HEPVS | PHVS

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Formation professionnelle – Secondaire I

Mémoire professionnel – Volée 2015 – 2018

L'enseignement des langues étrangères par l'approche actionnelle
Des nouvelles pratiques pour les enseignants de Français Langue Étrangère

Réalisé par *:*

Anne Imboden Petitpierre

Schluhmattstr. 166

CH-3920 Zermatt

Sous la direction de *:*

Monsieur Olivier Bücher

St-Maurice, le 5 décembre 2018

Résumé :

L'enseignement du français langue étrangère a connu au cours des dernières années des changements de méthodologies importants. Le plus récent est le recours à l'approche actionnelle selon les recommandations proposées depuis 2001 par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langes (CECRL). Cet outil, qui a été élaboré pour toute l'Europe, a grandement contribué au remaniement de l'enseignement du français langue étrangère en Suisse. Mais suffit-il d'introduire une nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche actionnelle pour que les pratiques des enseignants changent ?

Ainsi, nous avons tenté de savoir au travers d'une recherche sur le terrain si ces pratiques ont effectivement évolué avec l'adoption d'une méthode basée sur l'approche actionnelle et si elles correspondent à cette nouvelle méthodologie.

Pour commencer ce travail, nous rappelons d'abord les composants de la communication et sa complexité. Par la suite, nous abordons l'enseignement des langues étrangères et nous esquissons les variables en lien avec l'apprenant, le contexte classe et les pratiques de l'enseignant.

Pour pouvoir comprendre le présent, il est important d'explorer le passé. C'est pourquoi nous faisons un bref historique de l'évolution des méthodologies avant de nous pencher sur la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français langue étrangère au secondaire I. Ceci nous conduit à nous poser la question suivante : « L'approche actionnelle au secondaire I, est-elle une utopie ou une réalité ? »

Plusieurs hypothèses suggérées par notre expérience professionnelle et nos lectures ont guidé notre démarche.

Notre dispositif de recherche s'est concrétisé sous la forme de deux éléments complémentaires, l'observation d'enseignants sur le terrain suivi d'un entretien guidé par un questionnaire. Cela nous a permis de récolter de précieuses informations qui permettent d'exemplifier les pratiques des enseignants et d'en comprendre l'état actuel. Nos hypothèses ont ainsi toutes pu être confirmées ou infirmées.

Cette démarche, qui nous a donné l'occasion de nous interroger sur l'organisation de l'enseignement du FLE et sur nos propres pratiques, a ainsi décelé quelques failles en rapport à l'approche actionnelle. Elles nous indiquent des pistes en vue d'améliorer ces pratiques.

Mots-clés :

langue étrangère, approche actionnelle, tâche, pratiques des enseignants, objectifs, évaluation

Formation professionnelle – Secondaire I

Mémoire professionnel – Volée 2015 – 2018

Attestation d'authenticité

Je soussignée certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteure. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de déontologie de la recherche en le réalisant.

Lieu : St Maurice

Date : 5 décembre 2018

Imboden Petitpierre Anne

Signature :

Table des matières

1 Introduction 7
2 Problématique 8
3 Éléments théoriques 9
3.1 La communication 9
3.1.1 Différents modèles de communication 9
3.1.1.1 Les modèles techniques 9
3.1.1.2 Les modèles linguistiques 10
3.1.1.3 Les modèles psychosociologiques 11
3.2 L'enseignement d'une langue étrangère 13
3.2.1 Définitions langue première, langue seconde et langue étrangère 13
3.2.2 Le modèle de Krashen 13
3.2.3 Le modèle du « bon apprenant en langues » 14
3.2.4 Le rôle des enseignants dans l'enseignement d'une langue étrangère 16
3.3 Histoire des méthodologies 18
3.3.1 Méthodologie traditionnelle (de l'antiquité à nos jours) 18
3.3.2 Méthodologie directe (MD, ≈1900 - 1920) 19
3.3.3 Méthodologie audio-orale (MAO) 19
3.3.4 Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (MSGAV,1960 – 1980) 20
3.3.5 L'approche communicative (1980 – ~1990) 21
3.3.6 Période de l'Approche post-communicative (l'éclectisme,~1990-~2005) 23
4 Cadre conceptuel 24
4.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) 24
4.2 La perspective actionnelle ou approche actionnelle 26
4.3 La mise en œuvre de l'approche actionnelle en Suisse au secondaire I 30
4.3.1 Le projet Passepartout 30
4.3.2 La méthode Clin d'œil 30
4.4 L'enseignement du FLE avant l'introduction de l'approche actionnelle 41
4.5 Questions de recherche et hypothèses 47
Hypothèses 47
5 Dispositif méthodologique et recueil des données 48
5.1 Recherche qualitative 48
5.2 Recherche compréhensive 49
5.3 Elaboration de l'instrument d'enquête et description des outils de recherche 50
5.3.1 Grille d'observation pour les séances de FLE 51
5.3.2 Le questionnaire 52
5.4 Analyse et interprétation des données 55

5.4.1 L'approche actionnelle, entre théorie et pratique 55
5.4.2 La tâche et l'évaluation 58
5.4.3 La grammaire et le vocabulaire 60
5.4.4 Gestion de classe, interactions 61
5.4.5 Les pratiques liées au TICE 62
5.4.6 Les principales différences de pratiques entre Bonne Chance et Clin d'Œil et quelques difficultés 63
5.5 Vérification des hypothèses 65
6 Conclusion 68
6.1 Apport personnel dans notre pratique 69
6.2 Limites de la recherche 69
6.3 Prolongements possibles 70
7 Bibliographie 71

1 Introduction

L'enseignement des langues étrangères ne date pas du siècle passé mais d'il y a plus de cinquante siècles. La langue sumérienne fut enseignée ainsi comme langue seconde aux Aldcadiens à Sumer (l'actuelle Bagdad, en Irak). Son enseignement était centré sur le vocabulaire et était du type immersif car les autres matières scolaires étaient enseignées dans cette langue seconde. Depuis, les modèles d'enseignement ont toujours subi d'importantes transformations, des évolutions. La didactique des langues est donc un concept complexe qui est chargé d'histoire.

L'évolution de la société, des échanges facilités et des besoins de communication grandissants entre personnes qui ne parlent pas la même langue sont autant de facteurs qui ont un impact important sur l'enseignement des langues étrangères. La rencontre avec des langues étrangères fait désormais partie du quotidien de chacun, d'où la nécessité de maîtriser une, voire plusieurs langues étrangères, sous peine d'être grandement pénalisé socialement et professionnellement. Ainsi, de nos jours, l'enseignant de langue étrangère n'est plus le médiateur unique.

Dans les années 2000, une nouvelle approche (une nouvelle façon d'enseigner) est née en Europe, la perspective actionnelle. Elle a été notamment présentée dans le document du CECRL (**C**adre **E**uropéen **C**ommun de **R**éférence pour les **L**angues). Elle introduit des composantes comme la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère et développe la notion d'acteur social qui accomplit des tâches. Il ne s'agit plus d'un apprentissage transmissif de la langue au moyen de tâches simulées comme dans l'approche précédente dite approche communicative mais de mener à bien des projets par des actions et non des simulations.

Les cantons bilingues dont le Valais où nous enseignons, ont voulu donc remanier l'enseignement des langues étrangères en se basant sur les recommandations du CECRL et ont démarré le projet nommé *Passepartout*. Une méthode d'enseignement pour le Français Langue Étrangère a ainsi été développée (elle se nomme Clin d'œil) et introduite récemment dans le Haut-Valais. Sur le terrain, l'intérêt et l'enthousiasme des enseignants face à cette nouveauté a, nous semble-t-il, laissé la place à du scepticisme voire à une certaine désillusion. Pourtant, de gros efforts ont été fournis par tous les enseignants concernés dont nous-mêmes. Nous avons dû suivre une formation spécifique de plusieurs dizaines d'heures pour être en mesure d'adapter notre enseignement à la nouvelle méthode « Clin d'œil » et ainsi pouvoir travailler de façon optimale. La période du projet-pilote étant finie, il nous paraissait intéressant de se pencher sur l'application des recommandations du CECRL et sa mise en œuvre sur le terrain.

Après cette phase d'adaptation, les enseignants ont maintenant un certain recul, ce qui leur permet certainement de mieux évaluer leurs pratiques. À l'origine, notre question de départ concernait l'utilisation de supports authentiques liée à l'approche actionnelle. Nous nous interrogions sur une possible discrimination auprès de certains élèves que ce matériel pouvait engendrer. Nous avons réalisé que la récolte de données serait très difficile en regard de nos moyens limités. C'est pourquoi, nous avons décidé d'orienter notre réflexion sur les nouvelles pratiques liées à l'approche actionnelle et d'analyser comment les enseignants traduisent concrètement cette approche auprès de leurs élèves.

2 Problématique

Ce travail tente de préciser à quel point l'approche actionnelle est réellement mise en œuvre dans l'enseignement du **F**rançais **L**angue **É**trangère (FLE) au secondaire I et si les pratiques d'enseignement des enseignants concernés se sont modifiées par rapport à la méthodologie précédente.

Notre présentation se base d'une part sur des références théoriques issues de la recherche en linguistique, en psychologie cognitive et en didactique des langues étrangères et, d'autre part, sur des constatations effectuées sur le terrain dans le cadre de notre enseignement mais aussi grâce à la participation d'enseignants actifs dans l'enseignement du FLE.

Tout d'abord, pour la partie théorique de ce travail, nous nous intéresserons à la définition de la communication car elle constitue l'objectif d'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agira de bien cerner ce qui « compose » la communication, pour nous aider à comprendre ensuite ce que sont les compétences langagières. Ensuite nous pourrons nous pencher sur ce qu'est l'enseignement d'une langue étrangère avec le modèle du « bon apprenant ». Nous détaillerons différentes variables en lien avec le contexte classe et l'enseignant lui-même.

Dans un second temps, nous aborderons la question de l'évolution des méthodologies en lien avec le contexte historique afin de mieux comprendre nos pratiques actuelles. Ceci nous permettra de cerner en quoi l'approche actionnelle est différente.

Dans un troisième temps, nous approfondirons la méthodologie actuellement recommandée par le Cadre Européen Commun de Références pour l'enseignement des langues étrangères (CECRL), l'approche actionnelle ou perspective actionnelle.

Nous dresserons le portrait de cette approche, nous en détaillerons les particularités pour finalement analyser sa mise en œuvre dans l'enseignement en lien avec les représentations des enseignants et leurs parcours professionnels. Nous comparerons aussi la méthode *Clin d'œil* avec la méthode antérieure *Bonne Chance*.

L'analyse des pratiques et des représentations des enseignants devrait nous permettre de répondre à la question de recherche :

L'approche actionnelle sur le terrain, est-elle une utopie ou une réalité ?

Dans quelle mesure l'approche actionnelle a-t-elle réellement modifié les pratiques des enseignants de français langue étrangère par rapport à la méthodologie antérieure ?

Après une période d'adaptation, les enseignants sont sans doute en mesure d'identifier certains avantages ou de nouvelles limites et il est possible que leurs représentations en lien avec l'enseignement des langues étrangères aient changé.

Ainsi, notre champ d'investigation s'oriente sur l'introduction récente du manuel *Clin d'œil* pour l'enseignement du FLE qui est basé sur une approche actionnelle et est complété par l'analyse de l'expérience professionnelle d'un échantillon d'enseignants de FLE.

3 Éléments théoriques

3.1 La communication

Enseigner une langue étrangère n'est pas seulement enseigner pour communiquer dans l'optique de dire ou comprendre quelque chose mais c'est être capable de prendre en compte l'individu dans son intégralité (son fonctionnement psychologique, son expérience de vie, ses identités culturelles, intellectuelles, ses motivations et ses objectifs), en tenant compte du contexte et donc du fonctionnement social.

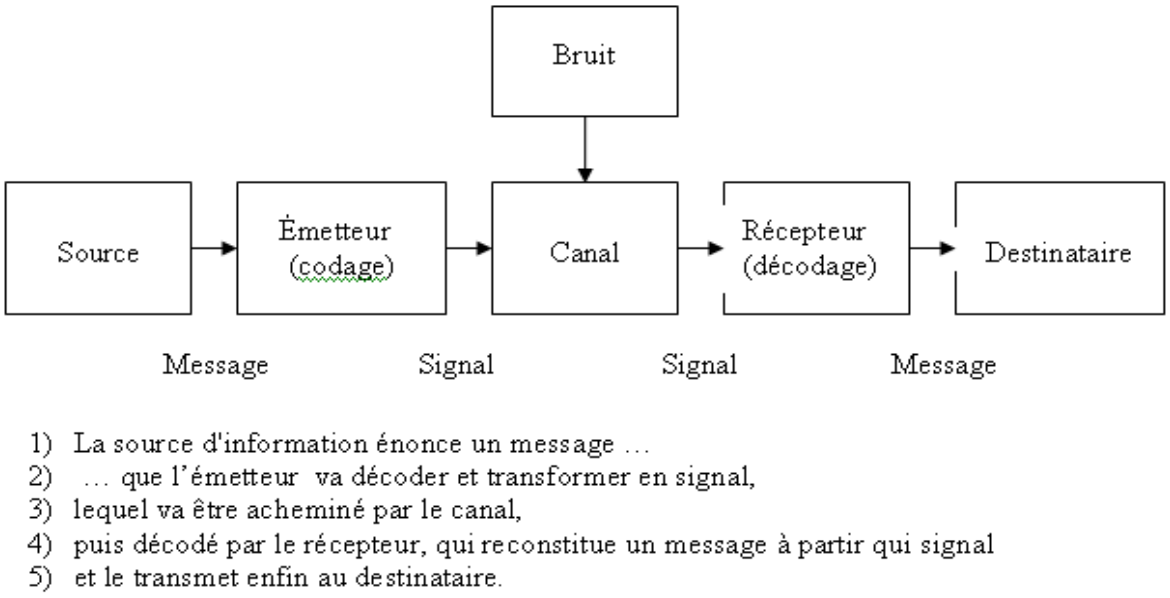
Pour l'enseignement des langues étrangères, il a donc fallu analyser le fonctionnement de la communication pour être en mesure de faire une transposition didactique qui tient compte de ces pratiques sociales de références.

3.1.1 Différents modèles de communication

Lorsque deux individus se parlent, ils entrent en interaction, il y a communication interpersonnelle. Le résultat de cette interaction est dû à trois éléments fondamentaux : une « source » qui émet un « message » (dont la forme et le support peuvent varier) en direction d'une « cible » qui le reçoit. Il est intéressant de constater que trois grands types de modèles existent. Les modèles essentiellement orientés sur les problèmes de la transmission des signaux, ce sont *les modèles techniques*. *Les modèles linguistiques* quant à eux privilégient le message. Pour finir, *les modèles psychosociologiques* étudient la communication dans ses mécanismes psychologiques et sociaux.

3.1.1.1 Les modèles techniques

Le modèle technique le plus connu est celui de Claude Shannon et Warren Weaver (1948). Il était destiné à l'origine aux renseignements militaires. Ces chercheurs se sont inspirés des systèmes de transmission de signaux dans les télécommunications et ils se sont focalisés sur les problèmes de transmission de messages et de qualité de la réception.



Le schéma de Claude Shannon et Warren Weaver (1949)

Un autre chercheur, Norbert Wiener, père de la cybernétique, apporte pourtant une notion essentielle à la compréhension de la communication, celle de la réaction du récepteur au message émis, le feedback (ou rétroaction). C'est une étape importante car elle permet de passer de la communication à l'interaction.

Par la suite, un biais dans les modèles techniques de base est souligné. Ils ignorent la nature du message alors que le langage humain est complexe et influence la communication.

3.1.1.2 Les modèles linguistiques

En linguistique, le modèle de Roman Jakobson (1963) et celui de Dell Hymes (1962) modélisent assez bien les travaux de la linguistique dans le domaine de la communication.

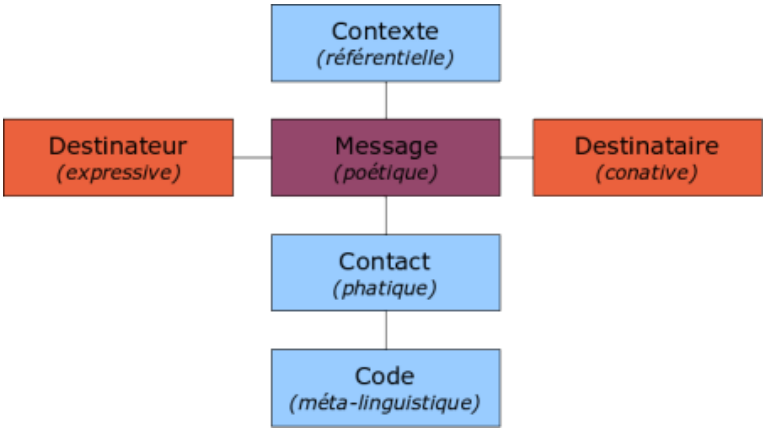


Schéma de la communication verbale d'après Jakobson. À chacun des six facteurs inaliénables de la communication correspond une des six fonctions du langage (entre parenthèses).

Le modèle de Jakobson tente de représenter la communication humaine dans toute sa complexité. Il cherche à comprendre à quoi sert le langage, et s'il sert à plusieurs choses. Voici un aperçu de ce qui constitue tout acte de communication :

Le message lui-même ;

Le destinat**eu**r envoie un message au destinat**air**e ;

Le destinataire est censé recevoir le message ;

Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie quelque peu ambiguë, le "référent"), contexte saisissable par le destinataire, et qui est soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé ;

Le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinateur et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message) ;

Le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinateur et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication.

Les six fonctions de la communication telles que les identifie Roman Jakobson sont chacune liées à un de ces éléments.

Les fonctions du langage sont les suivantes :

- Fonction expressive ou émotive (expression des sentiments du locuteur)
- Fonction conative (fonction relative au récepteur)

- Fonction phatique (mise en place et maintien de la communication)
- Fonction métalinguistique (le code lui-même devient objet du message)
- Fonction référentielle (le message renvoie au monde extérieur)
- Fonction poétique (la forme du texte devient l'essentiel du message)

Pour imager ces fonctions, nous pouvons prendre comme exemple un message publicitaire. Il doit attirer l'attention (fonction phatique), convaincre (fonction conative), par la raison (fonction référentielle) ou l'émotion (fonction expressive), et faire passer à l'action (fonction conative et référentielle). Il est important de rappeler que le destinataire d'un message est toujours celui qui produit le sens de celui-ci. La signification n'est pas nécessairement celle que l'émetteur a voulue. La transmission implique toujours deux partenaires et si l'un des deux change, le message s'en trouve automatiquement transformé, même si on ne le sait pas, même si on ne le veut pas.

Le schéma de Jakobson, malgré sa simplicité, continue à rendre compte d'une manière peut-être limitée, mais efficace, d'une théorie générale transposable à la didactique des langues étrangères.

Il permet une description des situations d'enseignement en classe, une meilleure analyse des malentendus inhérents à la communication humaine et une représentation de la communication (Qui dit quoi, à qui, par quels moyens, avec quels résultats ?). Il nous évite d'oublier la manière personnelle que l'individu a d'interpréter les signes de la langue (règles et normes régissant la communication, attachées à une communauté) et les dimensions cachées, les codes implicites, les variations culturelles qui influencent les actes de langage.

Toutes ces dimensions préexistent à l'utilisation de la langue et à son apprentissage et il est indispensable de les connaître pour l'élaboration d'une didactique.

3.1.1.3 Les modèles psychosociologiques

Dans les modèles psychosociologiques de nouvelles dimensions ont été apportées. Ainsi, on sait qu'un nombre important d'informations sont émises de façon non verbale notamment par les gestes, les mimiques et le ton. On a distingué deux catégories de langage ; une forme « digitale », la langue, et une forme « analogique », l'expression corporelle. Ensuite, le statut et l'identité sociale des partenaires influencent les rapports. On ne réagit pas de la même manière si on s'adresse à son enfant ou à son supérieur. D'autres facteurs comme le contexte, le nombre de participants et les conditions sociales influencent la communication et celle-ci obéit également à des règles.

Par ailleurs, toute communication contient des enjeux et peut être donc appréhendée comme situation stratégique. Les interlocuteurs désirent maîtriser les éléments qui commandent ces enjeux en « manipulant » leur partenaire.

On le voit, la communication ne se réduit pas juste à la relation entre un émetteur et un récepteur.

Un modèle pragmatique, le modèle d'inférence, a été ensuite développé par les linguistes (Gardiner, Dan Sperber et Deirdre Wilson,1989). Ce modèle souligne l'importance des faisceaux d'indices que les interlocuteurs émettent et qui, placés dans le contexte, doivent permettre à l'auditeur de comprendre le sens et/ ou les intentions réelles du locuteur.

Les modèles de communication ont évolué car il est apparu que la communication est un système extrêmement complexe. Les chercheurs se sont rendus compte que vouloir modéliser un tel phénomène ne pouvait le rendre que rigide et statique et ils ont progressivement abandonné l'idée de schématiser la communication.

Cependant, ces différents modèles permettent de mieux saisir toute la complexité de la communication et nous éclaire sur la façon dont on apprend en communiquant, à travers par

exemple ce qu'on appelle une « coréférence » (on comprend plus vite si le cadre conceptuel est déjà familier) ou encore en devinant la pensée d'un interlocuteur, en lui attribuant un « vouloir-dire », des états d'esprit ou des intentions (Sperber, Wilson, 1989). Les appartenances culturelles et les connaissances contextuelles des interlocuteurs créent, pour chacun d'eux, une sorte de filtre, à travers lequel passe le langage et il est primordial de connaître cet aspect de la communication lorsqu'on enseigne les langues.

3.2 L'enseignement d'une langue étrangère

Comme nous l'avons constaté précédemment, une bonne communication ne s'établit pas sur la seule base d'un code commun, la langue. Enseigner du vocabulaire et de la grammaire à un apprenant ne va pas lui permettre d'entrer en communication. Les motivations qui accompagnent son apprentissage peuvent elles aussi être diverses et influencer l'acquisition de nouvelles compétences. Mais avant de poursuivre, quelques définitions s'imposent qui nous renseignent sur l'ancrage social des langues.

3.2.1 Définitions langue première, langue seconde et langue étrangère

La *Langue première* (L1) est celle qu'un individu a acquise en premier et non la plus utile ou la plus importante dans la société d'appartenance. C'est souvent la langue maternelle, quoique des sociétés existent où les contacts avec d'autres membres du groupe sont déterminants dans l'acquisition de la L1. La L1 est celle à travers laquelle se construit la fonction de représentation du réel, ou fonction symbolique. Ainsi, la *Langue seconde* (L2) est celle apprise ensuite, par exemple à l'école où elle sera la langue de scolarisation. Elle est donc liée à une pratique sociale quotidienne. C'est la langue adoptée par de nouveaux arrivants dans un milieu allophone. Quant à la *Langue étrangère* (LE) qui est apprise à l'école, son apprentissage n'est pas accompagné d'un contexte de pratique sociale fréquente.

Ensuite nous nous devons d'évoquer quelques théories sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

Parmi les divers modèles et théories qui ont été élaborés, les plus connus sont sans doute le *Monitor Model* de Krashen (1981) et le *Good language learner Model* de Naiman (1978).

