



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito
parcial para optar al título de:

Licenciada en Lenguas Extranjeras

Autora

Vania Galina Herrera Parra

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2019



Création et mise en œuvre d'un programme de FLE sous l'approche actionnelle

Vania Galina HERRERA PARRA

Directrice de Mémoire de Recherche et Directrice de Projet de Recherche

Claudia Cecilia CARDONA VILLEGAS

Docteur en Didactique de Langues et Cultures

Directrices de Stage

Érika María GÓMEZ FLÓREZ

Titulaire d'un master en Sciences du Langage

Claudia Cecilia CARDONA VILLEGAS

Docteur en Didactique de Langues et Cultures

Medellín

Novembre, 2019

Résumé

Ce projet de recherche-action a été développé dans la classe de 10.1 de l'Institution Éducative *Javiera Londoño*. Il visait à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE à travers la création et la mise en œuvre d'un programme d'études sous l'approche actionnelle, étant donné que l'institution n'en avait pas. À cette fin, nous avons défini cinq stratégies d'action et leurs respectifs moyens d'évaluation : le journal de bord, deux enquêtes, un entretien et les évaluations faites pendant l'année. Ensuite, nous avons déroulé ces actions et collecté les données nécessaires pour faire une analyse complète qui nous a permis de confirmer notre hypothèse, ainsi que de réfléchir sur le processus de recherche, et de donner quelques recommandations.

Mots clés : programme d'études de FLE, approche actionnelle, amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Création et mise en œuvre d'un programme de FLE sous l'approche actionnelle

Ce travail est le rapport du projet de recherche-action que nous avons menée pendant l'année 2019 (de février à novembre) à l'Institution Éducative *Javiera Londoño* de Medellin, pour parvenir à l'obtention du diplôme de la Licence en Langues Étrangères (Bac +3) de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, située à Medellin, Colombie.

Remerciements

La réalisation de ce projet magnifique et enrichissant a été possible grâce à la collaboration, directe ou indirecte, de nombreuses personnes. D'abord, je remercie l'univers, mon Dieu, de m'avoir permis de finir cette aventure qui est née depuis que j'étais petite, car toute ma vie j'ai rêvais de devenir enseignante. Je remercie aussi ma famille, spécialement mes trois mères et mon fils : Margélica Ortiz, ma grand-mère, et Sandra Parra, ma tante, qui m'ont élevée comme si j'étais leur propre fille ; Margélica Parra, ma mère, qui malgré le fait de ne pas avoir vécu avec moi, pendant mon enfance, elle n'a jamais cessé d'être un appui et un pilier fondamental dans ma vie ; et Sebastián Moreno Herrera, mon unique fils, le moteur qui m'a donné le combustible pour ne pas abandonner cette importante course.

Les professeurs qui m'ont formé, en tant que professionnelle et qu'être humain, depuis l'école maternelle jusqu'à l'université, spécialement Érika Gómez, qui m'a accompagné durant le premier semestre du stage, et m'a encouragé à consolider mes projets, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Les élèves de la classe de 10^{ème} -1 et le professeur coopérateur de m'avoir permis de développer mon projet de recherche.

Finalement, mes plus sincères remerciements sont pour la personne qui m'a enseigné à écrire ma première petite histoire en français, « la petite rêveuse », dans le cours de communication écrite III L3, et qui m'a inspiré à aimer l'écriture au-dessus des autres compétences ; une personne qui j'ai voulu revoir dans un autre cours pendant la carrière, mais qui est revenue juste dans le dernier semestre pour m'aider à finir mes études de la meilleur manière possible : Claudia Cardona, ma directrice de mémoire, de projet et de stage II. Mille fois merci de votre soutien, exigence, suggestions et corrections. Sans vous, cette expérience n'aurait pas eu le même sens, et mon rêve n'aurait pas été réalisé.

Sommaire

Description du contexte	8
Problématique	9
Cadre théorique	10
Curriculum	10
L'approche par tâches	11
Points forts et faiblesses de l'approche par tâches.	12
Question de Recherche	14
Objectifs	14
Objectif général :	14
Objectifs spécifiques :	14
Objectif de recherche :	14
Plan d'actions	15
Déroulement des actions	15
Analyse et résultats	17
Méthodologie	17
Explication et développement des tâches	18
Clarification et mise en œuvre des tâches.	18
Explication et révision des sujets liés aux tâches.	20
Activités et procédures pour le développement et la présentation des tâches.	21
Clarté et opinions sur un cours de FLE sous l'approche actionnelle	21
Contextualisation et cohérence du cours	23
Contextualisation des sujets	23
Connaissances préalables.	24
Intégration des compétences dans l'AA	24

Exercices de compréhension écrite.....	24
Exercices de compréhension orale.	24
Exercices de production orale.....	25
Exercices de production écrite.....	25
Les TICE dans l'AA.....	26
Utilisation de documents auditifs et de sites internet.	26
Présentation des fiches pédagogiques sur drive, prezi ou power-point.	27
L'évaluation dans l'AA.....	27
L'évaluation sommative dans l'AA.....	27
Les jeux de rôles comme stratégie d'évaluation alternative des processus.....	28
Travail en équipe.	28
Clarté sur les critères et les types d'évaluation.....	29
Le feedback comme stratégie d'évaluation formative et technique d'apprentissage.	29
Motivation, engagement et participation chez les élèves.....	29
Réflexions, recommandations et conclusions.....	31
Références.....	34

Avant-propos

Pour obtenir le diplôme de la Licence d'Enseignement en Langues Etrangères (Anglais-Français) à l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, les étudiants doivent faire un stage d'une année, dans une institution éducative, que ce soit en anglais ou en français. Pendant cette période, ils doivent, premièrement, observer le cours donné par le professeur coopérateur, et ensuite assumer le rôle d'enseignant de la langue choisie. De plus, ils ont la responsabilité de mettre en œuvre un projet de recherche-action, en visant la solution d'une problématique détectée dans le contexte correspondant.

Durant le premier semestre, les stagiaires développent l'avant-projet, consistant à la description du contexte éducatif, l'identification de la problématique à partir des observations faites en classe, la formulation de la question de recherche, la définition des objectifs et le plan d'actions qui vise à atteindre ces objectifs fixés. Ensuite, pendant le deuxième semestre, les étudiants doivent implémenter les actions proposées, les évaluer et les analyser, en se servant des données collectées tout au long de l'année.

À cet égard, dans ce rapport de recherche nous allons présenter les étapes déjà mentionnées, ainsi que les réflexions, recommandations et conclusions émergées du processus.

Description du contexte

L'Institution éducative (I.E.) *Javiera Londoño* est à caractère officiel, public et mixte situé à Medellin, Antioquia, dans la commune 10 (au centre-ville). Cet établissement comprend trois sièges opérationnels bénéficiant à 2.250 élèves avec les formations : maternelle, primaire, secondaire, moyen technique et technique (Institución Educativa Javiera Londoño, 2017). Ses salles de classe ne disposent pas de ressources technologiques, sauf la salle de langues qui a un ordinateur avec internet. L'année scolaire est divisée en trois périodes, et la journée scolaire commence à six heures vingt jusqu'à quinze heures vingt.

