



مجلة البحث في التربية وعلم النفس  
كلية التربية – جامعة المنيا  
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم



## **Programme pour améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE à la lumière de l'approche actionnelle**

*Dr. / Mohamed Gomaa Refai Ibrahim  
Maître de conférences en didactique du FLE  
Faculté de pédagogie - Université de Minia*

**DOI: 10.21608/mathj.2019.81061**

**Revue de la Recherche en Education et en Psychologie**

**Volume 34/N° 2/Partie 2/ Avril 2019**

**ISSN Print: (2090-0090)**

**ISSN Online: (2682-4469)**

## Programme pour améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE à la lumière de l'approche actionnelle

*Dr. / Mohamed Gomaa Refai Ibrahim*

*Maître de conférences en didactique du FLE - Faculté de pédagogie - Université de Minia*

### Résumé

La présente étude a été menée pour déterminer dans quelle mesure les enseignants du FLE au cycle secondaire suivent l'approche actionnelle préconisée dans le nouveau programme de français «Club @dos plus» basé sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et ensuite élaborer un programme pour améliorer leurs pratiques à l'égard de l'utilisation de cette approche en classe de FLE au cycle secondaire. Pour atteindre le premier but, le chercheur a élaboré une grille d'observation inspirée de la littérature sur l'approche actionnelle. Cet outil a été validé en utilisant le coefficient de Cooper qui était 87%. Cette grille a été soumise à un échantillon (choisi au hasard) de 60 enseignants (31 hommes et 29 femmes) parmi les enseignants du FLE au gouvernorat de Minia. Les résultats de cette grille ont indiqué que les enseignants du FLE suivent l'approche actionnelle d'un degré moyen puisque la moyenne des notes de leurs pratiques est 2.7 de la grille d'observation qui se composait de cinq échelles d'appréciation. Pour atteindre le deuxième but, le chercheur a élaboré un programme basé sur une stratégie comprenant quatre étapes successives : Décrire l'état actuel, Analyser et Critiquer, Chercher et Discuter, et Appliquer et Pratiquer, l'expérimentation, qui a eu lieu pendant le premier semestre de l'année scolaire 2018/2019 auprès de douze enseignants du FLE à l'école secondaire Minia de jeunes-filles, a vérifié l'efficacité du programme proposé dans l'amélioration des pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire à la lueur de l'approche actionnelle.

**Mots clés** : pratiques d'enseignement – approche actionnelle – les enseignants du FLE

برنامج لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على ضوء المدخل الفعلي

دكتور / محمد جمعة رفاعي إبراهيم

مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة المنيا

مستخلص :

هدفت الدراسة الحالية أولاً إلى تحديد إلى أي مدى يتبع معلمو اللغة الفرنسية كلغة أجنبية المدخل الفعلي الذي يتبناه منهج اللغة الفرنسية الجديد « Club @dos plus » والذي تم اعداده على ضوء الإطار الأوروبي المشترك المرجعي لتعلم اللغات والذي يُدرّس حالياً في المرحلة الثانوية. وهدفت الدراسة ثانياً إلى إعداد برنامج لتحسين ممارسات معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في استخدام المدخل الفعلي في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية. ولتحقيق الهدف الأول قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة تم بناؤها على ضوء الأدبيات التي تناولت المدخل الفعلي وقد تم حساب صدق هذه الأداة باستخدام معادلة كوبر وكانت ٨٧٪. وتم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بمحافظة المنيا تم اختيارها بطريقة عشوائية وتكونت العينة من ٦٠ معلماً ومعلمة ( ٣١ ذكور و٢٩ إناث ) وتبين من نتائج بطاقة الملاحظة أن معلمي اللغة الفرنسية يتبعون المدخل الفعلي بطريقة متوسطة حيث بلغ متوسط درجات ممارساتهم ٢.٧ من بطاقة الملاحظة التي تكونت من خمسة مستويات. ولتحقيق الهدف الثاني قام الباحث بإعداد برنامج قائم على استراتيجية مكونة من أربع خطوات هي : وصف الوضع القائم ، التحليل والنقد ، البحث والمناقشة ، والتطبيق والممارسة ، وقد تم تطبيق البرنامج على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بمدرسة المنيا الثانوية بنات ( ١٢ معلماً ومعلمة ) وتبين من اجراء التجربة فاعلية البرنامج المقترح في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية على ضوء المدخل الفعلي.

الكلمات المفتاحية : الممارسات التدريسية – المدخل الفعلي – معلمو اللغة الفرنسية كلغة أجنبية



## Introduction :

L'enseignement des langues vivantes a reconnu, ces dernières années une évolution importante avec l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) ; celui-ci détermine des niveaux communs de référence de compétence langagière avec des critères et des descripteurs de chaque niveau de compétence. Ces critères et descripteurs sont considérés comme des indices de progression dans l'apprentissage de la langue.

La perspective d'apprentissage préconisée par le CECRL est l'approche actionnelle qui considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social et considère la classe comme une petite société où l'apprenant doit exécuter des tâches telles que les tâches trouvées dans la vie quotidienne. Celles-ci sont langagières et non langagières; la communication n'est plus, donc, une fin en soi mais, elle est au service de l'action et la transmission de l'information. Autrement dit, l'apprentissage de la langue et son usage se réalisent simultanément, c'est-à-dire, on apprend la langue en l'utilisant à travers des tâches réelles autant que possible accomplies dans un contexte social.

Pour les termes qui désignent cette perspective, Bourguignon (2008) préfère de lui donner le nom de l'approche communic'actionnelle pour donner l'impression que cette approche est un prolongement de l'approche communicative et n'est pas une perspective tout à fait différente. Pour Puren (2009), il propose de donner à cette perspective le nom de l'approche « co-actionnelle » parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions. Quant à Ollivier (2009), il désigne cette perspective par le nom de l'approche interactionnelle pour dépasser la division des tâches dans le CECRL en tâches « cibles » et tâches « pédagogiques » (et dépasser ainsi la conception de l'apprentissage comme préparation à l'utilisation future) et ajouter une tâche réalisée dans la vie réelle.

Le chercheur préfère de donner à cette approche le même nom déterminé par le CECRL (approche actionnelle) pour englober toutes les perspectives de grands didactologues (communic'actionnelle pour Bourguignon, co-actionnelle pour Puren et interactionnelle pour Ollivier).

Pour transformer la perspective actionnelle en démarches didactiques, Bourguignon (2008) détermine trois éléments qu'on doit prendre en considération:

- S'adresser à l'«apprenant-usager» d'une langue: C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage ; l'usage de la langue est exécuté à travers des « tâches qui ne sont pas seulement langagières ».
- Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des «tâches qui ne sont pas seulement langagières»: la tâche communicative est considérée comme une finalité de l'apprentissage, mais elle est inscrite dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire de mener à bien. Alors, la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens. De même, les actions langagières s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.
- Inscrire les actes de parole à l'intérieur d'actions pour leur donner du sens: ce principe nous invite à dépasser les théories des actes de parole qui ont inspiré l'approche communicative (la théorie d'Austin qui repose sur l'intention du locuteur et la théorie d'Hymes autour des situations de communication). Par conséquence, on doit développer chez les apprenants des aptitudes à comprendre et à produire; ces aptitudes n'ont pas de sens à moins de penser que la somme de plusieurs aptitudes donne une aptitude globale.