3.2.2 Le modèle de Krashen

Le texte publié par Stephen Krashen en 1981, « Second Language Acquisition and Second Language Learning », fut l'un des textes fondateurs de la recherche en acquisition des langues aux Etats-Unis. Il y présente cinq hypothèses. Sa « Théorie du Moniteur » (*Monitor Theory*) postule deux systèmes indépendants impliqués dans le développement de la compétence en langues, d'une part l'acquisition inconsciente (première hypothèse) et d'autre part l'apprentissage conscient (deuxième hypothèse). L'acquisition langagière est un processus inconscient semblable aux processus qu'utilisent les enfants pour acquérir une langue première; ceux qui acquièrent la langue n'en sont pas conscients, ils l'utilisent pour communiquer et ressentent ce qui est correct ou non. On peut aussi rappeler qu'une acquisition est une modification du comportement de l'individu manifestant l'adaptation à une forme de besoin. Le résultat d'une acquisition est une conduite adaptative évaluable.

L'apprentissage est un processus typique des classes de langue en milieu scolaire ou institutionnel. Selon la *Théorie du Moniteur*, nos apprentissages conscients ne serviraient que de simple « Moniteur » lors de l'utilisation du langage, c'est-à-dire à contrôler la qualité des productions inconscientes. Ensuite, il y aurait une suite logique dans l'acquisition des structures grammaticales qu'il faudrait suivre, « *l'ordre naturel* » (troisième hypothèse). Puis, vient l'hypothèse de l'*Input*. L'acquisition d'une deuxième langue ne se ferait pas correctement si

l'on est exposé à des *Inputs* trop difficiles ou trop faciles. Il faudrait se situer juste un niveau au-delà de ce que l'apprenant maîtrise déjà. Enfin, l'hypothèse du *filtre affectif*, c'est-à-dire tout ce qui concerne la motivation, la confiance en soi et les émotions, jouerait un rôle important.

Cette théorie de Krashen qui distingue entre deux réalités d'acquisition distinctes (immersion et contexte scolaire) ne dispose pas de preuve scientifique et reste donc hypothétique. Malgré cela, cette dichotomie est devenue une référence théorique servant de base à *l'Approche communicative*, procédure d'enseignement qui sera développée plus loin avec laquelle on cherche à simuler dans la classe de langue les mêmes interactions qui mènent à l'acquisition de la L1. Cependant, et c'est aussi ce qui crée la controverse, il est important de savoir que le développement de la L1 en situation d'immersion ne se fait pas uniquement de façon implicite. Cette acquisition implique de très nombreux moments d'effort attentionnel, d'apprentissages explicites et il est donc erroné de soutenir que l'apprentissage d'une langue puisse être totalement « implicite » et particulièrement si l'apprenant n'est en contact avec cette langue que deux ou trois heures par semaine comme c'est le cas pour l'apprentissage du FLE au secondaire I par exemple.[1]

3.2.3 Le modèle du « bon apprenant en langues »

On sait que les apprenants d'une langue étrangère ne parviennent pas tous à une même maîtrise de la langue cible (LC). Cette variété s'explique par différents « profils d'apprenants ». Le profil du bon apprenant, modèle proposé par Naiman en 1978 sur les stratégies d'apprentissage, consiste à regarder quelles stratégies sont mises en place par ceux qui ont des facilités d'apprentissage des langues pour ensuite les proposer à ceux qui rencontrent des difficultés. Selon l'auteur, le bon apprenant adopte une approche active face à son apprentissage, il est conscient du fait que la langue cible est un système qu'il essaie de découvrir en se référant à sa L1, il reconnaît que la langue cible est un instrument de communication et enfin, il sait prendre en compte la dimension affective inhérente à l'apprentissage d'une L2.

Le tableau du « bon apprenant » de Naiman (1978) ci-après propose une liste de variables qui entrent en jeux dans l'apprentissage d'une langue. Il nous permet d'avoir une meilleure vue d'ensemble des facteurs influençant cet enseignement.

Ce tableau est composé de variables indépendantes (classe et matériel, apprenant et contexte) et de deux groupes de variables dépendantes (apprentissage et résultat). Chaque groupe contient plusieurs paramètres.

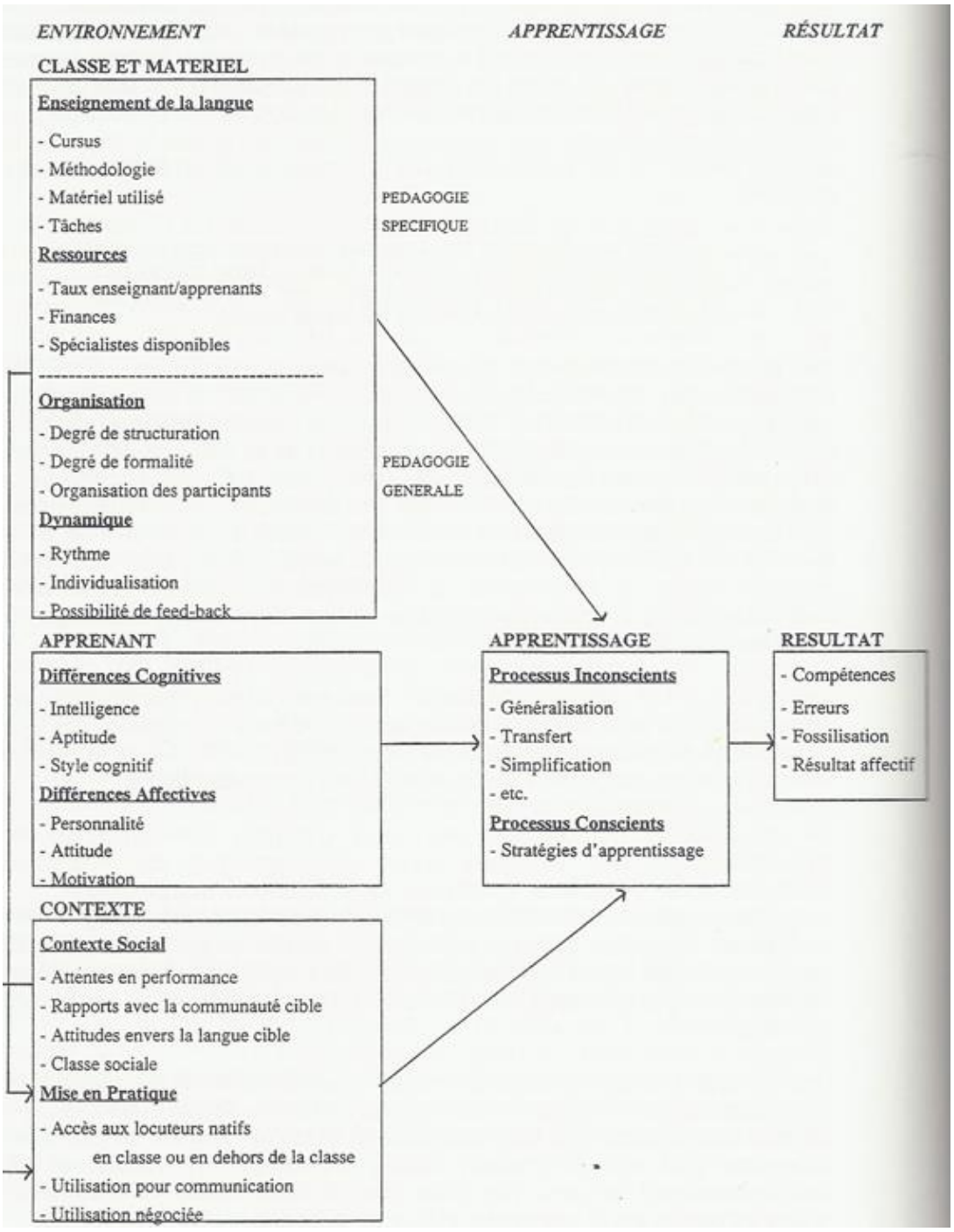
On remarque que le nombre d'apprenants attribué à l'enseignant est une variable et a une influence sur l'apprentissage. L'expertise en langue cible de l'enseignant, par contre, n'est pas une variable, mais le nombre de spécialistes disponibles en représente une. Par ailleurs, le groupe « classe et matériel » a une influence sur le « contexte » et « le contexte social » joue un rôle dans la mise en pratique de la langue.

Selon Kramsch (1984), le « bon apprenant » se caractérise par la capacité à mettre en œuvre trois stratégies sociales – se joindre à un groupe et feindre de comprendre, donner l'impression

[1] En psychologie cognitive, on distingue entre deux types d'apprentissage différents : les apprentissages qui impliquent un effort attentionnel de la part de celui qui apprend (l'apprenant), et ceux qui ont lieu sans effort attentionnel. On peut donc bien les distinguer et parler d'apprentissages « conscients » et « inconscients » mais les cognitivistes parlent plutôt d'apprentissages explicites et implicites.

qu'on sait parler la langue, compter sur l'aide de ses amis quand elle formule ainsi la relation entre la communication et l'appropriation : « [...] on peut s'attendre à ce que la différence d'aptitude à acquérir une langue étrangère soit liée à l'aptitude à engager et mener des conversations dans cette langue malgré des connaissances lexicales et grammaticales imparfaites ». Kramsch note que l'habileté à établir une interaction sociale est aussi importante que la capacité à apprendre les formes de la langue.

Tableau du « bon apprenant » Adapté de Naiman *et al.* (1978) et Skehan (1989)



3.2.4 Le rôle des enseignants dans l'enseignement d'une langue étrangère

Le rôle des enseignants sur le terrain est évidemment crucial. C'est en effet eux qui « animent » le travail prescrit par l'institution pour créer des situations d'apprentissages. Ils sont en charge de la gestion de la classe. Cette transposition des prescriptions en activités d'enseignement est influencée par un nombre important de facteurs liés à l'enseignant lui-même et qui sont sa personnalité, sa culture d'enseignement, ses qualifications professionnelles et ses convictions sur la manière d'enseigner et d'apprendre une langue étrangère. Le vécu langagier et les compétences dans la langue-culture de l'enseignant influencent grandement le développement

des différentes compétences ou activités langagières auprès des élèves. Une grande aisance dans la langue enseignée permet plus de spontanéité et de souplesse dans l'enseignement, ce qui influence les attitudes des élèves. Cette maîtrise lui permet d'être à l'aise même face à des imprévus. Il peut proposer des documents authentiques sans appréhension et donc il amène en classe un contact avec la langue-culture enseignée.

Pour Hattie (2012), concernant leurs caractéristiques générales, les bons enseignants se préoccupent en tout premier lieu de l'impact de leur enseignement sur les apprentissages des élèves et ont une excellente maîtrise des contenus disciplinaires. Ils sont conscients du fonctionnement des élèves, de leurs connaissances et compétences, pour pouvoir leur donner un feedback constructif. Ils déterminent les objectifs et critères de réussite pour leurs élèves pour les conduire vers la prochaine étape d'apprentissage, en adaptant leurs démarches d'enseignement à la situation concrète.

Enfin, le rôle de la méthodologie adoptée défini la façon dont l'enseignant va animer son enseignement. Elle lui est imposée par son institution et les plans d'études et est en lien avec la méthode utilisée. Pour simplifier la lecture de ce travail et pour clarifier le sens des termes méthodologie et méthode, nous nous fixerons les définitions suivantes :

La méthodologie est une démarche adaptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes et des éditeurs afin de réaliser une méthode. Ce terme tend à être remplacé par « approche ». C'est une procédure d'enseignement qui a été sélectionnée pour aider les apprenants à atteindre les objectifs voulus ou à assimiler le contenu d'un message (Heinich *et al*. 1993). Elle peut comporter des éléments tels que la présentation, la démonstration, l'exercice de répétition, la simulation, l'étude de cas, etc. La méthodologie est à la fois une théorie de la pratique et une pratique de la théorie et on peut dire des enseignants que dans l'idéal, l'enseignant de langues étrangères doit être un « méthodologue ». La méthode se rapporte au matériel d'enseignement qui peut comporter plusieurs outils tels un ou plusieurs livres et éventuellement un support digital. Nous pouvons constater que les méthodologies englobent différentes méthodes.

Nous allons détailler l'évolution de ces méthodologies dans la partie suivante de ce travail. Nous verrons également quelle place l'enseignant et l'apprenant occupent et quels facteurs ont été susceptibles de modifier ceci.

3.3 Histoire des méthodologies

L'enseignement des langues étrangères s'est vu accompagné depuis toujours par différentes méthodologies.

Ainsi, au XIXème siècle, l'objectif culturel était prioritaire. Ceux qui étaient capables de comprendre la littérature et les proverbes se voyaient accorder une catégorie sociale et intellectuelle supérieure. Ceci changea dès 1950. L'objectif pratique fut visé. La langue devint un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec d'autres personnes ne parlant pas la même langue. Par conséquent, les méthodologies se sont succédées pour s'adapter aux nouveaux besoins de la société. Cela représente une évolution des configurations didactiques qui commence au XIXe siècle par la méthodologie traditionnelle pour aboutir de nos jours à l'approche (ou perspective) actionnelle. Une succession chronologique des méthodologies ne peut pas être établie de façon précise car certaines ont cohabité quelque temps avant de s'imposer face à la précédente. Pour comprendre ainsi la dernière évolution majeure dans l'histoire de la didactique des langues, il faut se pencher sur cette histoire des méthodologies.

3.3.1 Méthodologie traditionnelle (de l'antiquité à nos jours)

La méthodologie traditionnelle englobe toutes les méthodologies qui se sont créées sur le modèle de l'enseignement des langues anciennes, le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ».

Elle évolue au cours de plus de trois siècles mais ce qui la caractérise le mieux est sans doute l'importance accordée à la grammaire. Chaque leçon est organisée autour d'un point de grammaire. Son enseignement est explicite ce qui entraîne une utilisation importante du métalangage. On demande aux élèves de mémoriser puis de restituer. La traduction est très présente et donne l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre. Elle se retrouve dans le carnet de vocabulaire qui propose une liste de mots pour chaque thème, liste qui doit être apprise par cœur.

On veut donc enseigner une langue normative centrée sur l'écrit. Les textes d'auteurs servent à véhiculer la norme et représentent le « bon usage » de la langue. C'est le véritable modèle.

Cette méthodologie est basée sur une relation pédagogique forte ; le rôle du maître y est central. Il possède les compétences linguistiques et, à cette époque, savoir une langue, c'est connaître le système aussi bien que le maître.

Organisation des études latines au 18e s. et 19e s.

(C. Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, p.22, 2012)

Classes	Objectif prioritaire	Activité principale	Exercice privilégié
Grammaire (6e-5e-4e)	apprentissage linguistique	application des règles grammaticales	composition grammaticale *(thème)*
	apprentissage culturel	lecture des auteurs	version
Rhétorique	apprentissage de la poésie et de l'éloquence	rédaction de vers et de discours latins	composition littéraire

Cette conception ne permet pas de développer de réelles compétences de communication. Elle ne permet aucune différenciation.

3.3.2 Méthodologie directe (MD, ≈1900 - 1920)

La demande d'enseignement des langues étrangères s'accroit à la fin du XIXème siècle et s'oriente davantage vers une utilisation plus « pratique » des langues. La méthodologie directe remporte particulièrement des succès en Europe et aux États-Unis, à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, dans un monde en grande mutation notamment à cause du chemin de fer et des grandes lignes maritimes, ce qui entraîne un développement des rapports internationaux. Elle est alors imposée en France en 1901 dans l'enseignement du secondaire mais aura du mal à détrôner certains aspects de la méthodologie traditionnelle. La rupture principale par rapport à cette dernière vient du fait que l'enseignement se fait dans la langue cible. Elle évoluera rapidement vers une méthodologie mixte, mi- directe, mi- traditionnelle. C'est un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire du français (sans traduction) et ce procédé est également appliqué à l'enseignement de la grammaire qui ne passe plus par l'intermédiaire de la règle explicitée mais qui est présentée sous forme inductive et implicite. La langue maternelle est évitée et au début du moins, l'écrit est évité. La progression prend en compte les capacités et les besoins des apprenants et part du connu pour aller vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait.

C'est une méthodologie active car on apprend à parler en parlant et en agissant. Le but est de « faire parler la langue » et non plus de « parler de la langue ». Elle est le point de départ d'un enseignement des langues engagé vers la modernité. L'oral fait son entrée, l'apprenant s'exprime directement même s'il s'agit principalement d'un jeu de questions-réponses entre l'élève et l'enseignant. Il n'y a donc pas de liberté de l'oral.

Cette méthodologie directe ne fait pourtant pas l'unanimité parmi les professeurs. En effet, ils n'apprécient qu'elle leur soit imposée. De plus, elle suppose une maîtrise parfaite de la langue orale ce qui peut mettre les professeurs en difficulté et provoquer un certain rejet. Le manque de bases théoriques solides a également contribué à son délaissement. (Quelle progression ? Quel écrit ?)

On constate alors l'arrivée d'un certain éclectisme méthodologique qui veut tenir compte du rôle important de l'apprenant et redéfinir les éléments à enseigner en priorité à l'oral. Le texte et les exercices écrits reprennent leur place à côté de l'oral, et non à sa suite, le vocabulaire peut être enseigné avec l'aide de la langue première, et un apprentissage « réfléchi » de la grammaire s'impose sur une approche « mécanique », c'est-à-dire répétitive, des méthodes directes. On voit coexister ruptures et continuités dans les réformes engagées ce qui rend difficile l'attribution précise d'une période temporelle à ces méthodologies.

3.3.3 Méthodologie audio-orale (MAO)

Cette méthodologie appelée aussi *situational language teaching* s'est développée aux États-Unis durant la période 1940-1970 environ et a pris sa source à l'armée qui a voulu former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale. Elle est axée sur une mémorisation importante de dialogues de la langue courante avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases. La priorité est accordée à l'oral. Les nouveaux éléments sont toujours introduits dans des situations et il y a un usage exclusif de la langue cible en classe car la langue maternelle est considérée comme une source d'interférence. Cependant la lecture et l'écriture sont enseignées dès que les moyens linguistiques suffisent. Ainsi, l'essentiel du travail

d'apprentissage de cette méthodologie audio-orale consiste en répétitions orales intensives à des fins de mémorisation des phrases-modèles, d'introduction des formes linguistiques (pattern sentences) et en manipulations orales intensives à des fins d'automatisation des structures dans les exercices structuraux (pattern drills).

La MAO est fondée sur les bases de la linguistique structurale et de la psychologie béhavioriste, selon laquelle, le langage n'est qu'un type de comportement humain et son schéma de base est le réflexe conditionné. Les réponses déclenchées sont supposées devenir des réflexes, des acquis définitifs, d'où l'importance des laboratoires de langues qui permettent la répétition intensive et donc, la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue. Elle est la première méthodologie à placer les moyens techniques au centre du renouvellement méthodologique.

L'acquisition des structures obéit à une progression pas à pas pour éviter les fautes. La mémorisation et l'imitation favorisent l'apprentissage de la forme au détriment du sens. Ainsi, une leçon se déroule toujours suivant le même schéma : écoute d'un dialogue élaboré autour des structures clés. L'enseignant lit le dialogue, aide à la compréhension par l'intonation et le langage non verbal. Les apprenants répètent le dialogue et le mémorise. Suivent des exercices structuraux qui servent à mémoriser ces nouvelles structures. Puis une révision des structures clés se fait au laboratoire de langue. Pour finir, les apprenants travaillent sur la compréhension d'autres dialogues au contenu sémantique et à la syntaxe proche du dialogue de la leçon.

L'enseignant sert donc de modèle pour la prononciation. Il utilise la langue cible pour communiquer. Il dirige la communication et les interactions et corrige la prononciation. Aussi bien l'erreur de structure que de prononciation n'est pas acceptée. Elle doit même être anticipée par l'analyse contrastive de la L1 et de la L2. Le principal rôle de l'enseignant est la correction des erreurs.

Pour les élèves, il n'y a pas ou très peu de possibilités de réemploi spontané. Les répétitions sont ennuyantes pour les élèves et les opportunités de pouvoir mettre leurs connaissances en pratique sont rares, car il est impossible de conduire une conversation naturelle avec cette méthodologie.

On se rend compte qu'une maîtrise des structures n'implique pas une maîtrise linguistique des énoncés spontanés. Cette méthodologie a été abandonnée lorsque le béhaviorisme et le distributionnalisme ont été remis en cause par les linguistes eux-mêmes.

3.3.4 Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (MSGAV,1960 – 1980)

Les préoccupations politiques et l'émergence de nouveaux besoins dans la société sont une fois de plus à l'origine du renouveau dans l'enseignement des langues. De plus, la linguistique appliquée influence grandement le développement de cette méthode qui s'appuiera notamment sur les travaux de Ferdinand de Saussure et de Charles Bally. Ainsi, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie. Le non-verbal, c'est-à-dire le rythme, l'intonation, la gestuelle, le contexte social et psychologique, etc. sont pris en compte car ils font partie intégrante de la communication orale, d'où la notion de *structuro-global*. La première méthode paraît en 1960, c'est « *Voix et images de France* »[2].

L'association de l'image et du son utilisée à des fins didactiques permet de construire des activités langagières. Le vocabulaire doit être directement compris sans passer par la langue

[2] Didier-Hatier, Paris, 1960

maternelle et c'est directement aussi, sans passer par l'intermédiaire de la règle, que la grammaire doit être abordée.

Le point fort de toute leçon consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène la réalité. Ainsi, ces cours audiovisuels exigent de la part du professeur le respect de la démarche prévue par les concepteurs des méthodes et une manipulation synchronisée du magnétophone et du film qui représente l'usage de la parole et donc favorise l'accès au sens. Le maître reçoit une formation spécifique pour utiliser le matériel pédagogique. Il peut se référer à un *livre du maître* lui donnant toutes instructions et précisions utiles pour animer chaque leçon, image par image.

On y voit une gradation grammaticale stricte qui indique la progression d'apprentissage. La précision et la rigidité du schéma de classe dominent l'enseignement mais contrairement à la MT, où l'élève était un décrypteur de la langue, et à la MD où l'enseignant était le maître du savoir et l'élève le répondeur, cette nouvelle approche va faire de l'élève un acteur.

Une séance comprend des phases successives, *les moments de la classe* qui ont chacun un objectif précis. Il y a d'abord la phase de *présentation* du dialogue enregistré qui a pour but la compréhension globale de la situation. Elle est suivie d'une phase d'*explications* qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer de la compréhension de l'élève. Puis la phase de *répétition* vise la correction phonétique et la mémorisation des structures et du dialogue. Ensuite, il y a la phase d'exploitation ou de réemploi des éléments appris dans des situations légèrement différentes. Enfin, dans la phase de transposition, l'élève va réutiliser les éléments acquis dans des situations de même type dans une activité de jeux de rôle.

Mais l'extrême rigueur du déroulement des séances et la pauvreté des dialogues seront à l'origine d'un remaniement des moments de la leçon. L'introduction de la paraphrase, technique qui invite les élèves à imaginer plusieurs possibilités d'échange sur une même image du dialogue, va davantage engager l'apprenant dans son apprentissage. Une des méthodes qui a tenu compte de ces principes et qui a été largement diffusée dès 1972 est « De Vive Voix » (Annexe 2). Mais « C'est le printemps », une autre méthode qui date de 1975, amène la transition entre la MSGAV et l'approche communicative. Les didacticiens veulent associer l'enseignement de la langue à celui de la civilisation. Pour cela, le support adéquat sera le document authentique puisqu'il amène un contact direct avec la langue réelle.

3.3.5 L'approche communicative (1980 – ~1990)

L'approche communicative opère de profonds changements par rapport aux pratiques précédentes. La méthodologie MSGAV est jugée trop lourde et dogmatique. L'approche communicative favorise les pratiques centrées sur l'apprentissage et non plus sur l'enseignement.