La téléologie institutionnelle a pour mission la qualité des processus d'enseignement dans les quatre niveaux d'éducation formelle, en visant la formation intégrale des élèves dans l'être, le savoir et le faire. Par rapport à la vision, cette institution vise à mener la formation d'élèves intègres, académiques et techniques, avec des composantes scientifiques, des technologies et du bilinguisme.

Les enseignants sont licenciés en éducation, mais les professionnels d'autres domaines doivent avoir une certification pédagogique leur permettant d'exercer ce rôle. Dans le cas spécifique de la classe de 10^{ème}-1, en tant que centre de cette recherche, il n'existe pas un programme d'études de français langue étrangère (FLE), et le professeur titulaire a appris cette langue d'une façon autodidactique.

Il y a 35 élèves (8 garçons et 27 filles), âgés entre 14 et 18 ans. Ils font beaucoup d'efforts pour étudier et essayer d'atteindre les objectifs fixés qui les motivent, comme apprendre une langue autre que l'espagnol pour voyager à l'étranger et connaître tout le monde et les cultures. Ils appartiennent aux strates sociales 1, 2, et 3, et n'habitent pas près de l'IE. La discipline chez

les élèves est formidable, ce qui est remarquable à leur âge, ainsi que leur motivation pour apprendre le français.

Problématique

Les élèves de la classe de 10^{ème} qui se sont décidés pour la secondaire en sciences humaines doivent étudier l'anglais et le français dans les deux dernières années. Il faut signaler que l'anglais est obligatoire 5 heures par semaine depuis le primaire, conformément aux politiques éducatives de la Colombie ; mais avec le français la situation est complètement nouvelle, et le cours n'a que deux heures hebdomadaires. Cette fréquence est insuffisante pour apprendre une langue étrangère, d'autant plus selon les exigences du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), qui est le paramètre adopté. Outre ce qui précède, l'institution n'a pas un programme d'études de français, car le cours actuel a été créé par un professeur d'anglais.

À cet égard, notre hypothèse a été que l'inexistence d'un programme d'études de français devenait un obstacle pour son enseignement et apprentissage. De plus, après avoir fait l'analyse du document nommé « *Guía de Aprendizaje* », actuel programme d'études de français dans cette institution, nous avons pensé que cela pourrait être l'une des raisons des vides linguistiques des élèves.

Cette analyse nous a permis aussi de déduire que la langue n'est conçue que comme une liste incohérente de sujets enseignés avec une méthodologie traditionnelle. Par conséquent, le processus d'apprentissage du français est compris comme la capacité des élèves à mémoriser et à répéter des structures grammaticales et du vocabulaire sans un vrai contexte et sans objectifs communicatifs.

Pour ces raisons, nous avons considéré que pour confirmer notre hypothèse il fallait créer un programme d'études de FLE pour ce cours, sous l'approche par tâches qui contribuerait à l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage. De plus, ce programme serait un outil fondamental pour les futurs stagiaires, voire pour le professeur actuel, parce que tous pourraient s'en servir.

Cadre théorique

D'après les conditions mentionnées, nous estimons nécessaire d'exposer, d'une part, la définition du concept curriculum, aussi appelé programme d'études ; et d'autre part, l'approche par tâches, en se focalisant sur leurs points forts et leurs faiblesses quant à l'évaluation, les TICE et la motivation chez les élèves.

Curriculum

Historiquement, ce concept a été difficile à définir, et son essence et importance sont intimement liées aux endroits spécifiques où il est appliqué :

Dans les pays anglo-saxons, on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira plus volontiers plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire.

(Perrenoud, 1993, paragr. 1)

Dans cet ordre d'idées, et même si tous ces termes sont considérés comme synonymes, désormais on va utiliser le terme programme d'études, sauf s'il s'agit d'une citation textuelle où les auteurs utilisent spécifiquement le terme curriculum. De plus, cet auteur fait une distinction entre les types de programme d'études, en tenant compte de sa nature, et nous allons nous

focaliser sur ceux liés au domaine éducatif : « le curriculum rêvé, prescrit ou formel, à l'esprit des enseignants ; et le réel ou réalisé, celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment ; des apprentissages qui en résultent » (Perrenoud, 1993, paragr. 5).

Dans notre cas, le programme d'études proposé cherche un équilibre entre le niveau formel, car il est nécessaire d'établir une séquence des sujets et des objectifs essentiels pour atteindre de bons résultats dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE ; et le niveau réel, puisque les expériences des apprenants sont fortement importantes au moment de contextualiser tel processus.

L'approche par tâches

Selon Coste (2010), « la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, et des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto) » (p. 500). Par conséquent, les tâches peuvent comporter différents types d'activités, langagières et non langagières, étant donné qu'elles ne sont pas toutes communicationnelles. De plus, l'auteur considère qu'elles prennent sens si sont abordées sous un regard fonctionnel de la communication et une conception de l'apprentissage comme un ensemble de savoirs nécessaires pour enseigner une discipline qui aura des usages authentiques.

Bourguignon (2007), pour sa part, exprime que cette approche privilégie l'action, celle qui est développée par les usagers ou apprenants, aussi appelés des acteurs sociaux, parce qu'ils « doivent accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (paragr. 7). Il faut souligner que si dans l'approche communicative les activités développées favorisent la communication entre les usagers, ces sont les tâches qui comportent la réalisation des actions constatables.

Néanmoins, Puren (2014) souligne que « L'apprentissage fondé sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative » (p. 5). De plus, il explique son importance dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, ce qui a un rôle essentiel au moment de travailler avec des tâches, car il les considère comme une partie inhérente de telle approche.

Points forts et faiblesses de l'approche par tâches. Étant une méthodologie basée sur l'action, l'approche par tâches, aussi appelée approche actionnelle (AA), favorise la qualité d'optimisation des connaissances sur la quantité des mêmes, où les élèves, en tant qu'auteurs de leur apprentissage, s'impliquent activement dans la consécution d'un objectif final (Bourguignon, 2007). Cependant, y arriver implique d'autres aspects aussi importants que la même méthodologie, ceux qui peuvent devenir des points forts ou des faiblesses, en fonction des ressources disponibles, de la maîtrise des enseignants en charge d'un cours sous cette approche, et probablement l'aspect le plus important, de la motivation et de l'engagement chez les élèves face aux méthodes non connues d'apprendre une langue étrangère.

À cet égard, on va signaler ci-dessous quelques aspects liés à l'enseignement et à la didactique de langues qu'il faut intégrer adéquatement dans un cours de FLE sous l'AA ; ainsi que les faiblesses qui peuvent surgir pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage :

L'intégration des TICE, car elles peuvent nous offrir des alternatives pour apprendre une langue étrangère (écrite et parlée) de façon très naturelle et réelle dans la salle de classe, ce qui répercute positivement sur la motivation chez les élèves, et sur la production de situations communicationnelles (Carrió-Pastor, 2016).

La variété dans l'évaluation, étant donné la cohérence entre ses types propres à l'AA, ainsi que l'harmonie que nous devons garder au moment de les utiliser. Par exemple, il ne s'agit pas seulement d'évaluer les résultats, d'une manière sommative, parce que le processus demande aussi une évaluation qui prenne en compte la participation, les exercices et activités en classe, l'autoévaluation et la coévaluation, parmi d'autres. Autrement dit, « l'évaluation alternative s'agit d'une évaluation permanente faite par les enseignants chaque jour ». (Fox, 2007, p. 97).

