et des activités après l'écoute. L'objectif est ici aussi d'aider les élèves à mieux comprendre et à mieux traiter ce qu'ils entendent. Il convient toutefois de mentionner que plus le niveau augmente, plus les différentes aides peuvent être réduites. (cf. Küpper, 2016, p. 113f)

Les activités avant l'écoute ont pour but de préparer les élèves au texte audio à venir. Outre les outils didactiques, il existe également quelques conseils psychologiques pour les enseignants. Les enseignants doivent faire comprendre aux élèves qu'il s'agit d'exercices, qu'il n'est pas nécessaire de comprendre chaque phrase et il faut aussi annoncer à l'avance la difficulté du texte audio. (cf. Küpper, 2016, p. 114) Ce sont toutefois des critères qui relèvent de la responsabilité des enseignants et qui ne sont pas définis dans les manuels scolaires. Par conséquent ils ne sont pas non plus mentionnés dans la grille de critères.

Les activités pendant l'écoute sont prévues pour se familiariser avec le texte à écouter et pour faire des exercices. Il est important de donner certaines aides. Il peut s'agir de différentes possibilités de compréhension, ainsi que d'images et de photos. Il est important qu'il y ait plusieurs écoutes et que la première soit effectuée sans ordre de travail. de la deuxième écoute, les tâches peuvent être montrées. (cf. Küpper, 2016, p. 115)

Les activités après l'écoute se concentrent sur l'évaluation finale et le traitement ultérieur des exercices. Les exercices d'écoute peuvent également offrir, après l'écoute, des exercices pour des occasions de parler. (cf. Küpper, 2016, p. 117f)

La grille ci-dessous montre les exercices et les stratégies qui peuvent être utilisés pour chaque phase, ainsi que les fonctions didactiques de ces exercices. Le contenu des illustrations est repris de Nina Küpper. (cf. Küpper, 2016, p. 115ff) Les différents exercices d'écoute sont maintenant examinés pour savoir s'ils existent les activités avant, pendant et après l'écoute et si oui, de quelle forme il s'agit exactement. Le contenu des tableaux a été repris de Küpper (2016), parfois complété pendant l'analyse.

Activités avant l'écoute

Activités avant l'écoute	Fonctions didactiques
Regarder et parler des images	• Activer le vocabulaire • Introduire au thème du texte • Activer des connaissances du monde/connaissances préalables
Création de listes de mots, de champs sémantiques/clusters/mindmaps	• Activer le vocabulaire • Introduction au thème du texte • Activer des connaissances du monde/connaissances préalables
Lecture d'un texte sur le sujet	• Décharge préalable du vocabulaire • Introduction au thème du texte
Émettre des hypothèses sur le texte audio	Se préparer à la situation de communication
Mention du thème ; présentation des personnes ; description de la situation	• Allègement du contenu (pour les groupes de débutants) • Si l'exercice est basé sur un exercice qui a déjà été fait

Figure 7 - Les activités avant l'écoute (cf. Küpper, 2016, p. 115)

Activités pendant l'écoute

Les activités pendant l'écoute concernent, comme déjà mentionné, les tâches liées à la compréhension. Celles-ci sont expliquées plus en détail ci-dessous.

Type d'exercice	Activités pendant l'écoute	Fonctions didactiques
Exercice d'attribution	- déterminer des situations de communication - grille d'écoute - comparer des images/photos avec ce qu'on entend - associer des informations - associer des photos à des informations - associer des cartes météo/rapports météo entre eux - classer les noms de lieux par ordre de citation - cocher ce qu'on entend - relier les éléments entendus	saisir la communication
Exercice de réorganisation	mettre les images/le texte dans le bon ordre	compréhension globale
Exercice complémentaire	- texte à trous - compléter des listes/grilles/images - suivre un chemin sur une carte - désigner des parties d'un objet - rayer ce qui n'a pas été dit/les différences - corriger le texte	compréhension détaillée
Exercice de choix-réponse	- choix multiple - exercices vrai-faux	compréhension détaillée

Exercice d'action active	• peindre/compléter des images en suivant des instructions • exécuter des actions • répéter les exercices de prononciation	compréhension détaillée
Prendre des notes libres	• noter ce qui est (non) compris • noter les noms, les lieux, les évènements etc. • noter les mots-clés • noter les informations/les messages principaux • déterminer le type de texte	compréhension globale
Faire une structure	• diviser le texte en sections	compréhension globale

Figure 8 - Les activités pendant l'écoute (cf. Küpper, 2016, p. 116f)

Activités après l'écoute

Activités après l'écoute	Fonctions didactiques
Formuler un titre pour un texte audio	Approfondissement du contenu et de la langue
Reformuler des notes dans des réponses écrites	
Formuler des hypothèses pour la suite de la conversations/de l'histoire etc.	
Établir les relations entre les locuteurs	
Prise de position personnelle	
Évaluation de ce qui a été entendu	
Utilisation immédiate de ce qui a été entendu	
Continuer à travailler avec le texte audio	
Résumer ou comparer ce que l'on a entendu	

Figure 9 - Les activités après l'écoute (cf. Küpper, 2016, p. 118)

5.2.1.2.5 Production orale

Pour la compétence *production orale*, tous les exercices sont examinés selon les critères suivants :

- Activités avant la production orale
- En fonction de la forme ou du contenu
- Parler de manière cohérente ou participer à des conversations
- Orientation sur l'action
- Format de l'examen de maturité

En ce qui concerne la compétence *production orale*, on distingue en gros parler sous forme de monologue ou parler interactivement. Dans la grille d'analyse on les appelle « *parler de manière cohérente* » et « *participer à des conversations* ». Ici on fait référence au Cadre Européen commun de référence pour les langues. (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 187) Il est toutefois possible qu'un exercice de production orale ne puisse être classé dans aucune des deux catégories. Dans le tableau, cela sera indiqué par un « / ». Un exercice est considéré comme *parler de manière cohérente* dès que les élèves doivent dire plus d'une phrase.

De plus, on peut faire une autre distinction dans les exercices de production orale : servent-ils à l'expression orale, dans le sens où on travaille la prononciation, la phonétique et la prosodie, donc la forme ? On parle alors de « *dire l'oral* ». Ou bien servent-ils à l'expression orale dans le sens où l'accent est mis sur la communication et le contenu de ce qui est dit ? Il s'agit alors de « *produire l'oral* ». Dans ce cas, certaines connaissances de *dire l'oral* sont déjà présupposés. (cf. Nieweler, Grünewald Andreas, Husemann, Lange, & Reinfried, 2024, p. 125) L'analyse fait également la distinction entre ces deux types différents et tient compte de la fréquence d'apparition de chaque type. On ne distingue pas s'il est préférable d'avoir plus d'exercices d'une catégorie. Selon Nieweler, il est tout aussi important, surtout dans les premières années d'apprentissage, exercer la prononciation correcte que de favoriser la capacité d'expression. (cf. Nieweler, Grünewald Andreas, Husemann, Lange, & Reinfried, 2024, p. 125)

Bien qu'il n'existe pas dans la littérature d'activités préparatoires pour une tâche de production orale, il y aura une catégorie appelée « *activités avant la production orale* ». Il s'agit ici d'analyser s'il y a eu des exercices qui préparent à la tâche d'expression. Il faut donc voir s'il y a des exercices précédents qui permettent surtout d'élargir le vocabulaire ou qui préparent aussi au contenu.

Un exercice est considéré comme un exercice de production orale s'il est clairement indiqué dans le livre que les élèves doivent parler.

5.2.1.2.6 Production écrite

Pour la compétence *production écrite*, tous les exercices sont examinés selon les critères suivants :

- Type de texte
- Tâches d'écriture préparatoires orientées sur le processus d'apprentissage
- Orientation sur l'action
- Format de l'examen de maturité

En ce qui concerne l'écriture, on peut faire la distinction entre l'écriture orientée vers le processus d'apprentissage et l'écriture orientée vers le produit. Dans le premier cas, il s'agit d'exercer la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe. Elle comprend également la réflexion et l'assimilation du texte. Dans le cas de l'écriture orientée vers le produit, il s'agit de préparer la production du texte, de le résumer, de

l'analyser et/ou de le traiter. (cf. Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 191) Comme seulement la rédaction de textes est intéressante dans le cadre de ce travail, nous nous concentrerons uniquement sur les tâches d'écriture orientées vers le produit. Pour chaque tâche d'écriture orientée vers le produit analysée, nous verrons cependant s'il existe des tâches d'écritures orientées vers le processus d'apprentissage, c'est-à-dire des exercices préparatoires. Selon Hayes & Flower, l'un des problèmes majeurs de la rédaction de textes en langue étrangère est le manque de temps consacré à la préparation des élèves. Selon eux, il est important de planifier et structurer l'écriture à l'avance. (cf. Krechel, 2016, p. 161f) C'est la raison pour laquelle il y aura justement la catégorie de travaux d'écriture orientés vers le processus d'apprentissage. Les exercices préparatoires peuvent se concentrer au contenu et/ou à la forme. Il y aura également la catégorie *Type de texte*. Les différents formats de texte sont analysés.

Pour les écoles supérieures des professions économiques, les formats de texte suivants sont prévus :

- article
- rapport
- blog
- courriel
- lettre
- dépliant

(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019)

Les formats mentionnés ci-dessus seront attribués aux tâches. Cela n'est toutefois pas possible pour chaque tâche. Si aucun des formats ne convient, les tâches seront caractérisées par « *aucun format du programme scolaire* ». Le pourcentage d'exercices ne correspondant à aucun des formats mentionnés est filtré. Le manuel qui obtient les meilleurs résultats est celui qui comporte les moins d'exercices qui ne peuvent être classés dans aucun format.