La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et donner une nouvelle orientation aux matériaux d'apprentissage. Deux notions se distinguent dans cette évolution : la notion de compétence communicative et la notion de besoins langagiers. La première souligne qu'il s'agit bien de préparer les apprenants à savoir communiquer et la deuxième notion met en évidence l'idée que l'enseignement d'une langue doit être adapté au type de public auquel il s'adresse et qu'il doit tenir compte des contextes dans lesquels il est dispensé. Cet enseignement est organisé autour de situations de la vie réelle. Il ne s'agit donc plus d'étudier la langue en tant que phénomène, d'objet d'apprentissage mais de se l'approprier comme outil pour communiquer, soit à l'écrit, soit à l'oral. La langue est également considérée comme un outil d'interaction sociale.

Le terme d'*approche* et non plus méthodologie veut souligner sa flexibilité. Dans cette approche, l'accent est mis sur la compétence à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers, c'est-à-dire, l'acte de parole. Dans l'enseignement, les tâches scolaires de référence sont les simulations et jeux de rôles où on demande aux élèves de faire comme s'ils étaient eux-mêmes des étrangers ou en communication avec des étrangers lors de rencontres ponctuelles. Par conséquent, on peut dire que la situation sociale d'usage de référence de l'approche communicative est le voyage touristique.

Alors que précédemment, l'accent était mis sur la langue en tant qu'objet à apprendre, avec l'approche communicative, la personne en train d'apprendre est maintenant au centre et elle est davantage responsable de son apprentissage.

L'apprentissage du lexique change lui-aussi. Comme l'accent est mis sur le contexte de communication, il ne s'agit plus de mémoriser des listes de vocabulaire selon une progression rigide mais de l'assimiler selon les thèmes abordés à l'aide de documents authentiques.

Non seulement les buts de l'enseignement changent mais également le rôle de l'enseignant. En effet, comme une approche est moins structurée qu'une méthode, ce dernier est essentiel et se complexifie considérablement. L'enseignant n'applique plus des règles strictes développées à l'extérieur de son environnement de travail par des experts mais il prépare des activités qui sont adaptées aux besoins de ses élèves et qui reflètent la vie réelle. Pour cela, il fait appel à différentes procédures (par exemple, comment est organisée la séquence quand on introduit un document authentique) et techniques (par exemple le visionnement sans son d'un film).

L'enseignant n'est plus seulement le maître qui détient le savoir mais il devient un animateur, un facilitateur, un organisateur, un conseiller et un analyste des besoins et intérêts de ses élèves. Cela impacte aussi les formes sociales de travail au sein de la classe où le travail en binômes et en groupes devient régulier et important.

Quatre compétences indispensables pour l'enseignement des langues étrangères sont identifiées : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. La progression prend la forme d'un parcours d'apprentissage qui va du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du général au particulier.

Comme cette approche est à l'opposé d'une méthode rigide et structurée, elle a mis beaucoup de temps à être adoptée car ses principes de base sur l'authenticité, la centration sur l'apprenant, le contexte et les interactions orales ont été difficiles à mettre en place. Il y a aussi eu beaucoup de dérives liées à de mauvaises interprétations de cette approche. Mais au cours des années et avec de nouveaux manuels arrivant sur le marché clarifiant aussi la démarche pédagogique, la situation s'est améliorée.

Cette approche marque donc un tournant dans la didactique des langues. L'authenticité des situations d'apprentissage et des ressources ainsi que le changement de considération de l'apprenant qui se retrouve en centre du processus d'apprentissage sont des changements profonds qui n'ont pas pu se faire rapidement. Il y a eu donc aussi, parallèlement, un processus de réflexion et de recherche qui a permis de développer l'approche communicative mais aussi de mettre en évidence ses limites. Tout ce processus a constitué une base non négligeable à la conception du CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, dont nous exposons les bases dans le prochain chapitre.

3.3.6 Période de l'Approche post-communicative (l'éclectisme,~1990-~2005)

Pour certains auteurs, les années 90 sont celles de l'éclectisme. Aucune méthodologie n'est miraculeuse. Chacune offre des avantages et présente des lacunes. C'est un peu à l'enseignant de faire son choix selon ses objectifs, ses besoins et sa formation.

L'année 2001 marque le lancement officiel du CECRL. Ce nouvel outil n'est pas immédiatement adopté et compris par tous. Ainsi, certains « dénoncent » l'occultation de la méthodologie dans le Cadre : « … les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels […]. Le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. » (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, p. 110). L'enseignant est un peu livré à lui-même et ce manque de lignes directrices conduit à une sorte d'éclectisme qui autorise à faire un peu tout et n'importe quoi.

Tout comme précédemment avec l'approche communicative, il faut du temps pour comprendre, adopter et transposer les recommandations du CECRL dans l'enseignement des langues étrangères. Les plans d'études doivent être revus, la formation des enseignants doit s'adapter, les nouvelles méthodes doivent être développées.

Ainsi, cette mise en place va déboucher sur une nouvelle approche dite de l'approche actionnelle que nous allons détailler dans la partie suivante de ce travail.

Résumé

À travers cette présentation historique des grandes lignes des différentes méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères, nous pouvons constater une évolution extrêmement importante au niveau du statut du professeur et de l'apprenant. Alors que par le passé, l'enseignant est considéré comme l'unique détenteur du savoir, il doit désormais non seulement organiser son enseignement en fonction de ses élèves mais aussi avoir un rôle de facilitateur, de médiateur et d'animateur. Quant à l'apprenant, son rôle a lui aussi changé puisqu'il doit être acteur de son apprentissage.

4 Cadre conceptuel

Suite à cette présentation théorique sur les différentes méthodologies (approches) qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères, nous arrivons maintenant à la théorie actuelle privilégiée pour l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère) au secondaire I qui est l'approche actionnelle. Elle est le produit de la mise en œuvre récente du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Avant de détailler sa mise en place, de souligner les continuités et les distinctions par rapport à l'approche communicative et en quoi elle est une évolution dans la didactique des langues étrangères, il faut comprendre l'importance et donc l'influence du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

4.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)[3]

Avec les changements socio-politiques intervenus en Europe dès la fin des années 80, notamment à cause de la chute du mur de Berlin qui a provoqué une redéfinition géopolitique de l'espace européen et a entraîné avec elle une vaste mobilité sociale, économique et linguistique, l'hétérogénéité linguistique des populations, notamment scolaires, est devenue une réalité qui a amené le plurilinguisme et le pluriculturelle dans notre société. Ceci peut être source de tensions diverses. C'est pourquoi on a assisté à la mise en place, à différents niveaux, de stratégies pour gérer au mieux et de manière responsable cette pluralité afin de la préserver.

Le *CECRL ; Apprendre, Enseigner, Évaluer* (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) est le résultat de deux décennies de recherche linguistique par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe et il est, comme son nom l'indique, un cadre de référence. En Suisse, tout comme dans toute l'Europe, les questions de politique linguistique sont des enjeux éducatifs, économiques, mais aussi culturels et identitaires très importants et pris très au sérieux. C'est pourquoi notre pays aussi a joué un rôle essentiel dans la phase initiale de la conception du CECRL, tout particulièrement pour ce qui touche à l'établissement des niveaux de référence qui seront présentés ci-dessous.

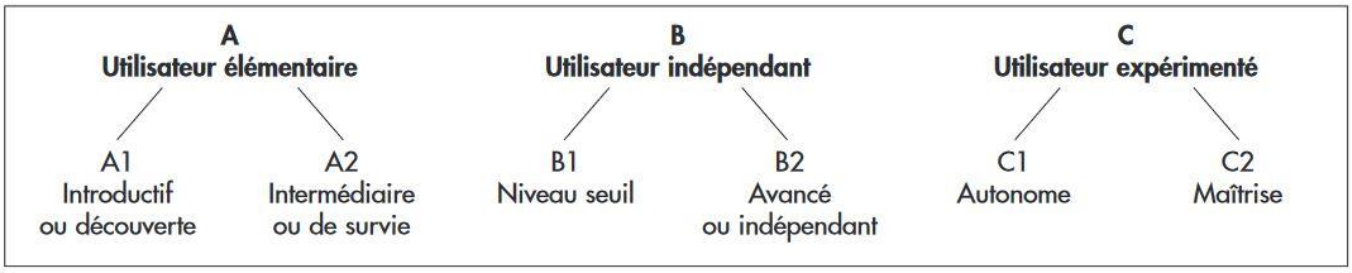
Le CECRL se veut d'abord un outil pour la réflexion, la communication et la prise de décision. Il est destiné à l'ensemble des professionnels dans le domaine des langues étrangères et secondes, dans le but de promouvoir la qualité, la cohérence et la transparence par un métalangage commun et une échelle commune pour la fixation des objectifs d'apprentissage et l'évaluation des compétences en langues étrangères.

Ce document, lancé officiellement en 2001 à l'occasion de l'Année européenne des langues, présente donc une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, plus particulièrement, qui vise à fournir une base commune pour la conception de programmes (plan d'études), de diplômes et de certificats. Une part importante est consacrée au plurilinguisme, à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. C'est un outil qui n'est ni un manuel, ni un référentiel de langues mais dont l'objectif général est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et d'atteindre ce but par « l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». En ce sens, il est propre à favoriser d'une part la mobilité professionnelle et éducative et d'autre part la stabilité européenne. Il est devenu un outil central dans les classes de langues.

[3] https://rm.coe.int/16802fc3a8

Le Cadre introduit quatre nouveautés importantes :

- Des niveaux communs de référence qui peuvent être représentés de la façon suivante



- Un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière. Celles-ci sont **la réception** (écouter, lire), **la production** (écrire et/ou s'exprimer oralement en continu), **l'interaction** (prendre part une conversation), **la médiation** (notamment activités de traduction et d'interprétation)
- La notion de tâche (qui est à relier à l'approche actionnelle du Cadre)
- Une redéfinition de la compétence de communication qui prend en compte plusieurs composantes hiérarchisées de A1 à C2. (Composante linguistique, composante, sociolinguistique et pragmatique et composante culturelle)

Dans le deuxième chapitre du CECRL figure une définition de l'approche dite « actionnelle », sous-jacente à l'ensemble du document publié par le Conseil de l'Europe (2000) :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant[4] d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »

Une définition qui caractérise toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue est proposée et ses principaux termes sont repris pour être détaillés et définis.

Concrètement, il s'agit de concevoir une tâche la plus « authentique » possible, incitant les apprenants à simuler une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie réelle, ce qui implique de transformer la salle de classe en une sorte de laboratoire d'essai afin d'immerger les élèves au mieux dans des situations les préparant à devenir des « acteurs sociaux ». La tâche doit être orientée vers un résultat concret et conçue de telle sorte que les élèves puissent mettre en œuvre un ensemble de compétences, notamment celle de communiquer langagièrement.
Cette perspective actionnelle implique un nouveau dispositif d'enseignement par rapport à l'approche précédemment adoptée dans l'enseignement des langues étrangères en Suisse. Nous nous pencherons un peu plus loin dans ce travail sur les différentes étapes de la mise en œuvre des recommandations du CECRL dans l'enseignement du français langue étrangère en Suisse.

[4] Apprenant : Individu en situation d'apprentissage, acteur social, sujet actif, construit ses savoirs (cf. innéisme, Chomsky, cognitivisme). Le terme insiste sur l'acte d'apprendre dont l'initiative réside du côté de celui qui apprend. Par opposition au terme élève : individu inscrit institutionnellement, quelqu'un qu'on élève, qui est éduqué.

4.2 La perspective actionnelle ou approche actionnelle

Grâce aux différentes modélisations de la communication vues précédemment, nous savons que la communication est un système très complexe. La perspective actionnelle (ou approche actionnelle), qui peut être assimilée à une approche par compétences, réunit la majorité des traits de l'approche communicative mais en allant plus loin. Elle est axée sur la création d'opportunités d'utilisation du « langage réel » et veut donc tenir compte non seulement des individus mais aussi du contexte. La société ayant évolué, la nouvelle situation sociale de référence à laquelle on veut désormais préparer et former les élèves est la société multilingue et multiculturelle actuelle. Ce n'est donc plus la rencontre ponctuelle avec des étrangers de passage ou lors de voyage touristique.

Il nous semble que le terme de « perspective » employé dans la définition du CECRL n'est pas anodin. Cela peut se traduire par une volonté « d'aller vers », de « faire voir quelque chose » qui peut être un objectif vers lequel il faut tendre et donc que nous ne sommes pas encore « dedans » et que le développement et la réflexion ne sont pas totalement aboutit. Il conserve une certaine flexibilité comme lors du changement de terme entre *méthodologie* et *approche.*

La notion essentielle de cet enseignement est la réalisation d'une tâche. C'est l'objectif final d'une séquence (une suite de plusieurs séances). Ce concept n'est pas nouveau dans la didactique des langues. C'est aux recherches et aux didacticiens anglo-saxons, comme Nunan (1989), Willis (1996) et Ellis (2003) que l'on doit l'approche fondée sur la réalisation des tâches appelée *Task-Based learning* (TBL). Le noyau central du TBL est que les apprenants soient confrontés activement à la résolution d'un problème dans la langue-cible (par exemple faire des achats, prendre un rendez-vous, se rendre chez le médecin, etc.).

Cette notion de tâche, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, a été largement reprise par le CECRL. Il la définit ainsi :

« Est définie comme tâche, toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »

Ainsi, nous pouvons qualifier une activité d'enseignement-apprentissage de tâche lorsque les points suivants sont respectés :

- L'activité est **contextualisée** : elle présente une situation à laquelle tout un chacun peut être confronté un jour dans sa vie de tous les jours (par exemple acheter un nouveau portable et renouveler l'abonnement). Cela signifie que l'objectif premier sera extralinguistique et non la répétition de l'imparfait ou des démonstratifs.
- Cette activité **pose un problème** (quel portable acheter exactement ?)
- Cette activité a **un but**, elle a une finalité, à savoir résoudre le problème en récoltant des informations fiables.
- Cette activité est complexe car elle oblige à convoquer une série de savoirs, à faire des calculs, tout cela selon une démarche pertinente.
- Cette activité doit aboutir à **un résultat**

La tâche est ouverte et non guidée. Elle est une consigne et c'est à l'élève de savoir comment la résoudre et quels outils utiliser.
Selon le CECRL, la tâche doit traduire l'action de l'élève en tant qu'acteur social. Cet élève doit être motivé par un objectif ou un besoin personnel et il doit pouvoir se représenter le résultat final

de ce qui est attendu. Ainsi, le CECRL écrit ceci : « tout acte d'apprentissage / enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines ». C'est là une différence avec l'approche communicative où l'élève simulait le réel du quotidien. La tâche elle, est « sincère » au niveau scolaire, sociale et doit avoir du sens pour l'apprenant.
C'est dans la résolution du problème que se situe l'action qui elle, est un renvoi aux pratiques sociales, lesquelles sont des tâches et non des exercices. Mais il est important de préciser que la tâche n'exclut pas l'exercice (le drill) qui lui vise l'acquisition et l'automatisation d'une ressource. Selon Springer (2009)[5], « L'exercice, comme unité minimale d'apprentissage, a été valorisé par la méthodologie audio-visuelle sous la forme canonique de l'exercice structural. Les manuels scolaires, même pendant la période communicative, ne proposent que ce type de travail d'apprentissage. L'exercice est donc, par tradition, intimement lié au travail sur la langue, et pour nous il doit le rester si l'on veut que la nouvelle notion de tâche trouve sa place. »
Concernant la grammaire, on sait qu'elle est présente dès le début de tout apprentissage d'une langue. Avec l'approche actionnelle, la façon de l'appréhender change. On la fait apparaître de manière inductive, sous forme d'activités de réflexions et d'analyses portant sur le fonctionnement d'une structure à la suite de sa découverte en contexte. Ce travail permet à l'élève de comprendre et d'expliciter certaines règles de grammaire. Le vocabulaire est également découvert en contexte.
Dans l'idéal, l'enseignant doit donc planifier les tâches mais également les ressources, les outils, les savoirs, et les exercices nécessaires à leurs réalisations. Ainsi, toutes les activités d'apprentissage (et les exercices) effectuées en amont de la réalisation de la tâche sont conçues comme apports à la réalisation de celle-ci.
L'objectif n'est plus de former un apprenant capable de s'adapter à des situations de communication attendues, comme dans les simulations, mais de l'aider à devenir un utilisateur autonome et efficace de la langue et de la culture étrangère. Cette notion d'action est considérée d'après Springer comme la clé qui permet de « transformer l'approche communicative en une matière plus noble et plus riche d'espoir pédagogique à travers la notion d'action ». La classe devient un espace plus proche de la réalité où il faut prendre des décisions et mettre en commun avec le reste de la classe des expériences personnelles, des opinions et des projets. L'interaction et la collaboration deviennent une évidence.

La spécificité d'un tel apprentissage réside dans le fait que ce qui est enseigné en classe peut être directement utilisé dans la réalité. L'apprentissage est directement applicable en dehors de l'école. Aucune autre branche enseignée à l'école ne possède cette particularité.

Pour l'élève, résoudre une tâche complexe est exigeant. Il doit analyser la situation, comprendre l'objectif et déduire la démarche pour l'atteindre, mobiliser les outils dont il dispose pour être le plus efficace possible. Lors de cette phase, certaines difficultés peuvent survenir dont l'incompréhension de la situation, le manque d'outils nécessaires à sa résolution ou l'incapacité de les mobiliser. L'approche par tâches provoque donc automatiquement un changement du rôle de l'enseignant. Il ne répand plus des savoirs et ne dirige plus les exercices. Même si de temps à autre, il lui arrive de donner des explications, son rôle est d'orienter, d'observer, faire trouver des solutions, rectifier des démarches de résolutions, d'analyser, favoriser les interactions entre apprenants, en somme, d'être un bon coach et aussi un expert en stratégies d'apprentissage. Il planifie les séances de façon à « faire faire » aux apprenants. Les activités ne sont plus strictement programmées puisqu'elles interviendront au fur et à mesure des besoins engendrés par la

[5] Springer C., « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». Le français dans le monde, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », pp. 25-35. 2009

réalisation de la tâche. Leur conception est complexe car il faut tenir compte de différentes variables telles que les caractéristiques des apprenants, les contraintes de temps, anticiper et cerner les difficultés potentielles et donc déterminer les aides nécessaires et définir une stratégie d'évaluation.

Les possibilités de différenciation et de créativité sont très importantes. Pour l'enseignant, cela signifie la possibilité d'une plus grande disparité « d'animations pédagogiques ». Il doit endosser différentes postures comme être médiateur, conseiller, accompagnateur, il doit faire agir, réagir et interagir. Cela peut s'avérer pour certains enseignant un défi difficile à relever.

Par ailleurs, une part importante est attribuée à la réflexivité des apprenants et à l'analyse de leurs démarches mobilisées, l'auto-évaluation. Comme nous l'avons déjà souligné, cette approche vise non seulement la formation d'un individu autonome, efficace et critique, comme dans l'approche communicative mais également la formation d'un citoyen responsable et solidaire qui développe une compétence plurilingue et multiculturelle. L'approche actionnelle favorise également la centration sur le groupe, les interactions et la tâche que les élèves réalisent en collaborant alors que l'approche communicative adopte le principe de centration sur l'apprenant.

On constate aussi un changement de paradigme quant à l'évaluation de l'apprentissage. Ce ne sont plus les connaissances du système de la langue de l'apprenant qui sont testées mais les aptitudes à utiliser la langue en situation (sa compétence). Elle ne porte pas exclusivement sur la linguistique (la correction formelle) mais elle intègre le pragmatique, c'est-à-dire l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation (registre de langue, respect des codes socio-culturels…), la pertinence des informations utilisées ainsi que l'efficacité du message transmis. C'est là que se situe la différence principale avec l'approche communicative. Elle focalisait son évaluation sur des seuls critères linguistiques (réalisation correcte ou non de l'acte de parole). L'approche actionnelle déplace son évaluation sur le succès de la réalisation de la tâche. L'acquisition linguistique est subordonnée à l'accomplissement du projet.

L'évaluation ne porte pas sur un programme mais se réfère à un référentiel conçu en termes d'objectifs opérationnels en langue. Elle est positive car elle souligne ce que l'apprenant sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne maîtrise pas. Cependant, il ne faut pas sous-estimer le rôle des connaissances car la compétence les englobe. Le degré d'opérationnalité et le niveau de compétence sont donc intimement liés.

Cette approche est maintenant très répandue en Europe mais également dans d'autres pays dont le Canada.

Plusieurs méthodes intégrant la perspective actionnelle ont donc été publiées en France dont « Rond-Point » en 2004 et qui a été actualisée et rééditée en 2011 sous le nom de « Nouveau Rond-Point »[6]. Elle s'adresse aux grands adolescents ou aux adultes. Elle a marqué l'histoire du Français Langue Étrangère car elle a été la première méthode à introduire l'approche par les tâches dans une démarche actionnelle. Chaque unité du manuel propose aux apprenants la réalisation d'une tâche finale (ou projet) ; planifier des vacances en groupe ou lister les problèmes d'une ville et proposer des solutions. Il s'agit donc d' « apprendre en faisant » ce qui donne du sens à l'apprentissage et garantit le succès de l'objectif ; devenir compétent en français.

Depuis 2004, d'autres méthodes ont vu le jour dont « Pourquoi pas ! », « Alter Ego » et récemment « À plus » destinée aux adolescents. Ces collections s'organisent autour d'activités motivantes et réalistes. Elles visent toutes une approche complètement actionnelle en s'appuyant sur des thèmes actuels et des projets réalistes et personnels.

[6] Nouveau Rond-Point, Editions Maison des Langues, Paris, Conseil pédagogique et révision : Christian Puren

En Suisse, la méthode « Mille feuilles » pour le primaire et « Clin d'œil » pour le secondaire I ont été développées et introduites récemment dans certains cantons avec le même objectif ; apprendre en accomplissant des tâches, en étant acteur de son apprentissage et en acquérant des stratégies dans le but de devenir le plus autonome possible. L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe est dorénavant considéré comme subordonné à la méthode « active » et à l'objectif d'acquisition d'une compétence communicative. L'objectif principal est d'enseigner aux apprenants « à comprendre » et « à se faire comprendre ». Nous exposons dans la partie suivante le processus qui a introduit cette méthode dans l'enseignement du FLE dans quelques cantons suisses.

4.3 La mise en œuvre de l'approche actionnelle en Suisse au secondaire I

4.3.1 Le projet Passepartout

Les recommandations du CECRL ont encouragé la Suisse à revoir sa politique d'enseignement des langues étrangères. Au début des années 2000, elle se dote d'une stratégie pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire et post obligatoire. Les six cantons se situant sur la frontière linguistique (BE, SO, FR, VS, BL, BS) initient le projet *Passepartout*. C'est un groupe de travail qui vise à mettre en place un nouvel enseignement des langues étrangères. Le français est introduit dès la 5H et l'anglais dès la 7H. Pour les cantons bilingues (Berne, Fribourg et Valais), seule la partie germanophone est concernée.

Les buts de cette collaboration intercantonale sont notamment d'unifier et de développer une didactique de l'enseignement, le plan d'études, les moyens d'enseignement et supports didactiques, la définition de profils d'exigences du personnel enseignant et les instruments d'évaluation.

L'introduction de ces moyens d'enseignement a fait l'objet d'une phase pilote dès 2011. Celle-ci a porté sur sept années scolaires consécutives pour le FLE, elle s'est terminée en 2018. Elle a fait l'objet d'un suivi et d'une évaluation scientifique par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel. L'objectif général de ce suivi était de fournir des informations sur le projet dans un objectif de planification de l'introduction du nouvel enseignement des langues étrangères selon une perspective actionnelle.

Lors de cette phase pilote d'introduction et afin d'accompagner les enseignants du Haut-Valais dans ce changement important de leur pratique professionnelle, une formation didactique d'une quarantaine d'heures leur a été dispensée par la HEPVS de Brig. Actuellement, les nouveaux enseignants de FLE devraient suivre une formation didactique d'une douzaine d'heures.