Enfin, en ce qui concerne les faiblesses d'une approche d'enseignement, celles-ci surgissent quand les conditions idéales pour son développement ne sont pas assurées. Dans notre cas spécifique, l'habitude des enseignantes et des apprenants de travailler avec des méthodologies traditionnelles ; le manque de ressources didactiques et technologiques ; et le manque du temps pour bien faire la consécution des tâches, ces aspects comportent les faiblesses ou les obstacles que nous devons surmonter pour essayer d'implémenter de nouvelles approches, afin d'encourager les élèves envers l'apprentissage interactif et fonctionnel.

Outre ce qui précède, l'AA « pousse l'apprenant à se situer naturellement dans un milieu qui l'oblige à remplir une responsabilité, et dans lequel il s'occupe de façon qui va de soi, des exercices et d'activités inter-communicationnelles qu'exigent les conditions situationnelles » (Saydi, 2015, p. 22).

De la même manière que dans la vie réelle, chaque tâche qu'on développe comporte une responsabilité et certaines règles à suivre pour y arriver. Donc, si on ne le fait pas, tant le processus comme le résultat seront affectés, car les activités de l'approche actionnelle « donnent à l'apprenant une mission dont le succès définira l'obtention de la visée finale (...), un défaut de motivation ou d'intention initiale affecte directement la qualité d'élaboration des buts et des stratégies d'action » (Saydi, 2015, p. 19-21).

Question de recherche

Comment la création d'un programme d'études de FLE, sous l'approche actionnelle, pour la classe de dixième de l'Institution Éducative *Javiera Londoño*, contribuera à l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage de cette langue ?

Objectifs

Objectif général :

Créer un programme d'études de FLE, sous l'approche actionnelle, pour améliorer les processus d'enseignements/apprentissage de la classe de dixième de l'Institution *Éducative Javiera Londoño* ;

Objectifs spécifiques :

1. Créer une relation directe et cohérente entre ce qui est enseigné et le contexte des élèves, ainsi que les principes d'enseignement, les objectifs et le contenu qui comportent un programme d'études ;
2. Concevoir la langue cible d'une manière fonctionnelle à travers l'implémentation de tâches qui intègrent des composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques ;
3. Organiser le contenu d'une façon séquentielle et cohérente, selon les tâches, pour faciliter les processus d'enseignement/apprentissage ;
4. Contribuer à l'amélioration du travail d'enseignement des futurs enseignants avec l'utilisation de ce programme comme un guide dans leurs cours futurs ;
5. Mettre en œuvre des tâches pour vérifier les attentes initiales d'amélioration.

Objectif de recherche :

Évaluer l'implémentation des tâches pour confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Plan d'actions

Stratégies d'actions	Moyens d'évaluation
<p>Action 1 : sélection des tâches et du contenu du nouveau programme d'études. Notre but avec cette action était de créer un programme d'études de FLE pour la classe de 10ème-1 le plus contextualisé possible. Donc, il fallait bien vérifier si les tâches développées étaient efficaces dans le processus d'apprentissage afin de les inclure ou de les modifier.</p>	<p>L'enquête, en tant qu'instrument de collecte de données suscitées qui se sont produites dans une interaction entre l'enquêteur et l'informateur (Van Der Maren, 2003). Notre but était de constater si l'approche actionnelle contribuerait à l'apprentissage dans une classe de FLE, en tenant compte de l'opinion des élèves.</p>
<p>Action 2 : implémentation des tâches. Notre but était de constater si cette méthodologie d'enseignement avait bien marché dans la classe de 10ème-1, et si les tâches sélectionnées et le contenu abordé pour y arriver avaient bien répondu aux besoins des élèves.</p>	<p>L'entretien semi-structuré individuel, afin d'établir une dynamique plus confortable et bénéfique pour le processus de recherche, car les questions ont donné aux participants l'occasion de s'exprimer d'une façon ouverte (Poisson, 1991). De cette manière, nous avons approfondi les points de vue émergents à travers les enquêtes, en faisant un échantillonnage des participants les plus motivés pour apprendre le français, étant donné que l'efficacité de l'approche actionnelle implique une participation constante de l'élève, un rôle actif, dont il est « responsable de son apprentissage, il prend des initiatives et fait des choix pour réaliser son action » (Kandeel, 2010, p. 88). Donc, nous ne nous sommes pas arrêtées sur la classe complète qui n'avait pas cette condition.</p>
<p>Action 3 : évaluation de l'implémentation des tâches. Notre but était de connaître les appréciations des participants sur la convenance des tâches implémentées.</p>	<p>Le journal de bord, en tant que source directe des données suscitées qui émergent des entrées descriptives, méthodologiques et théoriques, pour satisfaire les critères de validation et de cohérence interne de la recherche qualitative (Baribeau, 2005). De plus, en tenant compte des objectifs de notre recherche, cet instrument nous a apporté beaucoup d'évidences pour confirmer ou infirmer nos hypothèses</p>
<p>Action 4 : analyse de données et rédaction du mémoire. L'analyse de données a commencé après avoir fait la première enquête, et la rédaction du mémoire a commencé lors des modifications nécessaires de l'information de l'avant-projet.</p>	<p>Les évaluations (sommative, formative et alternative) faites pendant l'implémentation des tâches, complètent notre corpus pour l'analyse des données concernant notre projet sur le processus d'apprentissage dans une classe de FLE.</p>
<p>Action 5 : donation du programme de FLE à l'institution. Notre intention est de contribuer à l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE dans l'institution.</p>	

Déroulement des actions

Mise en place des stratégies	Remarques
<p>Action 1 : sélection des tâches et du contenu du nouveau programme d'études Cette action a commencé à être développée depuis le premier semestre du stage. Après avoir fait le petit questionnaire aux élèves à propos de ce qu'ils voulaient apprendre pendant l'année, nous avons sélectionné trois grandes tâches qui, à la base, nous permettraient de couvrir tous les sujets proposés par eux : faire un rendez-vous téléphonique avec un ami (e); écrire une lettre personnelle à un nouvel ami (e) qui habite à l'étranger ; et faire les courses dans un marché français. Cependant, durant le deuxième semestre nous avons dû faire des</p>	<p>Des trois tâches initialement définies, nous avons dû complètement changer la première, afin de la rendre plus complète et plus détaillée. Ses respectives mini-tâches ont été : faire un rendez-vous téléphonique avec un ami (e), celle de production orale ; et faire une carte d'anniversaire, celle de production écrite. Nous avons aussi bien défini les mini-tâches pour la deuxième et la troisième tâche : faire un portrait-robot, faire un portrait moral d'une célébrité, faire un podcast en parlant de la routine quotidienne et faire l'arbre généalogique pour présenter la famille ; écrire un texte court en disant ce qu'on mange chez nous ; participer à une discussion en parlant d'un avantage et d'un désavantage des marchés BIO ; commander une livraison à domicile et préparer une recette saine. Pour bien arriver au contenu proposé, nous avons bien complété la version initiale, grâce aux opinions des apprenants collectées dans les deux enquêtes et l'entretien. Nous avons aussi décidé de l'organiser</p>