Depuis quelques années, le ministère de l'éducation de l'Egypte applique la méthode de français « Club @dos plus » sur 3 niveaux destinée aux étudiants du cycle secondaire, débutants. Cette méthode s'appuie sur le CECRL. Ses objectifs sont donc communicatifs et pragmatiques : les connaissances linguistiques se trouvent au service des compétences communicatives qui visent toujours la réalisation d'une action significative (Ministère de l'éducation et de l'enseignement, 2015).

En fait, l'innovation d'une approche d'enseignement dépend, largement, de son application de la part des enseignants; donc, il est important de comprendre comment les enseignants du FLE suivent une approche actionnelle qui est préconisée dans le

nouveau programme de français. Pour cette raison, le chercheur a visité quelques écoles secondaires, il a observé que les enseignants du FLE ne suivent pas convenablement l'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE, ils commencent leur leçon en présentant du vocabulaire hors contexte, ils ne proposent pas de projets à réaliser par les apprenants, ils ont recours souvent à la langue maternelle dans l'explication des documents contenus dans la leçon. De plus les activités proposées aux étudiants sont artificielles et insignifiantes puisqu'elles ne sont pas des tâches inspirées de la vie quotidienne. Pour les élèves, ils ne peuvent pas s'exprimer en français surtout oralement et ils n'accomplissent pas de tâches interactionnelles ou collectives que rarement.

Le chercheur a mené des entrevues avec dix enseignants. Pendant ces entrevues, le chercheur a posé des questions pour savoir s'ils connaissent bien l'approche actionnelle et le CECRL, s'ils proposent aux apprenants des tâches réelles et des projets à réaliser, s'ils favorisent le travail collectif et l'interaction entre les apprenants, s'ils favorisent l'autoévaluation pour les apprenants. Les résultats de ces entretiens ont affirmé la faible connaissance des enseignants du FLE sur l'approche actionnelle, le CECRL et les démarches à suivre pour appliquer cette approche en classe de FLE.

Pour les études qui ont pour objet l'observation des pratiques des enseignants, l'étude de Julien (2009) a pour but de rendre compte à quel point, dans quelle mesure et dans quelles dispositions les orientations de l'approche par compétences sont présentes dans les salles de classe de langue seconde. Pour ce faire, une grille d'observation a été élaborée. Les résultats de cette grille ont indiqué que sur quatre enseignants, un seul met véritablement en pratique les principes de la formation par compétences. La pédagogie des trois autres enseignants observés reste plus ou moins traditionnelle.

A la limite des connaissances du chercheur, peu d'études ont visé l'amélioration des compétences ou des pratiques des enseignants à utiliser l'approche actionnelle en classe du FLE. L'étude de Maňáková (2013) a pour thème la perspective actionnelle; elle essaye de saisir ce que cette perspective apporte du neuf et elle examine sa position envers l'approche communicative. Elle essaye, également, de saisir les

interprétations du CECRL et les approches envers l'enseignement/apprentissage qu'il fait apparaître. Dans la partie pratique, elle propose du matériel didactique créé précisément dans l'esprit de l'approche actionnelle.

### **Problématique et questions de la recherche :**

La problématique de cette recherche se détermine dans la faible connaissance des enseignants du FLE pour l'approche actionnelle et le CECRL qui a abouti à pratiquer inadéquatement la méthode « Club @dos plus » appliquée au cycle secondaire; pour cette raison, la recherche actuelle vise à rendre compte à quel point et dans quelle mesure les orientations de l'approche actionnelle sont présentes en classe de FLE et à améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE à la lumière de l'approche actionnelle en répondant aux questions suivantes :

- 1- Dans quelle mesure l'approche actionnelle se présente dans les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire?
- 2- Quelles sont les caractéristiques d'un programme proposé pour améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire à la lueur de l'approche actionnelle?
- 3- Quelle est l'efficacité du programme proposé pour améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire à la lueur de l'approche actionnelle?

### **Objectifs de la recherche :**

La recherche actuelle vise à :

- 1- Déterminer dans quelle mesure l'approche actionnelle se présente dans les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire.
- 2- Améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire en utilisant un programme proposé à la lueur de l'approche actionnelle.

### **Délimitation de la recherche :**

Cette recherche se délimite à :

- 1- Un échantillon d'enseignants du FLE au governorat de Minia.
- 2- Quelques pratiques d'enseignement les plus importantes dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire à la lueur de l'approche actionnelle.

### Hypothèses de la recherche :

- 1- Il y a une différence significative entre la moyenne des notes des participants dans la dimension *Planification de l'enseignement/apprentissage* de la grille d'observation des pratiques d'enseignement à la lueur de l'approche actionnelle avant et après l'enseignement du programme proposé en faveur de la post administration.
- 2- Il y a une différence significative entre la moyenne des notes des participants dans la dimension *Déroulement de la leçon* de la grille d'observation des pratiques d'enseignement à la lueur de l'approche actionnelle avant et après l'enseignement du programme proposé en faveur de la post administration.
- 3- Il y a une différence significative entre la moyenne des notes des participants dans la dimension *Evaluation des apprentissages* de la grille d'observation des pratiques d'enseignement à la lueur de l'approche actionnelle avant et après l'enseignement du programme proposé en faveur de la post administration.
- 4- Il y a une différence significative entre la moyenne des notes des participants dans la grille d'observation (total) des pratiques d'enseignement à la lueur de l'approche actionnelle avant et après l'enseignement du programme proposé en faveur de la post administration.

### Outils de la recherche :

- 1- Une grille d'observation pour déterminer les pratiques d'enseignement réellement exécutées par les enseignants du FLE au cycle secondaire à la lueur de l'approche actionnelle;
- 2- Un programme proposé pour améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire à la lueur l'approche actionnelle.

### Echantillon de la recherche :

Cette étude se délimite, d'abord, à un échantillon de 60 enseignants choisi au hasard parmi les enseignants du FLE au cycle secondaire (31 enseignants et 29 enseignantes) pour déterminer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE; ensuite à un échantillon de 12 enseignants (7 enseignants et 5 enseignantes) pour vérifier l'efficacité du programme proposé pour améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du

## FLE au cycle secondaire à la lueur de l'approche actionnelle. Méthodologie de la recherche :

Afin de réaliser cette recherche, le chercheur utilise une méthode descriptive (on utilise une méthode mixte à la fois quantitative et qualitative à travers la grille d'observation) pour déterminer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire. Pour vérifier l'efficacité du programme proposé, le chercheur utilise la méthode quasi-expérimentale.

### Terminologie de l'étude :

Les pratiques d'enseignement : les activités observables réalisées par l'enseignant face aux apprenants, à la matière enseignée, à l'environnement de l'apprentissage en planifiant, en exécutant et en évaluant une leçon pour atteindre des objectifs déterminés (définition opérationnelle).

L'approche actionnelle : une perspective selon laquelle les apprenants apprennent la langue à travers l'usage de la langue en accomplissant des tâches individuelles et collectives qui ne sont pas seulement langagières souvent inspirées de la vie quotidienne à l'intérieur d'un scénario d'actions et dans un contexte social pour réaliser un projet final concret pour un destinataire (définition opérationnelle).