Dans un exercice d'écriture, il doit toujours y avoir une consigne d'écriture explicite. De plus, le résultat final doit être un texte. Un exercice d'écriture n'est pas par exemple l'indication suivante : « Écrivez votre emploi du temps en français. » (Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, Bien Fait ! Modulaire. Lehrbuch 1. 2. Auflage,

2019, p. 67) Il y a bien le mot-clé « Écrivez », mais il n'y a pas de texte à la fin, seulement un emploi du temps. De même, on ne considère pas comme une tâche d'écriture si on écrit des phrases isolées qui ne sont pas directement liées, comme dans l'exercice suivant : « Regardez le dessin. Où sont ses affaires ? p.ex. : Par terre il y a des bottes, ... Sur le lit il y a ... » (Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, Bien Fait ! Modulaire. Lehrbuch 1. 2. Auflage, 2019, p. 103)

5.2.1.3 Le troisième cycle d'analyse

Cette phase d'analyse porte sur le contenu des manuels scolaires analysés. Les catégories sont issues du programme d'enseignement des premier, deuxième et troisième semestre des écoles supérieures pour les professions économiques. On y trouve, parmi les matières enseignées, les éléments suivants :

- „Themen aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler: zB Familie, Freundeskreis, soziale Beziehungen, einfache Alltagssituationen in Bezug auf Essen, Trinken, Einkaufen, Unterkunft.
- Kurze Mitteilungen, Einladungen, Notizen, Checklisten, Ausfüllen von personenbezogenen Formularen (auch bereits medienunterstützt).
- Vorstellen (sich selbst oder jemanden anderen) und Gebrauch einfacher Gruß- und Abschiedsformeln.
- Stellen und Beantworten einfacher Fragen nach Namen, Wohnort, Dingen, Hobbys und Befinden. Einfache Einkaufsgespräche.
- Bitten, Bedanken, Entschuldigen.
- Einfache Kommunikation in sozialen Netzwerken

[...]

- Die im I. Jahrgang erarbeiteten Themen unter Einbeziehung von Freizeit, Sport, Kleidung. Geografische Grundkenntnisse über das Zielland. Einfache mündliche und schriftliche Kommunikation: zB Mail, Kommunikation in sozialen Netzwerken, Notizen, Mitteilungen, alltägliche Gespräche, Einkaufsgespräche, Vereinbarung von Terminen und Treffen, Wegbeschreibung. Situationen der Arbeitswelt, insbesondere im Bereich Reisen, Hotellerie und Gastronomie. Erstellen einfacher Informationsmaterialien (zB Flugblatt).“

(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, p. 38)

Après avoir effectué cette analyse pour la première fois, il est apparu qu'il n'est pas toujours possible d'attribuer une seule catégorie à chaque exercice. Il y a quelques exercices pour lesquels plusieurs catégories sont clairement appropriées. Pour la deuxième et dernière étape de l'analyse, les règles suivantes ont donc été définies :

1. Il est possible d'attribuer jusqu'à quatre catégories à chaque exercice analysé.
2. Un exercice qui est répété au cours d'un exercice de grammaire n'est pas pris en compte pour l'analyse. Par exemple : L'exercice porte sur un dialogue dans un restaurant. Dans l'exercice qui suit, le dialogue doit être réécouté afin de repérer les formes correctes du verbe "prendre". Ce deuxième exercice n'est pas compté.
3. Un exercice de lecture qui est par exemple divisé en deux parties avec deux tâches différentes mais qui ont le même texte source est compté comme un exercice.
4. Tous les exercices ne sont pas pris en compte dans l'analyse. Logiquement, on ne doit analyser dans ce cycle d'analyse que les exercices qui peuvent être classés dans une catégorie de contenu. Ce n'est pas le cas pour :
 - a. des exercices alphabétiques
 - b. des exercices de grammaire pure (p.ex. " Écoutez et notez la forme correcte du verbe venir. " (Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, Bien Fait ! Modulaire. Lehrbuch 1. 2. Auflage, 2019, p. 67)
 - c. des exercices de prononciation avec des mots pris au choix, sans lien entre eux (par exemple. : « Ordne die Wörter in zwei Spalten (entsprechend der Aussprache des Buchstaben g). » (Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, Bien Fait 1 Modulaire. Arbeitsbuch, 2019, p. 9 exercice 14)

Les indicateurs qui conduisent à l'attribution d'une catégorie sont expliqués ci-dessous.

La catégorie	Indicateurs
relations sociales (famille, amis)	• demander la parenté • expliquer l'arbre généalogique • présenter la famille • présenter les relations entre amis • dire pourquoi quelqu'un est un ami

	• problèmes entre amis ou membres de la famille
alimentation et boissons	• la nourriture ; les produits de nourriture qui existent • habitudes alimentaires • alimentation saine • recettes • au restaurant • ustensiles dont on a besoin (couteau, verre, etc.) • caractéristiques de la nourriture (salé/e, froid/e, chaud/e)
faire des achats/conversations d'achat	• conversations d'achat au marché/au supermarché/au magasin/au magasin de vêtements • différents magasins dans lesquels on peut faire ses achats • les quantités • achats sur Internet • décrire les habitudes d'achat
loisirs, sport	• quand on parle de soi ou des autres de ce qu'ils aiment faire • le sport • activités an vacances • préférences en ce qui concerne la musique et des films • fêtes • toutes les activités de loisirs
vêtements	• quand on parle de vêtements • les pièces des vêtements • adjectifs importants pour les vêtements (en soie, en coton,

	etc.) (pas de couleurs !) • chaussures • taille des vêtements/chaussures
connaissances géographiques et culturelles de base du pays	• images montrant des planches • noms français • bande dessinée • qu'est-ce que l'on associe au pays • quels sont les mots que l'on connaît déjà • films français • système scolaire • abréviations dans les messages • poèmes et chansons français • contes de fées français • plats typiques de la France • pays francophones • villes dans la France • des cartes de villes authentiques • fêtes françaises • proverbes
notes et messages	• cartes postales • lettres • mails • entrées de journal intime • annonces dans les journaux • listes de contrôle
remplir des formulaires sur des informations personnelles	• remplir des fiches • s'inscrire sur des sites Internet contenant des données personnelles

poser des questions et répondre	• exercices où les questions et les réponses doivent être liées • exercices dans lesquels la question est au centre (« Posez des questions... ») • questions sur l'état de santé/le domicile/les préférences/les choses/les descriptions de personnes/les professions) • dans les dialogues où de nombreuses questions sont posées • trouver des réponses aux questions ou inversement • pas d'exercices où l'on doit répondre à des questions sur le texte
création de matériel d'information	• présentation d'entreprises/de vacances dans des prospectus (même si on ne doit pas le faire soi-même ; car on apprend aussi si on a un modèle) • cartes de visite pour restaurants/entreprises
demander, remercier, s'excuser	• s'excuser dans les conversations différentes • remercier dans les conversations différentes
communications sur les réseaux sociaux	• chats • entrées du blog
se présenter/présenter et décrire les autres	• se présenter • faire des comparaisons avec les autres

	• traits de caractère • faire des portraits d'autres personnes • si quelqu'un (par exemple une personne célèbre) est décrit ou présenté • décrire l'apparence de quelqu'un • les nationalités • si quelque chose a été raconté lors d'un travail à deux et après les élèves doivent présenter le partenaire
conversations quotidiennes	• si des mots utilisés au quotidien sont appris/Si aucun aspect particulier n'est au centre • décrire le quotidien • parler d'argent de poche • parler des cadeaux • météo • jours de la semaine, mois • réagir à des phrases (« d'accord » ; « Très bien » etc.) • décrire des habitudes • objets quotidiens • parler d'école • pratiquer des formes dont on a besoins dans la vie quotidienne (p.ex. impératif) – seulement s'il y a aussi de contenu (pas d'exercices purement grammaticaux) • parties du corps • couleurs

	• décrire la consommation • décrire une chambre ou une maison • décrire l'emploi du temps de la semaine (rendez-vous chez le médecin, etc.) SANS les activités de loisirs
fixer des rendez-vous et des réunions	• accepter et annuler • conversations au cours desquels on fixe un rendez-vous • faire des propositions de ce qu'on pourrait faire
itinéraire	• expliquer le chemin • infrastructure d'une ville • vie à la campagne/en ville • moyens de transport ; les prépositions dont on a besoin pour les moyens de transport • communications dans laquelle les prépositions de lieu sont exercées • indication d'adresses • vocabulaire des lieux qui existent dans une ville/un village (p.ex. : la bibliothèque, la pharmacie, etc.)
le monde du travail en général	• métiers • présenter ses connaissances (p.ex. : les connaissances linguistiques) • rédiger un CV • annonces d'emploi

le monde du travail d'hôtellerie/de voyages/de gastronomie	• si on y travaille soi-même • activités qu'on peut faire en vacances (seulement si c'est indiqué qu'on est en vacances ; en même temps c'est aussi la catégorie <i>loisirs/sports</i>) • dans les restaurants (même si on n'est pas le serveur) • si des personnes commandent quelque chose • les réservations d'hôtel • désignations des différents plats • descriptions d'hôtels, de villes, etc. • les mots pour des couverts • décrire sa ville/son village
formules de salutations et d'au revoir	• comment se saluer poliment et personnellement • comment dire au revoir poliment et personnellement
chiffres	• numéros • heure • prix • date

Tableau 2 - Les catégories du contenu

Après avoir défini précisément les catégories, chaque exercice a été associé à au moins une et au maximum quatre catégories.