<p>changements en visant l'amélioration des tâches et la complémentation des sujets choisis pour mieux y arriver. La version finale du plan d'études a été faite à la fin d'octobre.</p>	<p>dans trois catégories : grammaticale, lexicale et phonétique, afin de présenter clairement leur nature linguistique. Finalement, il faut mentionner que l'implémentation des tâches a joué un rôle fondamental au moment de faire les changements, car après avoir fait la mise en place des actions, nous avons pu facilement remarquer les vides méthodologiques et linguistiques existants.</p>
<p>Action 2 : implémentation de tâches Nous avons commencé l'implémentation depuis le premier semestre, même quand nous n'avons pas défini notre but de recherche. Donc, la première tâche, de production orale, a été développée pendant les mois de février, mars, avril et mai. La deuxième, de production écrite, a été implémentée pendant le mois de juin, juillet, août, septembre, octobre et novembre. En conséquence, nous n'avons pas pu mettre en œuvre la troisième, aussi de production orale.</p>	<p>Cette action a été l'obstacle principal que nous avons trouvé pendant le stage à cause du temps et des ressources disponibles pour le développement des séances. Depuis le début de l'année, nous savions que deux heures hebdomadaires ne seraient pas suffisantes pour travailler avec des tâches. Cependant, nous avons décidé d'assumer le risque, parce que nous considérons qu'enseigner le cours sous l'approche actionnelle était une excellente manière d'améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE. Mais les complications se sont progressivement multipliées, car dans le deuxième semestre nous avons perdu trop de séances le jeudi, et partagé le cours avec un autre stagiaire qui a commencé en juillet. Donc, la deuxième tâche, qui était prévue de juin à septembre, s'est étendue jusqu'à novembre, ce qui nous a empêché de mettre en œuvre la troisième. Mais, malgré tout, nous avons surmonté les obstacles et pu remarquer les multiples avantages de travailler avec cette méthodologie. De plus, l'autre stagiaire a décidé d'adapter la troisième tâche pour l'implémenter dans le premier semestre de 2020.</p>
<p>Action 3 : évaluation de l'implémentation des tâches À travers les évaluations faites pendant toute l'année, autant les processus que les résultats, nous avons pu mettre en évidence comment l'approche actionnelle a marché dans la classe de 10.1. De plus, nous avons aussi établi un lien entre cette information et les opinions des apprenants, provenant des enquêtes et des entretiens, car la nature des tâches, ainsi que leur contextualisation et leur relation avec les besoins et les intérêts des élèves, étaient aussi importantes que les notes sommatives et formatives. De plus, les productions finales ont constitué une réussite d'après les élèves, étant donné qu'il était la première fois qu'ils travaillaient avec des tâches.</p>	<p>Cette action nous a aussi causé des inconvenances car, quelques fois, les notes sommatives n'ont pas représenté avec celles formatives, ou avec la performance et les connaissances acquises par quelques apprenants durant l'année. Donc, il fallait être attentives chaque séance, dans chaque étape des tâches et des mini-tâches, pour confirmer ou infirmer nos hypothèses à propos de l'utilité d'enseigner un cours de FLE sous l'approche actionnelle. Outre ce qui précède, les élèves n'avaient pas l'habitude de travailler avec cette approche, mais avec des méthodes plus conventionnelles. Par conséquent, ils nous demandaient toujours d'expliquer seulement la grammaire, et de laisser de côté les composantes sociolinguistiques, culturelles et pragmatiques. De fait, jusqu'à la fin de la troisième période, beaucoup d'entre eux ne distinguaient pas entre les termes tâche et devoir. Heureusement, nous avons bien géré les difficultés, et ils ont bien profité de travailler avec des tâches.</p>
<p>Action 4 : analyse de données et rédaction du mémoire L'analyse des données a commencé au début juillet, avec les journaux de bord et les évaluations sommatives. Cela étant, nous avons mis les résultats de la première enquête et fait la première triangulation entre les catégories émergées de ces outils. Ensuite, à la fin de septembre, nous avons intégré les résultats de la deuxième enquête, et au début d'octobre ceux des entretiens. La codification, catégorisation, transcription et, en général, l'organisation des données collectées pour leur respective analyse sont</p>	<p>Les deux aspects se sont développés sans aucun problème, grâce à l'organisation et à la constante bonne gestion du temps. Nous avons finalement fait toutes les modifications nécessaires et opportunes dans la rédaction du mémoire.</p>

faites en ayant à l'esprit notre question de recherche pour arriver à sa réponse. Par rapport au mémoire, chaque fois que nous écrivions l'un de leurs éléments, nous faisons aussi les corrections nécessaires. De cette manière, à la fin de l'année nous avons la version finale, prête pour être présentée à l'oral et à l'écrit.	
Action 5 : donation du programme de FLE à l'institution La donation du plan d'études aura lieu à la fin de novembre, préférablement le dernier jour de classes, afin de le faire en face des élèves, du professeur coopérateur et du directeur, s'il est possible.	Nous espérons vraiment que l'institution profite de notre travail pour améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE dans la classe de dixième. Nos efforts seront récompensés s'ils utilisent désormais le plan d'études proposé.

Analyse et résultats

Méthodologie

Pour développer cette étude, nous nous sommes basées sur l'approche recherche-action. D'après Carr et Kemmis (1986), cette approche est une forme de recherche autoréflexive où les participants mêmes cherchent à améliorer la rationalité et la justice de leurs propres pratiques, leur compréhension de ces pratiques et les situations dans lesquelles elles sont menées. Ce type de paradigme s'adresse à la proposition et à la possible solution d'un problème préalablement identifié, qui est analysé dans un rigoureux processus de collecte des données.

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans notre cas, ce processus s'est servi du journal de bord, de l'enquête et de l'entretien semi-structuré individuel, en tant qu'outils d'évaluation qui nous ont permis de collecter des données suscitées, celles qui « sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue et le récit (...) et sont produites dans une interaction entre l'enquêteur et l'informateur » (Van Der Maren, 2003, p. 141). De plus, les différentes évaluations faites aux apprenants pendant l'année nous ont aussi aidées à évaluer l'implémentation des actions et à interpréter les résultats obtenus dans des aspects ponctuels.

Notre processus d'analyse du contenu des données a suivi le modèle proposé par Burns (1999). L'assemblage des données collectées avec les différents outils d'évaluation employés, a été la première partie du processus. Ensuite, la classification des différentes catégories et sous-catégories d'après les réponses données par les participants, celles qui étaient toujours liées aux objectifs de notre recherche. Les comparaisons et les modèles semblables ont été identifiés. Les codes avec certaines similarités ont été discutés et considérés pour intégrer une seule catégorie. Après avoir fini la triangulation des données, la matrice de résultats a généré sept grandes catégories, avec leurs respectives sous-catégories, celles qui seront expliquées ci-dessous.

Explication et développement des tâches

Sans aucun doute, cette catégorie a été la plus remarquable de notre recherche, avec la majorité d'entrées, parce qu'elle a comportée l'axe principal de notre projet : la création d'un programme d'études de FLE sous l'AA.