Les nouvelles méthodes *Millefeuilles* pour l'école primaire et *Clin d'œil* pour le secondaire I sont développés pour l'occasion et selon les recommandations du CECRL. Pour pouvoir se faire une idée plus concrète de la méthode *Clin d'œil* qui nous intéresse dans le cadre de ce travail, nous en avons retenu quelques aspects et proposons de les présenter ci-après, ceci dans le but non seulement de constater un changement par rapport à la méthode précédente (*Bonne Chance*, que nous décrivons plus loin) mais aussi pour mieux comprendre comment s'articule l'enseignement du français langue étrangère.

4.3.2 La méthode Clin d'œil[7]

Au secondaire I, l'élève reçoit en début d'année scolaire, une mallette en plastique contenant les magazines *Clin d'œil* pour toute l'année et la *Revue*. Dans les magazines, ce qui correspond au manuel que l'élève recevait précédemment avec la méthode antérieure, l'élève trouve les objectifs non seulement dans la langue cible mais aussi concernant l'utilisation de stratégies et la « conscience pour les langues et les cultures ». Puis, suit une série d'activités préparant à l'accomplissement de la tâche finale. A la fin de chaque magazine, on trouve les grilles d'évaluation pour certaines activités ainsi que la grille d'évaluation de la tâche. Le matériel appartient à l'élève, il peut donc l'annoter à sa guise.

[7] Clin d'œil : Schulverlag plus, 2017 - Auteurs: Esther Sauer, Andi Thommen – Conseiller scientifique : Dieter Wolff

La *Revue*, quant à elle, contient un rappel des stratégies, la conjugaison des verbes, une partie s'appelant *Nous parlons français* qui décline des petites expressions regroupées par sujets, une page de vocabulaire pour chaque magazine mais qui peut être complétée par l'élève. Un numéro de licence accompagne le tout. Il permet à l'élève d'avoir accès à l'ensemble de la méthode sur Internet puisqu'elle est entièrement digitalisée.

La méthode *Clin d'œil* contient beaucoup de documents dits « authentiques ». Ce sont des documents tirés de la presse ou accessible sur Internet et qui n'ont pas été didactisés (simplifiés) pour s'adapter aux élèves. Ils ont l'avantage de véhiculer une communication davantage axée vers la vie réelle. La grammaire est très peu présente et introduite de façon inductive. Les élèves observent les formes grammaticales et relèvent les caractéristiques. Ils formulent eux-mêmes leur règle qu'ils complètent au fur et à mesure de leur rencontre avec de nouveaux éléments. Il n'y a pas de cahier d'exercices mais à la fin de certains magazines, quelques activités sont proposées pour revoir certains points de grammaire comme l'*Atelier des verbes* dans le magazine 7.1E ou le *Coup de main* dans le magazine 9.1G pour revoir les formes interrogatives et la conjugaison des verbes au présent. Ceci ne représente que quelques pages sur une année scolaire.

Le magazine 7.1^{E} correspond au premier magazine pour les 9H. Ensuite suivent les magazines 7.2^{E}, 7.3^{E}, 7.4^{E} et 7.5^{E}.

Pour les 10H et les 11 H, il existe deux versions différentes adaptées au niveau un et deux (par exemple 8.1^{E} pour les 10H niveau 1, 8.1G pour les 10H niveau 2 puis 9.1^{E} pour les 11H niveau 1 et 9.1G pour les 11H niveau 2).

Le parcours menant à une tâche dure en moyenne deux mois. Pendant cette phase, l'élève va effectuer une série d'activités qui devraient lui permettre d'acquérir les outils nécessaires à l'accomplissement de celle-ci. Ainsi, l'élève accomplit environ 4 à 5 tâches durant une année scolaire.

L'enseignant reçoit lui, une version *Fil rouge* de *Clin d'Œil*. Ce sont les mêmes magazines que les élèves mais avec un commentaire qui accompagne l'enseignant au fil des activités et lui donne des conseils au niveau didactique. Pendant les séances, l'enseignant peut aussi afficher l'entier de la méthode *Clin d'œil* au tableau blanc car tout est accessible soit sur le serveur local soit sur internet avec un numéro de licence.

Pour soutenir l'enseignant dans sa démarche, les auteurs de *Clin d'œil* mettent à disposition sur le site www.clin-doeil.ch un grand nombre de documents liés à l'utilisation de cette méthode. On y trouve aussi bien l'ensemble des magazines avec les fichiers audios et vidéos, des explications didactiques concernant le mode d'évaluation, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire, la différenciation, etc., mais aussi des évaluations accompagnées d'une grille de critères, des feuilles (d'exercices ou d'activités) supplémentaires.

Pour illustrer nos propos et se faire une idée plus concrète de la présentation de cette méthode, voici des exemples tirés de la méthode *Clin d'œil,* magazine 7.1^{E} qui s'adresse aux élèves 9H. Nous ne faisons pas ici une analyse de la méthode mais nous proposons un aperçu du magazine avec quelques explications pour situer les activités.

Chaque magazine débute par une présentation des objectifs et un aperçu de la tâche.

Aperçu de la tâche I Objectifs

Aperçu de la tâche

Imaginons le futur

Dans ce magazine, tu découvres beaucoup d'inventions futuristes. Dans la tâche, tu crées toi-même une idée futuriste en mots et en images. Le dossier de la classe de toutes les inventions t'invite à jeter un coup d'œil dans le futur.

Objectifs

Französisch hören, lesen, sprechen, schreiben
Ich kann die Arbeitsanweisungen im *magazine* verstehen, wenn ich sie in der *revue* nachschlagen kann.
Ich kann in kurzen, informativen Texten vieles verstehen, wenn mir Verstehenshilfen zur Verfügung stehen.
Ich kann einem Fernsehbeitrag einzelne Informationen entnehmen.
Ich kann kurze Texte vorlesen, wenn ich vorher geübt habe.
Ich kann eine futuristische Erfindung beschreiben.
Ich weiss, wie sich der grösste Teil der Adjektive dem Geschlecht und der Zahl des Nomens anpasst, und kann diese Hauptregel anwenden.
Ich kenne die Endungen von Verben auf *-re* und *-ir* im *présent*.

Bewusstheit für Sprachen und Kulturen
Ich weiss, dass in Genf jedes Jahr die bedeutendste Erfindermesse der Welt stattfindet.
Ich weiss, dass in Frankreich viele neue englische Wörter (Anglizismen) durch französische Wörter ersetzt werden.

Lernstrategien
Ich kann Online-Wörterbücher verwenden.
Ich kann mir über eine abgeschlossene Arbeit mit Hilfe des ESP Gedanken machen und für meine weitere Arbeit Schlüsse daraus ziehen.
Ich weiss, dass ich mir korrekte Formen merken kann, wenn ich möglichst viele Hörgelegenheiten nutze.

9

On constate que les objectifs sont formulés en allemand dans le but d'être compris par tous.

Voici une activité qui se situe au début du Magazine 7.1[E]. Après avoir pu découvrir certaines inventions futuristes dans l'activité A, les élèves sont ici confrontés à un texte en langue cible qui contient beaucoup de mots inconnus. Ils vont travailler ici sur les différentes stratégies. Celles-ci sont mise en évidence dans le cadre orange.

Activité B

Lilypad – l'île flottante

Tu lis des textes qui parlent d'une île flottante.
Tu appliques des stratégies que tu connais et tu en apprends une nouvelle.

Lilypad est un paradis futuriste pas encore réalisé. Ça te dirait d'y habiter?

» Lisez et écoutez le texte «Lilypad – un projet futuriste».
» Regardez les images.
» Regardez les mots parallèles et les mots traduits en allemand.

ausgedacht jung belgisch der Teil

Lilypad – un projet futuriste
Lilypad a été imaginée par le jeune architecte belge, Vincent Callebaut. Sa ville flottante est comme un iceberg: il y a la partie émergée et la partie immergée. Chaque île est prévue pour héberger et nourrir 50 000 personnes.

schwimmend
herausragend
beherbergen
ernähren
unter Wasser liegend
Insel

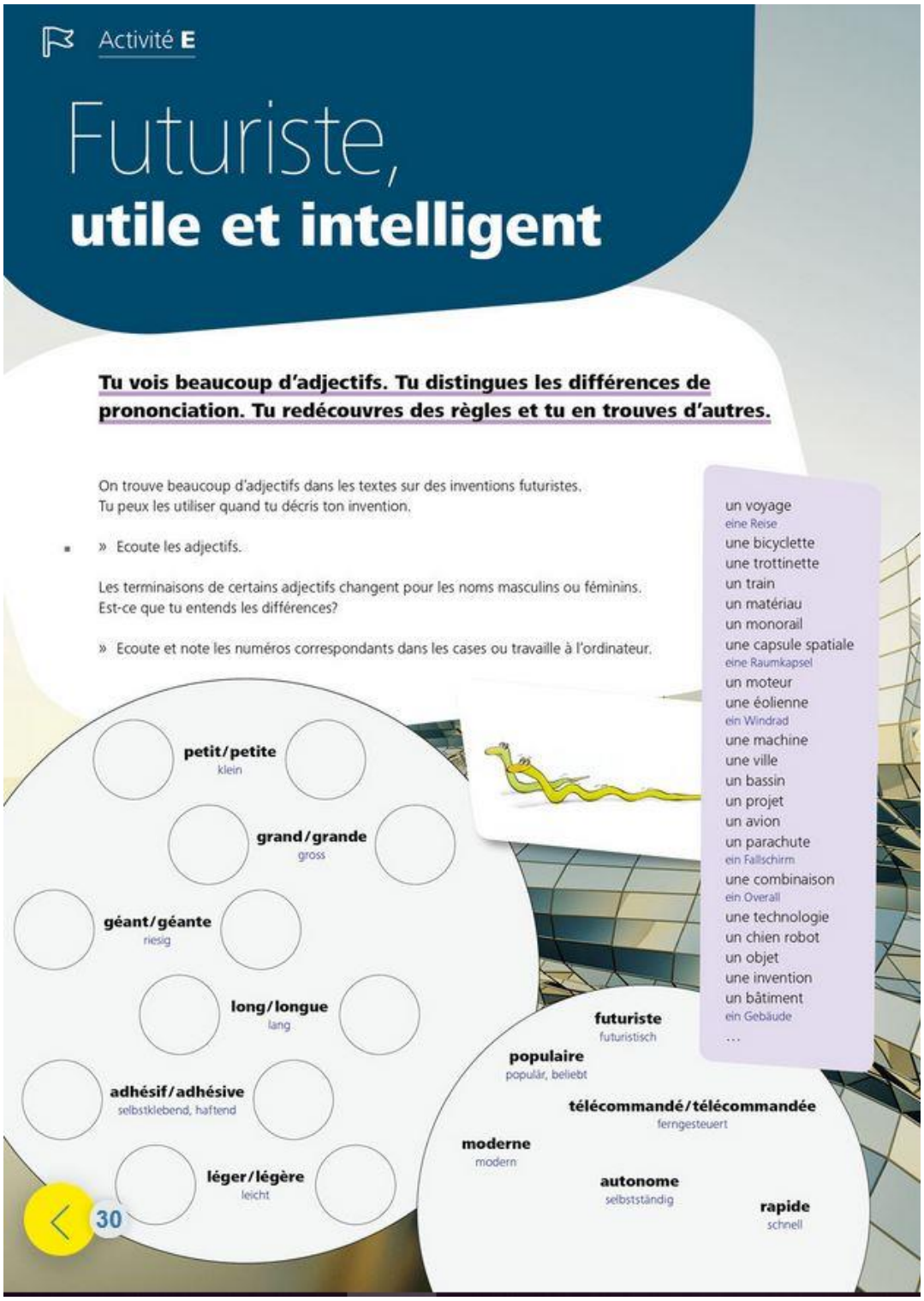
» Choisissez un autre texte. Lisez et écoutez-le.
Appliquez les stratégies.
- Lisez le titre et regardez les images.
- Marquez les mots connus, les mots parallèles, les noms et les nombres.
- Notez les mots importants en allemand.
- Devinez les mots que vous ne connaissez pas.
- Utilisez le dictionnaire aux pages 58 et 59 ou un autre dictionnaire si nécessaire.

» Continuez avec un autre texte.
» Echangez les informations trouvées avec un autre groupe.

Titres
Titel
Images
Bilder
Noms et nombres
Namen und Zahlen
Vocabulaire connu et mots parallèles
Bekannter Wortschatz und Parallelwörter
Deviner
Raten
Dictionnaire
Wörterbuch

Le travail collaboratif est inclus dans cette activité puisqu'il y a un échange d'informations. Les interactions sont encouragées.

Un peu plus loin dans ce même magazine 7.1[E], les adjectifs forment le point fort de cette nouvelle activité E. Nous voulons attirer l'attention sur la façon dont est abordée ce sujet de grammaire. Comme on le constate, l'élève doit faire un travail d'écoute et d'observation pour en déduire des règles (approche inductive). Il doit aussi être capable de formuler ses propres règles car aucune ne lui est fournie.



Activité **E**

Futuriste, **utile et intelligent**

Tu vois beaucoup d'adjectifs. Tu distingues les différences de prononciation. Tu redécouvres des règles et tu en trouves d'autres.

On trouve beaucoup d'adjectifs dans les textes sur des inventions futuristes.
Tu peux les utiliser quand tu décris ton invention.

» Ecoute les adjectifs.

Les terminaisons de certains adjectifs changent pour les noms masculins ou féminins.
Est-ce que tu entends les différences?

» Ecoute et note les numéros correspondants dans les cases ou travaille à l'ordinateur.

petit/petite klein
grand/grande gross
géant/géante riesig
long/longue lang
adhésif/adhésive selbstklebend, haftend
léger/légère leicht

un voyage eine Reise
une bicyclette
une trottinette
un train
un matériau
un monorail
une capsule spatiale eine Raumkapsel
un moteur
une éolienne ein Windrad
une machine
une ville
un bassin
un projet
un avion
un parachute ein Fallschirm
une combinaison ein Overall
une technologie
un chien robot
un objet
une invention
un bâtiment ein Gebäude
…

futuriste futuristisch
populaire populär, beliebt
télécommandé/télécommandée ferngesteuert
moderne modern
autonome selbstständig
rapide schnell

30

Il est aussi intéressant de constater que toutes les consignes sont en français.
Elles contiennent un certain métalangage.

Activité **E**

Masculin ou féminin? Singulier ou pluriel?
Te souviens-tu des règles de base qui sont valables pour la plupart des adjectifs?

» Complète les 3 cases.

le robot intelligent	la valise intelligente
un hélicoptère pliant	la voiture pliante
un hôtel sous-marin	la plongée .....
un sport	une expérience passionnante

Facile?

le vélo électrique	la voiture électrique
un chien robot populaire	une rock star populaire
un engin	une idée futuriste
un objet pratique	une invention .....

Et au pluriel?

des robots intelligents (m)	des valises ..... (f)
des hélicoptères ..... (m)	des voitures pliantes (f)
les vélos ..... (m)	les voitures électriques (f)
des engins futuristes (m)	des idées ..... (f)

» Note les règles de base.

» Echangez vos notes.

» Echangez les règles en classe.

Les élèves sont à nouveau en interaction, ils échangent leurs notes et leurs règles. Ce n'est pas seulement un travail sur la langue mais un travail collaboratif où les élèves apprennent à s'entraider, à comparer à observer. Il sera intéressant dans la suite de ce travail de se pencher sur le contrôle fait par l'enseignant dans ce genre d'activité. Comment être sûr que tous les élèves ont noté une « bonne » règle qui a du sens pour chacun d'eux ?

Pendant le parcours qui mène l'élève à l'accomplissement de la tâche, l'enseignant peut bien sûr consacrer quelques séances à l'approfondissement, la révision ou l'automatisation de certaines notions. Pour cela, *Clin d'œil* propose quelques exercices spécifiques de grammaire. Le magazine 7.1^{E} en contient trois pages consacrées à la conjugaison des verbes dont voici la première.

Atelier de verbes 1

Les robots à tout faire

Tu découvres la conjugaison des verbes en *-ir* et en *-re* au présent.
Tu t'entraînes à employer quelques verbes.

Les robots servent à tout faire: travailler, jouer au foot, porter des objets, descendre des escaliers, remplir des verres...

Attention aux verbes!
La plupart des verbes se terminent en *-er* à l'infinitif.
Mais il en existe d'autres en *-ir* et en *-re*. Ils ont une conjugaison légèrement différente.

» Lis et écoute les phrases.

Verbes en *-ir* et en *-re*	
Je mets une combinaison adhésive.	mettre
Tu choisis un skate volant ou un Street surfer?	choisir
Il/Elle/On construit un hôtel sous-marin.	construire
Nous mettons une combinaison adhésive.	mettre
Vous choisissez un skate volant ou un Street surfer?	choisir
Ils/Elles construisent un hôtel sous-marin.	construire

» Ecris les terminaisons des verbes en *-ir* et en *-re* à côté du radical.

la personne	le radical	la terminaison
Je	met	s
Tu	choisi	
Il/Elle/On	construi	

la personne	le radical	la terminaison
Nous	mett	
Vous	choisiss	
Ils/Elles	construis	

» Ecoute les verbes et marque les terminaisons qu'on n'entend pas.

Viele Verbendungen hört man nicht.
Man muss sie aber trotzdem schreiben.

elle met – il prend

Wenn der *radical* auf *-t* oder *-d* endet, wird in der *il*-Form die *terminaison -t* nicht angefügt.

À la fin du parcours et avant la tâche, une activité est proposée aux élèves pour faire une sorte de synthèse et tester leurs connaissances. On peut l'assimiler à une évaluation formative.

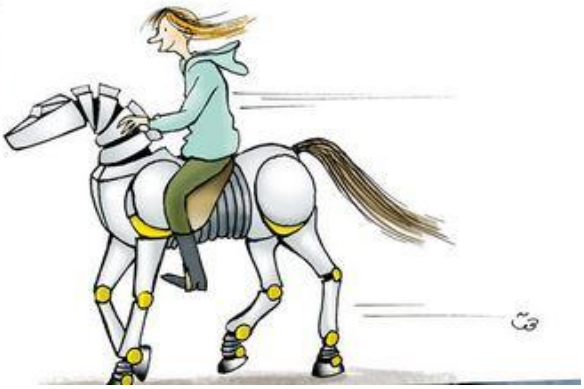
Activité G

C'est **top!**

Tu t'entraînes à décrire des inventions futuristes.

Ces inventions sont plutôt cool.
Qui ne rêve pas de voler un jour ou de faire du cheval à dos de robot?
Tu préfères te déplacer en aéroglisseur ou rouler confortablement en voiture autonome?
Pourquoi pas passer tes prochaines vacances à l'hôtel volant «Star walk»?
Fun garanti!

» Choisis une invention futuriste.
» Regarde les critères à la page 57.
» Décris l'invention. Les activités E et F peuvent t'aider.
» Continue avec une autre invention.



Ici, les élèves doivent mobiliser leurs compétences (vocabulaire, grammaire, stratégies) et ce qu'ils ont pu découvrir et apprendre tout au long du magazine.

Puis, la tâche finale est réalisée. Elle est une évaluation sommative.

Tâche Clin d'œil Magazine 7.1[E]

Imaginons **le futur**

Tu inventes quelque chose de futuriste et tu crées une page pour le dossier de classe.

Il faut…/On doit…
chercher
regarder
faire
esquisser
décrire
échanger
retravailler
créer
ajouter
exposer
découvrir
écrire
créer

Tu piges ?
» Lisez toutes les consignes de la tâche. La revue peut vous aider à comprendre.

» Discutez de ce qu'il faut faire.

Il faut… | Je pense qu'il faut… | D'abord, on doit… | Ensuite, il faut… | A la fin, on doit…

» Cherche une idée pour une invention futuriste.

» Regarde les critères.

Les critères
- Dein Text enthält viele Informationen und ist verständlich.
- Der Wortschatz, den du verwendest, ist passend und abwechslungsreich. Dein Text enthält Adjektive.
- Du verwendest den Klassenwortschatz korrekt. Die Adjektive sind angepasst.
- Du wagst es, eigene Formulierungen zu verwenden.
- Dein Blatt ist ansprechend gestaltet. Die Skizzen illustrieren die Erfindung.

» Fais un brouillon.
» Esquisse ton invention futuriste.
» Décris l'invention. Les activités E, F et G peuvent t'aider.

esquisse
skizziere

» Echangez vos brouillons. Appliquez la stratégie «Relecture».

» Retravaille ton texte.

» Crée la version définitive sur une feuille A4.

» Ajoute une boîte de traduction si nécessaire.

Relecture
Gegenlesen
Gib den Text jemandem zu lesen. Er/Sie soll dir den Inhalt auf Deutsch erzählen. So kannst du feststellen, ob dein Text verständlich ist.

» Exposez vos feuilles.
Découvrez les inventions futuristes des autres.
Ecrivez des commentaires. La page 21 et la revue («Nous parlons français!») peuvent vous aider.

Le vélo intelligent
Ce qui me plaît, c'est…
J'aime bien…

» Créez le dossier de classe.

Et voici les grilles d'évaluation pour certaines activités du magazine 7.1[E] et pour la tâche finale.

Grilles d'évaluation

Activité C page 27

Einen Text über eine futuristische Erfindung lesen und wesentliche Informationen auf Deutsch aufschreiben	++	+	+/–	–
Dein Text enthält die wesentlichen Informationen.				

Activité F page 38

Die Texte auf den Spielkarten vorlesen	++	+	+/–	–
Du liest die Sätze richtig vor.				

Activité G pages 42 à 44

Eine futuristische Erfindung beschreiben	++	+	+/–	–
Dein Text enthält mehrere Informationen und ist verständlich.				
Du verwendest den Klassenwortschatz korrekt.				

Tâche pages 47 à 49

Punkte	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
Inhalt	Dein Text enthält sehr viele Informationen. Er ist verständlich. ❐	Dein Text enthält viele Informationen. Er ist meist verständlich. ❐	Dein Text enthält einige Informationen. Er ist einigermassen verständlich. ❐	Dein Text enthält sehr wenige Informationen. Er ist schwer verständlich. ❐	❐
Sprache Wortschatz	Der Wortschatz, den du verwendest, ist passend und sehr abwechslungsreich. ❐	Der Wortschatz, den du verwendest, ist meist passend und abwechslungsreich. ❐	Der Wortschatz, den du verwendest, ist teilweise passend und wenig abwechslungsreich. ❐	Der Wortschatz, den du verwendest, ist oft unpassend und wiederholt sich häufig. ❐	❐
Klassenwortschatz und Adjektive		Du verwendest den Klassenwortschatz korrekt. Alle Adjektive sind richtig angepasst. ❐	Du verwendest den Klassenwortschatz mehrheitlich korrekt. Die meisten Adjektive sind richtig angepasst. ❐	Du verwendest nur wenige Satzstrukturen und Ausdrücke des Klassenwortschatzes korrekt. Die Adjektive sind kaum richtig angepasst. ❐	❐
Mut zum Risiko			Du wagst mehrmals, eigene Formulierungen zu verwenden. ❐	Du wagst, eine eigene Formulierung zu verwenden. ❐	❐
Gestaltung			Dein Blatt ist ansprechend gestaltet. Die Skizzen illustrieren die Erfindung gut. ❐	Dein Blatt ist teilweise ansprechend gestaltet. Die Skizzen illustrieren die Erfindung nur bedingt. ❐	❐

57

Il nous paraît intéressant de faire la liste des différentes tâches que les élèves effectuent avec la méthode *Clin d'Œil* durant leur parcours au secondaire I.