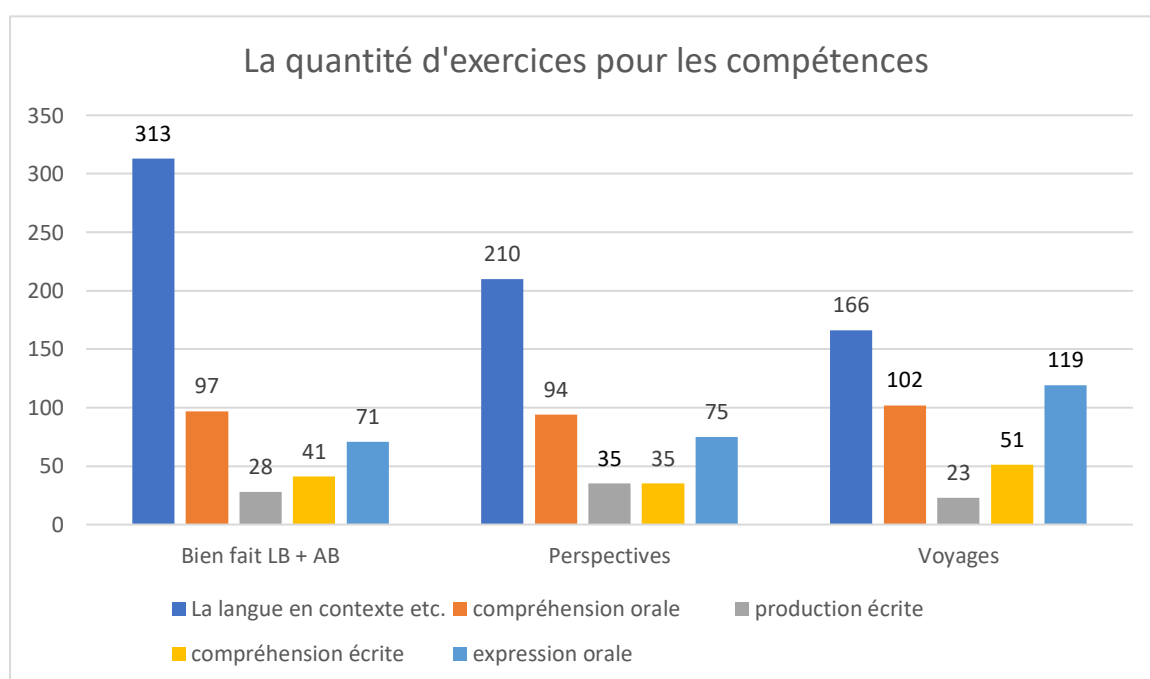
Dans ce chapitre, nous avons décrit en détail chacune des trois analyses. Nous avons défini quels exercices sont analysés, quelles sont les catégories et comment elles sont créées. L'analyse elle-même est faite dans un tableau Excel que l'on trouve en annexe. Dans le chapitre suivant, nous verrons déjà les résultats et nous les interprétons.

5.2.2 Les résultats d'analyse et l'interprétation

Dans ce chapitre les résultats sont évalués à l'aide de l'analyse de fréquence déjà mentionnée. Ensuite les résultats sont interprétés. L'évaluation est d'abord effectuée séparément pour chaque processus d'analyse. Enfin, tous les résultats sont comparés et interprétés. Il est déjà important de mentionner ici qu'un vainqueur est à chaque fois désigné dans une procédure d'analyse. Les trois livres analysés sont classés de 1 à 3, la première place étant la meilleure, la troisième la moins bonne. La première place compte pour un point, la deuxième pour deux points et la troisième pour trois points. Pour finir, ces points sont additionnés. Ainsi, le livre qui obtient le moins de points est déclaré vainqueur.

5.2.2.1 Le premier cycle d'analyse – les compétences

Dans ce premier processus d'analyse il s'agissait de déterminer dans quelle mesure les quatre compétences *compréhension écrite*, *production écrite*, *compréhension orale* et *production orale* sont exercées dans les livres étudiés. Il y avait également la catégorie *la langue en contexte/travail grammatical/syntaxique/travail sur le vocabulaire*.



Graphique 1 - La quantité d'exercices pour les compétences

Le tableau nous montre que le livre *Bien fait (LB+AB)* contient le plus grand nombre d'exercices dans le domaine de *la langue en contexte*. On voit également ici que, contrairement aux deux autres livres, leur nombre est clairement plus élevé.

Dans le domaine de *compréhension orale*, les trois manuels ont un nombre similaire d'exercices. Dans la catégorie écrit on constate seulement de petites différences. Le livre *Voyages* est ici le livre avec le plus d'exercices.

Dans la catégorie *compréhension écrite* on constate une petite différence : c'est le livre *Voyages* qui a le plus d'exercices.

Dans le domaine de *production orale* on voit également une nette différence. Ici aussi le livre *Voyages* est en tête et a significativement plus d'exercices de production orale que les deux autres livres.

Dans ce passage il apparaît clairement que le livre *Voyages* présente le plus grand nombre d'exercices dans trois des cinq catégories.

Le tableau suivant permet une évaluation précise :

Manuel	Langue en contexte	Ecoute	Ecrit	Lecture	Expr. orale	Somme total	Placement final
Bien fait	1	2	2	2	3	10	2
Perspectives	2	3	1	3	2	11	3
Voyages	3	1	3	1	1	9	1

Figure 10 - L'évaluation finale du premier cycle d'analyse

L'évaluation précise montre également que *Voyages* est en tête de la plupart des exercices. *Bien fait* occupe la deuxième place et *Perspectives* se trouve à la troisième place. C'est donc le livre *Voyages* qui remporte le premier cycle d'analyse.

5.2.2.2 Le second cycle d'analyse – la qualité des exercices

Dans ce processus d'analyse il s'agissait de mesurer la qualité de chaque exercice. Une grille d'analyse spécifique et adaptée a été créée pour chaque compétence. En outre, chaque exercice de chaque compétence a également été analysé en fonction de l'orientation vers l'action et du format de la maturité. Ci-après on analyse quel livre a obtenu les meilleurs résultats dans chaque domaine.

Orientation sur l'action

Les diagrammes suivants montrent le pourcentage des exercices des livres qui correspondent à l'orientation vers l'action.

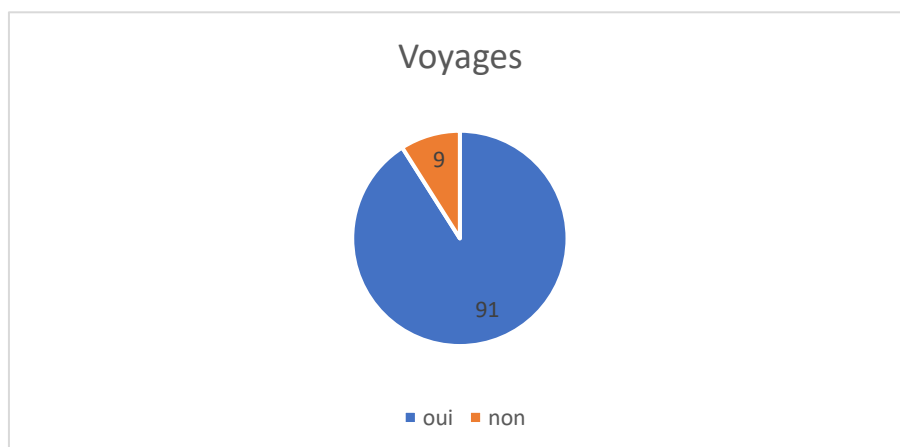


Figure 11 - Orientation sur l'action Voyages

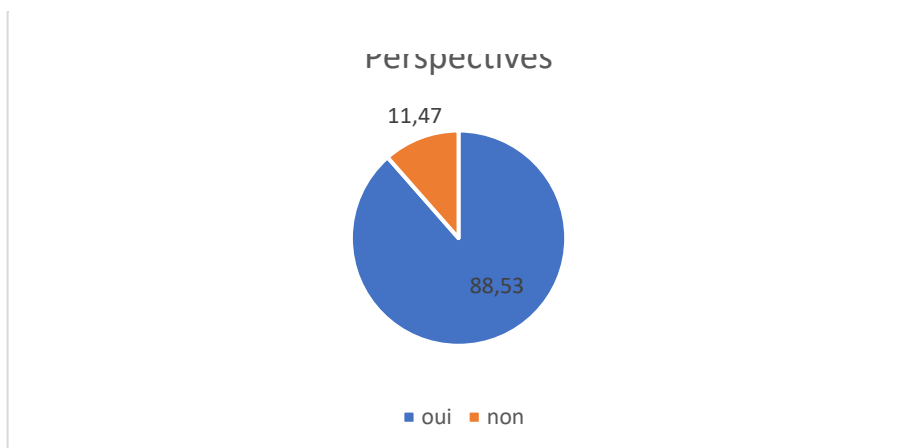


Figure 12 - Orientation sur l'action Perspectives

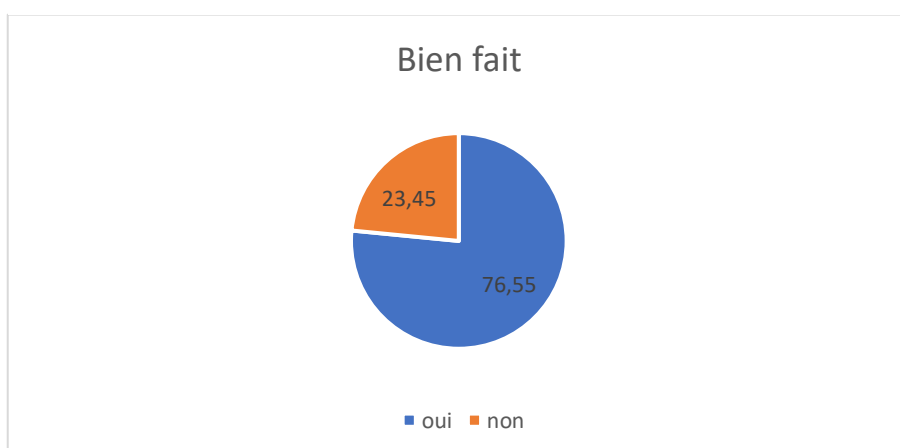


Figure 13 - Orientation sur l'action Bien fait

Au premier coup d'œil on s'aperçoit que le manuel *Bien fait* contient la plus grande part d'exercices qui ne correspondent pas à l'orientation vers l'action. Les manuels

Perspectives et *Voyages* sont relativement à égalité. Le tableau suivant indique plus précisément les pourcentages.