Clarification et mise en œuvre des tâches. Après avoir fait un petit questionnaire aux apprenants à propos de ce qu'ils voulaient apprendre pendant l'année, nous avons défini les tâches qui seraient implémentées durant les deux semestres, comme partie essentielle du corpus du programme d'études proposé. Donc, selon l'AA, le premier pas était la clarification des tâches et mini-tâches avant de mettre en œuvre les fiches pédagogiques planifiées. C'est pour cela que, depuis le début, nous avons expliqué plusieurs fois ce que c'est une tâche, afin d'éviter les malentendus avec ce terme, car en espagnol il signifie « devoir », donc les apprenants pouvaient les confondre.

Dans cet ordre d'idées, la première tâche implémentée pendant le premier semestre a été « faire un rendez-vous téléphonique avec un ami (e) », et les consignes de présentation, à notre avis, ont été claires (observation 13, lignes 14-31).

Ensuite, pendant le mois de mai, la mise en scène des dialogues créés par les élèves, à travers un jeu de rôles, nous a surprises grâce à la performance des apprenants, parce que c'était la première fois qu'ils faisaient un travail en français (observation 16, lignes 71-73).

À la fin du premier semestre, notre expérience s'est avérée enrichie. Donc, nous avons planifié en détail les nouvelles tâches pour éviter la répétition des inconvénients vécus. De cette manière, la grande tâche a été « écrire une lettre amicale à un(e) nouveau (elle) ami(e) qui habite à l'étranger », et les mini-tâches ont été « faire un portrait-robot » et « faire un portrait moral d'une célébrité ». Les consignes pour ces tâches ont été données en utilisant des exemples concrets comme modèles ou guides de travail (observation 20, lignes 35-42, 51-56).

Malheureusement, à différence de la première tâche, le développement de celles du second semestre a été compliqué à cause du temps. Par conséquent, la présentation du portrait-robot s'est faite à la moitié d'août. Cependant, la performance des élèves à cette occasion a été plus remarquable que la première fois, même s'il y avait quelques erreurs linguistiques compréhensibles à leur niveau.

Quant à la mise en œuvre des tâches du second semestre, depuis le début d'août les élèves ont commencé, petit à petit, la rédaction de leurs lettres en utilisant les éléments vus pendant chaque séance. Donc, à la fin d'octobre, ils avaient presque la version finale de leurs écrits. Il manquait seulement les compléter avec d'autres informations en cours. De plus, au début de novembre, nous avons commencé les présentations du portrait moral des célébrités.

De cette manière, toutes les tâches et les mini-tâches ont été réalisées conforme nos objectifs initiaux. Les élèves ont bien profité de travailler avec cette méthodologie, attirante et dynamique au moment d'enseigner et d'apprendre dans un cours de FLE.

Explication et révision des sujets liés aux tâches. Après avoir défini les tâches à développer, la nouvelle mission était d'expliquer tous les sujets nécessaires pour les atteindre. Pour faire la seule tâche du premier semestre, ils ont été : les salutations, les nombres, l'heure et la date. Néanmoins, sur la marche nous avons réalisé qu'il y avait quelques vides conceptuels à cause de ne pas avoir abordé d'autres sujets très importants pour le bon déroulement de cette tâche ; situation que 97% des élèves ont soulignée dans la première enquête : « nous aurions aimé apprendre la conjugaison de verbes, les expressions relatives aux rendez-vous, les lieux de la ville et avoir eu quelques conseils de prononciation¹ » (1^{ère} enquête, question 6).

Cette première expérience nous a permis de mieux planifier les tâches du second semestre, y compris la sélection des sujets. Donc, pour écrire une bonne lettre personnelle, nous avons expliqué tous les sujets nécessaires, à notre avis. Dans la deuxième enquête, faite à la fin septembre, 60% des apprenants ont considéré qu'effectivement les sujets vus étaient adéquats et suffisants pour développer la première mini-tâche (portrait-robot). 40% restants ont suggéré des sujets qui n'avaient pas de relation avec cette tâche : « des animaux, des repas et des goûts (10%) ; la description du corps (10%) ; des mots spécifiques en français pour parler de quelqu'un (10%) ; et des synonymes d'adjectifs (10%) »² (2^{ème} enquête, question 4).

Nous nous sommes efforcées d'enseigner ce qui était vraiment nécessaire pour atteindre les tâches proposées, car l'AA souligne la cohérence entre les tâches et les explications des sujets pour les réaliser. Donc, il est probable que ces derniers apprenants auraient pensé aux sujets liés à la tâche générale, mais la question est adressée spécifiquement à celle du portrait-robot. Donc, leurs suggestions étaient déplacées.

¹ Notre traduction

² Idem

Activités et procédures pour le développement et la présentation des tâches.

Essentiellement, nous avons développé différents jeux pour pratiquer les sujets vus et pour la présentation des tâches, ceux qui ont attiré l'attention des apprenants. Par exemple, pour la révision des nombres de 0 à 100, nous avons joué au bingo, ce qui a bien marché dans la classe de 10^{ème}-1. Ensuite, pour la présentation de la première tâche et mini-tâche, les deux de production orale, la procédure employée a été le jeu de rôles, car, pour récréer des situations qui impliquent une interaction orale avec d'autres personnes, c'est la procédure la plus utilisée.

Passer outre, 60% des élèves ont dit que les jeux de rôles étaient « dynamiques, didactiques, amusants, créatifs et interactifs pour apprendre³ » ; et le reste les ont considérés comme « une bonne façon d'apprendre la prononciation et d'appliquer ce qu'ils avaient appris⁴ » (2^{ème} enquête, question 13).

Par ailleurs, la deuxième tâche du second semestre a été de production écrite, et la seconde mini-tâche a été aussi de production orale, par le biais d'une présentation orale. De cette manière, nous avons favorisé le développement des activités et de procédures variées, afin d'encourager la motivation et la participation chez les élèves.

Clarté et opinions sur un cours de FLE sous l'approche actionnelle. Quand nous avons décidé de travailler avec cette méthodologie, notre défi permanent a été d'expliquer le plus clairement possible de quoi il s'agissait cette approche. Dans presque toutes les séances, nous mentionnions les noms spécifiques des tâches et les activités et procédures pour les développer. Néanmoins, nos efforts ont été vains, car les élèves, du début à la fin, ont mal compris les concepts plus importants de la méthodologie par tâches.

³ Notre traduction

⁴ Idem

Par exemple, dans la première enquête, 78% des apprenants ont répondu qu'ils ne savaient pas quelle était la tâche du premier semestre ; et de 16% qui a dit en avoir clarté, personne n'a répondu correctement, car ils ont pensé que la tâche était « faire un dialogue », mais cela a été la procédure (question 5).

Dans la deuxième enquête, 90% des apprenants ont dit savoir quelle était la tâche du second semestre. Mais, une autre fois, la plupart s'est trompée, car seulement 34% ont répondu qu'elle était « écrire une lettre à un ami étranger⁵ » (question 1). De plus, les trois apprenants interviewés ont persisté dans l'erreur. L'un d'entre eux a dit que « la tâche, c'est pratiquer, chercher sur internet le mot inconnu et le conjuguer⁶ » (A10-MS, entretien 1, lignes 21-22).

Donc, avec ces réponses il était évident le manque de clarté sur l'AA, à cause de ce que nous avons déjà mentionné : les apprenants ne distinguent pas entre les actions qu'on fait jour par jour (tâches) et les activités indépendantes (demandées par les professeurs) qu'ils doivent faire chez eux (devoirs), ainsi qu'entre les sujets et les procédures pour les développer.