### Cadre théorique :

L'approche privilégiée par le CECRL est l'approche actionnelle qui considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, 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 sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose 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 (CECR, 2001, p.15).

Par conséquent, l'apprenant d'une langue étrangère est à la fois un apprenant et un usager en même temps; c'est-à-dire que

L'apprenant apprend la langue en l'utilisant. Il est, également, considéré comme un acteur social qui agit avec les différentes activités de la vie quotidienne; cela veut dire que la langue est enseignée dans son contexte naturel.

Avec cette perspective, tâche d'apprentissage et tâche sociale sont liées. Il ne s'agit plus en classe de simuler des situations d'usage en donnant à l'apprenant le rôle de l'utilisateur. L'apprenant sera acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation. Trois postulats sur lesquels repose l'approche actionnelle sont déterminés en insistant sur le déplacement de la perspective d'apprentissage à la perspective de l'apprentissage/usage : (Bourguignon, 2006a)

- La communication n'est pas une fin en soi; mais elle est au service de l'action, elle vise toujours à atteindre un objectif (on communique toujours pour quelque chose).
- Pour être un usager opérationnel de la langue, compréhension, production et interaction doivent être intégrées. Alors, on doit développer des aptitudes des apprenants pour comprendre, produire et agir avec l'Autre.
- Pour être un usager autonome de la langue, il ne suffit pas d'avoir des connaissances; mais on doit gérer l'Autre sans lequel il n'y a pas de communication.

Les approches actionnelle et communicative se veulent, donc, complémentaires même si elles diffèrent sur certains détails. Résumons tout d'abord les points communs. Les deux approches : (Saydi, 2015)

- sont centrées sur l'apprenant;
- visent à mobiliser l'apprenant physiquement;
- utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné);
- partent des documents authentiques, quotidiens et actuels;
- qualifient l'enseignant en tant que guide/conseiller; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante;
- permettent aux apprenants le travail coopératif; de ce fait, elles développent leur compétence sociale.

Pour les dissimilitudes entre les deux approches, elles sont les suivantes : (Saydi, 2015)

- l'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe tandis que l'approche communicative le conserve en milieu scolaire y compris l'exercice des jeux de rôle.
- l'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue tandis que l'approche communicative fait de l'apprenant uniquement un joueur.
- l'approche actionnelle permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant son projet, l'apprenant agit tout seul sans être critiqué par autrui (son milieu académique). Il apprend à ne pas avoir peur de commettre des erreurs. L'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant.
- l'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière. L'approche communicative utilise la langue spécifiquement pour établir la communication, une visée par excellence.

Alors, l'approche actionnelle répond aux besoins des apprenants de savoir le sens de leur apprentissage et de goûter la joie de l'apprentissage en leur présentant des situations sociales signifiantes, en leur donnant la liberté de choisir les tâches qui satisfont leurs besoins et en introduisant la vie dans la salle de classe pour la rendre plus dynamique.

Par conséquent, on peut considérer l'approche actionnelle comme une évolution de l'approche communicative en y ajoutant quelques notons telles que les tâches inspirées de la vie quotidienne, le projet final, la centration sur le groupe classe et l'interaction, la résolution des problèmes, la finalité et la destination des tâches à accomplir, la langue comme un moyen d'agir ...

En fait, avec l'approche actionnelle, on se déplace d'une perspective d'apprentissage à une perspective d'apprentissage/usage; cela nécessite, le déplacement de la compétence communicative à la compétence informationnelle; celle-ci est l'ensemble des capacités permettant d'agir sur l'information

(savoir présenter l'information à autrui et d'agir par l'information (choisir ses destinataires, sélectionner l'information utile et nécessaire à ses interlocuteurs, choisir le moment le plus pertinent pour la leur communiquer, corriger ou compléter son information en fonction des réactions de ses interlocuteurs). D'autres capacités de la compétence informationnelle renvoient à sa dimension *durable* : *savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future*. Cette dimension n'était pas prise en compte dans l'approche communicative : la communication y étant à la fois le moyen et l'objectif et le traitement de l'information s'arrêtait naturellement lorsque cet objectif était atteint (Puren, 2009).

Ainsi, ce qui caractérise l'approche actionnelle est de considérer les apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux. Pour cette raison, Puren (2009) propose, également de nommer cette approche *perspective de l'agir social*.

Il est essentiel, donc, de définir l'objectif de l'apprentissage d'une langue, c'est agir en société dans les différents domaines de la vie sociale : public – personnel – éducationnel – professionnel. Pour atteindre cet objectif, l'apprenant doit mettre en œuvre plusieurs compétences : générales et communicatives langagières. Celles-ci sont les composantes de la compétence à communiquer. Les compétences générales ne relèvent pas de la langue alors que les compétences langagières constituent la partie linguistique de la compétence à communiquer. Il est à noter que les composantes de la compétence communicative ne sont pas séparées; de même, le rôle de chacune d'elles dans la compétence n'est pas résolu. Les compétences communicatives langagières sont répertoriées de la façon suivante : (Teixeira, 2011)

- 1) Les compétences linguistiques: lexicale, grammaire, sémantique (organisation du sens), phonologie (phonétique et prosodie), orthographe, orthoépie (correspondance phonie-graphie);
- 2) Les compétences pragmatiques : compétences discursive (organisation des phrases) et fonctionnelle (actes de parole);
- 3) La compétence sociolinguistique: qui correspond au fonctionnement de la langue du point de vue social :

marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent.

Toutes ces compétences visent à former des citoyens de sociétés multilingues et multiculturelles capables de cohabiter harmonieusement, de travailler avec d'autres en langue-culture étrangère (Puren, 2009). Puisque les apprenants des langues étrangères doivent posséder à côté de sa propre culture, une culture étrangère qui doit être respectée par eux.

Pour apprendre une langue étrangère, ainsi, les apprenants doivent être formés en des compétences qui concernent la langue, des compétences concernant le comment utiliser de cette langue par les natifs dans les différentes situations de la vie et au préalable, des compétences générales qui ne concernent pas proprement à la langue telles que la coopération, l'acceptation de l'autre, la tolérance ... etc. De même, les apprenants des langues étrangères doivent avoir une conscience culturelle concernant la/les pays où on parle cette langue.

A ce propos, le CECRL définit la tâche comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente 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 commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe* » (CECR, p. 16).

Selon la plupart des auteurs, pour qu'une tâche soit actionnelle, elle doit répondre à un certain nombre de critères (Bento, 2013) :

- Les tâches d'apprentissage de la langue doivent inclure, à côté des actions verbales (tâches langagières), des actions non-verbales (tâches extra-langagières). Par conséquent, la tâche doit être dans une situation contextualisée inspirée de la vie quotidienne appelant les apprenants à utiliser la langue dans de nouvelles situations qui exigent la mobilisation des compétences linguistiques et des compétences générales;

- Les tâches doivent être incluses dans des situations problèmes invitant l'apprenant à suivre des démarches personnelles pour mobiliser des savoirs et des savoir-faire afin de réaliser les tâches-problèmes à résoudre. Ce processus permet à l'apprenant de restructurer ses savoirs et d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire;
- Les tâches doivent être une occasion pour les apprenants de réfléchir sur la langue;
- Les tâches doivent être authentiques; c'est-à-dire, elles doivent être exécutées dans des situations réelles de la vie quotidienne pour qu'elles soient significatives. Elles doivent solliciter, à côté de la compétence linguistique, les compétences pragmatiques et sociolinguistiques.