Manuel	Orientation vers l'action « oui »	Orientation vers l'action « non »	placement
Voyages	91%	9%	1
Perspectives	88,53%	11,47%	2
Bien fait	76,55%	23,45%	3

Figure 14 - Évaluation orientation vers l'action

Le tableau montre clairement que le manuel *Voyages* est en première position en ce qui concerne l'orientation vers l'action, suivi de *Perspectives*. En dernière position il se trouve le manuel *Bien fait*.

Format de l'examen de maturité

Les diagrammes suivants montrent le pourcentage des exercices des livres qui correspondent au format de l'examen de maturité.

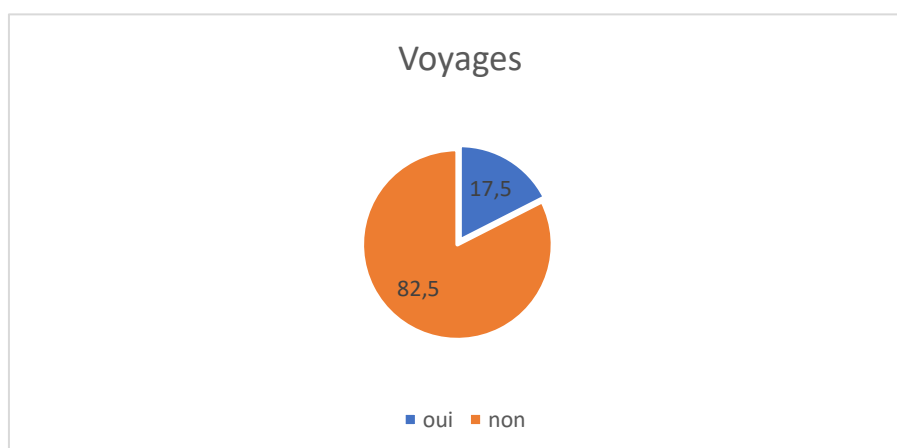


Figure 15 - Format de l'examen de maturité Voyages

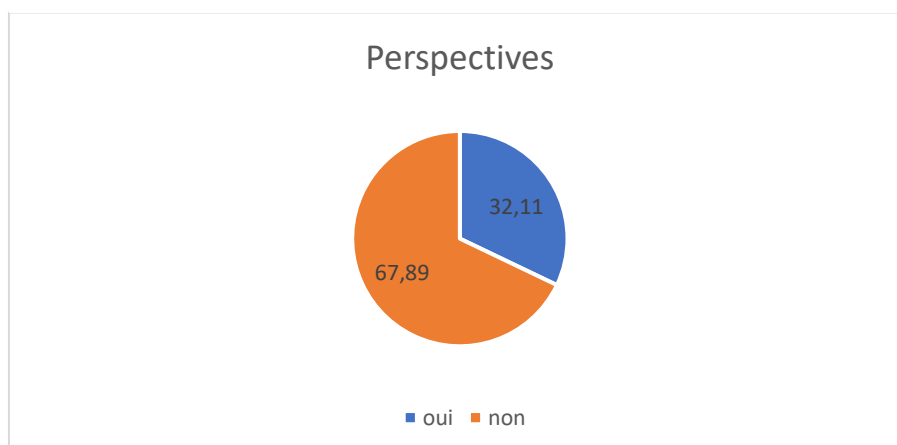


Figure 16 - Format de l'examen de maturité Perspectives

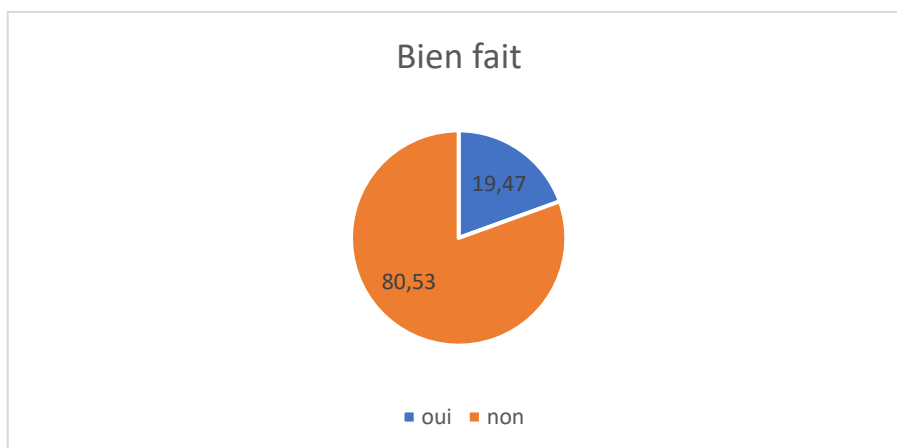


Figure 17 - Format de l'examen de maturité Bien fait

Les graphiques montrent que le manuel *Bien fait* est celui qui contient le moins d'exercices correspondant au format de la maturité. *Voyages* se situe en deuxième position et le manuel *Perspectives* occupe la première place dans cette catégorie. Le tableau suivant illustre encore une fois les résultats :

Manuel	Format de maturité « oui »	Format de maturité « non »	Placement
Perspectives	32,11%	67,89%	1
Voyages	17,5%	82,5%	3
Bien fait	19,47%	80,53%	2

Figure 18 - Évaluation format de maturité

Compréhension orale

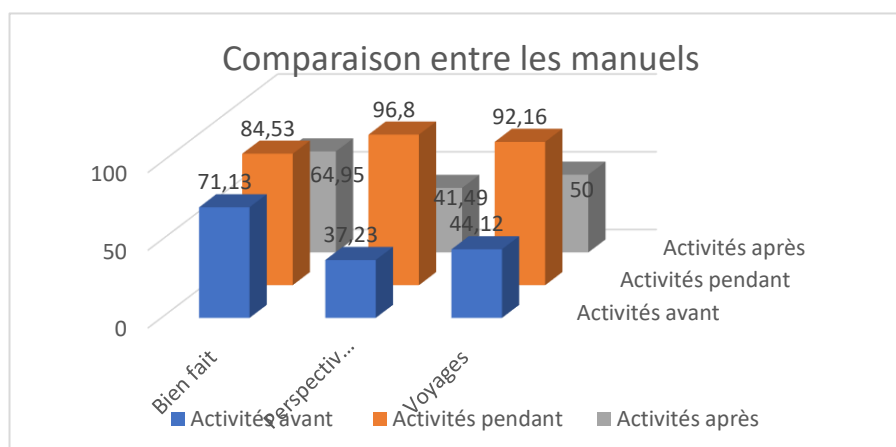


Figure 19 - Comparaison compréhension orale

Ce graphique montre la distribution proportionnelle des exercices dans les catégories activités avant, activités pendant et activités après l'écoute. Une barre indique le pourcentage de l'ensemble des exercices qui contiennent l'activité mentionnée. Le tableau suivant montre les chiffres.

manuel	activités en total	activités avant	activités pendant	activités après
Bien fait	97	69	82	63
Perspectives	94	35	91	39
Voyages	102	45	94	51

Figure 20 - Chiffres totales compréhension orale

Parmi les activités avant l'écoute, le manuel *Bien fait* arrive clairement en tête. 71,13% des exercices d'écoute ont un exercice préalable. Loin derrière, on trouve en deuxième position *Voyages* avec 44,12%, suivi de *Perspectives* avec 37,23%.

Pour les activités pendant l'écoute, l'ordre est différent. En première position on trouve *Perspectives* avec 96,8%, suivi de *Voyages* avec 92,16%. Dans cette catégorie, *Bien fait* arrive en troisième position avec 84,53%.

La troisième catégorie, les activités après l'écoute, présente à nouveau le même classement qu'au début. En première position se trouve le manuel *Bien fait* avec 64,94%. Pour *Voyages*, il y a eu une activité après l'écoute pour 50% des exercices, ce qui le place en deuxième position. Le livre *Perspectives*, en troisième position, n'a été suivi qu'à 41,49%.

Le résumé des points de la catégorie *compréhension orale* se présente comme suit :

manuel	avant	pendant	après	somme totale	Placement
Bien fait	1	3	1	5	1
Perspectives	3	1	3	7	3
Voyages	2	2	2	6	2

Figure 21 - Évaluation finale compréhension orale

Même si c'est peu, on voit ici que dans la catégorie l'écoute le manuel *Bien fait* arrive en première position, suivi de *Voyages* et en dernière position de *Perspectives*.