Par ailleurs, et malgré la mauvaise compréhension des concepts essentiels de cette méthodologie, 81% des apprenants ont considéré notre cours agréable, dynamique et productif, ce qui nous a fait sentir bien parce que cela signifie que l'utilisation d'une approche si active comme celle-ci avait eu un impact positif chez les élèves. Cependant, seulement 40% ont dit considérer que cette approche marchait bien dans la classe de 10^{ème}-1. 60% restants ont exprimé son désaccord dû au « manque de responsabilité, de disposition et d'intérêt d'après quelques

⁵ Notre traduction

⁶ Idem

apprenants⁷ », et parce qu'il y avait « beaucoup de doutes sur la grammaire⁸ » (2^{ème} enquête, question 10).

Contextualisation et cohérence du cours

Contextualisation des sujets. Étant donné que notre programme d'études serait le plus contextualisé possible, tous les sujets abordés envers la consécution des tâches devraient suivre ce principe. Donc, chaque fois que nous commençons à développer une fiche pédagogique, *l'avant* était la sensibilisation des sujets ; l'occasion où les apprenants pouvaient exprimer leurs points de vue et la relation réelle qu'à leur avis ces sujets avaient avec leur réalité. Mais la contextualisation couvrait également des situations quotidiennes en France, car notre but était d'intégrer les deux scénarios : le colombien, pour tenir compte de la réalité des élèves ; et le français, parce qu'il fallait enseigner en tenant compte de la culture de la langue cible (observation 32, lignes 45-57).

Outre ce qui précède, dans la première enquête, 97% des apprenants ont considéré les sujets vus pertinents et adéquats à leur niveau, car « ces sont des sujets basiques et nécessaires pour avancer petit à petit, et c'est une nouvelle langue qu'ils apprennent⁹ » (question 7). 94% ont dit que le cours, en général, a répondu à leurs besoins, leurs préférences et leur réalité, parce qu'« ils voulaient apprendre cette langue, et les sujets vus sont à leur goût (63%) ; ou ils veulent aussi voyager en France ou à l'étranger dans l'avenir, et ils croient que ces connaissances vont les aider (30%)¹⁰ » (question 8).

⁷ Notre traduction

⁸ Idem

⁹ Idem

¹⁰ Idem

Connaissances préalables. Étant donné que nous avons commencé notre recherche en février, presque un mois après l'initiation de l'année scolaire, les apprenants avaient eu l'occasion d'étudier quelques sujets basiques avec le professeur coopérateur. Donc, ils savaient un petit peu de nombres, de conjugaison et de parties du corps. De plus, leurs connaissances émergées de leur quotidienneté comportaient aussi une base pour parler, contraster, comparer, penser, etc. Tout cela nous a beaucoup servi au moment de faire la sensibilisation de chaque fiche pédagogique.

Intégration des compétences dans l'AA

Exercices de compréhension écrite. Cette compétence a été développée par le biais de : vidéos, diaporama, exercices sur le tableau, sites internet et consignes écrites, où les apprenants devaient lire et comprendre les messages donnés (observation 32, lignes 57-67).

De fait, dans la deuxième enquête et les entretiens, aucun élève n'a dit avoir eu de difficultés avec la compréhension écrite, possiblement parce que nous avons essayé de choisir le vocabulaire le plus similaire à l'espagnol pour faciliter la compréhension des sujets.

Exercices de compréhension orale. Selon quelques auteurs, « la compréhension orale est la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable (...) favoriser le temps d'exposition à la langue étrangère et aux différents types de discours est nécessaire dès les débuts de l'apprentissage » (Manuel de Formation, 2017). Par conséquent, nous avons inclus, presque dans toutes les présentations des fiches pédagogiques et des évaluations, des exercices de compréhension orale, car il n'était pas le même d'écouter des documents auditifs authentiques, que d'écouter seulement notre voix. Néanmoins, 20% des élèves ont dit avoir eu des difficultés avec cette compétence parce qu'« ils ne comprennent pas la signification de ce qu'ils

écoutent¹¹ » (2^{ème} enquête, question 12). Par conséquent, au lieu de supprimer ce type d'activités dans la classe, nous les avons intégrées encore plus pour aider les élèves à bien comprendre le français, indépendamment si les informations provenaient d'un locuteur natif ou d'un étranger.

Exercices de production orale. Dans un cours débutant, il faut intégrer toutes les compétences. Néanmoins, la production orale a été l'une des plus difficiles à développer selon 20% des élèves, car « ils ne sont pas forts en prononçant et dans le cours il ne se pratique pas la prononciation¹² ». De plus, une fille a dit que cette compétence « est un obstacle pour la mise en scène des jeux de rôles ou de n'importe quelle présentation¹³ » (A10-MS, entretien 1, lignes 85-88).

Le fait que même si les compétences de production sont difficiles, nous ne pouvions pas les supprimer de notre programme d'enseignement parce que les tâches étaient liées nécessairement à la production ou réalisation d'une action concrète. Donc, notre réponse aux non-conformités des élèves a été l'encouragement envers l'utilisation de la langue parlée, indépendamment de leurs fautes. Cependant, nous avons décidé de ne pas évaluer cette compétence, même si quelques tâches ou mini-tâches étaient de production orale, car nous n'avons pas enseigné la phonétique. Donc, il fallait être cohérents avec notre slogan : « nous évaluons ce que nous enseignons ».

Exercices de production écrite. 20% ont dit qu'elle était difficile parce qu'« ils avaient des problèmes de rédaction à cause de l'influence de l'espagnol, et les règles grammaticales, ainsi que l'orthographe, étaient trop difficiles à comprendre¹⁴ » (2^{ème} enquête, question 12). De

¹¹ Notre traduction

¹² Idem

¹³ Idem

¹⁴ Idem

plus, selon l'un des interviewés, « la prononciation et l'écriture de quelques mots en français sont similaires à l'espagnol dans certains cas, mais dans d'autres cas elles sont complètement différentes, ce qui devient une confusion à l'heure d'écrire¹⁵ » (A2-MG, entretien 1, lignes 83-86).

Néanmoins, cette compétence a été indispensable pour aider les élèves dans la rédaction des affiches descriptives et de la lettre personnelle. De plus, dans la majorité des évaluations sommatives, ainsi que dans les exercices en classe, ils devaient écrire pour répondre les questions et participer.

Les TICE dans l'AA

Utilisation de documents auditifs et de sites internet. En tenant compte de l'importance des TICE dans le domaine de l'enseignement, nous voulions que notre programme d'études intègre plusieurs ressources technologiques qui, à son tour, faciliteraient le développement des tâches, car les séances seraient beaucoup plus intéressantes et attrayantes pour les élèves. Donc, les documents auditifs authentiques ont constitué la base du déroulement de la compréhension orale dans la classe de 10^{ème}-1, autant les processus que les évaluations, même si les apprenants aient eu peur envers ce type d'activités, à cause des raisons déjà mentionnées.

De plus, nous nous sommes servis de différents sites internet comme blogs éducatifs et tutoriaux sur *YouTube* pour expliquer les tâches et leurs sujets respectifs. De cette manière, nous pouvions montrer aux élèves les modèles de ce qu'ils devaient faire à la fin de chaque tâche (observation 26, lignes 103-110).