Les tâches pour les 9H :

1. Imagine une invention, tu la dessines et la décris.
2. La salle de classe devient un musée d'art.

   Crée un audio-guide sur un tableau : décrire les couleurs, poser des questions.
3. Invente des petites scènes dans un contexte précis et joue-les avec tes camarades.

   (Exemple : le portable sonne en classe, ton voisin copie sur toi, le prof n'est pas là, tu arrives en retard,…)
4. Tu écris une histoire, tu lis ton texte devant un public.

Les tâches pour les 10H :

1. Tu crées une présentation PowerPoint sur certains aspects de la nuit. Tu la présentes devant la classe.
2. Tu écris un récit de voyage pour un recueil d'histoires.
3. Tu inventes des scènes. Tu les filmes ou tu les joues en direct.
4. Tu écris le récit d'un vœu réalisé.

Les tâches pour les 11H :

1. Tu crées un aperçu écrit du thème choisit. (Interview, portrait d'une personne, …)

   Tu te produis sur scène.
2. Tu présentes un événement réel ou imaginé. (Raconter une expérience vécue, inventer un événement, reprendre un fait divers…)
3. Tu écris un texte qui a pour sujet un thème qui « bouge ». (Tu décris un sport, un mouvement, un lieu, …)

Comme nous enseignons dans le Haut-Valais, l'un des cantons concernés par ce projet, nous avons pu suivre de près l'introduction de cette nouvelle méthode et nous avons participé à la phase pilote qui s'est achevée en 2018. Nous avons donc pu vivre le passage de la théorie à la pratique dans la réalité scolaire et nous voulons à présent nous intéresser aux changements que cette approche a pu entraîner dans les pratiques des enseignants. Pour cela, il est donc nécessaire de faire un état des lieux de l'enseignement du français langue étrangère avant l'introduction de cette nouvelle approche.

4.4 L'enseignement du FLE avant l'introduction de l'approche actionnelle

Pour se rendre compte des changements que la nouvelle méthodologie dite de l'approche actionnelle amène ou devrait amener dans l'enseignement du FLE au secondaire I et surtout au niveau des pratiques des enseignants, il nous faut décrire la situation précédant son introduction au secondaire I, c'est-à-dire avant 2011, avant que les élèves de l'école primaire ayant bénéficiés de cette approche n'arrivent au secondaire I.

Jusqu'en 2009, les élèves du primaire n'apprenaient pas de langue étrangère. Ils découvraient le FLE au secondaire I. La méthode utilisée à l'époque (le manuel) s'appelait « Bonne Chance[8] ». Elle est composée d'un livre de l'élève, d'un lexique et d'un cahier d'exercice, du livre du professeur, des marionnettes « Pierrot et Pierrette », des cassettes audios avec les textes et les chansons et d'un logiciel pour ordinateur.

On peut dire que la méthodologie utilisée pour enseigner avec *Bonne Chance* contient aussi bien des éléments de méthodologie traditionnelle que de l'approche communicative. On veut d'une part expliquer la langue à l'élève mais il doit pouvoir parler en apprenant des dialogues ou des petites phrases, en simulant des situations.

Le rôle de l'enseignant est central. Il s'appuie totalement sur la méthode pour animer son cours et ne s'accorde que peu de liberté didactique d'où une certaine rigidité. Il explique la grammaire de façon explicite et en allemand. Il corrige l'élève lorsqu'il commet des erreurs alors qu'avec l'approche actionnelle la maîtrise parfaite de la langue étudiée n'est plus le but. Aujourd'hui, l'objectif de perfection est remplacé par une approche tournée vers un plurilinguisme fonctionnel, l'apprentissage de plusieurs langues et leur utilisation dans le quotidien.

Les possibilités pour l'enseignant d'adapter les activités aux intérêts de ses élèves sont limitées d'une part en raison du niveau de maîtrise de l'enseignant de la langue cible. En effet, à l'époque, les exigences attendues au terme de la formation des enseignants étaient plus basses qu'à l'heure actuelle où le niveau C1 est exigé pour enseigner au secondaire I. Ainsi le niveau de compétences en langues étrangères des enseignants était notablement plus bas. L'enseignant ne pouvait donc pas faire face avec aisance à des situations langagières inattendues. C'est pourquoi il planifiait ses séances en suivant strictement le manuel afin de garder un certain contrôle.

D'autre part, les possibilités d'utiliser les TICE[9] n'étaient pas aussi développées qu'à l'heure actuelle. L'enseignant n'avait pas accès à autant d'informations et il ne pouvait pas créer des documents pour ses élèves aussi facilement qu'aujourd'hui.

Dans le livre de l'élève, la progression se fait par étapes et du plus simple au plus complexe. Chacune d'elles traite de plusieurs sujets de la vie quotidienne qui n'ont pas forcément de lien entre eux. Le vocabulaire et la grammaire sont très présents. Pour preuve, le lexique fait une centaine de pages pour une seule année scolaire et l'élève peut trouver un précis de grammaire non seulement à la fin de son livre mais aussi à chaque étape du livre. L'utilisation de documents authentiques est inexistante. Les explications grammaticales sont explicites et en allemand. Il n'y a donc pas de métalangage en français. On peut dire qu'une étape du livre s'articule plutôt autour du point de grammaire qu'autour d'un sujet. Pour fixer les apprentissages, l'élève dispose d'un cahier d'exercices (drill).

Le but de l'évaluation est de tester l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire. Les critères sont donc tout à fait objectifs.

[8] Bonne Chance, éditeurs : Interkantonale Lehrmittelzentrale, Luzern, ISBN 3-906721-30-2

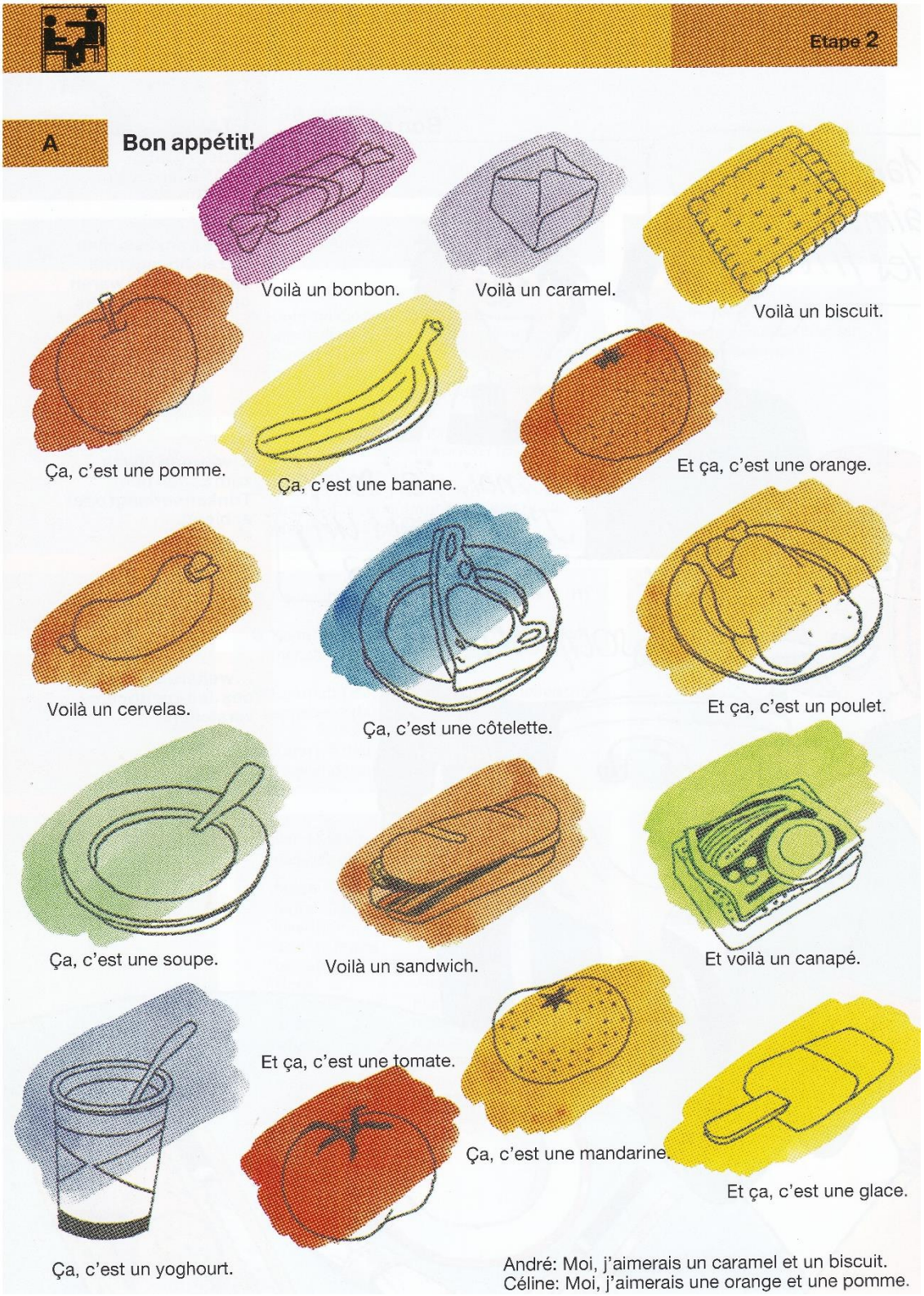
[9] TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Voici quelques exemples tirés de la méthode *Bonne Chance I, étape 2*

Tout d'abord, comme on le constate dans ce premier exemple, les objectifs à atteindre ne figure pas au début de l'étape. On informe l'élève sur ce qu'il va apprendre.

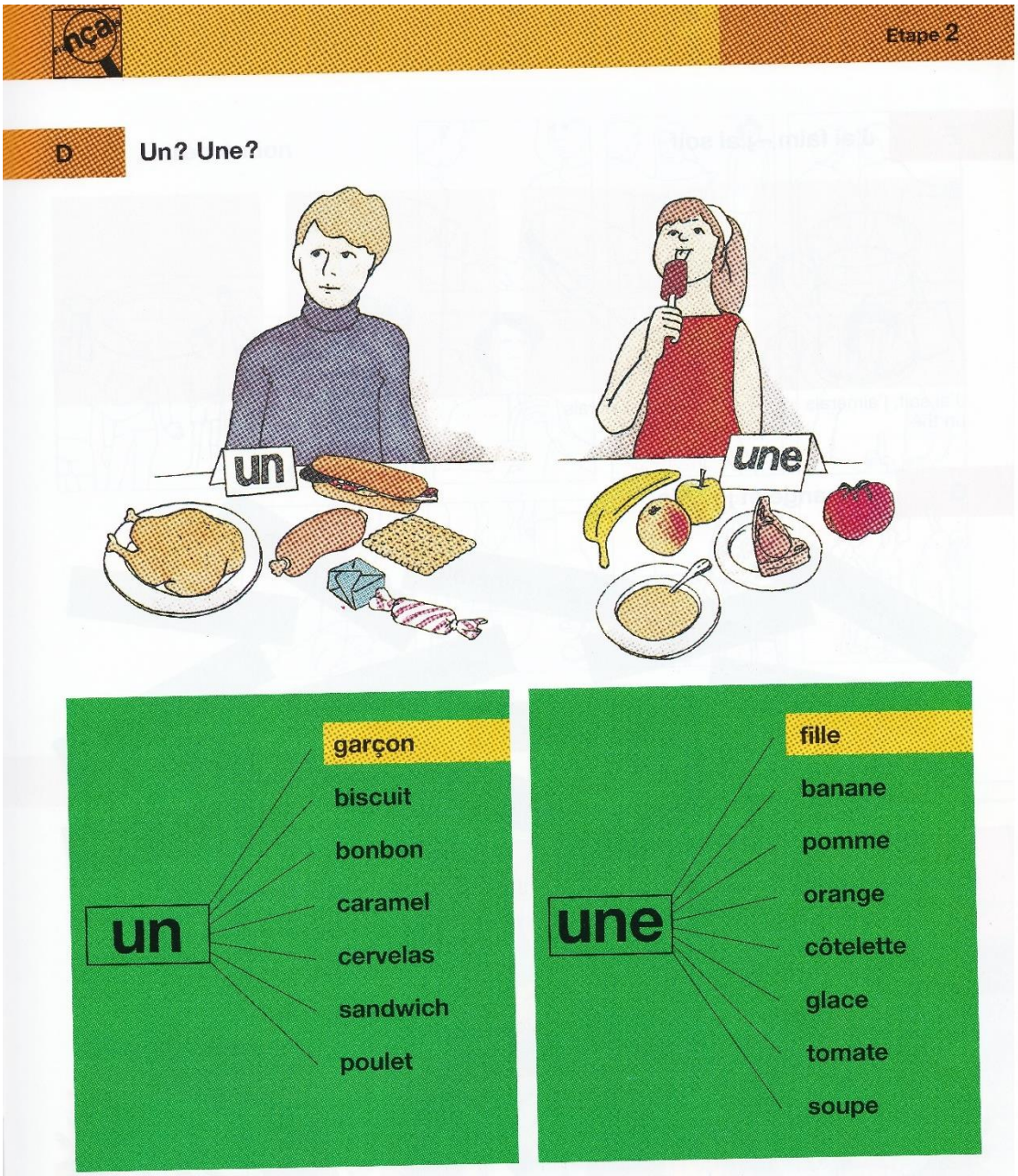
Bonne Chance 1, étape 2, p. 11

Voici la première activité de l'étape 2. Cette activité se fait par groupes de deux. Les élèves font un travail de mémorisation. Ils répètent les expressions à tour de rôle sur le modèle du dialogue de Céline et André (bas de page). Les consignes peuvent être données en allemand ou en français, l'enseignant peut adapter sa pratique selon ses élèves.



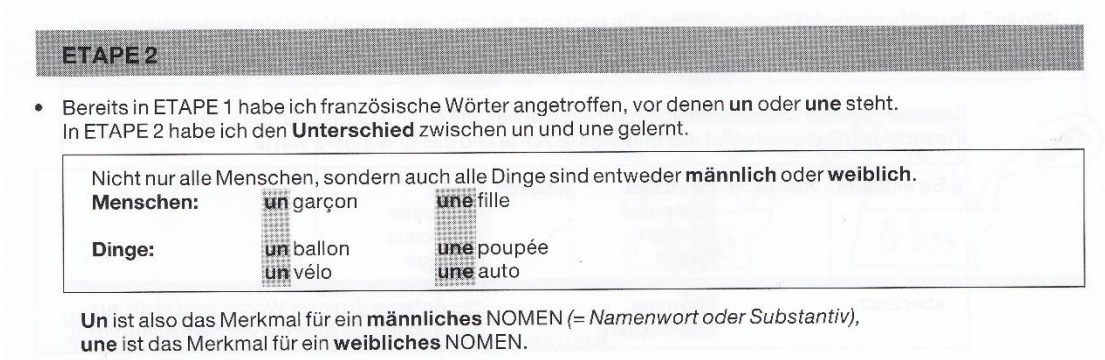
Bonne Chance 1, étape 2, p. 12

Ici, on constate que la grammaire est présentée de façon tout à fait explicite.



Bonne Chance 1, étape 2, p. 15

L'élève trouve les explications à la fin du livre dans un précis de grammaire. Les explications et le métalangage sont en allemand. *Bonne Chance* 1, étape 2, p. 45



ETAPE 2

- Bereits in ETAPE 1 habe ich französische Wörter angetroffen, vor denen **un** oder **une** steht.
  In ETAPE 2 habe ich den **Unterschied** zwischen un und une gelernt.

Nicht nur alle Menschen, sondern auch alle Dinge sind entweder **männlich** oder **weiblich**.		
Menschen:	**un** garçon	**une** fille
Dinge:	**un** ballon	**une** poupée
	un vélo	**une** auto

Un ist also das Merkmal für ein **männliches** NOMEN *(= Namenwort oder Substantiv)*,
une ist das Merkmal für ein **weibliches** NOMEN.

Enfin, les objectifs d'apprentissage sont mentionnés à la fin de l'étape sous forme de questions destinées à l'élève. On constate que la plupart sont liés à de « l'appris par cœur ». Il n'y a pas d'utilisation de ces nouvelles connaissances dans différentes situations.

In der zweiten ETAPE hast du folgendes gelernt:	Hast du die Lernziele dieser ETAPE erreicht? Prüfe dich selber!	Wenn du auf die Fragen zum Kernprogramm mit ja antworten kannst, hast du die Lernziele der ETAPE erreicht. Falls du noch unsicher bist, schau nochmals im Buch bei den in Klammern angegebenen Buchstaben nach oder frage deinen Lehrer/deine Lehrerin.
	Kernprogramm	Zusatzprogramm
...die französischen Bezeichnungen für zahlreiche Esswaren und einige Getränke.	● Kann ich die Esswaren und Getränke dieser ETAPE französisch benennen? (A, B) ● Kann ich dabei «un» und «une» richtig verwenden? (D) ● Kann ich sagen, ob etwas salzig oder süss ist? (E)	● Kann ich mit andern zusammen eine Szene im Restaurant aufführen?
...wie man etwas zum Essen oder Trinken verlangt oder anbietet.	● Kann ich sagen, dass ich Hunger oder Durst habe und was ich essen oder trinken möchte? (F, G, Ex. 5) ● Kann ich jemandem etwas zum Essen oder Trinken anbieten? (Ex. 3) ● Kann ich beim Aufführen des Dialogs jede Rolle übernehmen? (C)	
...weitere Befehle des Jeu-pantomime verstehen.	● Verstehe ich die folgenden Befehle so gut, dass ich sie sofort ausführen kann? mange (o) — mangez (o) bois (o) — buvez (o) avance — avancez recule — reculez saute — sautez nage — nagez prends une douche — prenez une douche dessine — dessinez montre — montrez donne-moi — donnez-moi	● Kann ich einem Mitschüler/einer Mitschülerin, einer Gruppe oder einem Erwachsenen solche Befehle geben?

Bonne Chance 1, étape 2, p. 20

Comme on peut le constater, en théorie, et en étudiant les manuels, l'enseignement du FLE avec l'approche actionnelle diffère énormément de ce que nous avons pu vivre ces dernières années avec la méthode *Bonne Chance*. Dans le chapitre suivant, nous allons nous concentrer sur la mise en œuvre de l'approche actionnelle au secondaire I par les enseignants et si leurs pratiques ont effectivement évolués.

4.5 Questions de recherche et hypothèses

Après avoir défini la problématique et le cadre conceptuel de notre travail, nous pouvons maintenant formuler notre question de recherche. En effet, nous avons pu constater une évolution didactique majeure avec l'approche actionnelle ce qui soulève la question de sa mise en pratique dans les établissements scolaires par les acteurs concernés, les enseignants. Nous avons présenté les bases théoriques de cette approche et nous voudrions nous pencher sur sa traduction dans la réalité de l'enseignement du français langue étrangère dans le secondaire I.

La phase pilote d'introduction de ces nouveaux moyens d'enseignement utilisant l'approche actionnelle s'est achevée il y a plus d'une année. Il est donc à présent possible de tirer un bilan. Ainsi, la question principale que nous nous posons est la suivante : l'approche actionnelle est-elle une utopie ou une réalité dans l'enseignement du FLE au secondaire I ?

Nous voudrions savoir dans quelle mesure l'approche actionnelle a réellement modifié les pratiques des enseignants du FLE. Nous allons nous demander si un décalage subsiste entre ce qui est préconisé et ce qui est appliqué dans la réalité du terrain.

Précédemment dans ce travail, nous avons pu comparer l'approche actionnelle avec les méthodologies antérieures ce qui nous permet de sélectionner des points susceptibles d'apporter de précieuses informations à ce sujet et de former les hypothèses suivantes :

Hypothèses

1. La tâche représente l'outil méthodologique permettant de concrétiser la perspective actionnelle. Cependant, la mise en place de tâches authentiques et qui font sens pour l'élève en contexte scolaire reste très complexe, le but étant non de simuler mais d'agir de manière réelle.
2. La planification des activités et la création de ressources qui mène à la réalisation d'une tâche sont très exigeantes. Les enseignants ne s'autorisent que très peu de liberté, ils sont « prisonniers de la méthode ». Est-ce qu'ils ont tout de même une certaine autonomie par rapport à la méthode utilisée ? Changent-ils la tâche pour simplifier le parcours pédagogique ou pour mieux l'adapter aux intérêts de ses élèves ?
3. La formation en didactique des langues étrangères des enseignants est tout aussi importante voire plus importante que le niveau en langue cible. Pour comprendre l'approche actionnelle et la mettre en pratique, il faut être conscient des changements qu'elle engendre par rapport aux pratiques antérieures et quels buts elle poursuit.
4. La gestion de classe est différente. Les formes sociales de travail sont plus variées et les interactions sont nettement plus fréquentes.
5. Il est plus difficile d'évaluer objectivement la progression des élèves puisque la justesse de la langue n'est plus l'objectif. Les critères d'évaluation pour l'accomplissement d'une tâche peuvent poser problème, certains sont très subjectifs. Est-ce que l'enseignant ajoute d'autres critères plus « traditionnels » pour compenser cette subjectivité ou met-il en place d'autres moyens d'évaluations ?
6. Plus le niveau de l'enseignant dans la langue cible est élevé, plus il est en mesure d'appliquer les nouveaux principes didactiques liés à l'approche actionnelle. Quel est son niveau dans la langue cible ? Ses expériences d'apprentissages de langues étrangères influent-elles sa pratique ? Quelles sont les stratégies de compensation pour l'enseignant ? Comment fait-il face aux questions des élèves ?
7. En contexte scolaire, les activités continuent à privilégier les compétences communicatives.

8. Comme les erreurs grammaticales et d'orthographes sont subordonnées à la compétence de communication, les élèves s'expriment volontiers et sans appréhension mais font beaucoup d'erreurs. Quelle sont les pratiques actuelles des enseignants face aux erreurs des apprenants ?
9. L'hétérogénéité au sein de la classe est plus facile à gérer grâce à la différenciation toujours possible en approche actionnelle.

Pour pouvoir confirmer ou non ces différentes hypothèses, nous avons mené une recherche dans le cadre de l'enseignement du FLE où l'approche actionnelle a été introduite. Les différentes étapes de cette recherche sont détaillées dans la partie suivante.

Rappelons que notre recherche vise à souligner la mise en place de pratiques dans une perspective actionnelle pour l'enseignement du français langue étrangère au secondaire I.

5 Dispositif méthodologique et recueil des données

Le but de ce chapitre est de décrire les différentes étapes de notre recherche, de nos observations à la conception de nos entretiens afin d'être en mesure d'analyser les données récoltées.

Tout d'abord, nous préciserons les spécificités de notre recherche qualitative et compréhensive. Ensuite, nous détaillerons les outils de recherche utilisés pour la méthodologie envisagée. Puis, nous mentionnerons les particularités de notre recherche par entretiens et par observation, ses avantages et ses limites. La démarche d'entretien choisie pour notre recherche sera précisée. Nous détaillerons le processus de création du questionnaire. Enfin, nous décrirons le déroulement de la recherche sans oublier le processus d'analyse et d'interprétation des résultats.

5.1 Recherche qualitative

La recherche qualitative est très répandue. D'après A. Mackey et S. Gass (2005), l'importance et l'utilité des méthodes de recherches qualitatives sont de plus en plus reconnues dans le domaine des recherches sur l'acquisition des langues secondes. Elles proposent une brève définition de la recherche qualitative :

« …qualitative research can be taken to refer to research that is based on descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedures. » (2005 :162)

« …la recherche qualitative pourrait signifier la recherche fondée sur des données descriptives qui ne recourent par régulièrement aux méthodes statistiques. »

Elles énumèrent d'autres caractéristiques de la recherche qualitative :

- Les chercheurs qualitatifs ont tendance à travailler avec moins de participants et ils se préoccupent moins des questions de généralisabilité, par rapport aux chercheurs quantitatifs.