Compréhension écrite

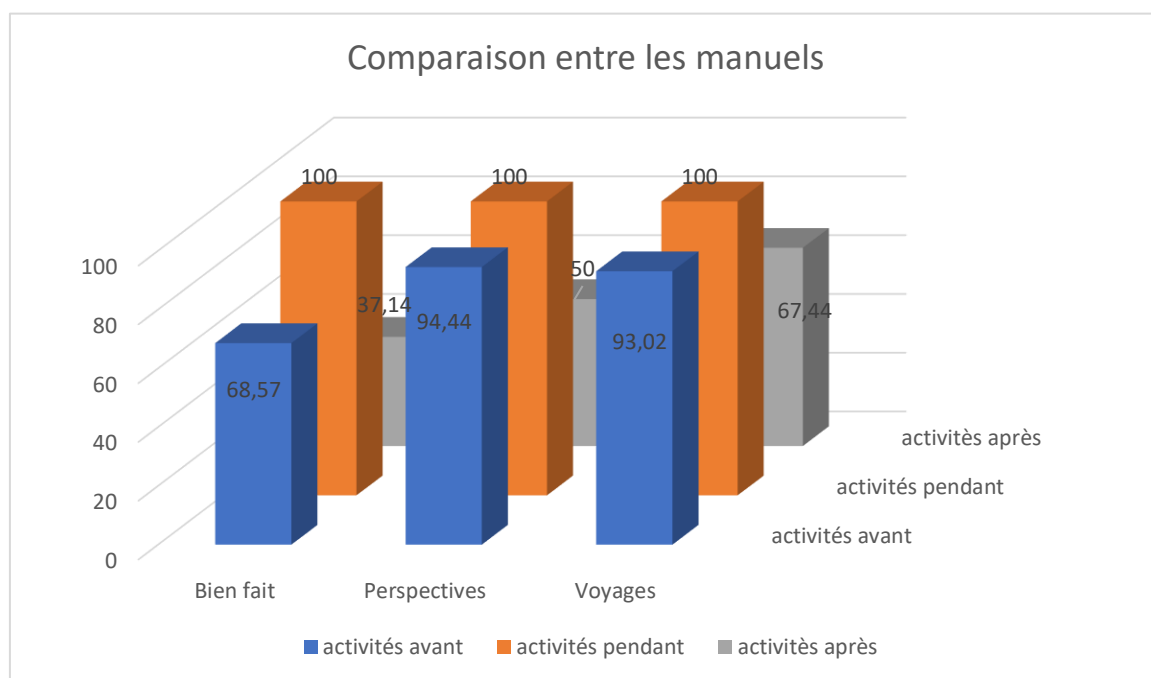


Figure 22 - Comparaison compréhension écrite

Le graphique montre que *Perspectives* arrive en tête des activités avant la lecture avec 94,44%, suivi de près par *Voyages* avec 93,02%. *Bien fait* arrive loin derrière avec 68,57%. Tous les manuels ont obtenu 100% dans la catégorie activités pendant la lecture et se trouvent donc ensemble à la première place. Dans la catégorie activités après la lecture, on constate toutefois à nouveau des différences significatives. Le manuel *Voyages* occupe la première place avec 67,44%, *Perspectives* la deuxième avec 50%. *Bien fait* arrive ici aussi à la dernière place avec 37,14%. Le tableau suivant montre les chiffres exacts.

manuel	activités en total	activités avant	activités pendant	activités après
Bien fait	35	24	35	13
Perspectives	36	34	36	18
Voyages	43	41	43	29

Figure 23 - Chiffres totales compréhension écrite

Le résumé des points de la catégorie *compréhension écrite* se présente comme suit :

manuel	avant	pendant	après	somme totale	Placement
Bien fait	3	1	3	7	1
Perspectives	1	1	2	4	3
Voyages	2	1	1	4	1

Figure 24 - Évaluation finale compréhension écrite

Production orale

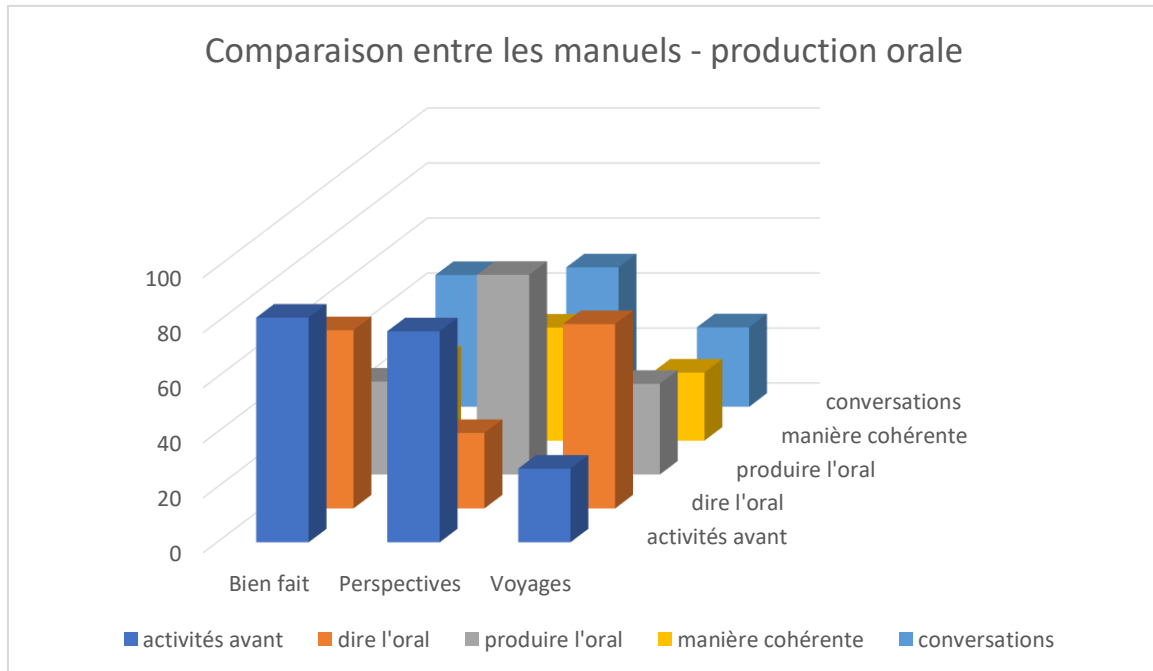


Figure 25 - Comparaison production orale

Ce graphique montre les pourcentages de chaque catégorie par rapport au nombre total d'exercices de production orale. Les pourcentages ne sont pas affichés ici, car cela serait trop difficile à lire. On les trouve dans le tableau ci-dessous.

manuel	En total	activités avant	dire l'oral	produire l'oral	parler de manière cohérente	participer à des conversations
Bien fait	71	58 (81,69%)	46 (64,78%)	24 (33,8%)	21 (29,58%)	34 (47,89%)
Perspectives	73	56 (76,71%)	20 (27,4%)	53 (72,6%)	30 (41,1%)	37 (50,68%)
Voyages	97	26 (26,8%)	65 (67,01%)	32 (32,99%)	24 (24,74%)	28 (28,87%)

Figure 26 - Chiffres totales production orale

Dans la catégorie activités avant la production orale, le manuel *Bien fait* arrive en première position avec 81,69%. Il est suivi de *Perspectives* avec 76,71% et de *Voyages* avec seulement 26,8%. 67,01% des exercices de production orale appartiennent à la catégorie dire l'oral dans *Voyages*. *Bien fait* arrive juste derrière avec 64,78% et *Perspectives* en dernière position avec 27,4%. Pour produire l'oral, l'ordre est différent. *Perspectives* arrive en tête avec 72,6%, suivi de *Bien fait* avec 33,8%. En dernière position on trouve *Voyages* avec 32,99%. De même, *Voyages* arrive en troisième position avec 24,74% dans la catégorie parler de manière cohérente. Dans la dernière catégorie, participer à des conversations, l'ordre est le suivant : *Perspectives* est en première position avec 50,68%, suivi de près par *Bien fait* avec 47,89%. En dernière position on trouve *Voyages* avec 28,87%.

Manuel	Act. avant	dire l'oral	produire l'oral	manière cohérente	conversations	Somme totale	Placement
Bien fait	1	2	2	2	2	9	2
Perspectives	2	3	1	1	1	8	1
Voyages	3	1	3	3	3	13	3

Figure 27 - Évaluation finale production orale

On constate ici des différences considérables dans le classement final. *Voyages* occupe la troisième place avec un total de 13 points. *Bien fait*, en deuxième position,

a beaucoup moins de points avec 9 points. *Perspectives* a gagné de très peu avec 8 points au total.