Dans l'approche actionnelle, les tâches d'apprentissage contiennent des micro-tâches qui impliquent 5 activités de communication langagières, toutes reliées les unes aux autres dans l'ordre suivant : (Bourguignon, 2007)

- Activités de réception : lire et écouter;
- Activités d'interaction orale (face à face ou en utilisant un outil communicatif) et écrite (le développement d'internet peut amener à envisager l'interaction écrite par le biais d'échange de méls ou l'écriture collaborative);
- Activités de production : parler et écrire;
- Activités de médiation (reformulation de ce que quelqu'un d'autre a dit ou écrit).

Pour que l'apprenant soit motivant, il a besoin de comprendre l'utilité de son apprentissage; c'est pourquoi, on doit lui proposer des tâches à accomplir dans un contexte naturel. Pour répondre à ce besoin, Bourguignon (2006a, 2007) propose la stratégie du scénario d'apprentissage-action. Le scénario d'apprentissage-action donne à l'apprenant des situations d'apprentissage ayant du sens pour lui.

Le scénario d'apprentissage-action engage les apprenants à étudier un problème de manière analytique et à prendre conscience des besoins qu'ils ont pour y arriver. Le fait d'amener les apprenants à comprendre pourquoi ils ont besoin de la langue donne du sens à l'apprentissage (Bourguignon, 2006b).

Le scénario d'apprentissage-action est défini comme une

simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. Ainsi, le scénario se caractérise par une mission (que l'on peut appeler « projet ») à laquelle l'apprenant-usager de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage, tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant (Bourguignon, 2007). De même, Puren (2009) met l'accent sur la perspective du projet dans l'apprentissage des langues vivantes. Le projet est considéré comme le fil conducteur dans l'apprentissage de la langue.

En guise de conclusion de cette étude théorique, on peut dire que la perspective ou l'approche actionnelle apparaît comme une application pratique de la théorie socioconstructiviste en didactique des langues en se basant sur les activités de résolution de problèmes (situations-problèmes), la coopération et la collaboration dans la réalisation des projets, l'interaction collective, les activités métacognitives qui correspondent à la réflexion de la manière de l'accomplissement d'une tâche, la restructuration des savoirs, le concept de zone proximale de développement (tâche qui réside entre les connaissances antérieures et le but à atteindre) , le processus d'étayage par l'enseignant, ...

### **مُتودولوجية**

#### **Elaboration de la grille d'observation :**

La recherche actuelle vise, d'abord, à déterminer dans quelle mesure l'approche actionnelle se présente dans les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire. Cette première étape exige la préparation d'une grille d'observation des pratiques d'enseignement des enseignants du FLE à la lueur de l'approche actionnelle.

L'observation est basée sur une perspective ouverte de recherche, qui peut donner lieu à des choix méthodologiques différents en fonction du but poursuivi. Ainsi, dans la plupart des cas, l'observation est un moyen pertinent pour étudier dans une visée descriptive, explicative et compréhensive les pratiques d'enseignement dans leurs rapports à l'apprentissage (Bru, 2014).

## But de la grille d'observation

Cette grille d'observation a pour but de déterminer dans quelle mesure l'approche actionnelle se présente dans les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire.

## Elaboration des items de la grille d'observation:

Cette étude s'appuie sur l'utilisation d'une grille d'observation pour effectuer une collecte de données. L'élaboration de cet outil a été amorcée lors d'une première démarche de compiler la littérature sur l'approche actionnelle et sur les pratiques d'enseignement. D'abord, une sélection des items qui paraissent toujours pertinents dans le contexte actuel, c'est-à-dire à la lumière de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL, a été faite.

Cette grille d'observation se compose de 26 items divisés en trois dimensions: Planification de l'enseignement/apprentissage, Déroulement de la leçon et Evaluation des apprentissages. La présente étude comprend une période de pré-expérimentation au cours de laquelle les qualités psychométriques de la grille d'observation sont vérifiées.

## Validation de la grille d'observation

Après avoir élaboré une version prototypique de la grille d'observation, il est important de s'assurer de sa fidélité pour la valider. L'interfidélité est d'une grande importance, elle assure la fidélité et la cohérence entre les jugements de différents observateurs. Un bon accord inter-juges indique que la mesure est fiable, c'est-à-dire que le jugement de différents observateurs pour un même indice est similaire (Hess, Senécal et Vallerand, 2000).

La phase de validation de l'outil de collecte de données a été conduite auprès de 5 enseignants du FLE au cycle secondaire (F=3, H=2). Au cours de cette opération, nous avons mis la grille à l'essai en sollicitant l'expertise de l'un de nos collègues afin de mesurer le coefficient de corrélation et s'assurer de la stabilité de notre instrument. Ainsi, plus le taux d'accord est élevé entre deux observateurs, plus la grille d'observation est fiable. En utilisant le coefficient de Cooper  $\frac{\text{nombre des accords}}{\text{nombre des accords} + \text{nombre des pas d'accord}} \times 100$  (Elmofty, 1984, p. 62), l'accord inter-juge a été de 87% pour les

trois dimensions de la grille d'observation.

À la fin du test, nous avons discuté avec le codeur de ses difficultés à encoder à l'aide de la grille et de recueillir ses commentaires et suggestions. Par la suite, nous avons incorporé les changements nécessaires au prototype de grille et résolu les problèmes que le codeur avait rencontrés.

Les résultats de l'analyse de fidélité démontrent que la grille d'observation est un instrument homogène et d'une consistance interne acceptable. La grille d'observation se compose de cinq échelles d'appréciation : jamais = un point, rarement = 2 points, parfois = 3 points, souvent = 4 points et toujours = 5 points.

La grille d'observation a été utilisée auprès de 60 enseignants au cycle secondaire pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2017/2018 dans les écoles suivantes :

Tableau 1 : Ecoles dans lesquelles on a fait l'observation

| N° | Nom de l'école                                 | enseignants | enseignantes |
|----|------------------------------------------------|-------------|--------------|
| 1  | Minia secondaire de jeunes-filles              | 6           | 9            |
| 2  | Nouvelle école Minia de garçons;               | 6           | 3            |
| 3  | Elreadaya secondaire de jeunes-filles          | 0           | 3            |
| 4  | Elsadate secondaire de jeunes-filles           | 3           | 4            |
| 5  | L'école officielle de langues;                 | 1           | 3            |
| 6  | Maghagha secondaire de garçons;                | 6           | 0            |
| 7  | Maghagha secondaire de jeunes-filles;          | 6           | 4            |
| 8  | Nouvelle école Maghagha secondaire de garçons; | 3           | 3            |

### Résultat de la grille d'observation :

Après avoir observé un échantillon de 60 enseignants au cycle secondaire pendant une unité d'étude (le chercheur a observé 3 séances pour chaque enseignant), nous présentons les résultats de cette étape ainsi :