- Les chercheurs qualitatifs ont tendance à aborder le contexte de recherche dans le but d'observer tout ce qu'il présente et de laisser émerger d'autres questions.

Notre recherche se situe ainsi dans le domaine de la recherche qualitative. Elle donne un aperçu du comportement et des perceptions des gens et permet d'étudier leurs opinions sur un sujet particulier, de façon plus approfondie que dans un sondage. Le recueil de données qualitatives rassemble différentes techniques d'investigation. Dans une telle recherche, on distingue deux

phases : celle de recueillement et celle de traitement des données qui visent à répondre à une question de recherche. Ici, le principal intérêt de cette démarche qualitative est d'observer et d'analyser les pratiques des enseignants dans leur environnement institutionnel naturel, leur salle de classe, pratiques qui peuvent se montrer très diverses. Notre but est de confronter l'aspect théorique de l'approche actionnelle cité précédemment aux pratiques réelles des enseignants.

5.2 Recherche compréhensive

Comme nous allons tenter de connaître les représentations personnelles des enseignants, de quelle façon ils traduisent la perspective actionnelle dans leur pratique professionnelle et dans quelles mesures ils s'adaptent à cette nouvelle approche, nous avons également choisi l'approche compréhensive. Ainsi, après avoir observé les enseignants dans leur pratique professionnelle, nous leur soumettons un questionnaire qui nous permet de récolter les informations complémentaires à l'observation. Le travail sur les représentations exige de recourir à des questions ouvertes afin de ne pas orienter les réponses et diminuer les biais possibles. Les questions servent à mesurer le degré d'expertise de l'enseignant dans l'approche actionnelle et par quelles actions concrètes dans sa pratique il l'applique.

Un entretien conclut cette démarche de recherche sur le terrain. L'enseignant peut ainsi nous faire part de certains aspects de son enseignement ; des difficultés rencontrées, des solutions qu'il a éventuellement trouvées, des changements constatés par rapport à l'enseignement avec *Bonne Chance*, d'une évolution possible dans son métier.

Le format choisi pour cette recherche présente plusieurs avantages. Les réponses au questionnaire peuvent être complétées lors de l'entretien. Nous pouvons facilement établir un lien entre les représentations que les enseignants ont de leurs pratiques et la réalité de leur enseignement par notre observation sur le terrain.

Il faut toutefois se rappeler que l'élaboration d'un questionnaire n'est pas une tâche facile. Il faut trouver des questions qui ont un lien avec une hypothèse afin que les résultats soient exploitables pour confirmer ou infirmer l'hypothèse en question.

Ensuite, une difficulté a été l'organisation des observations suivies des entretiens. Trouver des enseignants qui correspondent aux critères de recherche (Enseigner avec Clin d'œil mais aussi avoir enseigné avec Bonne Chance) dont l'horaire est compatible avec nos disponibilités et dans un rayon géographique acceptable n'a pas été chose facile.

5.3 Elaboration de l'instrument d'enquête et description des outils de recherche

Dans cette partie, nous présentons la démarche d'élaboration du questionnaire, de la grille d'observation, la mise en place des séances d'observation ainsi que du choix des sujets.

Tout d'abord, nous avons organisé des séances d'observations auprès de différents enseignants de FLE qui enseignent avec *Clin d'œil* mais qui avaient aussi une expérience avec *Bonne Chance*. Les contraintes citées précédemment ont automatiquement réduits notre population d'enquête. Cinq enseignants ont été d'accord de participer sous couvert d'anonymat. En effet, comme notre recherche se focalise sur les pratiques des enseignants, ils pourraient se sentir évalués et modifier leurs habitudes, ce que nous voulons éviter. Nous avons donc codé les noms avec des chiffres de un à cinq. Entre février et avril 2018 nous avons assisté à une séance de FLE par enseignant, séance suivie d'un entretien. Les enseignants n'ont pas été informés en amont du sujet de notre recherche pour minimiser les risques de biais. Nous sommes conscients que le seul fait d'assister à une séance modifie quelque peu les pratiques des enseignants mais nous sommes certains que les points que nous voulons observer et mettre en évidence ne peuvent pas être assez déformés pour ne plus être exploitables.

Nous avons élaboré une grille d'observation afin de saisir au mieux le déroulement de la séance. Il aurait été plus efficace de filmer chaque séance mais les autorisations requises auraient été trop difficile à obtenir.

Nous avons réfléchi aux points à relever où nous pourrions voir une réelle évolution des pratiques par rapport à l'enseignement avec *Bonne Chance* et vérifier nos hypothèses. Ainsi, nous avons décidé de nous concentrer d'abord sur la posture de l'enseignant et son lien avec l'activité des élèves. Ensuite nous relevons dans quelle proportion l'enseignant fait usage de la langue cible pour les consignes et les explications. Puis nous notons les formes sociales de travail qui influencent considérablement les interactions, nous relevons le matériel utilisé (usage du tableau blanc, de ressources *Clin d'œil* ou personnelles, etc.) et pour finir, la façon de corriger les élèves. Par ailleurs, il est bien sûr primordial de connaître la tâche que les élèves vont effectuer pour pouvoir évaluer la pertinence des activités des élèves.

Après l'observation de la première séance, nous avons amélioré la façon de noter certaines pratiques. Pour être plus efficace dans la saisie des informations, nous avons fait des petits tableaux qui nous permettent de cocher la fréquence des actes par exemple pour l'utilisation de la langue cible et la correction. Nous pouvons les compléter par des remarques.

Cette forme d'observation limitée à une séance restreint naturellement la visibilité réelle des pratiques de l'enseignant mais elle nous permet d'interpréter d'une façon plus fiable les informations fournies lors de l'entretien.

5.3.1 Grille d'observation pour les séances de FLE

(Pour la lisibilité du travail, nous avons supprimé quelques espaces et lignes)

Contexte

Date et heure de l'observation : ……..

Degré et niveau : ……

Codage Enseignant : ……

Effectif : ……

Élève(s) ayant des besoins particuliers : ……

Autres remarques : …….

Situation

Description de la tâche finale :

……

Situation de la séance dans le parcours pédagogique : Début - Milieu - Fin

	Allemand	Français
Consignes		
Explications		

Aménagement de l'espace classe – positionnement des bureaux :

Formes sociales de travail	Individuel	Plénum	Par deux	Groupes 3 et plus

Matériel utilisé : ……

Particularités : ……

Activités - élèves / enseignant :

		Élèves	Enseignant
Activités		- - - -	- - - -

Traitement de l'erreur

Oral	Pas de correction	Faire répéter	Écouter un camarade Collaboration	Autocorrection

Écrit	Autocorrection	Correction collaborative	Par l'enseignant

Détail de la séance : ……

5.3.2 Le questionnaire

Le questionnaire a été élaboré dans le but d'étayer nos observations. Il permet de nous renseigner sur les pratiques de classe de ces enseignants et leur capacité à porter un regard critique sur celles-ci. Il est soumis à l'enseignant après l'observation d'une séance pour ne pas l'influencer dans sa pratique et avant un entretien plus approfondi.

Nous avons réfléchi aux points déterminants dans l'approche actionnelle en lien avec nos hypothèses et avons retenu les aspects suivants pour construire notre questionnaire :

- La formation des enseignants et l'expérience avec *Bonne Chance* et *Clin d'Œil*
- La tâche
- La planification
- L'évaluation (sommative, formative) et ses critères
- L'enseignement de la grammaire et du vocabulaire
- La gestion de classe
- Le rôle de l'enseignant
- Le traitement de l'erreur

Ainsi, après quelques questions ayant trait à l'expérience professionnelle et la formation de l'enseignant concerné, nous nous intéressons aux représentations que l'enseignant a de sa pratique et quels outils il met en place dans son enseignement. Nous essayons de rester aussi neutre que possible dans la formulation des questions, il est cependant difficile de ne pas être influencé par notre expérience professionnelle.

Le questionnaire n'est pas rempli directement par l'enseignant mais par nous-mêmes. Ainsi, nous pouvons demander et noter des précisions supplémentaires si nécessaire. C'est aussi la raison pour laquelle nous ne voulions pas faire une enquête en envoyant des questionnaires mais être présents pour obtenir le plus d'informations pertinentes possibles en lien avec nos observations. Nous avons utilisé le français lors de nos échanges mais les enseignants ont été libres de choisir dans quelle langue s'exprimer. La majorité des entretiens s'est déroulée en français avec quelques fois des précisions ou explications de l'enseignant en allemand quand il lui manquait les termes adéquats. Nous avons pu traduire sans problème les propos des enseignants interviewés.

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons codé le nom des enseignants de un à cinq pour respecter leur anonymat. Avec ce genre de questionnaire, nous ne pouvons pas classer

les réponses dans un tableau puisqu'il s'agit de questions ouvertes. Cependant, les informations recueillies nous permettent de découvrir des analogies ou des contradictions qui révèlent des tendances générales chez les enseignants, des problèmes et comment ils y font face.

Voici le questionnaire :

Questions

Public cible : enseignants FLE avec la méthode *Clin d'œil* et ayant enseignés avec *Bonne Chance* dans le passé.

1. A quel degré enseignez-vous le FLE et quels sont les niveaux de votre/vos classe(s) ?
2. Quel est votre niveau dans la langue cible, quel diplôme(s) possédez-vous ?

   (Ex : B1, B2, C1, langue maternelle) ?
3. Avez-vous suivi une formation en didactique des langues étrangères (autre que la formation pour Clin d'œil, précisez- dans quel institut et quel niveau ; Bachelor, Master ou autres) ?
4. Avez-vous suivi la formation pour l'introduction de *Clin d'œil* (40 heures à la HEP de Brig) ?
5. Combien d'années d'enseignement de FLE avez-vous à votre actif ?
6. Combien d'années avez-vous enseigné avec Bonne Chance ?
7. Connaissez-vous le CECRL (GER, gemeinsam europäischer Referenzrahmen)?
8. Quelle méthodologie préconise le CECRL ?
9. Comment définissez-vous « l'approche actionnelle » ? (Handlungsorientierter Unterricht)
10. Que pensez-vous de cette méthodologie (pas méthode) ?
11. Donnez votre définition d'une tâche et quels sont ses objectifs ?

    (Est-ce une évaluation sommative ?)
12. Quelle place occupe la grammaire dans les séances ? (Exercices en lien direct avec la tâche ou autre) ?
13. De quelle manière l'introduisez-vous auprès de vos élèves (Explicite, inductive) ?
14. Fait-elle l'objet d'évaluation sommative ? Si oui, comment, à quelle fréquence ?
15. Comment enseignez-vous le vocabulaire ? (Liste de vocabulaire, vocabulaire personnel, lien direct avec la tâche, traduction ou non, contrôle)
16. Et fait-il l'objet d'évaluation sommative ? Si oui, à quelle fréquence ?
17. Comment corrigez-vous les productions (écrites et orales) des élèves ? (Traitement de l'erreur)
18. Qu'est-ce que vous évaluez dans la tâche ?
19. Quelles différences pouvez-vous citer entre votre pratique avec *Clin d'œil* et *Bonne Chance* ?
20. Est-ce que quelque chose vous pose problème avec Clin d'œil ?

(Planification, contrôle des productions, évaluations, place de la grammaire, sujet des tâches, textes authentiques, etc.)

21. Qu'est-ce que vous appréciez particulièrement avec Clin d'œil ?
22. Suivez-vous le parcours pédagogique du magazine de façon précise ou accordez-vous une certaine liberté didactique et/ou pédagogique ?
    (Explication de grammaire et exercices de drill, autre thématique, autre tâche, donc autres activités pour y arriver, création de ressources, etc.)
23. Pensez-vous que vos élèves sont plus autonomes (mobilisation des savoirs pour accomplir la tâche avec succès) et donc plus acteurs de leurs apprentissages (Aktiv am Lernprozess sein)

A la suite du questionnaire, l'enseignant pouvait, s'il le souhaitait, encore s'exprimer sur ses expériences professionnelles récentes.

La durée de l'entretien s'est élevée à environ quarante-cinq minutes.

Les grilles d'observations et les questionnaires se trouvent en annexe dans le recueil de données.

5.4 Analyse et interprétation des données

Nous allons tenter dans ce qui suit, d'établir une synthèse des réponses aux questions posées aux enseignants et des observations faites en classe de FLE. Nous allons nous concentrer sur les réponses les plus pertinentes et la fréquence des pratiques observées. Cette recherche nous permet d'établir un lien entre les représentations que se fait l'enseignant sur l'approche actionnelle et ses réelles pratiques en classe ce qui nous donnera les informations nécessaires pour répondre à notre question de recherche et vérifier nos hypothèses.

Les premières réponses nous livrent des informations intéressantes sur le parcours professionnel des enseignants et sur leurs formations. Nous constatons que notre échantillon nous offre des profils très divers, ce qui ouvre naturellement les possibilités de notre recherche. Nous ne sommes pas face à un seul type d'enseignant mais face à des personnalités très différentes qui ont toutes une expérience professionnelle unique et un niveau en langue cible varié.

Nous allons maintenant exposer de quelle manière nous interprétons toutes ces données.

5.4.1 L'approche actionnelle, entre théorie et pratique

À la question sur la méthodologie préconisée par le CECRL et sa définition, quatre enseignants ont su répondre par l'approche actionnelle. Un seul enseignant ne connait pas le CECRL. Donc, il ne pouvait pas répondre. Cependant, il sait en quoi consiste l'approche actionnelle. Tous connaissent donc cette méthodologie en théorie. Voici les réponses recueillies :

- « Das Wissen anwenden. [10]» (Enseignant 1)

- « C'est quand un élève est actif et qu'il développe des stratégies pour devenir autonome dans son apprentissage. On doit plus faire réfléchir les élèves, les amener à découvrir les solutions et travailler en groupe. C'est travailler d'après des objectifs. » (Enseignant 2) ;

- « L'élève doit pouvoir mobiliser ses compétences pour résoudre une tâche en tant qu'acteur social, donc souvent en groupe. Donc il n'y a pas seulement la langue qui est évaluée mais aussi le savoir-être, culturel, social. » (Enseignant 3) ;

- « Les élèves sont actifs dans leurs apprentissages grâce à des formes de travail qui privilégient le jeu et les interactions. Ils doivent former eux-mêmes des questions par exemple ou former eux-mêmes des phrases, doivent s'entraider, travailler en groupes. » (Enseignant 4) ;

- « Les élèves doivent accomplir des tâches réelles, souvent en groupes » (Enseignant 5) ;

On note que les termes *tâche, groupes, acteur, actif* sont fréquents. Tous les enseignants se rejoignent dans cette définition théorique de l'approche actionnelle. Les élèves doivent accomplir une tâche et ils interagissent avec leur entourage. Il est intéressant de préciser que l'on retrouve chez tous les enseignants ce principe de base de la méthodologie qui est de favoriser les interactions. Nous avons observé lors de toutes les séances un dynamisme des formes de travail géré par l'enseignant mais bien sûr induit par la méthode *Clin d'Œil* et ses activités. Ainsi, et d'après nos observations et les informations recueillies auprès des enseignants, les élèves passent d'un travail individuel à un travail en binôme ou en groupe presque à chaque séance.

Il est intéressant de relever que même l'enseignant qui n'a ni suivi de formation en didactique des langues étrangères ni la formation didactique de *Clin d'Œil* semble avoir bien intégré les concepts de base de la méthodologie dans sa pratique. L'explication nous est fournie par

[10] Traduction : Mettre en pratique les connaissances

l'enseignant lui-même. Il enseigne l'allemand (langue de scolarisation) avec une nouvelle méthode qui est aussi basée sur l'approche actionnelle. Il transfert donc ses expériences en FLE.

Un seul enseignant mentionne « les stratégies » alors que c'est un concept clé qui vise au développement de l'autonomie de l'élève. Cependant, il ressort de nos observations que tous les enseignants font travailler les élèves au développement de stratégies qui visent à « alléger » la difficulté d'une activité causée par une maîtrise insuffisante de la langue cible. Ainsi, lorsque les élèves lisent un texte par exemple, l'enseignant demande à l'élève quelles sont ses stratégies pour décrypter le texte. Il conduit l'élève à réfléchir et ne donne pas la solution. C'est également ce que nous avons observé lors d'interaction orale chez trois enseignants, ils amènent l'élève à se questionner, à utiliser des stratégies pour trouver la solution ou s'auto-corriger. Par ailleurs, la méthode *Clin d'œil* rappelle régulièrement les stratégies que les élèves peuvent utiliser par un code couleur orange et elles sont détaillées au centre de la revue des élèves.

Le niveau en langue cible des enseignants nous semble un élément important à étudier. En effet, cela peut représenter une difficulté dans certaines situations, par exemple face aux textes authentiques ou pour présenter un sujet. Deux enseignants s'expriment ainsi ;

- « J'ai dû améliorer mon niveau de français (à cause des textes authentiques surtout) ». (Enseignant 1, malgré un niveau C1) ;

- « Les textes authentiques sont trop difficiles, je ne les comprends moi-même pas tous très bien. » (Enseignante 4, elle ne possède pas de diplôme pour le français)

Cependant, dans la pratique, nous observons qu'un niveau faible des enseignants en langue cible ne représente pas forcément un empêchement pour pratiquer une approche actionnelle dans la plupart des situations. Ainsi, avec cette méthodologie, l'enseignant est plus souvent en retrait qu'avec *Bonne Chance*, il oriente et accompagne ses élèves mais ce sont eux qui essaient de surmonter les difficultés par un travail collaboratif puisque les compétences ne sont pas identiques d'un élève à l'autre. L'enseignant intervient donc moins souvent pour corriger qu'il ne le faisait avec *Bonne Chance*. L'enseignement était beaucoup plus frontal. De plus, il peut compenser ses éventuelles lacunes en s'aidant des TICE et en les intégrant dans les séances. Néanmoins, pour les enseignants dont le niveau en langue cible est moyen, ils nous confient qu'il est plus difficile de créer des supports de cours personnels ou de changer simplement la tâche pour mieux l'adapter aux motivations de ses élèves. Ils suivent donc la méthode *Clin d'Œil*.

Nous pensons que la formation joue ici un rôle crucial et nous revenons sur ce sujet un peu plus loin.

Ensuite, quand le niveau de l'enseignant est moyen, nous notons que les consignes et les explications se font plus fréquemment en allemand. Celles qu'il donne en langue cible ne sont pas très variées et le langage est beaucoup moins authentique que chez les enseignants de langue maternelle française ou ayant un très bon niveau. L'authenticité recherchée en approche actionnelle est plus difficile à mettre en place pour ces enseignants et pour les élèves, le « bain linguistique » est réduit.

La question 6 « Combien d'années avez-vous enseigné avec Bonne Chance ? » nous permet de vérifier s'il y a un lien avec les pratiques actuelles. En effet, si un enseignant a de l'expérience avec *Bonne Chance*, il peut être réticent à enseigner d'une façon différente et tenter de reproduire certains schémas ou proposer une sorte d'éclectisme méthodologique, ce qui serait négatif pour les élèves puisqu'en puisant dans d'autres manuels, le vocabulaire, la grammaire et la thématique ne seraient plus adaptés à la tâche finale. Un seul enseignant nous a avoué faire de temps à autres des photocopies d'exercices tirés de *Bonne Chance* dans le but de consolider

un point de grammaire et uniquement dans ce but nous dit-il. Il a enseigné quatre ans avec *Bonne Chance*.

Il est donc intéressant de se pencher sur sa réponse à la question 10, « Que pensez-vous de cette méthodologie ? ».

Enseignant 1 ; « Cela peut déstabiliser les plus faibles car je trouve que c'est moins structuré et les textes (difficiles) peuvent les décourager et ils peuvent avoir de la peine avec la grammaire qui n'est plus très explicite. Alors je complète. Mais on peut mettre sur pieds des projets qui sont motivants pour les élèves. Ils parlent beaucoup plus qu'avec *Bonne Chance*. Ils sont moins passifs. »

Cependant, nous avons constaté que l'enseignant 2, qui lui a enseigné bien plus longtemps avec *Bonne Chance* (12 ans), propose actuellement à ses élèves, des exercices de grammaire et/ou de vocabulaire créés par ses soins mais adaptés à la méthode Clin d'œil. Dans ses exercices, il reprend des formules de la méthode et le vocabulaire thématisé. Il est aussi à l'aise en langue cible et possède un très bon niveau C1.

Pour être en mesure de tirer ou non des conclusions sur le lien entre la durée d'enseignement avec *Bonne Chance* et l'adaptation des enseignants à l'approche actionnelle, on peut relever la réponse de l'enseignant 1 à la question 22, « Suivez-vous le parcours pédagogique du magazine de façon précise ou accordez-vous une certaine liberté didactique et/ou pédagogique ? »

Sa réponse et nos observations en classe nous laisse entrevoir une volonté d'appliquer l'approche actionnelle, cet enseignant fait presque toutes les activités du magazine avec ses élèves mais il n'a pas encore tout à fait lâcher prise avec ce qui constituait un objectif dans le passé, l'exactitude de la langue et le « savoir sur la langue » puisqu'il veut que ses élèves comprennent et maîtrisent parfaitement la grammaire. Dans cette optique, il l'explique en allemand avec des exercices tirés de *Bonne Chance*.

Enseignant 1 ; « Je fais quasiment toutes les activités, je rajoute des feuilles d'exercices comme devoirs (exercices de grammaire). Il m'arrive de « retomber » dans le mode « Bonne Chance » quand je vois que mes élèves ne comprennent pas la grammaire. J'explique en allemand les règles et je donne une feuille d'explication que nous regardons ensemble. Je fournis aussi des exercices (des fois de *Bonne Chance*). Je donne les consignes en allemand et en français.

D'autres réponses à la question 10, « Que pensez-vous de cette méthodologie ? » sont intéressantes :

- « Pour moi elle est assez logique mais avec aussi peu d'heures et un public captif qui a une motivation intrinsèque en moyenne assez basse, difficile à réaliser. » (Enseignant 5);

- « Bei schwachen Schülern sehr wichtig sonst haben sie keine Motivation.[11]» (Enseignant 4);

- « Je trouve que c'est un réel progrès par rapport à *Bonne Chance*. On peut vraiment adapter son enseignement aux intérêts des élèves et leur apprendre à appréhender la langue avec confiance. Même des textes authentiques et compliqués sont à leur portée si on fixe des objectifs adéquats, à leur niveau. Mais il est faux de penser que la grammaire ne doit plus être maîtrisée. « L'à peu près » des productions me dérange toujours. » (Enseignant 3) ;

- « La façon de travailler est plus intéressante pour les élèves car il y a plus d'interactions. Pour l'enseignant, c'est souvent difficile de contrôler les productions surtout si on ajoute de la différenciation. Sinon, les élèves doivent plus s'investir, être plus actifs pour arriver à un résultat car ce n'est pas des feuilles à apprendre par cœur mais pour les plus faibles c'est difficile

[11] Traduction : « Chez les élèves faibles, cette approche est très importante, essentielle, sinon ils ne sont pas motivés. »

car moins structuré. Ils sont plus motivés qu'avec *Bonne Chance* mais quand il y a beaucoup d'élèves, (plus que 16-18) c'est difficile d'appliquer les principes de l'approche actionnelle. Et on n'a pas assez de temps pour traiter les sujets. » (Enseignant 2)

Nous remarquons que les réponses de l'enseignant 4 et 5 se contredisent. Pour l'enseignant 4, cette méthodologie est très motivante surtout pour ses élèves qui sont faibles. Les activités, pendant lesquelles ils peuvent s'exprimer et travailler en groupes d'une façon assez autonome, les motivent. Ce sont donc les formes sociales de travail qui sont intéressantes pour ces élèves. Alors que pour l'enseignant 5, même s'il reconnaît le bien-fondé de cette méthodologie, il trouve que c'est difficile de l'appliquer en contexte scolaire avec quatre séances par semaine. C'est au niveau de la tâche qu'il pense qu'il y a un problème, ce qui serait lié à la méthode *Clin d'œil* plutôt qu'à la méthodologie. C'est aussi pour cette raison que cet enseignant essaie d'augmenter la motivation intrinsèque de ses élèves par d'autres projets plus adaptés à leurs intérêts et leur quotidien.