Production écrite

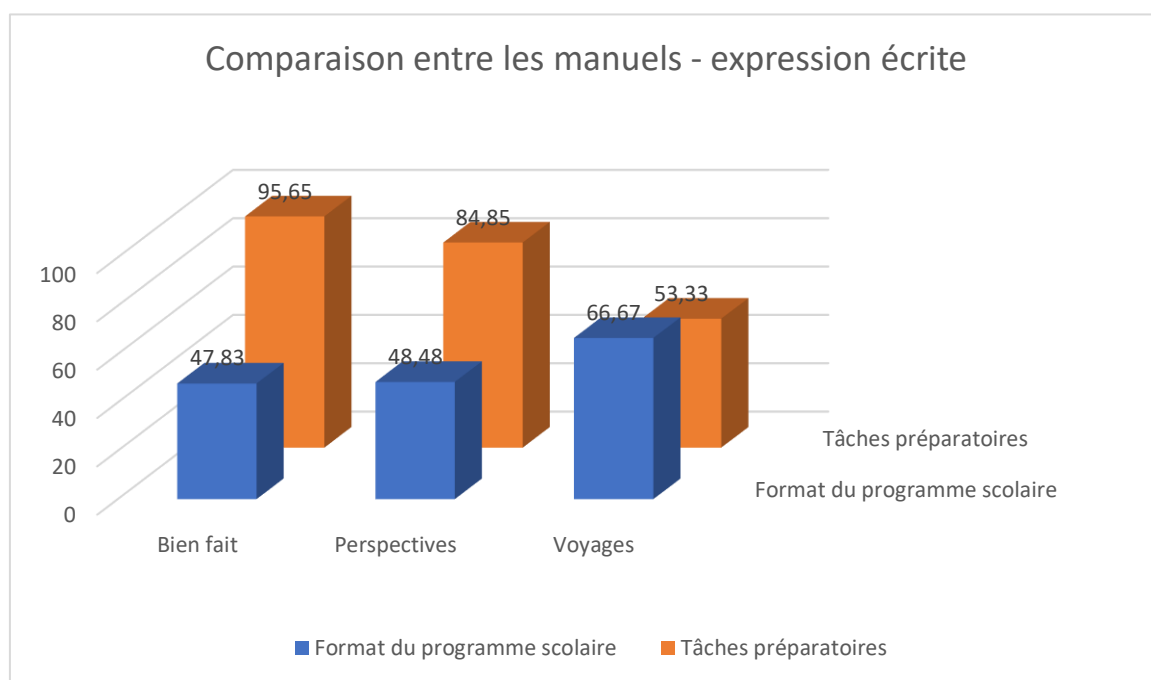


Figure 28 - Comparaison expression écrite

Le graphique nous montre des différences parfois grandes. En ce qui concerne le format du programme scolaire, *Voyages* est clairement en première position avec 66,67%. *Perspectives* arrive loin derrière avec 48,48%, suivi de près par *Bien fait* en troisième position avec 47,83%. En ce qui concerne les tâches préparatoires, la situation est toutefois très différente : *Bien fait* arrive en tête avec 95,65%. En deuxième position on trouve à nouveau *Perspectives* avec 84,85% et loin derrière, le manuel *Voyages* avec 53,33%. Le tableau suivant montre les chiffres exacts :

Manuel	Activités en total	Format du programme scolaire	Tâches d'écriture préparatoires orientées sur le processus d'apprentissage
Bien fait	23	11	22
Perspectives	33	16	28
Voyages	15	10	8

Figure 29 - Format du programme scolaire et tâches préparatoires

Voici le tableau de classement :

Manuel	Format du programme scolaire	Tâches d'écriture préparatoires orientées sur le processus d'apprentissage	Somme total	Placement
Bien fait	3	1	4	1
Perspectives	2	2	4	1
Voyages	1	3	4	1

Figure 30 - Évaluation finale production écrite

Ici dans la catégorie expression écrite, c'est le cas que tous les domaines sont en équilibre et chaque manuel est en première place.

Résumé de toutes les catégories dans le deuxième cycle d'analyse

Dans le tableau suivant, tous les classements sont additionnés et les places obtenues lors du deuxième cycle d'analyse sont ainsi fixées.

Manuel	Ecoute	Lecture	Expr. Orale	Expr. Ecr.	Orient.s. l'action	Format mat.	Somme totale	Place ment final
Bien fait	1	1	2	1	3	2	10	1
Perspectives	3	3	1	1	2	1	11	2
Voyages	2	1	3	1	1	3	11	2

Figure 31 - Évaluation finale du deuxième cycle d'analyse

Dans ce deuxième cycle d'analyse, qui portait sur la qualité des différents exercices, c'est le manuel *Bien fait* qui sort vainqueur. Les livres *Perspectives* et *Voyages* occupent ensemble la deuxième place. Cependant, le nombre de points finaux montre très clairement qu'ils sont tous très proches les uns des autres et plus ou moins à égalité.

5.2.2.3 Le troisième cycle d'analyse – le contenu d'exercices

Dans ce processus d'analyse il s'agissait d'examiner de plus près le contenu des manuels scolaires. Jusqu'à quatre catégories ont été attribuées à chaque exercice

approprié. Ci-dessous, chaque catégorie est présentée et le nombre d'exercices de chaque manuel correspondant à cette catégorie est indiqué. Il y a en tout 20 catégories. Tous les livres sont comparés dans un tableau. Pour chaque ligne il y a une case marquée en vert. Celle-ci indique dans quelle catégorie chaque livre contient le plus d'exemples d'exercices. De plus il y a une case orange qui indique quel livre contient le moins d'exemples d'exercices dans une catégorie.

catégorie	Bien fait LB + AB	Perspectives	Voyages
relations sociales	35	19	25
faire des achats/conversations d'achats	13	28	38
loisirs, sport	97	72	69
vêtements	30	31	25
alimentation et boissons	52	46	62
connaissances géographiques et culturelles de base du pays	39	23	45
notes et messages	20	24	19
remplir des formulaires sur des informations personnelles	3	4	6
poser des questions et répondre	47	46	58
création de matériel d'information	0	4	10
demander, remercier, s'excuser	3	2	0
communications sur les réseaux sociaux	3	9	1

se présenter/présenter et décrire les autres	88	73	52
conversations quotidiennes	189	101	51
fixer des rendez-vous et des réunions	21	3	51
itinéraire	29	27	30
le monde du travail en général	12	13	25
le monde du travail d'hôtellerie/de voyages/de gastronomie	22	34	72
formules de salutations et d'au revoir	10	22	7
chiffres	38	20	33

Figure 32 - Comparaison catégorie du contenu

Le tableau montre que le manuel scolaire *Bien fait* contient au total six fois le plus d'exercices par catégorie. Le livre *Perspectives* n'en compte que quatre. Le livre *Voyages* est en tête avec le plus grand nombre d'exercices dans dix catégories au total. Nous constatons également que le livre *Bien fait* contient cinq fois le moins d'exercices par catégorie. Pour le livre *Perspectives*, c'est sept fois et pour *Voyages* huit fois. Cette comparaison est intéressante dans la mesure où les trois livres ont presque tous le même nombre d'exercices dans une catégorie, mais aussi le plus petit nombre. Le tableau suivant présente les chiffres exacts. Dans la colonne « Somme totale » on voit la différence entre les deux premières colonnes. Il en résulte le placement final.

Manuel	Les plus d'exercices d'une catégorie	Les moins d'exercices d'une catégorie	Somme total	Placement
Bien fait	6	5	1	2
Perspectives	4	7	-3	3
Voyages	10	8	2	1

Figure 33 - Évaluation finale troisième cycle d'analyse

5.2.2.4 Résultat final et résumé

Pour chacun des trois cycles d'analyse, un manuel a été identifié comme ayant obtenu les meilleurs résultats dans chaque catégorie. Ces trois résultats sont additionnés dans le tableau ci-dessous, ce qui permet de déterminer le vainqueur final.

Manuel	Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle	Somme totale	Placement
Bien fait	2	1	2	5	2
Perspectives	3	2	3	8	3
Voyages	1	2	1	4	1

Figure 34 - Évaluation finale de toute l'analyse

Le classement final montre que le manuel *Voyages*, en tenant compte des trois cycles d'analyse, arrive en première position, suivi de près par le livre *Bien fait* avec seulement un point de plus à la deuxième place. En dernière position, à trois points de la première place, on trouve le manuel *Perspectives*.

5.3 La réponse à la question de recherche

La question de recherche était de savoir lequel des livres étudiés serait le plus approprié pour l'enseignement initial du français, deuxième langue étrangère dans les écoles supérieures pour les professions économiques. On a tenté de répondre à cette question en réalisant trois analyses. Lors de la première analyse, les différents exercices ont été classés selon les compétences qui sont enseignées dans l'enseignement du français. La deuxième analyse a porté sur la qualité des exercices. La troisième analyse avait pour but de comparer le contenu des exercices avec le contenu du programme scolaire. Les catégories ont été définies

à l'aide de l'analyse de contenu qualitative. Ces catégories ont été utilisées pour quantifier les quantités. Dans chacun des trois cycles d'analyse, un vainqueur a été trouvé à l'aide de graphiques et de tableaux. Les manuels étaient classés, le meilleur était en première place, suivi de la deuxième et de la troisième place. La place obtenue était alors comptée comme un point. La première place obtenait donc un point, la deuxième place obtenait deux points et la troisième trois points. Enfin, les points ont été additionnés et un livre s'est avéré être le meilleur selon ces processus d'analyse. Le manuel *Voyages* a obtenu le nombre de points le plus bas et s'est donc avéré être le livre le plus approprié. Il est intéressant de noter ici que ce livre est le seul des trois manuels analysés à ne pas avoir été écrit et produit en Autriche. Pourtant, d'après les passages d'analyse, il est le mieux adapté à l'enseignement initial du français, comparé au programme scolaire autrichien.

Il est important de noter qu'il ne s'agit là que du résultat final, toutes catégories comprises. Dans les différentes catégories, les vainqueurs étaient en partie différents. Une question de recherche élargie portait sur la question du nombre d'exercices par catégorie. Cette question a été évaluée lors de la première phase d'analyse. Le manuel *Bien fait* est arrivé en tête.

Dans la seconde phase d'analyse les thèmes de contenu ont été examinés. Il s'agissait également d'une question de recherche élargie. Cependant, le livre *Voyages*, bien qu'il ne soit pas spécifiquement destiné à l'enseignement en Autriche, est arrivé en première position.

La troisième question de recherche élargie était de savoir si tous les manuels préparaient dès le début aux formalités de la maturité. Il s'agissait d'un sous-point analysé de la deuxième procédure d'analyse. Le manuel *Perspectives* est clairement sorti vainqueur de cette analyse. Un tiers de tous les exercices avait des formats similaires à ceux de la maturité. Ceci est intéressant dans la mesure où il s'agit du seul manuel qui indique également être une préparation à l'examen de maturité. (cf. Runge & Rousseau , 2021, p. 4)

On voit donc très bien ici que, même si un vainqueur général a été désigné, il y a tout de même des différences dans les différents domaines et qu'un autre manuel a souvent été cité comme étant plus approprié.