Tableau 2 : résultats quantitatifs de la grille d'observation

| N° | Items                                                                                              | Toujours | Souvent | Parfois | Rarement | Jamais | Moyenne arithmétique |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|---------|----------|--------|----------------------|
| 4  | Préparer les supports et le matériel nécessaires pour les activités et les tâches d'apprentissage; | 23.33%   | 26.66%  | 20%     | 16.66%   | 13.33% | 3.3                  |



| N° | Items                                                                                                                                                            | Toujours | Souvent | Parfois | Rarement | Jamais | Moyenne arithmétique |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|---------|----------|--------|----------------------|
| 9  | Prévoir une progression logique qui aille du connu à l'inconnu, du présumé simple au présumé complexe;                                                           | 21.66%   | 25%     | 20%     | 20%      | 13.33% | 3.21                 |
| 19 | Etablir avec les apprenants les critères définissant un bon travail à partir de grilles et de copies types;                                                      | 20%      | 23.33%  | 25%     | 15%      | 16.66% | 3.15                 |
| 24 | Faire en sorte que l'évaluation vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement au bénéfice des apprenants;                                                  | 18.33    | 21.66%  | 30%     | 13.33%   | 16.66% | 3.11                 |
| 18 | Expliquer la grammaire d'une manière fonctionnelle;                                                                                                              | 20%      | 23.33%  | 18.33   | 21.66%   | 16.66% | 3.08                 |
| 20 | Réactiver les connaissances acquises et utiles pour la résolution d'une situation-problème dans une situation d'évaluation;                                      | 18.33    | 21.66%  | 23.33%  | 20%      | 16.66% | 3.05                 |
| 2  | Déterminer des objectifs d'apprentissage en se basant sur des compétences ou des stratégies que les apprenants doivent construire ou développer pour y parvenir; | 16.66%   | 20%     | 26.66%  | 23.33%   | 13.33% | 3.03                 |
| 12 | Ne pas dissocier la langue des aspects culturels qu'on peut aborder dans une perspective comparative et contrastive;                                             | 16.66%   | 20%     | 31.66%  | 13.33%   | 18.33  | 3.03                 |
| 21 | Proposer des situations d'évaluation qui sollicitent les compétences communicatives (linguistiques – sociolinguistiques – pragmatiques);                         | 20%      | 16.66%  | 25%     | 23.33%   | 15%    | 3.03                 |
| 25 | Faire en sorte que l'erreur est tolérée et considérée comme un symptôme;                                                                                         | 20%      | 18.33   | 20%     | 26.66%   | 15%    | 3.01                 |
| 15 | Parvenir à susciter des interactions et une participation active de la part des apprenants dans des activités ciblées;                                           | 13.33%   | 23.33%  | 25%     | 21.66%   | 16.66% | 2.95                 |
| 14 | Utiliser et varier des outils et des matériels de multimédia (des documents écrits, visuels et sonores);                                                         | 20%      | 13.33%  | 23.33%  | 25%      | 18.33  | 2.91                 |



| N° | Items                                                                                                                                                                        | Toujours | Souvent | Parfois | Rarement | Jamais | Moyenne arithmétique |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|---------|----------|--------|----------------------|
| 1  | Déterminer des objectifs d'apprentissage en se basant sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire leurs besoins; | 15%      | 20%     | 16.66%  | 23.33%   | 25%    | 2.76                 |
| 11 | Présenter une flexibilité pédagogique (contenus variés, ajustements en ce qui concerne les procédures, modifications à la situation d'apprentissage et d'évaluation);        | 13.33%   | 16.66%  | 20%     | 30%      | 20%    | 2.73                 |
| 17 | Utiliser des structures interactionnelles pour faciliter les transferts et l'utilisation de la langue dans des situations réelles;                                           | 13.33%   | 15%     | 23.33%  | 26.66%   | 21.66% | 2.71                 |
| 22 | Valoriser l'évaluation authentique qui se déroule dans des situations semblables à la vie quotidienne;                                                                       | 10%      | 11.66%  | 18.33   | 40%      | 20%    | 2.51                 |
| 23 | Utiliser des évaluations de type DELF;                                                                                                                                       | 11.66%   | 10%     | 20%     | 30%      | 28.33% | 2.46                 |
| 8  | Identifier les composantes d'une tâche finale ou représenter le chemin à parcourir afin de résoudre une situation-problème;                                                  | 10%      | 13.33%  | 16.66%  | 31.66%   | 28.33% | 2.45                 |
| 16 | Favoriser l'interaction en français et éviter le recours à la langue maternelle;                                                                                             | 10%      | 11.66   | 13.33%  | 40%      | 25%    | 2.41                 |
| 7  | Faire participer les apprenants à la sélection des tâches pertinentes à effectuer afin de résoudre une situation-problème;                                                   | 6.66%    | 10%     | 16.66%  | 43.33%   | 23.33% | 2.33                 |
| 10 | Viser l'autonomie et la responsabilisation des apprenants en renforçant des compétences transversales, Ex. : coopérer pour écrire un texte informatif en équipe;             | 5%       | 10%     | 15%     | 53.33%   | 16.66% | 2.33                 |
| 26 | Introduire des pratiques d'autoévaluation et de co-évaluation (l'évaluation par les pairs).                                                                                  | 6.66%    | 8.33    | 16.66%  | 46.66%   | 21.66% | 2.31                 |
| 5  | Demander aux élèves d'accomplir des tâches complexes (des tâches en relation avec une situation-problème);                                                                   | 6.66%    | 10%     | 16.66%  | 36.66%   | 30%    | 2.26                 |

| N° | Items                                                                                                                                                                                      | Toujours | Souvent | Parfois | Rarement | Jamais | Moyenne arithmétique |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|---------|----------|--------|----------------------|
| 3  | Elaborer un plan général pour l'exécution des tâches dans un scénario d'apprentissage-action;                                                                                              | 3.33%    | 6.66%   | 13.33%  | 53.33%   | 23.33% | 2.13                 |
| 6  | Concevoir les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global; Ex. rédaction d'un texte de type informatif qui s'adressera à la communauté scolaire par le biais du journal de l'école; | 5%       | 6.66%   | 13.33%  | 45%      | 30%    | 2.11                 |
| 13 | Demander aux apprenants d'accomplir des tâches non langagières qui sollicitent des tâches langagières;                                                                                     | 00%      | 6.66%   | 16.66%  | 43.33%   | 33.33% | 1.96                 |
|    | <b>Total</b>                                                                                                                                                                               |          |         |         |          |        | <b>2.7</b>           |

Les résultats de la grille d'observation indiquent que les enseignants du FLE pratiquent l'approche actionnelle d'un degré moyen puisque la moyenne des notes inscrites pour les enseignants observés est de 2.7; parmi les pratiques les plus répandues chez les enseignants du FLE sont les pratiques équivalentes à l'item 4 (Préparer les supports et le matériel nécessaires pour les activités et les tâches d'apprentissage), l'item 9 (Prévoir une progression logique qui aille du connu à l'inconnu, du présupposé simple au présupposé complexe). Au contraire, parmi les pratiques les moins répandues chez les enseignants du FLE sont les pratiques suivantes :

- Demander aux apprenants d'accomplir des tâches non langagières qui sollicitent des tâches langagières (1.96);
- Concevoir les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global; Ex. rédaction d'un texte de type informatif qui s'adressera à la communauté scolaire par le biais du journal de l'école (2.11);
- Elaborer un plan général pour l'exécution des tâches dans un scénario d'apprentissage-action (2.13);
- Demander aux élèves d'accomplir des tâches complexes (des tâches en relation avec une situation-problème) (2.26);
- Introduire des pratiques d'autoévaluation et de co-évaluation (l'évaluation par les pairs) (2.31);
- Viser l'autonomie et la responsabilisation des apprenants en renforçant des compétences transversales, Ex. : coopérer

pour écrire un texte informatif en équipe (2.33);

### **Résultats qualitatifs de la grille d'observation**

#### **Dimension 1 : Planification de l'enseignement/apprentissage**

Pour la planification à l'enseignement/apprentissage, la plupart des enseignants observés mettent l'accent sur les exercices et les activités dans la détermination des objectifs d'apprentissages et ne déterminent pas une tâche finale. De même, la planification de la leçon ne représente pas un scénario d'apprentissage-action qui décrit clairement le chemin à parcourir afin que les apprenants puissent mobiliser les ressources pour agir en situation. De plus, la plupart des enseignants suivent des modèles à imiter dans la préparation pour toutes les classes sans prendre en considération les connaissances antérieures et les caractères des apprenants.