¹⁵ Notre traduction

Présentation des fiches pédagogiques sur *drive, prezi* ou *power-point*. Nous avons fait toutes les présentations des fiches pédagogiques en utilisant de différents logiciels. De plus, les apprenants qui voulaient conserver ce matériel, pouvaient prendre de photos ou le recevoir par mail, ce qui nous a beaucoup aidés avec les devoirs et les évaluations, parce qu'ils avaient l'occasion de réviser les sujets chez eux.

L'évaluation dans l'AA

L'évaluation sommative dans l'AA. Bien que le cours ait été enseigné sous l'AA, il fallait évaluer de manière sommative, en suivant les paramètres adoptés par l'institution. Donc, pendant le premier semestre nous avons fait quatre évaluations individuelles qui ont compris d'exercices de compréhension orale et écrite, et de production écrite :

No.	Sujet	Compétences	Pourcentage de réussite
1	Les salutations	Compréhension orale	50% (E1-1 ^{er} semestre)
2	Les nombres de 0-100	Compréhension orale et écrite, et production écrite	26% (E2-1 ^{er} semestre)
3	L'heure	Compréhension orale et écrite, et production écrite	18% (E3-1 ^{er} semestre)
4	La date	Compréhension orale et écrite, et production écrite	45% (E4-1 ^{er} semestre)

Ces faibles taux de réussite nous ont étonnés parce que, en général, la participation des élèves pendant les séances était satisfaisante, ce qui pourrait signifier, à notre avis, de bons résultats dans les évaluations. À cause de cela, nous avons décidé de faire un échantillonnage pour les entretiens basé sur leur rendement. Donc, nous avons choisi onze apprenants, ceux qui avaient une moyenne de notes entre 3.6 et 4.7 (évaluations du second semestre, moyenne de notes).

Dans le second semestre, les évaluations faites jusqu'à la fin d'octobre ont été trois, y compris un exercice en équipes :

No.	Sujet	Compétences	Pourcentage de réussite
1	Décrire une personne (travail en équipe)	Compréhension et production écrite	100% (E1-2 ^{ème} semestre)
2	La description physique	Compréhension et production écrite	22% (E2-2 ^{ème} semestre)
3	Le caractère	Compréhension et production écrite	90% (E3-2 ^{ème} semestre)

À exception de la deuxième évaluation, où 78% ont raté par manque de travail, les autres résultats correspondent à leur engagement, participation et opinion : « Je crois que ma performance dans le cours, par rapport aux notes, c'est en accord avec eux (...) mes notes reflètent ce que je sais¹⁶ » (A2-MG, entretien 1, lignes 48-53).

Les jeux de rôles comme stratégie d'évaluation alternative des processus. Pour évaluer la présentation finale des tâches d'une manière alternative, les jeux de rôles nous ont semblé la procédure la plus indiquée pour un cours de FLE sous l'AA.

Outre ce qui précède, 60% des apprenants les ont considérés « dynamiques, didactiques, amusantes, créatifs et interactifs pour apprendre¹⁷ » (2^{ème} enquête, question 13).

Travail en équipe. Après avoir travaillé avec une classe de 35 élèves, les travaux en équipes deviennent une solution pour faire une bonne gestion du temps et de la discipline, ainsi que pour encourager l'interaction chez les apprenants. Néanmoins, ce type d'activités ne nous permet pas d'identifier avec précision ceux qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas. 50% des apprenants acceptaient les deux modalités de travail, tandis que 20% ont exprimé leur préférence pour celle individuelle, car « c'est mieux de travailler tout seul (50%) ou quand on travaille en équipe, quelques camarades ne contribuent pas (50%)¹⁸ » (2^{ème} enquête, question 14) ; et 20%

¹⁶ Notre traduction

¹⁷ Idem

¹⁸ Idem

ont choisi celle en équipe parce que « comme ça nous pouvons mieux apprendre et nous unir¹⁹ » (2^{ème} enquête, question 13).

Clarté sur les critères et les types d'évaluation. Pour toutes les activités, nous avons avant expliqué les consignes et les critères d'évaluation, ainsi que leur type (sommative, formative et alternative). Néanmoins, dans la deuxième enquête personne n'a dit savoir ce que c'était l'évaluation formative et l'alternative (question 9) ; et dans la première enquête, 92% des élèves ont considéré notre système évaluatif « facile, clair et approprié²⁰ », versus 18% qui l'ont trouvé « difficile et confus²¹ » (question 10).

Le feedback comme stratégie d'évaluation formative et technique d'apprentissage. Chaque fois que nous faisons une activité évaluative, nous analysons les points forts et les faiblesses des apprenants pour en faire un feedback groupal. Donc, 70% des élèves ont considéré le feedback comme une technique d'apprentissage, car « c'est une forme de réviser les sujets vus (28%), d'apprendre des erreurs et les résoudre (43%), et de clarifier des sujets qu'ils ne comprennent pas à l'aide de la professeure²² (29%) » (2^{ème} enquête, question 15).

Motivation, engagement et participation chez les élèves

Il faut bien distinguer ces trois termes. Par exemple, un élève motivé (intrinsèquement) est sûrement engagé et participatif. Mais un élève qui participe, n'est pas sûrement engagé ou motivé. Sa participation peut dépendre exclusivement de son intérêt par une note (motivation extrinsèque), ou de la pression qu'exerce un professeur quand il choisit au hasard quel élève doit participer.

¹⁹ Notre traduction

²⁰ Idem

²¹ Idem

²² Idem

Donc, dans le domaine éducatif, il s'agit de structurer les cours en tenant compte des besoins et des désirs des élèves. Selon Rolland Viau (1994), cité par Dejean et Ferary (2017), la motivation en contexte scolaire « a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, ce qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 11).

À cet égard, dans la première enquête, 60% des apprenants ont considéré qu'ils étaient souvent motivés (13%), presque toujours (31%) ou toujours (16%), versus 40% qui ont dit être motivés quelques fois (37%) ou jamais (3%) (Question 9). Cependant, seulement 16% d'entre eux ont dit être engagé et étudier chez eux (question 13). Donc, les chiffres se sont contredits, car il n'y avait pas de proportionnalité entre la motivation, l'engagement et le travail indépendant.

Dans la deuxième enquête, 60% des élèves ont considéré que leur motivation et engagement envers le cours avaient augmenté, tandis que pour 10% rien n'avait changé (question 7). Seulement une fille (10%) a dit que ses deux aspects avaient diminué parce qu'« elle était focalisée sur la prononciation des mots en français, pas sur la théorie²³ » (A10-MS, entretien 1, lignes 52-53).

D'ailleurs, Nous avons créé un système de points pour récompenser alternativement la participation chez les élèves, ainsi que les travaux en équipe, faits dans les processus de développement des tâches, et la présentation des mêmes. De cette manière, nous avons augmenté la motivation chez les apprenants, parce que ces points pouvaient être changés pour améliorer leurs notes sommatives, car chacun valait 0.3.

²³ Notre traduction

Réflexions, recommandations et conclusions

Sans aucun doute, tout le processus de recherche et de stage nous a généré une grande satisfaction, parce que nous sentions que nous avons atteint les objectifs fixés depuis le début de cette magnifique expérience. Créer un programme d'études de FLE sous l'AA, pour la classe de 10^{ème}-1, nous a demandé beaucoup d'efforts et de sacrifices, mais cela a bien valu la peine, malgré certaines frustrations éventuelles.