On peut donc dire que chaque manuel a ses points forts et ses points faibles. Ceux-ci sont à nouveau analysés ici :

Le manuel *Bien fait* se situe surtout en tête ou du moins dans la moyenne en ce qui concerne la qualité des différents exercices. Ce n'est que dans la catégorie *orientation vers l'action* qu'il n'a pas réussi à convaincre. D'une manière générale, on peut mentionner ici qu'il n'est jamais arrivé en dernière position lors du classement finale d'un cycle d'analyse.

Le manuel *Perspectives* se distingue par le pourcentage le plus élevé dans le domaine de *la formalité de la maturité*. Il peut donc définitivement être considéré comme le manuel qui prépare le mieux aux formalités de la maturité. Les faiblesses de ce livre se situent clairement au niveau de la quantité d'exercices.

Le livre *Voyages* se caractérise surtout par le fait qu'il comporte souvent le plus d'exercices en termes de contenu, ainsi que par le nombre d'exercices relatifs aux différentes compétences. Un point faible important est la préparation aux formalités de la maturité.

En outre, il faut bien sûr mentionner ici que l'analyse de contenu qualitative vise à évaluer de manière vérifiable. Néanmoins, les catégories sont créées et attribuées de manière subjective. Il en résulte automatiquement une certaine subjectivité. Si l'on avait fait cette analyse sous d'autres catégories, le résultat aurait peut-être été différent.

6 Conclusion

Cette thèse avait pour but de déterminer quel manuel correspondait le mieux à l'enseignement du français dans la première année d'apprentissage dans les écoles supérieures pour les professions économiques. Tout d'abord, la première partie a été consacré à la contextualisation. Après avoir introduit le sujet, les questions de recherche et l'intérêt de la recherche ont été expliqués. Ensuite, la méthodologie utilisée et la structure du travail ont été expliquées.

Dans la première partie principale, le manuel scolaire en général a été abordé. Outre une introduction à la recherche sur les manuels scolaires, des recherches ont été effectuées sur les manuels scolaires en Autriche, ainsi que sur le développement et la conception des manuels scolaires. Les fonctions, les avantages et les inconvénients de ces derniers ont été expliqués lors de leur utilisation et de leur sélection.

Comme il s'agit de manuels scolaires pour l'enseignement initial du français dans les écoles supérieures pour les professions économiques, ce type d'établissement a également été présenté.

Vu que le but de cette thèse a été de comparer les manuels au programme scolaire, un chapitre y était également consacré.

Dans la partie d'analyse de ce travail, trois processus d'analyse ont permis d'identifier le livre que répondait le mieux aux exigences de l'enseignement initial du français dans les écoles supérieures pour les professions économiques. Le livre *Voyages* a obtenu les meilleurs résultats.

Il reste maintenant à savoir quelle signification donner à ce résultat. Comme on a déjà mentionné, le programme autrichien pour la deuxième langue vivante étrangère est rédigé de manière plutôt libre et n'indique pas par exemple ni l'ordre de la grammaire à apprendre ni des thèmes précis et spécifiques. Ceux-ci ne sont présentés que de manière globale. En conséquence, les enseignants disposent d'une certaine liberté d'action. Avec le résultat obtenu ici, on pourrait montrer dans les écoles supérieures pour les professions économiques que le manuel *Voyages* est le mieux adapté à l'enseignement. Cependant, il y avait en effet des différences dans les différentes catégories. C'est surtout le point concernant la préparation aux formats de la maturité que je considère comme important et il me semblerait

important, en tant qu'enseignant, que ces formats soient régulièrement exercés. En outre, il convient de noter que les différences étaient parfois minimales. En fin de compte, après avoir examiné tous les résultats, je dirais que chaque livre a ses avantages et ses inconvénients et que cette thèse pourrait être utilisée par les enseignants pour déterminer quel livre répond le mieux à leurs besoins.

D'autres questions intéressantes seraient de savoir si le résultat serait différent si l'on comparait les manuels scolaires analysés avec le programme d'autres types d'écoles. En outre, cette analyse pourrait être étendue à d'autres manuels scolaires approuvés.

Werner Bleyhl (1999) souligne un fait important. les manuels scolaires ne sont pas choisis par les élèves mais par les enseignants. Par conséquent, il n'est pas nécessaire qu'un manuel scolaire soit bon pour l'apprentissage, mais qu'il soit bon pour l'enseignement. (cf. Bleyhl, 1999, p. 27) Il serait aussi intéressant de poursuivre les recherches dans cette direction : un autre manuel serait-il plus approprié du point de vue des élèves ?

Certaines limitations sont apparues au cours du travail. Tout d'abord, il faut mentionner, qu'il y a beaucoup de livres approuvés qui auraient pu être étudiés. Il se pourrait toutefois qu'un livre non étudié soit encore plus approprié. L'analyse qualitative de contenu de Mayring permet de représenter les caractéristiques qualitatives de manière quantitative. Même si le catalogue de critères a été établi et travaillé avec précision, il reste toujours une certaine subjectivité. Les critères ont été établis de manière subjective, tout comme la décision concernant le nombre de processus d'analyse. Quelqu'un autre aurait peut-être utilisé d'autres critères et le résultat aurait donc pu être différent. Pour le troisième processus d'analyse, qui concernait le contenu des différents exercices, j'ai d'abord voulu attribuer une seule catégorie à chaque exercice. Il s'est rapidement avéré que cela n'était pas possible. Je me suis finalement limité à quatre catégories maximums. Là aussi, une autre décision aurait pu être prise, ce qui aurait peut-être changé le résultat.

Pour conclure, il reste à mentionner que la préparation didactique de l'enseignant est essentielle pour garantir la réussite de l'apprentissage et la motivation des élèves. Sans une telle préparation, un manuel ne peut jamais déployer ses qualités. (cf. Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, p. 19)

7 Littérature

- Abendroth-Timmer, D., & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Airault, F., & Enikö, V. (s.d.). *Allons-y, c'est parti! Lehrbuch Französisch A1 + E-Book*. Eisenstadt: E. Weber Verlag GmbH.
- André, A. G., Jambon, K., & Sword, J. (2013). *Voyages neu A1. Kurs- und Übungsbuch Französisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachem GmbH.
- Bamberger, R., Boyer, L., Sretenovic, K., & Strietzel, H. (1998). *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Wien: Pädagogischer Verlag GmbH.
- Barkowski, H. (1999). Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien. Dans K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & K. Hans-Jürgen, *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 9-16). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bäsler, S.-A., & Sasaki, F. (2020). Interaktive Lernmedien: Gestaltung von Bildungsmedien mit Künstlicher Intelligenz. (D.-F. W. 2019, Éd.) *Information. Wissenschaft & Praxis*(71), pp. 39-42.
- Bausch, K.-R. (1999). Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. Dans K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm, *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 17-22). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bausch, K.-R. (2003). Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Dans K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 111-116). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bleyhl, W. (1999). Das Lehrbuch im Fremdsprachunterricht: Funktionen und Grenzen. Dans K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm, *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 23-34). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L. (1999). Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel? Dans K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm, *Die*

Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen (pp. 35-40). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Brock, R., Horak, A., Lang-Heran, H., Moser, W., Schatzl, Z., Schlichtherle, B., & Schober, M. (2008). *Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Graz.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2016). Lehrplan Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019, August). www.matura.gv.at. Récupéré sur <https://www.matura.gv.at/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=2645&token=596e318f19da80564117a35d5c68187db4121a3b>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Bildungswege in Österreich 2021/22*. Consulté le 3 21, 2022, sur Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021, Jänner). *Schulbuchaktion 2021/22. Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, Mode, Kunst und Gestaltung, Tourismus*. Consulté le Februar 14, 2022, sur Schulbuchaktion Online: https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2021/Schulbuchliste_4710_4720_4730_2021_2022.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024, Jänner). *Schulbuchaktion 2024/25 Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe Mode, Kunst und Gestaltung, Tourismus*. Récupéré sur Schulbuchaktion: <https://www.schulbuchaktion.at/list>

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (s.d.). §6 Lehrpläne. *Schulorganisationsgesetz*. Consulté le 04 07, 2022, sur <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R., & Krumm, H.-J. (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Überblick - Kompendium - Studienbuch*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre europeen commun de reference pour les langues: apprendre, enseigner, evaluer*. Paris: Les Éditions Didier. Consulté le 11 8, 2024, sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2021, décembre). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- e-traffix Travelplus Group GmbH. (s.d.). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Consulté le 05 16, 2022, sur *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
- Fäcke, C. (2010). *Fachdidaktik Französisch: eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Florio-Hansen, I. D. (2020). *Digitalisierung, Künstliche Intelligent und Robotik. Eine Einführung für Schule und Unterricht*. Regensburg: Waxmann Verlag GmbH.
- Franke, P. (1977). *Unterricht planen. Unterricht vorbereiten*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Friebs, B. (2004). *Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens*. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H.
- Fritzsche, K. P. (1992). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schubuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Fritzsche, K. P. (1992). Schubuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. Dans K. P. Fritzsche, *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schubuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (pp. 9-22). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

- Fuchs, E., Niehaus, I., & Stoletzki, A. (2014). *Da Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. V&R unipress: Göttingen.
- Gogolin, I. (1999). Nur Wünsche an die Erforschung von Lehr- und Lernmaterial im Kontext des Lernens fremder Sprachen. Dans K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm, *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 77-83). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hallet, W., & Königs, F. G. (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hoffmann, A., & Maier, R. (2016). iPad oder Schulbuch. *Pädagogik Klassenführung*(01), pp. 48-49.
- Horak, A., Moser, W., Nezbeda, M., & Schober, M. (2010). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Kammerhofer, A., Gauvillé, M., Putnai, M., & Rösner, J. (s.d.). *Cours intensif Autriche 1. Cahier d'activités, Arbeitsheft mit Audio-CD*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Knapp-Potthoff, A. (1999). Zur Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenlehrerausbildung und Fremdsprachenforschung. Dans K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm, *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 97-104). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Krechel, H.-L. (2016). *Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe 1 und 2*. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Küpper, N. (2016). Förderung des Hörverstehens. Dans H.-L. Krechel, *Französisch Methodik* (pp. 113-130). Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Lichtenstein-Rother, I. (1970). Das Schulbuch - ein Hemmnis der Schulreform? Dans W. Adrian, F. Hinze, P. Meyer-Dohm, & C. Uhlig, *Das Buch in der dynamischen Gesellschaft. Festschrift für Wolfgang Strauß zum 60. Geburtstag* (pp. 73-82). Trier: Spee-Buchverlag GmbH.