#### **Dimension 2 : Déroulement de la leçon**

Pendant l'exécution de la leçon, la plupart des enseignants observés ne déterminent pas une situation-problème comme un déclencheur de l'apprentissage, ils donnent aux apprenants les composantes et les éléments de la compétence, mais, ils ne proposent pas de projet final qui doit être le fil conducteur de l'apprentissage de la langue. Les enseignants demandent aux apprenants d'accomplir des tâches (simples ou complexes), mais ces tâches visent seulement à répondre convenablement aux questions de l'examen final et non à agir dans les situations réelles de la vie quotidienne. Les enseignants font participer, rarement, les apprenants à sélectionner les exercices, les activités ou les tâches à réaliser. L'observation la plus saillante est le recours des enseignants à la langue maternelle (l'arabe) pour expliquer la langue étrangère (le français).

Les rôles des apprenants résident à répondre aux questions posées par l'enseignant ou à faire individuellement les exercices et les activités proposés dans le livre scolaire sans faire une pratique réelle de la langue; le travail en équipe est presque absent en classe. L'interaction en classe se fait entre les élèves individuellement d'une part et l'enseignant d'autre part, dans la plupart des cas, il n'y a pas d'interaction entre les élèves eux-mêmes.

La plupart des enseignants observés mettent l'accent sur les travaux écrits, même pour les situations qui exigent l'expression orale. Les documents sonores contenus dans le programme

scolaire sont presque obsolètes et les enseignants lisent par eux-mêmes les textes à entendre.

Pour les aspects culturels, ils ne sont pas fréquents dans le programme Club Ados plus puisque les documents culturels ne sont pas présentés qu'après chaque deux unités. Pour cette raison, les aspects culturels sont peu discutés en classe de FLE par les enseignants.

### **Dimension 3 : Evaluation des apprentissages**

Pour l'évaluation des apprentissages, la plupart des enseignants observés ont pour but seulement d'aider les apprenants à réussir dans l'examen final écrit et non à pratiquer convenablement une langue étrangère. Ils utilisent le cahier d'exercices pour évaluer les acquis des apprenants; mais ces évaluations sont loin d'être incluses dans des situations réelles inspirées de la vie quotidienne (évaluation authentique et évaluation de type DELF). De même, les compétences générales et les compétences transversales sont peu évaluées. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont également, peu fréquentes en classe de FLE.

### **Elaboration du programme proposé :**

Cette étude vise, également, à améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire. Pour atteindre ce but, le chercheur élabore un programme à la lumière de l'approche actionnelle. Pour élaborer notre programme, nous avons procédé comme suit:

- 1- Définir l'objectif général du programme;
- 2- Définir les objectifs spécifiques du programme;
- 3- Déterminer le contenu du programme;
- 4- Définir les stratégies d'enseignement;
- 5- Déterminer les matériels du programme;
- 6- Déterminer les outils d'évaluation du programme.

### **Objectif général :**

Le programme proposé vise à améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire à la lumière de l'approche actionnelle.

### **Objectifs spécifiques :**

A la fin de ce programme, les participants doivent être capables de/d':

- Déterminer, c'est quoi le Cadre Européen Commun de

**Référence pour les Langues;**

- Préciser les compétences que l'apprenant d'une langue étrangère doit posséder;
- Enumérer les composantes de la compétence langagière;
- Déterminer les niveaux de maîtrise de la langue selon le CECRL;
- Planifier une séance d'apprentissage selon l'approche actionnelle;
- Déterminer des objectifs d'enseignement/ apprentissage en se basant sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire leurs besoins;
- Déterminer des objectifs d'enseignement/ apprentissage en se basant sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir;
- Elaborer un plan général pour l'exécution des tâches dans un scénario d'apprentissage-action;
- Définir le terme *tâche d'apprentissage*;
- Différencier entre *exercice*, *activité* et *tâche*;
- Déterminer les conditions pour qu'il y ait une tâche;
- Déterminer les critères pour qu'il y ait une tâche;
- Suggérer des tâches pour l'apprentissage du français langue étrangère;
- Elaborer un plan pour l'exécution des tâches dans un scénario d'apprentissage-action;
- Déterminer les types d'évaluation;
- Elaborer des critères d'évaluation;
- Elaborer des situations d'évaluation;
- Utiliser des tests de type DELF;
- Suggérer des situations d'évaluation en utilisant l'autoévaluation;

**Contenu du programme :**

Notre programme comprend 4 unités pour améliorer les pratiques des enseignants du FLE au cycle secondaire à l'égard de l'enseignement selon l'approche actionnelle. L'unité 1 (Principes de l'approche actionnelle) vise à enrichir les connaissances des participants sur le CECRL et l'approche actionnelle en vérifiant

les ressources disponibles. L'unité 2 (la planification de l'enseignement/apprentissage) vise à aider les participants à élaborer une séance d'apprentissage selon l'approche actionnelle contenant la détermination des objectifs d'apprentissage, la préparation d'un scénario d'apprentissage-action et la détermination des stratégies d'apprentissage favorisant le travail en groupes. L'unité 3 (les tâches d'apprentissage) vise à développer les compétences des enseignants dans l'animation des situations d'apprentissage basées sur l'approche actionnelle en mettant en œuvre le scénario d'apprentissage action déjà préparé. L'unité 4 (évaluation des apprentissages) porte sur la formation des enseignants sur l'utilisation de l'évaluation authentique et l'utilisation des tests de Type DELF. Le chercheur présente, à la fin du programme, une application pratique de l'approche actionnelle sur une unité du programme de la 2<sup>e</sup> année secondaire (Unité 2. Le Club des photographes). Notre programme est basé sur une stratégie contenant quatre phases ainsi :

- I. Décrire l'état actuel : dans cette phase, les participants décrivent ce qui se passe réellement dans la salle de classe et déterminent les problèmes ou les idées qu'on va traiter dans les phases suivantes;
- II. Analyser et Critiquer : dans cette phase, les participants analysent les situations d'enseignement/apprentissage et critiquent ce qui se passe en classe de FLE;
- III. Chercher et Discuter: dans cette troisième phase, les participants cherchent dans les ressources disponibles ou lisent les documents présentés afin de trouver des solutions pour les problèmes déjà déterminés ou enrichir les idées à l'égard de l'enseignement selon l'approche actionnelle. De même, ils collaborent dans une discussion approfondie à l'égard de l'application de l'approche actionnelle en classe de FLE;
- IV. Appliquer et Pratiquer : dans cette dernière phase, les participants appliquent et pratiquent ce qu'ils ont déjà cherché et discuté sur l'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE. Les participants présentent, dans cette phase, leur projet final.