Il ressort de ces réponses que tous les enseignants connaissent plus ou moins en détail en quoi consiste l'approche actionnelle et que son accueil est positif. On ne constate pas de rejets par les enseignants mais certains problèmes sont tout de même évoqués, tels le manque de temps pour atteindre les objectifs fixés, une structure peu claire des activités qui pénalise les élèves les plus faibles (mais ceci est lié à la méthode), la difficulté de contrôler les productions qui peuvent être différentes pour une même activité (liée à la différenciation) et la tâche en elle-même, ce que nous allons détailler dans la partie suivante.

5.4.2 La tâche et l'évaluation

Dans l'approche actionnelle nous avons vu que la réalisation d'une tâche est essentielle. Mais quelle est sa définition pour nos enseignants et quels sont ses objectifs ?

- « La tâche s'effectue à la fin du magazine. Il faut que l'élève ou les élèves utilisent ce qu'ils ont appris pour résoudre la tâche. Je l'utilise toujours comme évaluation sommative. La grille d'évaluation de la tâche proposée par *Clin d'œil* ne me convient pas. Les critères ne sont pas assez précis. J'en rajoute concernant la grammaire et le vocabulaire si c'est une production écrite par exemple. » (Enseignant 1) ;

- « La tâche, c'est le travail que les élèves doivent faire à la fin du magazine. Ils doivent être capable de réutiliser ce qu'ils ont appris. » (Enseignant 2) ;

- « Pour moi, une tâche doit être intéressante pour l'élève et doit le concerner. C'est un problème à résoudre où il doit mobiliser ses compétences et donc tout ce qu'il a appris. Il doit atteindre un résultat. L'idéal est de travailler en groupes. Pour l'enseignant, c'est aussi le moment d'évaluer l'élève (évaluation formative et sommative).
D'après la méthode, c'est une évaluation sommative. Des fois, ça me gêne parce que je trouve que les sujets ne sont pas intéressants ni motivants pour les élèves alors ça ne correspond pas à ce que devrait être une tâche. L'élève doit être motivé parce qu'il se sent concerné pas à cause de la note.
Même si les élèves font des erreurs, ils peuvent avoir le maximum de points par exemple en ce qui concerne l'exactitude de la langue. Mais c'est difficile d'établir des critères d'évaluation objectifs. » (Enseignant 3) ;

- « C'est l'évaluation d'un produit, d'un ensemble de compétences et non d'un apprentissage ciblé. (Beurteilung vom Produkt und nicht Lernkontrolle) C'est ce qui clôt le magazine. Cela justifie les activités du parcours. » (Enseignant 4) ;

- « C'est un projet qui doit intéresser l'élève car il doit y voir une raison. Le processus en amont est très important pour préparer l'élève à atteindre l'objectif qui est le succès de la tâche et moins l'exactitude de la langue. Il y a des petites tâches qui demande une préparation courte (env. 3 semaines) et d'autres, celles proposées par *Clin d'œil* qui sont longues à atteindre,…trop longues et pas très intéressantes pour l'élève. L'objectif est d'agir en utilisant ses connaissances. Qu'elle soit toujours une évaluation sommative influence l'objectif de la tâche. Les élèves sont motivés par la note, pas par le processus d'apprentissage ni par le produit fini.[..] Je fais ma propre grille pour évaluer la Tâche. » (Enseignant 5)

Tous les enseignants mentionnent que les élèves doivent mobiliser un ensemble de compétences pour être capable de résoudre une tâche. Elle représente la réalisation d'un projet qui devrait concerner l'élève. La majorité des enseignants mentionnent que le sujet et/ou les objectifs de certaines tâches ne sont pas motivants pour les élèves et n'ont pas de lien avec la vie réelle. Ceci est lié à la méthode et non à la méthodologie. Donc, la tâche ne remplit pas son objectif qui est d'avoir un sens pour l'élève pour qu'il se sente concerné, pour ne pas juste simuler comme on le faisait avec l'approche communicative. En approche actionnelle, nous avons vu que l'élève doit avoir un objectif social de référence qui dépasse la situation du contexte scolaire. Nous observons que les enseignants se sentent un peu « captifs » de cette méthode car modifier une tâche signifie devoir planifier tout un parcours et ses ressources, ce qui est un énorme travail et donc ils ne le font pas à l'exception d'un seul enseignant (5) qui a organisé un projet avec ses élèves sur une durée de trois semaines environ. Cet enseignant est de langue maternelle française et a suivi une formation en didactique des langues étrangères, ce qui nous incite à penser qu'il a plus de facilité à organiser des activités finalisées par la réalisation d'une tâche. Par contre, les enseignants envisagent bien la tâche comme l'aboutissement du travail réalisé pendant le parcours d'où l'importance des activités en amont qui préparent les élèves à sa réalisation. Ils savent qu'il ne faut plus évaluer uniquement la langue mais un ensemble de compétences qui constitue le produit fini. Chez tous les enseignants, c'est une évaluation sommative. On remarque toujours une volonté d'évaluer les compétences de communication en priorité. Les enseignants éprouvent certaines difficultés ou réticences à « accepter » l'inexactitude de la langue dès que c'est une évaluation sommative. Ils modifient la grille d'évaluation de la méthode en ajoutant des critères plus objectifs (donc linguistiques) ou changent la valeur attribuée aux différents critères dont le nombre de points attribués à la langue qui atteint, après modification, en moyenne 70 % du total des points. Il est intéressant de constater que cette part est augmentée par tous les enseignants par rapport aux grilles d'évaluation de *Clin d'œil* où la justesse de la langue compte dans les grilles d'évaluation d'origine entre 35 % et 50 % maximum. Il y a plusieurs explications qui causent cette attitude. D'abord, la peur de ne pas pouvoir justifier un résultat auprès des élèves et éventuellement des parents sera sans doute toujours présente dans un contexte scolaire et motive ces pratiques mais il y a aussi le manque de formation et les croyances personnelles concernant l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, comme nous l'avons observé, la majorité des enseignants tolèrent plus volontiers les erreurs en classe qu'auparavant avec *Bonne Chance*, ils ne corrigent plus systématiquement les productions des élèves. Mais ils continuent d'accorder la plus grande importance à l'apprentissage de la langue seule. Nous pensons aussi que c'est le résultat d'une définition trop vague des critères d'évaluation d'une tâche en général. Les enseignants se raccrochent à des critères objectifs car quelles sont les limites effectives, précises que l'enseignant doit attendre où exiger des apprenants au niveau du savoir-être, savoir-faire, savoir-agir, savoir-mobiliser ? Ils doivent évaluer certaines compétences mais on sait qu'elles sont très complexes et n'apparaissent jamais seules. Il reste une trop grande part d'interprétation et d'incertitudes pour les enseignants à ce niveau-là.

Nous voyons tout de même une évolution. Même si l'élève commet des erreurs, il peut atteindre le maximum de points, Seul, les aspects de la langue qui ont été vu en classe sont évalués et même des points sont attribués pour une prise de risque.

C'est aussi sans doute dans ce même but d'objectivité, que tous les enseignants continuent à faire des évaluations sommatives « à l'ancienne » ciblées sur la grammaire et le vocabulaire. Comme nous le détaillons dans la partie suivante, ils proposent par exemple des textes à trous pour la conjugaison des verbes et des petites phrases à traduire pour le vocabulaire. Certains demandent de créer des phrases avec le vocabulaire, ce qui correspond mieux à une perspective actionnelle puisque les élèves doivent transférer leurs connaissances dans un contexte légèrement différent.

Pour finir, nous relevons que la réalisation d'une tâche ne s'effectue que tous les deux mois environ et souvent l'élève l'effectue seul. Les enseignants pensent que le parcours qui s'éternise fait perdre de vue les objectifs d'apprentissage aux élèves.

5.4.3 La grammaire et le vocabulaire

Ceci nous amène à considérer les réponses aux questions 12 à 16 qui ont trait à la grammaire et au vocabulaire. On remarque que ce sont des sujets toujours très présents lors des séances mais la manière de les aborder diffère fortement d'avec *Bonne Chance*. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, avec *Bonne Chance*, la progression allait du plus simple au complexe et l'introduction se faisait de manière explicite avec des explications en allemand. Maintenant, avec *Clin d'œil*, nous constatons sur le terrain que la grammaire est amenée de façon inductive en contexte par tous les enseignants. Ensuite, les pratiques diffèrent selon le niveau des élèves. Plus le niveau des élèves est faible, plus il y aura d'explications en allemand complétées par des feuilles supplémentaires avec la règle et des exemples. L'approche actionnelle voudrait que les élèves découvrent la régularité d'une règle, l'écrivent avec leurs propres mots puis, après une discussion sur la formulation la plus adéquate, l'écrivent de façon précise avec l'aide de l'enseignant. En distribuant une feuille avec une règle toute faite, l'enseignant élimine une situation de communication qui devrait faire partie intégrante du processus d'apprentissage de la grammaire. Par ailleurs, il est intéressant de noter que même lorsque les élèves ont la possibilité de noter les règles de grammaire avec leurs propres mots, la majorité des enseignants préfère compléter par une feuille (ou des exemples au tableau) présentant des règles explicites. Nous y voyons plusieurs raisons possibles : pour gagner du temps, pour « éviter » de devoir contrôler chez tous les élèves, pour se rassurer.

Pour le vocabulaire, la différence se situe aussi dans l'approche en contexte avec *Clin d'Œil*. Les élèves découvrent des mots inconnus dans les textes et par différentes stratégies que l'enseignant explique ou rappelle si nécessaire, ils essaient de les comprendre. C'est seulement une fois ce travail de réflexion effectué que l'enseignant donne la liste de mots à apprendre sauf avec l'enseignant 3 qui répond de la façon suivante à la question 15, « Comment enseignez-vous le vocabulaire ? » :

- « Je donne la liste de vocabulaire à apprendre en début de parcours même s'ils n'ont pas encore été confrontés aux nouveaux mots mais on la travaille en classe avec les textes et en faisant des exemples d'utilisation. (Vocabulaire en contexte) La traduction est fournie. Pour le vocabulaire personnel, les élèves notent dans leur revue, cherchent eux-mêmes la traduction, je vérifie 1 x par semaine. »

La quantité de mots à apprendre par cœur est nettement réduite par rapport à *Bonne Chance*. Le but serait que les élèves notent un vocabulaire personnel et l'apprennent mais dans la réalité, c'est difficile à mettre en pratique à cause de l'important travail de contrôle que cela demande

de la part de l'enseignant. Seul deux enseignants (1 & 3) contrôlent ce vocabulaire personnel que les élèves notent dans la revue, ainsi, l'enseignant 1:

- « Comme on utilise des textes authentiques, les élèves sont d'abord confrontés à des mots inconnus, régulièrement. Une partie doit être apprise et il y a une liste dans le magazine. Nous faisons des petites phrases ensemble pour qu'ils comprennent comment utiliser ces mots. Je fais des évaluations formatives. Je donne au début les mots en français et les élèves traduisent en allemand. Ensuite, je donne l'allemand et ils traduisent en français. Les élèves notent du vocabulaire personnel dans la revue que je contrôle 1 x par semaine. »

Comme nous l'avons déjà détaillé plus haut, les enseignants font tous des évaluations sommatives axées sur la grammaire et le vocabulaire. Nous pensons que le contexte scolaire oblige ce genre d'évaluations et permet aux enseignants d'avoir une vision plus objective et à court terme de la progression des élèves. Ils sont aussi d'avis que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans une maîtrise de la grammaire qui fait partie de la compétence linguistique. Mais c'est aussi une importance donnée au sens (de la langue) alors qu'en approche actionnelle, l'importance est plus donnée à la construction du sens par l'action dans un contexte social. Ils trouvent que *Clin d'œil* ne permet pas de consolider assez certaines bases. C'est pourquoi ils distribuent régulièrement des feuilles supplémentaires traitant d'un point de grammaire. Ils se plaignent du manque de ressources à ce sujet car cela leur demande un gros investissement de créer ces supports afin qu'ils soient adaptés non seulement à la thématique traitée dans le magazine et donc à la Tâche mais aussi à leurs élèves. Tous les enseignants évoquent un manque de temps pour fixer les apprentissages.

5.4.4 Gestion de classe, interactions

Un domaine où nous avons pu constater une vraie évolution sur le terrain par rapport à *Bonne Chance* est celui du volume de productions orales ou écrites des élèves et des interactions. Plusieurs facteurs relevant directement des pratiques de l'enseignant influent sur ce domaine. Tout d'abord, il y a la façon de traiter l'erreur. Les enseignants ne corrigent plus tous les écarts à la norme, ils laissent les élèves s'exprimer. Ainsi, les élèves n'ont aucune appréhension à prendre la parole ou à produire un petit texte. L'enseignant 4 nous confie ceci : « Ils n'ont pas peur d'essayer de parler ou d'écrire, ils ont plus confiance en eux, … Sie überschätzen sich oft selber ! [12]»

Ou encore l'enseignant 1 : « Je pense que j'ai dû apprendre à faire plus confiance à mes élèves et à leur donner plus de liberté « linguistique ». Je suis plus à l'écoute. J'ai dû aussi lâcher prise sur l'exactitude de la langue même si ça m'embête vraiment. »

Ensuite, très souvent, une partie des activités doit se faire en binômes ou en groupe. Les élèves collaborent et interagissent. Une dynamique de groupe s'installe. Ils se sont pour ainsi dire appropriés cet aspect de leur apprentissage, c'est une routine pour eux puisque, il faut le rappeler, tous ces élèves travaillent avec cette méthode depuis l'école primaire, ils ont donc un certain entraînement. Mais il faut souligner que l'aménagement de la classe contribue à bien « vivre » cette phase de la séance. Un enseignant nous confie que s'il n'avait pas plusieurs salles à disposition pour pouvoir séparer les groupes afin qu'ils travaillent sans être déranger, cela serait compliqué et surtout trop bruyant. Dans nos observations sur le terrain, nous avons constaté que lorsque les bureaux des élèves sont en rangs par deux et tournés vers le tableau (Enseignants 1 – 2), les activités en plénum ou par deux sont privilégiées et l'enseignant se tient devant ses élèves la majorité de la séance. Dans les classes où un dispositif de regroupement des bureaux a été adopté (Enseignants 4 – 5), les formes sociales de travail varient plus et donc

[12] Traduction : ils se surestiment même souvent.

les interactions aussi. L'enseignant est plus en mouvement, il donne bien sûr des consignes mais les répètent moins souvent car les élèves s'entraident dans le groupe. Il se déplace, il va contrôler et orienter le travail des élèves, il est plus en retrait, il observe, il est à l'écoute. Par contre, nous l'avons déjà mentionné, nous remarquons chez les enseignants qui se sentent le moins à l'aise en langue cible, une faible variation de discours dans les consignes et les explications d'où un manque d'authenticité. Le temps d'exposition à une forme authentique de discours pour ces élèves est réduit.

La gestion de classe est donc également influencée par la plus grande alternance des formes sociales de travail en lien avec les activités proposées par *Clin d'œil*. Les enseignants font particulièrement attention lorsqu'ils forment les groupes. Ainsi, l'enseignant 3 nous dit ceci :

- « Je dois plus me mettre en retrait et « laisser » l'élève travailler, être actif. Je dois faire plus attention à la gestion de classe puisqu'il y a plus d'interactions, certains veulent en profiter. Je dois être fin psychologue en faisant attention à la composition des groupes, que les bons élèves « n'écrasent » pas les faibles ou que les « fainéants » profitent et ne fassent rien. […] Il faut gérer les interventions et leur apprendre à prendre la parole. »

Lors de nos observations, nous constatons que ces nouvelles formes de travail collaboratives ont été bien intégrées par les élèves puisqu'ils les ont déjà expérimentées à l'école primaire. Malheureusement, ces échanges se limitent souvent à exercer ses compétences de communication avec un seul partenaire. Il faudrait aller plus loin et faire travailler les élèves avec un autre partenaire en changeant légèrement les questions mais sur le même sujet pour vraiment apprendre à gérer des situations qui correspondent plus à la réalité. La raison évoquée est toujours le manque de temps.
Le contrôle du travail en groupes autonomes est problématique pour l'enseignant, surtout si l'effectif est élevé. Il est difficile de vérifier chez tout le monde comment la langue cible est utilisée et si elle est utilisée. L'hétérogénéité des élèves tant au niveau culturel que linguistique peut également se révéler être un casse-tête lorsqu'il faut former des groupes.

5.4.5 Les pratiques liées au TICE

Un aspect important dans cet enseignement du FLE qui a considérablement fait évoluer les pratiques de l'enseignant par rapport à l'époque de *Bonne Chance* est l'utilisation de TICE à toutes les séances. La possibilité d'accéder à l'ensemble de la méthode *Clin d'Œil* en ligne et de l'afficher au tableau blanc, car elle est entièrement digitalisée, change la façon d'enseigner. Tous les enseignants s'appuient sur ce support pour animer leurs séances. Par ailleurs, ils intègrent aussi les outils supplémentaires de différenciation ou les feuilles d'exercices créées par *Passepartout* et *Clin d'Œil* qui sont eux aussi entièrement accessibles sur Internet. Tous les enseignants maîtrisent ces outils et les utilisent sans problème. Cette avancée technologique au service de l'enseignement est très appréciée des enseignants. Voici quelques réponses à la question 21 « Qu'est-ce que vous appréciez particulièrement avec *Clin d'Œil* ? » :

- « L'accès à l'ensemble de la méthode sur Internet, et les feuilles supplémentaires de Passepartout (moins de Clin d'œil). » (Enseignant 3) ;

- « Peut-être la version online, mais souvent, les élèves n'y arrivent pas à la maison tout seul. » (Enseignant 4)

Ensuite, il y a un nombre non négligeable d'activités où l'élève doit avoir un ordinateur à sa disposition. C'est une organisation qui, suivant l'établissement n'est pas toujours simple à mettre en place. Ainsi, l'enseignant 4 dispose en permanence de six ordinateurs dans sa classe. Il est le seul de notre échantillon. Il souligne le confort que cela amène du point de vue organisationnel, il ne doit pas aller chercher des ordinateurs ou réserver une heure entière à la

salle d'informatique. Il peut facilement adapter une séance en faisant travailler certains élèves avec le fichier électronique ou les divers exercices proposés par *Clin d'Œil*. Les autres enseignants qui n'ont pas d'ordinateurs à disposition vont plus rarement en salle d'informatique et ils demandent aux élèves de travailler à la maison avec les outils informatique de la méthode, ce qu'ils ne sont pas toujours capables de faire selon l'enseignant 3 et 4.

Ainsi, l'intégration des TICE en classe modifie ici aussi le rôle de l'enseignant et ses pratiques. Il n'est plus la référence unique dans la langue cible et il doit travailler à l'autonomisation progressive de ses élèves en leur permettant d'acquérir des démarches, des stratégies pour qu'ils puissent travailler de façon optimale avec les outils proposés par la méthode *Clin d'Œil*. Il doit aussi maîtriser ces technologies. Nous avons constaté que cette maîtrise est acquise chez tous les enseignants. L'autonomisation de l'élève pose plus de problème. Les enseignants nous confient qu'avec les élèves plus faibles, c'est très difficile à cause du manque de temps et que la plupart ne sont pas motivés alors que pour les bons élèves, leur motivation est renforcée car leur progression n'est pas limitée vers le haut. Ils peuvent s'exercer à la maison avec les outils de *Clin d'œil*.

5.4.6 Les principales différences de pratiques entre Bonne Chance et Clin d'Œil et quelques difficultés

Pour finir cet état des lieux des pratiques des enseignants de FLE, nous pouvons faire une synthèse des réactions à la question 19 « Quelles différences pouvez-vous citer entre votre pratique avec *Clin d'Œil* et *Bonne Chance* ? » et 20 « Est-ce que quelque chose vous pose problème avec *Clin d'Œil* ? ». Ces réponses, en effet, reprennent la plupart des thèmes déjà évoqués précédemment. De plus, elles confirment nos observations sur le terrain.

Concernant le changement de pratique, les enseignants citent tous l'augmentation des interactions entre les élèves qu'il faut orchestrer et la problématique du contrôle des productions personnelles qui demandent donc plus de travail. Ils mentionnent les textes authentiques pas toujours facile à comprendre et la façon d'introduire les nouveautés de manière inductive ce qui est nouveau mais qu'ils complètent de manière explicite avec des feuilles supplémentaires de grammaire ou de vocabulaire accompagnées d'exercices ciblés, ce qui souligne dans ce cas un maintien en quelque sorte de certains aspects des méthodologies antérieures mais qui en soit, n'empêche pas une approche actionnelle si l'enseignant donne la possibilité à ses élèves de transférer ce savoir dans des contextes différents, ce qui n'est pas souvent le cas malheureusement.

Ils relèvent également que le travail planification est plus importante avec *Clin d'Œil* car sa structure est peu claire et qu'il manque un cahier d'exercices pour consolider les nouvelles notions. Mais comme nous l'avons déjà précisé, ceci est dû en majeur partie à la méthode *Clin d'Œil* et moins à la méthodologie.

Tous parlent d'un changement de posture qu'ils ont dû apprendre et adopter. Leurs interventions sont plus ponctuelles car tous s'accordent à dire que les élèves parlent et collaborent beaucoup plus qu'à l'époque de *Bonne Chance*. Les enseignants continuent bien sûr à diriger la séance, à donner des consignes, à corriger mais différemment. Ils sont plus à l'écoute, ils encadrent les activités en laissant travailler les élèves et en étant plus tolérants avec les imperfections de la langue. Ils encouragent et orchestrent la collaboration et surtout, ils transmettent des stratégies qui aident l'élève à devenir autonome. Ils questionnent plus pour solliciter la réflexion chez les élèves.

Concernant les problèmes que les enseignants rencontrent, un sujet revient chez tous les enseignants, le sujet de la tâche et de son évaluation. Ils sont d'avis que les projets proposés

sont éloignés de la réalité des élèves et donc, que cela ne les motive pas. Mais ils se sentent obligés de réaliser le projet proposé dans le magazine car il est en lien avec tout le parcours du magazine et qu'il est difficile de programmer un autre parcours avec ses ressources.

Lorsque nous nous attardons sur la liste des sujets proposés par *Clin d'œil* pour les tâches et surtout ce que doit accomplir l'élève pour arriver au résultat, nous voyons bien que cela reste très scolaire. Ainsi, l'élève doit la plupart du temps, écrire un texte, seul, ce qui le motive peu puisque on le sait, il « n'accroche » pas aux connaissances décontextualisées et coupées des pratiques sociales de références.

Nous l'avons vu, un seul enseignant change le projet final que les élèves doivent accomplir. Il est de langue maternelle française et se sent à l'aise avec des textes authentiques. Il n'a donc pas de difficultés particulières à trouver de l'information authentique en français et à créer des supports adaptés à ses élèves.