- Luner, C., Truxa-Pirierros, E., & Wladika, E. (2019). *Bien Fait 1 Modulaire. Arbeitsbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Luner, C., Truxa-Pirierros, E., & Wladika, E. (2019). *Bien Fait! Modulaire. Lehrbuch 1. 2. Auflage*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss - Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34, pp. 543-561.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Meyers, P. (1976). Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. Dans E. H. Schallenberger, *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit* (pp. 47-73). Kastellaun/Hunsrück: Aloys Henn Verlag KG.
- Neuner, G. (1999). Lehrmaterialforschung und -entwicklung - Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachunterrichts. Dans K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm, *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 158-167). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nieweler, A. (2006). *Fachdidaktik Französisch. Tradition - Innovation - Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Nieweler, A., Grünwald Andreas, Husemann, V., Lange, U. C., & Reinfried, M. (2024). *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Quetz, J. (1999). Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. Dans K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm, *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 168-175). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Rachinger, J. (2012). Schulbücher, Bücher, Bibliotheken - Bemerkungen zum Bildungsauftrag in unserer Gesellschaft. Dans M. Kernstock, & W. Brunner, *Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte* (pp. 137-140). Wien: Echomedia Buchverlag Ges.m.b.H.
- Runge, A., & Rousseau, P. (2021). *Nouvelles Perspectives Autriche. A1-A2. Lehr- und Arbeitsbuch. 4. Auflage*. Linz: Veritas.
- Schön, S., Kreissl, K., Dobusch, L., & Ebner, M. (2017). *Mögliche Wege zum Schulbuch als Open Educational Resources (OER). Eine Machbarkeitsstudie zu OER-Schulbüchern in Österreich*. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft m.b.H.
- Surkamp, C. (2017). *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. 2. Auflage*. Deutschland: J.B. Metzler Verlag.
- Tönshoff, W. (1999). Lehrwerke heute: Auslaufmodell oder Innovationsträger? Dans K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H.-J. Krumm, *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 226-231). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Trim, J., North, B., Coste, D., & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH. (s.d.). *HPT Verlagsprogramm*. Consulté le Februar 14, 2022, sur HPT: <https://www.hpt.at/verlagsprogramm/schulbuecher/bien-fait-modulaire-1-lehrbuch-inkl-audio-cd>
- Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. Dans R. Olechowski, *Schulbuchforschung* (pp. 21-45). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Wiater, W. (2003). *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

8 Liste des figures

Figure 1 - Recherche sur les manuels scolaires orientée vers les processus (selon le cycle de vie du manuel scolaire) (Weinbrenner, 1995, p. 22).....	6
Figure 2 - Tensions dans l'élaboration des manuels scolaires (Schön, Kreissl, Dobusch , & Ebner, 2017, p. 33)	8
Figure 3 - Liste de contrôle pour la sélection des manuels scolaires (Bamberger, Boyer, Sretenovic, & Strietzel, 1998, p. 98)	10
Figure 4 - niveaux du cadre européen (cf. Conseil de l'Europe, 2001, p. 25).....	23
Figure 5 - Les activités avant, pendant et après la lecture (cf. Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 187).....	48
Figure 6 - Les styles de lecture (cf. Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 184)	49
Figure 7 - Les activités avant l'écoute (cf. Küpper, 2016, p. 115)	51
Figure 8 - Les activités pendant l'écoute (cf. Küpper, 2016, p. 116f)	53
Figure 9 - Les activités après l'écoute (cf. Küpper, 2016, p. 118)	54
Figure 10 - L'évaluation finale du premier cycle d'analyse	66
Figure 11 - Orientation sur l'action Voyages	67
Figure 12 - Orientation sur l'action Perspectives	67
Figure 13 - Orientation sur l'action Bien fait	67
Figure 14 - Évaluation orientation vers l'action	68
Figure 15 - Format de l'examen de maturité Voyages	68
Figure 16 - Format de l'examen de maturité Perspectives.....	68
Figure 17 - Format de l'examen de maturité Bien fait	69
Figure 18 - Évaluation format de maturité	69
Figure 19 - Comparaison compréhension orale.....	69
Figure 20 - Chiffres totales compréhension orale	70
Figure 21 - Évaluation finale compréhension orale.....	70
Figure 22 - Comparaison compréhension écrite	71
Figure 23 - Chiffres totales compréhension écrite	71
Figure 24 - Évaluation finale compréhension écrite	72
Figure 25 - Comparaison production orale	72
Figure 26 - Chiffres totales production orale.....	73
Figure 27 - Évaluation finale production orale	73
Figure 28 - Comparaison expression écrite	74
Figure 29 - Format du programme scolaire et tâches préparatoires	74

Figure 30 - Évaluation finale production écrite.....	75
Figure 31 - Évaluation finale du deuxième cycle d'analyse.....	75
Figure 32 - Comparaison catégorie du contenu.....	77
Figure 33 - Évaluation finale troisième cycle d'analyse.....	78
Figure 34 - Évaluation finale de toute l'analyse	78

9 Abstract Français

Les manuels scolaires nous accompagnent depuis notre enfance. Nombreux de nous se souviennent qu'à l'époque déjà, un livre était plus adapté ou mieux construit qu'un autre. Les futurs enseignants sont confrontés à différents manuels lors de leurs stages et se demandent alors lequel est le plus adapté à l'enseignement. Mis à part le fait que les écoles décident souvent en commun du livre à utiliser et qu'il n'est donc pas toujours possible de faire son propre choix, il est néanmoins utile de connaître les points forts et les points faibles des différents manuels. Dans ce travail, nous nous penchons sur trois manuels approuvés pour l'enseignement initial du français comme deuxième langue vivante étrangère dans une école supérieure professionnelle économique. Nous commençons par contextualiser les thèmes des manuels scolaires, de la forme scolaire des écoles supérieures professionnelles économique, ainsi que du programme scolaire. Avec l'aide de l'analyse qualitative de contenu du Philipp Mayring (2022) nous essayons dans la partie d'analyse de déterminer le manuel qui correspond le mieux au programme scolaire autrichien pour la première année d'apprentissage du français, deuxième langue étrangère vivante. Au cours de trois analyses, chacune axée sur un point différent, l'analyse de fréquence permet de déterminer quel livre s'impose comme le meilleur dans chaque catégorie. Enfin, nous déterminerons quel livre se distingue en tant que meilleur manuel sur la base des trois processus d'analyse.

10 Abstract Deutsch

Lehrbücher begleiten uns seit unserer frühesten Kindheit. Viele haben sicherlich in Erinnerung, dass einem damals schon ein Buch besser geeignet oder besser konzipiert vorkam als ein anderes. Angehende Lehramtstudenten werden in ihren Praktika mit verschiedensten Lehrbüchern konfrontiert und fragen sich dann wohl, welches für den Unterricht am besten geeignet sei. Abgesehen davon, dass es oft Gemeinschaftsentschlüsse an Schulen gibt, welches Buch genommen wird und man somit nicht immer eine eigene Entscheidung treffen kann, so ist es dennoch von Vorteil, die Stärken und Schwächen einzelner Lehrbücher zu kennen. In dieser Arbeit beschäftigen wir uns mit drei Lehrbüchern, die für den Anfangsunterricht Französisch als zweite lebende Fremdsprache in einer HLW approbiert sind. Zunächst erfolgt eine Kontextualisierung der Themen Schulbücher, die Schulform der Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, sowie der Lehrplan. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring wird im Analyseteil versucht das Lehrbuch zu eruieren, welches am besten mit dem österreichischen Lehrplan für das erste Lernjahr der zweiten lebenden Fremdsprache Französisch zusammenpasst. In drei Analysevorgängen, welche jeweils einen anderen Schwerpunkt haben, wird mithilfe der Frequenzanalyse herausgefiltert, welches Buch in der jeweiligen Kategorie sich als Bestes etabliert. Zum Schluss werden wir herausfinden, welches Buch, basierend auf den drei Analysevorgängen, als bestes Lehrbuch heraussticht.

11 Abstract English

Textbooks have been with us since our earliest childhood. Many of us certainly remember when one book seemed more suitable or better designed than another. Future student teachers are confronted with a wide variety of textbooks during their practical training and then probably ask themselves which one is best suited for teaching. Apart from the fact that there are often group decisions at schools as to which book to use and therefore you cannot always make your own decision, it is still an advantage to know the strengths and weaknesses of individual textbooks. In this paper, we look at three textbooks that have been approved for teaching French as a second living foreign language in a secondary school for economic professions. The first step is to contextualise the topics of textbooks, the type of school (secondary schools for economic professions) and the curriculum. With the help of Philipp Mayring's qualitative content analysis, the analysis part of the study attempts to identify the textbook that best matches the Austrian curriculum for the first year of learning French as a second living foreign language. In three analysis processes, each with a different focus, the frequency analysis is used to filter out which book establishes itself as the best in the respective category. Finally, we will find out which book stands out as the best textbook based on the three analyses.