Adopter l'approche par tâches a été possiblement l'aspect le plus difficile de notre projet, étant donné que son succès dépendait d'une grande liste de conditions : personnelles, scolaires (chez les élèves, en tant qu'acteurs sociaux), et méthodologiques (chez les enseignants). De plus, les aspects environnementaux ont aussi une incidence essentielle sur la mise en œuvre de cette méthodologie, car la quantité d'élèves, le temps, et les ressources didactiques et technologiques, entre les plus remarquables, affectent directement le développement d'un cours de FLE sous l'approche par tâches.

À cet égard, nous devons faire face à plusieurs défis afin d'adapter l'AA à la classe de 10^{ème}-1 :

- Nous arrêter sur la grammaire pour aider les apprenants à la consécution des tâches, car ils dépendaient trop de notre guidage et surveillance ; ce qui est compréhensible, étant donné qu'ils étaient habitués à travailler sous la méthodologie grammaire-traduction. Par conséquent, l'enseignement explicite de la grammaire a considérablement augmenté, même si nous faisons tout pour l'aborder de la manière la plus dynamique et attirante possible pour les élèves.

- Gérer le peu de temps disponible dans chaque séance, afin de suivre notre planification et de respecter les dates accordées avec notre directrice de stage et de mémoire pour la remise

des travaux. Néanmoins, pendant le second semestre, cet aspect a été presque impossible à réaliser, car les différents événements institutionnels (réunion de parents des élèves, préparation des preuves ICFES, journées d'alphabétisation et de formation, grèves, etc.) se sont produits juste les jours où nous avons le cours de FLE. Par conséquent, nous n'avons eu que l'occasion de mettre en œuvre deux mini-tâches et une tâche (modifiée selon la planification initiale).

- Utiliser efficacement les ressources disponibles dans l'institution, car dans la salle de langues il n'avait qu'un ordinateur, un petit peu obsolète, mais avec internet, et un tableau. Donc, nous devons proposer des activités variées et didactiques pour enseigner la grammaire, surtout dans la salle de 10^{ème}-1, pour pallier le mauvais état du tableau. De plus, nous devons toujours apporter le matériel évaluatif, ainsi que quelques ressources didactiques, pour faire enrichir la présentation des tâches.

- Partager l'espace d'enseignement avec un autre stagiaire, pendant le second semestre, à cause du manque de centres d'enseignement de français disponibles à cette fin. Cette situation nous a comporté une réduction importante du temps pour l'implémentation des tâches, et par conséquent pour la collecte de données. C'est ainsi que nous n'avons eu que l'occasion de faire trois entretiens, au lieu de onze, pour collecter les dernières données.

À cet égard, nos recommandations proviennent de ces adaptations et des impressions personnelles que nous avons eues depuis le début du stage :

À l'Institution Éducative *Javierna Londoño*, qui nous a permis de réaliser notre stage et projet de recherche pendant cette année, et nous a respectueusement accueillies, plus qu'une recommandation, nous voudrions lui proposer, s'il est possible, de consolider l'enseignement du FLE. Comme celui-ci fait partie de son programme d'études, il est indispensable de compter sur

un enseignant en charge, et d'augmenter le temps destiné à cette fin, s'il se veut donner aux élèves l'occasion d'apprendre cette langue romane en obtenant un niveau de performance basique (A2) selon le MCER ;

- À l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, nous voudrions aussi lui demander plus d'attention dans la gestion et l'assignation des centres d'enseignement, pour ne pas sacrifier l'exercice de stage.

- Aux stagiaires qui vont commencer le stage, notre appel est à prendre au sérieux ce processus, et à faire leur mieux pour apporter quelque chose de significatif aux centres d'enseignement. Quand nous avons commencé le stage I, nous ne pouvions pas croire qu'aucun stagiaire n'avait créé le programme d'études de FLE, inexistant dans toutes ses dimensions, en tenant compte de toutes les années que l'Université d'Antioquia et la *Javiera Londoño* ont eu la convention pour enseigner le français. À notre avis, cela était l'aspect le plus remarquable à traiter, et nous l'avons réalisé depuis la première visite à l'institution. Telle situation montre que les intérêts des stagiaires sont plus adressés à l'obtention d'un diplôme qu'à s'engager à notre profession, car nous ne sommes pas seulement d'enseignants de langues étrangères, mais des formateurs d'êtres humains et des précurseurs des grands changements qui nous permettront d'avoir un meilleur avenir dans notre société.

Finalement, pour conclure ce magnifique processus, nous avons la satisfaction de confirmer notre hypothèse initiale : la création d'un programme d'études de FLE sous l'AA, pour la classe de dixième de l'Institution Éducative *Javiera Londoño*, a contribué à l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage de cette langue. Néanmoins, cela a été possible grâce aux changements et adaptations faits à la méthodologie, étant donné les conditions du lycée et le contexte des élèves.

Références

- Baribeau, C. (2005). *L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur*. Québec : Association pour la Recherche Qualitative.
- Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble. Récupérée de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Presse.
- Carr, W., et Kemmis S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Victoria, Australia : Deakin University Presse. p. 162
- Carrió-Pastor, M. (2016). *Technology implementation in second language teaching and translation studies*. Singapore: Business Media.
- Comiti, Ch., et Hunerblaes, M. (2013). *L'approche actionnelle en pratique*. Valencia : Institut Français.
- Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *Canadian Modern Language Review*, 66 (4), pp. 499-510. Récupéré de [https://www.academia.edu/21716046/2010 -
Tâche progression curriculum](https://www.academia.edu/21716046/2010_-_T%C3%A2che_progression_curriculum)
- Dejean, F. et Ferary, M. (2017). Motivation et langues vivantes: permettre à l'élève de s'engager dans son apprentissage. *Education, dumas-01614075*. Récupérée de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01614075/document>

Fox, J. (2008). *Alternative assessment*. Springer, Boston : Encyclopedia of Language and Education, MA, p. 97-107

Institución Educativa Javiera Londoño. (2017). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2017-2020*. Récupéré de <http://javiera.edu.co/documentos/PEI>

Kandeel, R. (2010). Pour une nouvelle perspective d'apprentissage : l'approche par les tâches dans un cours de français langue étrangère (FLE) à l'université du Yarmouk en Jordanie. *The Arab Journal For Arts*, 7 (2), pp. 85-98. Récupérée de <https://www.academia.edu/38021994>

Manuel de Formation. (2017). Enseigner la compréhension écrite et la compréhension orale dans le cadre de la perspective actionnelle. Récupérée de <http://h.20-bal.com/doc/5114/index.html?page=4>

Perrenoud, Ph. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Récupéré de <http://xurl.es/g2x3e>

Poisson, Y. (1991). Entrevues semi-structurées. Dans : Y. Poisson, *La recherche qualitative en éducation* (pp. 73-80). Sillery, Québec, Canada : Presse de l'Université de Québec.

Puren, C. (2014). *Le CECRL entre approche communicative et perspective actionnelle*. Liège, Belgique : Université de Liège, pp. 5-9

Van Der Maren, J. (2003). La quête d'informations contextualisées. Dans : J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement* (pp. 137-158). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.