Un autre problème lié à la tâche du magazine qui a déjà été mentionné, est la longévité du parcours. Souvent, il dure plus de deux mois. Les enseignants estiment que c'est trop long. Mais paradoxalement, ils disent qu'ils n'ont pas assez de temps pour approfondir la grammaire et consolider les apprentissages. Nous en déduisons plusieurs explications. C'est un signe que les enseignants veulent toujours investir dans la compétence de communication et qu'ils accordent de l'importance au sens et moins à la construction de sens en étant actif. Mais c'est aussi un signe que la plage horaire consacrée au FLE est insuffisante par rapport à la tâche à réaliser et pour atteindre les objectifs. Les élèves peuvent exercer leurs compétences de communication dans une situation précise, par exemple un dialogue qu'ils vont presque apprendre par cœur. Mais c'est l'étape suivante qui fait défaut et qui ferait passer cette pratique à l'approche actionnelle, soit s'exercer dans une situation légèrement différente. Il nous semble aussi que les enseignants n'ont pas tout à fait compris que l'approche actionnelle ne signifie pas l'abandon d'exercices de drill ou l'apprentissage par cœur de dialogues, activités qui font déjà partie de l'approche communicative. Celles-ci doivent continuer à faire partie intégrante du soutien à l'apprentissage et sont nécessaires pour permettre à l'élève d'acquérir un nouveau vocabulaire et de s'exprimer avec plus d'aisance dans la langue cible lors de tâches qui reflètent des situations réelles et imprévisibles. Nous pensons que la méthode *Clin d'œil* est en grande partie responsable de ce « malentendu ». En effet, elle ne propose aucun cahier d'exercices ni par exemple de modèles de dialogues (complets) que les élèves pourraient s'approprier. Les enseignants pensent donc que cette étape d'apprentissage ne fait plus partie de l'approche actionnelle. Nous avons senti quelques réticences à nous avouer qu'ils proposaient des exercices de drills pensant faire « faux ». Il nous semble que c'est en quelque sorte une erreur de jeunesse de la part de *Clin d'œil* d'avoir éliminé cet aspect de l'apprentissage d'une langue étrangère puisque depuis sa publication, on a assisté à l'apparition de feuilles d'exercices sur le site Fremdsprachen an der Volksschule[13]. Une telle offre est maintenant aussi disponible sur le site de la méthode et les enseignants peuvent y accéder librement et imprimer ce dont ils ont besoin.

L'évaluation sommative (de la tâche) est un sujet qui perturbe tous les enseignants. Ils ont compris qu'il ne faut plus uniquement baser les critères d'évaluation sur les compétences linguistiques mais la subjectivité des critères concernant la compétence actionnelle comprenant entre autres les objectifs sociaux et culturels, les pousse à toujours attribuer une majorité de points à la langue et à organiser d'autres évaluations ciblées sur la grammaire et le vocabulaire pour garder des repères fiables au niveau de la progression des apprentissages.

[13] https://www.fremdsprachenunterricht.ch/informationen-fuer/lehrpersonen-sek-i/differenzierungshilfen/
(Anciennement http://passepartout-sprachen.ch/)

Un autre sujet revient chez tous les enseignants, la différenciation et le contrôle des productions qu'elle engendre. Comme les élèves peuvent souvent varier la forme de leurs productions (orales et écrites), leurs évaluations en classe posent problème. Ainsi, les enseignants limitent consciemment la différenciation pour garder un certain contrôle sur la production des élèves car ils veulent s'assurer de la conformité du langage utilisé. L'enseignant 4 s'exprime ainsi :

- « Si chaque élève produit quelque chose de différent (en classe), genre ils doivent former 8 phrases, je limite la production au minimum (3 phrases), sinon, je le fais à la maison mais rarement. Ce n'est pas possible sinon. »

D'autres enseignants soulignent qu'il est plus facile de mettre en place un dispositif de différenciation pour les bons élèves. Avant, avec *Bonne Chance*, la limite vers le haut était rapidement atteinte au vu des exercices et activités proposés. Maintenant, avec l'abondance de textes, les bons élèves et/ou ceux qui sont motivés peuvent facilement continuer à travailler car les possibilités de varier les activités sont immenses. Mais c'est toujours le contrôle de ce travail qui pose problème.

Lors de nos observations et selon les affirmations des enseignants, les élèves plus faibles ont besoin de plus de soutien de la part de l'enseignant (et/ou des camarades) car les activités sont moins structurées. C'est pour cela que certains enseignants réécrivent même les activités du magazine en détaillant plus précisément les étapes et en les numérotant afin que l'élève gagne en autonomie.

Nous avons décidé de ne pas traiter la question 23 du questionnaire car, après réflexion, elle se rapporte plus à l'élève qu'aux pratiques des enseignants et nous ne traitons pas des conséquences des pratiques mais des pratiques elles-mêmes. Mais nous l'avons conservée ainsi que les réponses des enseignants dans les annexes car cela reste des informations intéressantes.

L'analyse et l'interprétation de l'ensemble des données recueillies nous permettent d'avoir une image assez précise des pratiques actuelles des enseignants sur le terrain. Nous allons donc maintenant pourvoir vérifier si les hypothèses émises précédemment se confirment.

5.5 Vérification des hypothèses

Nous avons proposé dans ce travail une liste d'hypothèses en lien avec les pratiques actuelles des enseignants de FLE au secondaire I.

Tout d'abord, nous pouvons réaffirmer que la mise en place d'une tâche authentique, proche de la vie réelle et donc qui implique l'élève reste très complexe. (Hypothèse 1) Les élèves ne sont pas motivés par la plupart des projets de tâche proposés par *Clin d'Œil*, tâche qui reste une évaluation sommative liée à la méthode et non un projet réel dans lequel les élèves ont envie de s'investir. Leurs adaptations par les enseignants ou un changement de tâche n'est que très rarement concrétisé car la planification des activités en amont et la création de ressources pour que l'élève soit en mesure de réaliser cette tâche est un travail extrêmement complexe et exigeant. Nous avons vu par contre que les enseignants apportent des ressources supplémentaires sous forme d'exercices (drill) ciblant des notions utiles à la réalisation de la tâche. C'est donc la méthode qui impose certaines pratiques. Notre deuxième hypothèse est donc également confirmée.

Après avoir observé ces enseignants sur le terrain et recueilli leurs réponses aux questionnaires, nous avons constaté une nette évolution de leurs pratiques, même chez les enseignants n'ayant pas suivi de formation spécifique en didactique des langues étrangères. Cependant, nous sommes d'avis qu'une telle formation est absolument nécessaire pour être en mesure de

pratiquer l'approche actionnelle dans de bonnes conditions et non une approche communicative. La formation en didactique des enseignants est essentielle pour bien comprendre la démarche de l'approche actionnelle. Il faut donc, comme nous l'avançons dans notre troisième hypothèse, offrir une solide formation aux enseignants de FLE afin qu'ils possèdent les outils adéquats pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages en étant capable de privilégier une approche actionnelle aussi souvent que possible.

Nous l'avons vu, certaines pratiques se sont nettement modifiées comme la mise en place de formes sociales de travail variées, une posture de l'enseignant plus dans l'accompagnement que dans la transmission de savoirs. Mais il reste une étape à notre avis qui n'est pas encore franchie concernant l'évaluation des compétences. Les enseignants restent imprégnés par des méthodologies traditionnelles dans leurs manières d'évaluer les élèves et continuent à privilégier « des valeurs sûres », les compétences linguistiques. Ils modifient les grilles d'évaluation des tâches pour donner plus d'importance au sens et relaient en arrière-plan les compétences liées aux contenus sociolinguistiques ayant fait l'objet d'un apprentissage en classe. Par ailleurs, tous les enseignants multiplient les évaluations sommatives où la grammaire et le vocabulaire sont évalués de la même façon qu'à l'époque de *Bonne Chance*, c'est-à-dire à l'aide de textes à trous pour la conjugaison et de traduction pour le vocabulaire ce qui donne finalement plus de poids à l'apprentissage de la langue cible plutôt qu'à son utilisation alors qu'il faudrait accroitre le nombre des tâches voire de micro-tâches, ce que les enseignants ne font pas. En théorie, tous les enseignants savent qu'ils ne doivent plus évaluer uniquement la langue mais un ensemble de compétences. En pratique, on observe un manque d'assurance dans l'évaluation de ces compétences lors de la réalisation d'une tâche car elles ne sont pas assez bien définies dans la méthode et ils ne savent pas trouver d'indicateurs plus précis. Cela confirme notre cinquième hypothèse.

Concernant le niveau en langue cible de l'enseignant (Hypothèse 6), il devrait atteindre au minimum C1 pour qu'il puisse s'exprimer en classe dans un langage authentique et varié. Ensuite, lorsqu'il s'agit de planifier une tâche et de créer les ressources à sa réalisation, même si peu d'enseignants le font, c'est un avantage certain. Les enseignants les moins à l'aise en langue cible ont tendance à privilégier l'allemand pour les explications et les consignes. Ils ont éprouvé quelques difficultés avec les documents authentiques. Ils doivent donc prendre plus de temps pour préparer les séances afin d'anticiper les difficultés éventuelles liées à la langue cible. Il faut néanmoins rappeler que ce qui est attendu de l'enseignant en classe, relève moins du rôle de celui qui corrige systématiquement les productions des élèves comme à l'époque de *Bonne Chance*, mais plus du rôle de coach qui guide et gère les interactions et n'intervient que lorsque cela semble vraiment nécessaire. Notre sixième hypothèse n'est ainsi qu'à moitié confirmée.

Ensuite, c'est sans aucun doute le cas le plus marquant et qui valide notre quatrième hypothèse. Les enseignants sont passés d'un enseignement frontal (avec *Bonne Chance*) où les élèves écoutaient, devaient fournir une réponse précise, sans erreurs et où ils travaillaient souvent seuls, à un enseignement collaboratif où l'enseignant amène les élèves à s'exprimer le plus possible. Nous avons vu que la gestion de ces interactions doit être réfléchie et maîtrisée. Pour cela, l'enseignant doit bien connaître ses élèves pour être en mesure de créer des groupes qui fonctionnent mais également pour que « l'effet collaboratif » remplisse son rôle, c'est-à-dire que les élèves surmontent les difficultés ensemble. Nous avons vu que l'aménagement de la classe peut aussi jouer un rôle important pour bien vivre les différentes formes de travail. Mais cette augmentation des interactions a aussi un impact sur le contrôle des productions des élèves surtout si l'effectif est élevé.

En contexte scolaire, les activités continuent à privilégier les compétences communicatives. Cette septième hypothèse se confirme comme nous l'avons déjà relevé. Tout d'abord, la réalisation d'une tâche représente une infime partie du temps d'enseignement alors que c'est à

ce moment que l'approche actionnelle prendrait tout son sens, c'est là que les élèves doivent mobiliser leurs compétences pour produire un résultat. Ils passent donc beaucoup de temps à travailler sur des activités (ressources) ou à s'entraîner à communiquer en utilisant certains outils linguistiques en lien avec la tâche finale mais, cela reste de l'approche communicative. Ensuite, nous avons vu que lors de l'évaluation de la Tâche finale, les critères d'évaluation sont adaptés pour donner plus de poids aux compétences communicatives.

Tous les enseignants s'accordent à dire que les élèves s'expriment beaucoup plus volontiers et plus souvent qu'avec la méthode *Bonne Chance*. Ils font aussi plus d'erreurs car ils prennent plus de risque. Ceci confirme notre huitième hypothèse.

Pour finir, notre dernière hypothèse, qui affirme que l'hétérogénéité au sein de la classe est plus facile à gérer grâce à la différenciation toujours possible avec l'approche actionnelle, est invalidée. D'un côté, les enseignants sont conscients des immenses possibilités de différenciation qu'offre l'approche actionnelle mais de l'autre, ils limitent cette différenciation car ils n'arrivent pas à en contrôler le résultat surtout avec un nombre d'élèves important et une grande hétérogénéité, par exemple en 9H où il n'y a pas de niveau.

6 Conclusion

Notre modeste investigation a tenté de montrer si l'approche actionnelle a réussi à se faire une place dans les pratiques des enseignants de FLE.

Nous pouvons affirmer que les enseignants font beaucoup d'efforts pour se conformer à cette nouvelle méthodologie. Ils cherchent à rendre l'enseignement du FLE intéressant en utilisant un large éventail d'interventions. Ils essaient de motiver les élèves, de les rendre plus actifs de leurs apprentissages en encourageant les interactions. Ainsi, la correction linguistique a nettement diminué à l'avantage de la capacité à communiquer. Leurs pratiques ont indéniablement évolué depuis l'époque de *Bonne Chance* mais du chemin reste à parcourir jusqu'à l'approche actionnelle puisque la plupart du temps, nous constatons que cela reste de l'approche communicative. Nous pouvons donc donner la réponse suivante à notre question de recherche. L'approche actionnelle n'est pas encore une réalité dans l'enseignement du FLE au secondaire I et il est encore trop tôt pour affirmer si cela restera une utopie.

Nous avons relevé certains problèmes qui constituent des freins à sa concrétisation. Les enseignants sont limités par différents facteurs qui les empêchent d'appliquer une réelle approche actionnelle. Tout d'abord, nous l'avons vu, la méthode utilisée formate en quelque sorte les pratiques. Il nous semble qu'elle peut même les induire en erreur de par sa présentation minimaliste de la grammaire, par exemple, et provoquer ainsi une sorte de « conflit didactique » chez les enseignants. Leurs réactions se manifestent par une importante création d'exercices de grammaire alors qu'en approche actionnelle, la grammaire devrait être en arrière-plan et travaillée dans l'objectif de la réalisation d'une tâche pour que l'élève y voit du sens. La langue doit être utilisée pour faire quelque chose et non plus en tant qu'objectif final. Donc au niveau didactique, le matériel utilisé influe grandement sur la méthodologie.

Par contre, les activités de communication ne sont pas travaillées de manière isolée, cloisonnée à chaque séance, on constate effectivement une approche plus globale de l'apprentissage au travers de textes « authentiques » et d'activités en vue de la réalisation de la tâche, ce qui donne tout de même plus de sens au processus. Il y a un continuum dans le parcours ce qui ne se voyait pas avec *Bonne Chance*.

Les activités pendant lesquelles l'élève est vraiment acteur de son apprentissage sont rares. C'est donc la formation de l'enseignant qui doit aussi être améliorée pour que ce-dernier dispose des outils nécessaires à la mise en place d'une approche actionnelle aboutie et plus adaptée à son public. Il pourrait ainsi créer plus facilement des micros-tâches qui font sens pour ses élèves, pour qu'ils agissent en utilisant un langage qui se retrouve dans la vie réelle.

Les critères d'évaluation d'une tâche doivent être définis plus précisément et c'est là, sans aucun doute, un sujet complexe qu'il vaudrait aussi la peine d'approfondir en formation pour mieux comprendre leurs finalités et leurs enjeux. La justesse de la langue demeure une valeur sûre. Les enseignants créent des évaluations sommatives pour tester la grammaire et le vocabulaire, mais ils y attribuent aussi une majorité de points lors de la réalisation d'une tâche. En plus de la crainte du manque d'objectivité citée par nombres d'enseignants, c'est également une sorte de résistance qui vient sans doute de leurs propres expériences et qui est certainement liée à la société qui tolère mal les erreurs.

La différenciation simultanée et le contrôle des productions posent problème à la plupart des enseignants. À l'instar du manque de temps, l'effectif des classes et l'hétérogénéité des élèves peuvent constituer des obstacles qui compliquent notablement l'adoption d'une approche actionnelle car on le sait, elle appelle une centration sur l'élève. Ce recentrage entraîne une augmentation de la différenciation et complexifie la gestion de l'enseignement.

Pour finir, nous pensons que les enseignants ont vu comme une sorte de rupture entre l'approche communicative et l'approche actionnelle mais en réalité, il n'y en a pas. La compétence communicative qui est entraînée en classe et qui constitue la base de l'approche communicative est aussi une compétence de l'approche actionnelle mais c'en est une parmi d'autres compétences.

6.1 Apport personnel dans notre pratique

Au départ, nous sommes conscients que quelle que soit la diversité des pratiques observées sur le terrain, elle se limite à notre formation et à notre expérience et donc restreint automatiquement les possibilités de recherche. Mais grâce à de nombreuses lectures, nous pensons avoir pu repousser de nombreuses limites et acquérir un regard plus professionnel sur les différentes pratiques.

En nous focalisant sur l'enseignant et ses pratiques, nous avons pu mesurer l'importance de son rôle. C'est à la fois captivant et effrayant. Captivant car cela nous montre les nombreux défis à relever et nous promet un métier des plus passionnant en constante évolution mais effrayant car les enjeux sont élevés et les contraintes multiples.

Cette recherche qui consistait à observer l'apparition des formes pratiques de mise en œuvre de l'approche actionnelle nous a permis de faire apparaître plusieurs éléments déterminants, éléments qui ont enclenché un processus d'analyse et de réflexion sur nos propres pratiques. Nous avons compris qu'il faut maintenir un regard critique sur la méthode utilisée pour pouvoir adapter les activités et les tâches proposées à notre public. Nous avons compris l'importance et les objectifs des « activités ressources » en amont de la réalisation de la tâche et l'importance de la création de contexte social authentique pour que l'élève se sente concerné. Nous avons compris que c'est à nous, les enseignants de proposer ces scénarii. Pour finir, il nous faut développer des outils pour être en mesure d'évaluer les productions des élèves avec plus d'assurance et de façon plus objective même quand il s'agit de compétences complexes.
L'approche actionnelle étant relativement jeune, elle va encore évoluer. Nous savons que la didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée et encore moins une science exacte. Dans un domaine en constante réflexion et en rapide évolution, nous devons nous positionner comme des praticiens réflexifs, d'où l'importance de se former, continuellement, et d'échanger avec nos collègues pour être en mesure de mieux concilier les principes de cette méthodologie avec la réalité du terrain.
Même si un décalage persiste entre la théorie et la pratique, un long chemin a déjà été parcouru, ce qui est encourageant.

6.2 Limites de la recherche

Notre étude, sur le plan pratique, était limitée par plusieurs facteurs ; l'échantillon (5 enseignants), la durée d'observation (1 séance suivie d'un entretien) et des difficultés diverses comme notre situation géographique, la compatibilité des horaires pour les observations, le temps investi et les délais.

La contrainte de temps et de moyens nous a empêchés d'approfondir les éléments saillants. Limiter nos observations à une seule séance ne nous a pas permis de constater avec certitude si les pratiques de l'enseignant correspondaient à une approche actionnelle. C'est lors de l'entretien que nous avons pu en avoir une vision plus généralisée. Ainsi, il serait peut-être imprudent de généraliser le résultat de cette recherche à l'ensemble des enseignants de FLE.

Cependant, elle nous permet d'orienter notre attention sur des éléments clés pour améliorer les pratiques.

6.3 Prolongements possibles

D'autres champs en présence nous ont interpellés et mériteraient d'être examinés, notamment les moteurs du changement dans l'enseignement comme le plan d'étude, le niveau institutionnel et politique.

L'enseignant se trouvant au bout de la chaîne de décisions, il serait intéressant d'approfondir le thème de la « liberté de méthode et de méthodologie » et comment elle est gérée au niveau institutionnel. Nous avons constaté que les enseignants sont en quelque sorte captifs de la méthode utilisée ce qui nous amène à nous interroger sur deux sujets. D'une part, les enseignants en général, seraient-ils en mesure de sélectionner et créer des ressources pour proposer des tâches intéressantes à leurs élèves sans *Clin d'œil* ? Cela implique aussi qu'ils sont prêts à endosser la responsabilité des documents et activités introduits en classe. Nous avons vu qu'une seule personne de notre échantillon le faisait. Et d'autre part, quelle liberté les différentes institutions accordent-elles à leurs enseignants ? Certains aspirent à plus de liberté alors que d'autres se « cachent » derrière une méthode pour se rassurer et se justifier.

Ensuite, nous savons que d'autres branches ont opté pour une approche actionnelle (L'allemand et l'anglais, par exemple). S'ouvrir aux autres disciplines, pour étudier la manière dont elles traitent, de leurs côtés, des problématiques qui sont en rapport avec les nôtres et y puiser des idées et des concepts est une démarche à entreprendre.

Enfin, il a été difficile de ne pas se pencher sur la relation entre l'approche actionnelle et l'élève ou plutôt, comme nous l'avons constaté, entre la méthode *Clin d'œil* et l'élève. Il serait important de tirer un bilan sur les effets de son introduction sur l'apprenant. Est-ce qu'elle engendre une discrimination parmi les élèves ? Il ne faut pas oublier qu'une grande partie est allophone. Est-ce que cela amène de nouvelles difficultés qui n'existaient pas du temps de *Bonne Chance* ? Nous pensons à la structure inédite du manuel, à l'utilisation de textes authentiques. Est-ce que des élèves en contexte scolaire, donc formant un public captif, sont capables d'être véritablement acteur de leur apprentissage ?

Nous le voyons, cette recherche amène à nous questionner sur d'autres problématiques en lien avec notre profession et c'est ce qui la rend passionnante.

7 Bibliographie

Atlan, J. (1995). *Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et traitement pédagogique : aperçu d'une méthodologie de recherche*. *Asp.* [En ligne], 7-10 | mis en ligne le 19 novembre 2013, consulté le 21 mai 2017. URL : http://asp.revues.org/3985 ; DOI : 10.4000/asp.3985

Bagnoli, P.& Dotti, E.& Praderi, R.& Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue,* Portail du FLE.

Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Paris : Editions Didier.

Castellotti, V. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements.* Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cuq, J.- P. (2012). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.

Daniel, V. (1992). *Recherches sur l'acquisition des langues secondes ; un état des lieux et quelques perspectives.* Acquisition et Interaction en Langue étrangère (https://aile.revues.org/4845*)*

De Salins, G.-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Les éditions Didier.

Denyer, M. (2001). *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues,* Portail du FLE.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford University Press

Germain, C. (1995). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Goullier, F. (avril 2008). *La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langes en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités.* Revue internationale d'éducation de Sèvres, 47| p.55 – 62.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning.* London & New-York : Routledge.

Hölscher, P.& Piepho, H.-E. & Roche, J. (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien, Kernfragen zum Spracherwerb*. Finken.

Hilton, H. (2014). *Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues*, Cahiers de l'APLIUT, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXXIII No 2.

Kramsch, Cl. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue.* Paris : Hatier.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford : Pergamon.

Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Canada : Guérin.

Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. PUF.

Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second Language Research : Methodology and Design.* New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Picard, D. (1992). *De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles.* Persée, volume 93, pp.69-83.

Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*. Ontario : édition numérisée, format PDF

Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle.* Le Français dans le Monde, No 347.

Puren, C. (décembre 2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Édition numérisée, format PDF.

Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle.* Les langues modernes, No3. Paris : APLV.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette éducation.

Liria, P. Lacan, L. (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Maison des langues, 2016.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod.

Schneider, D. K. (novembre 2007). *Méthodes qualitatives en sciences sociales, Petite introduction aux méthodes qualitatives.* Version 0.9. http://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/

Rosen, É. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par la tâche*. Le français dans le monde, n° spécial, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, pp. 6-14.

Sieber, J. (2015). *Évaluation des compétences en allemand des élèves de 6ème année de la scolarité obligatoire vaudoise.* URSP.

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning.* London : Edward Arnold.

Springer, C. (2009). *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*. Le français dans le monde, n° spécial « *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* », pp. 25-35.

Starkey-Perret, R. (2013). *Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ?* Recherche en didactique des langues et des cultures. ACEDLE.

Wokusch, S. *Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères ?* Babylonia 01/13.

Wokusch, S. (2015). *Concept de formation à l'enseignement des langues et cultures étrangères.* Unité d'enseignement Didactique des langues et des cultures, HEP Vaud.