L'animateur du programme (le chercheur) est considéré

comme un guide pour diriger les participants à construire leurs connaissances à travers les recherches dans les ressources disponibles, les discussions en groupe, la consultation d'un expert, les dialogues, etc.; il doit:

- permettre aux participants d'assumer des responsabilités en écrivant ensemble le règlement intérieur et la planification des tâches quotidiennes;
- permettre aux participants de pouvoir émettre des jugements, des critiques;
- présenter des modèles et de l'aide aux participants en cas du besoin;
- permettre l'autonomie en respectant les règles de la vie de groupe et en encourageant la prise d'initiative;
- stimuler les apprenants pour les aider à progresser;
- permettre aux participants de faire face à leurs propres choix et décider par eux-mêmes de leurs orientations;
- rendre les participants acteurs de leur apprentissage.
- Pour les participants, ils doivent :
  - assumer des responsabilités en écrivant ensemble le règlement intérieur et la planification des tâches quotidiennes;
  - émettre librement des jugements, des critiques;
  - être autonomes autant que possible en respectant les règles de la vie de groupe et en encourageant la prise d'initiative;
  - s'engager à poursuivre le programme et appliquer les stratégies en salle de classe;
  - faire face à leurs propres choix et décider par eux-mêmes de leurs orientations;
  - être acteurs de leur apprentissage;
  - chercher et accéder aux ressources disponibles;
  - discuter avec le formateur et les autres participants à l'égard des sujets provoqués.

#### **L'évaluation du programme:**

L'évaluation dans ce programme est une évaluation continue, elle est une évaluation diagnostique dans la première séquence (Décrire l'état actuel) et une évaluation formative à travers les

activités et les tâches à accomplir, elle est aussi une évaluation sommative à la fin de chaque unité à travers le projet final. Pour vérifier l'efficacité du programme, le chercheur a recours à l'administration de la grille d'observation comme pré/post évaluation.

#### L'expérimentation (l'enseignement) du programme:

L'expérimentation du programme passe par plusieurs étapes:

- Déterminer le design expérimental et sélectionner les participants;
- Administrer l'outil d'évaluation (pré-administration de la grille d'observation);
- Expérimenter le programme;
- Administrer de nouveau l'outil d'évaluation (post-administration de la grille d'observation);
- L'analyse des résultats;

L'enseignement de notre programme a eu lieu durant le premier semestre de l'année scolaire 2018-2019 pendant les deux mois octobre et novembre. Une période de huit semaines (25 heures de travail) a été consacrée à la mise en application de cette expérimentation, le temps alloué dans chaque rencontre est variable selon le temps des participants ou selon le besoin. Cette expérimentation a eu lieu dans l'école secondaire Minia de jeunes-filles au gouvernorat de Minia.

#### Analyse des données

Pour vérifier les hypothèses de sa recherche, le chercheur fait l'analyse statistique en appliquant le programme statistique SPSS (version 23) et il utilise "T" test pour calculer la moyenne arithmétique, l'écart type et la valeur de "t".

Tableau 3 : Les résultats du pré-post application de la grille d'observation (Dimension 1)

| Grille d'observation | N  | MA      | ET      | T      | S. ou N.S.                                                   | VI   |
|----------------------|----|---------|---------|--------|--------------------------------------------------------------|------|
| Pré-application      | 12 | 7.6667  | 1.66969 | 16.316 | Significative au degré 0.01 en faveur de la post-application | 0.96 |
| post-application     |    | 13.1667 | 1.40346 |        |                                                              |      |

N = nombre des étudiants MA = moyenne arithmétique

ET = écart type

T = valeur de "t" test S = significative NS = non

significative VI = valeur de l'influence

Nous avons calculé la moyenne arithmétique, l'écart type et la valeur de T. La valeur de T est significative au niveau 0.01, la valeur de l'influence est 0.96, c'est un taux élevé. On remarque qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des participants au pré-post administration de la grille d'observation *Dimension 1*. La valeur de T calculé est plus grande que celle du tableau au niveau de  $p > 0.01$ . Ce qui met en valeur la progression due à l'utilisation du programme proposé. Nous avons calculé la valeur de l'influence par le coefficient:  $\frac{t^2}{t^2 + dl}$  (Mansour, 1997)

Tableau 4 : Les résultats du pré-post application de la grille d'observation (Dimension 2)

| Grille d'observation | N  | MA      | ET      | T      | S. ou N.S.                                                   | VI   |
|----------------------|----|---------|---------|--------|--------------------------------------------------------------|------|
| Pré-application      | 12 | 27.4167 | 3.26018 | 26.879 | Significative au degré 0.01 en faveur de la post-application | 0.98 |
| post-application     |    | 47.0833 | 2.06522 |        |                                                              |      |

Nous avons calculé la moyenne arithmétique, l'écart type et la valeur de T. La valeur de T est significative au niveau 0.01, la valeur de l'influence est 0.98, c'est un taux élevé. On remarque qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des participants au pré-post administration de la grille d'observation *Dimension 2*. La valeur de T calculé est plus grande que celle du tableau au niveau de  $p > 0.01$ . Ce qui met en valeur la progression due à l'utilisation du programme proposé.

Tableau 5 : Les résultats du pré-post application de la grille d'observation (Dimension 3)

| Grille d'observation | N  | MA      | ET      | T      | S. ou N.S.                                                   | VI   |
|----------------------|----|---------|---------|--------|--------------------------------------------------------------|------|
| Pré-application      | 12 | 15.1667 | 2.08167 | 20.397 | Significative au degré 0.01 en faveur de la post-application | 0.97 |
| post-application     |    | 27.5833 | 1.78164 |        |                                                              |      |

Nous avons calculé la moyenne arithmétique, l'écart type et la valeur de T. La valeur de T est significative au niveau 0.01, la valeur de l'influence est 0.97, c'est un taux élevé. On remarque qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des participants au pré-post administration de la grille d'observation *Dimension 3*. La valeur de T calculé est plus grande

que celle du tableau au niveau de  $p > 0.01$ . Ce qui met en valeur la progression due à l'utilisation du programme proposé.

Tableau 6 : Les résultats du pré-post application de la grille d'observation (total)

| Grille d'observation | N  | MA       | ET       | T          | S. ou N.S.                                                   | VI   |
|----------------------|----|----------|----------|------------|--------------------------------------------------------------|------|
| Pré-application      | 12 | 85.3333  | 11.57845 | 28.22<br>9 | Significative au degré 0.01 en faveur de la post-application | 0.98 |
| post-application     |    | 148.0833 | 6.44499  |            |                                                              |      |

Nous avons calculé la moyenne arithmétique, l'écart type et la valeur de T. La valeur de T est significative au niveau 0.01, la valeur de l'influence est 0.98, c'est un taux élevé. On remarque qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des participants au pré-post administration de la grille d'observation (total). La valeur de T calculé est plus grande que celle du tableau au niveau de  $p > 0.01$ . Ce qui met en valeur la progression due à l'utilisation du programme proposé.

Nous avons, également, mesuré les résultats de l'expérimentation en utilisant le coefficient de Wilcoxon qui est non paramétrique et plus adéquat avec les groupes de petite taille, le tableau suivant montre ces résultats:

Tableau 7 : Les résultats du pré-post administration de la grille d'observation par le coefficient de Wilcoxon

| Test Statistics <sup>a</sup> |                      |                      |                      |                      |
|------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|                              | Pré-post dimension 1 | Pré-post dimension 2 | Pré-post dimension 3 | Pré-post total       |
| Z                            | -3.089 <sup>-b</sup> | -3.071 <sup>-b</sup> | -3.074 <sup>-b</sup> | -3.061 <sup>-b</sup> |
| Asymp. Sig. (2-tailed)       | .002                 | .002                 | .002                 | .002                 |

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

On remarque qu'il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des participants au pré-post application de la grille d'observation dans les trois dimensions, ainsi que le total. Ce qui met en valeur la progression due à l'utilisation du programme proposé.

### Recommandations

D'après les résultats de notre étude, les responsables doivent

1- organiser, constamment, des stages pour les enseignants du

FLE au cycle secondaire sur l'utilisation de l'approche actionnelle en classe de FLE;

- 2- inclure les différentes activités de communication langagières (activités de réception orale et écrite, activités de production orale et écrite, activités d'interaction, activité de médiation) à l'examen final des apprenants pour que les enseignants s'occupent de leur formation dans ces activités;
- 3- viser le développement continu des compétences professionnelles des enseignants du FLE;
- 4- viser le développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants;
- 5- faire participer les apprenants à déterminer les objectifs d'apprentissage et à sélectionner les tâches d'apprentissage;
- 6- utiliser l'auto-observation et l'auto-évaluation pour améliorer les pratiques des enseignants en classe de FLE.

#### Suggestions :

- 1- Etudier les effets des pratiques des enseignants sur les compétences disciplinaires et transversales des apprenants;
- 2- Faire une étude analytique et évaluative de la méthode « Club @dos plus ».

#### Conclusion

L'étude présente a pour but de rendre compte dans quelles mesures les enseignants du FLE suivent l'approche actionnelle, pour ce faire, le chercheur a fait une étude minutieuse sur l'approche actionnelle pour déterminer celles qui la caractérisent et la distinguent de l'approche communicative, parmi les caractéristiques les plus saillantes de l'approche actionnelle est de considérer l'apprenant comme un usager qui apprend la langue en l'utilisant et en accomplissant des tâches individuelles et collectives qui ne sont pas seulement langagières, à l'intérieur d'un contexte pour réaliser un projet final. Suite à cette étude théorique, le chercheur a élaboré et a appliqué une grille d'observation sur un échantillon d'enseignants du FLE au cycle secondaire pour déterminer dans quelle mesure l'approche actionnelle se présente dans les pratiques d'enseignement des enseignants de FLE au cycle secondaire; on a conclu que les enseignants suivent d'un degré moyen les démarches de l'approche actionnelle; pour cette raison, le chercheur a élaboré et



a expérimenté un programme pour améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE au cycle secondaire à la lumière de l'approche actionnelle. Les résultats de l'expérimentation ont indiqué l'efficacité du programme proposé dans l'amélioration des pratiques d'enseignement des enseignants du FLE à la lueur de l'approche actionnelle.

### Références bibliographiques et sitographiques

- Bento, M. (2013).** « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation & Didactique*, 2013, vol. 7, n° 1, pp. 87-100.
- Bourguignon C. (2006a).** « De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in *Synergie Europe N°1*, 2006
- Bourguignon, C. (2006b).** La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence. Disponible sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article655>. Consulté le 3 novembre 2017.
- Bourguignon, C. (2007).** Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble*. Disponible sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>, dernière consultation le 3 Février 2018.
- Bourguignon, C. (2008).** « Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII N° 2 | 2008, 40-48.
- Bru, Marc (2014).** Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes dans *Numa-Bocage, Line; Marcel, Jean-François & Chaussecourte, Philippe (2014). De l'observation des pratiques enseignantes, Recherches en Éducation - n°19* Juin 2014.
- CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). (2001).** apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de L'Europe.
- Günday, R. (2016).** Utilisation des matériels didactiques et authentiques dans les méthodes du FLE et le point du FLE. Université de Pamukkale, Revue de l'institut des sciences humaines, n° 25/1, 2016, PP. 375-389.

- Hess Ursula, Sacha Sénechal et Robert 1. Vallerand, (2000).** Les méthodes quantitative et qualitative de recherche en psychologie, In Méthodes de recherche en psychologie, Bouchervi Ile (Québec), Gaëtan Morin Éditeur Itée, p. 507-529.
- Julien, Didier Eric (2009).** Observation des pratiques de classe des enseignants de langue seconde au secondaire dans le contexte de formation par compétences. Mémoire présenté à l'université du Québec à Montréal.
- Maňáková, T. (2013).** La perspective actionnelle : position et interprétations, L'approche communic' actionnelle, une approche en dérivée. Thèse de Magistère, faculté de la philosophie, université de Masarykova. Brno, Tchèque.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement (2015).** Club ados plus, guide pédagogique. Dar El Nashr Horizons, Le Caire.
- Nissen, E. (2011).** Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Recherche*, Vol. 14 | 2011, disponible sur <http://alsic.revues.org/2344> consulté le 2 novembre, 2017.
- Ollivier, C. (2009).** « Mettre en oeuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0 ». In Lions-Oliveri Marie-Laure & Liria Philippe (dir.). *Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Maison des langues. Disponible sur [http://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1289817863/module/4249568851/name/PUREN\\_20](http://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1289817863/module/4249568851/name/PUREN_20). Consulté le 15 octobre, 2017.
- Puren, C. (2004).** « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1 | 2004, 10-26.
- Puren, C (2009).** La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Paris : Edition Maison des langues. 2<sup>e</sup> édition révisée et enrichie, pp. 119-137.

- Puren, C. (2010).** Les manuels récents de français langue étrangère : entre perspective actionnelle et approche communicative. Flinders University Languages Group Online Review, FULGOR Volume 4, Issue 2, Décembre, 2010.
- Saydi, T. (2015).** L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. Synergies Turquie n° 8 - 2015 p. 13-28
- Société GRICS (2001).** Service de consultation en développement pédagogique. Johanne Munn, Pierrette Jalbert, et Paula Dodier, hiver 2001 <http://recitmst.qc.ca/SAO/listeverificationprojet.pdf> consulté le 3 mars 2017.
- Teixeira, V. (2011).** Atelier évaluation et CECR: un lien de succès pour évaluer en français langue étrangère. Actes du XII<sup>ème</sup> colloque pédagogique de L'Alliance Française de São Paulo. Disponible sur [http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2/actes/Acte\\_Atelier\\_VANILDA\\_TEIXEIRA.pdf](http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2/actes/Acte_Atelier_VANILDA_TEIXEIRA.pdf). Consulté le 10 mars 2015.

محمد أمين المفتي (١٩٨٤). سلوك التدريس، مؤسسة الخليج العربي، مطبعة النهضة، مصر.

رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد ١٦، مجلد ٧، صص ٥٧ – ٧٥.