

# Rendre les apprenants actifs en classe de FLE

---

**Jakušić, Marta**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2024**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:197775>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-23**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije

Diplomski sveučilišni studij francuskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički  
(dvopredmetni)

**Marta Jakušić**

**Rendre les apprenants actifs en classe de FLE**

**Diplomski rad**

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije

Diplomski sveučilišni studij francuskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički  
(dvopredmetni)

Rendre les apprenants actifs en classe de FLE

Diplomski rad

Student/ica:

Marta Jakušić

Mentor/ica:

doc.dr.sc Tomislav Frleta

Zadar, 2024.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marta Jakušić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Rendre les apprenants actifs en classe de FLE** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 18. lipnja 2024.

## Table de matières

<b>1. Introduction</b> .....	6
<b>2. Cadre théorique : Qu'est que c'est un apprenant actif?</b> .....	8
<b>2.1. Les fondements de la pédagogie active</b> .....	8
2.1.1. Pédagogie active vs. pédagogie traditionnelle .....	9
2.1.2. Apprentissage significatif et coopératif.....	10
<b>2.2. Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie active</b> .....	15
<b>2.3. Le concept de la méthode active dans l'enseignement des langues étrangères</b> ..	17
2.3.1. La perspective actionnelle .....	17
2.3.2. Les stratégies d'enseignement qui placent l'élève dans un rôle d'apprenant actif	20
2.3.3. Apprentissage par résolution de problème : l'étude de cas.....	24
2.3.4. Ludification .....	25
2.3.5. Jeu de rôle, simulations .....	26
2.3.6. Apprentissage basé sur la technologie .....	28
2.3.7. Classe inversée .....	29
<b>3. Cadre méthodologique</b> .....	31
3.1. But de la recherche .....	31
3.2. Les hypothèses.....	32
3.3. La réalisation de la recherche .....	32
<b>4. Analyse de données</b> .....	34
4.1. <i>Les enseignantes</i> .....	34
4.1.1. <i>Méthodologie de travail</i> .....	35
4.1.2. <i>Traitement de nouveaux contenus</i> .....	37
4.1.3. <i>Motivation des élèves</i> .....	39
4.1.4. <i>Stratégies d'enseignement/apprentissage actif</i> .....	41
4.1.5. <i>Utilisation de la technologie dans l'enseignement</i> .....	43
4.1.6. <i>L'impact des jeux dans l'enseignement</i> .....	46
4.1.7. <i>Applicabilité des activités à différents âges et niveaux d'apprentissage</i> .....	48
4.1.8. <i>Les défis dans l'application des activités en enseignement</i> .....	51
4.1.9. <i>Personnalité et caractère de l'enseignant</i> .....	54
4.1.10. <i>Rôle de l'enseignant dans l'enseignement avec centration sur l'apprenant</i> .....	57
4.1.11. <i>Adaptation et engagement</i> .....	60
4.2. <i>Les apprenants</i> .....	63
4.2.1. <i>Description du cours de français</i> .....	63
4.2.2. <i>Perception de l'enseignement ludique</i> .....	70

4.2.3.	<i>Les activités préférées et non préférées</i> .....	72
4.2.4.	<i>Engagement et autonomie dans l'apprentissage</i> .....	74
<b>5.</b>	<b>Synthèse</b> .....	77
<b>6.</b>	<b>Conclusion</b> .....	82
<b>7.</b>	<b>Bibliographie</b> .....	85

## 1. Introduction

L'éducation est l'un des éléments essentiels de la vie de chaque individu. Notre système éducatif a progressé de manière significative jusqu'à présent, mettant vraiment l'accent sur sa qualité grâce à de nombreux scientifiques et pédagogues à travers la planète, et allant ainsi, de la méthode traditionnelle d'enseignement à l'enseignement actif moderne. L'époque actuelle, le progrès de la technologie et de la société exigent que tous les aspects de la vie soient en accord avec la modernisation afin de fournir le plus haut standard. Nous en avons été témoins dans les cours de français, où nous avons utilisé diverses aides technologiques telles que des ordinateurs, des projecteurs, joué à des jeux et des quiz via les téléphones portables, etc. C'est ce qui nous a amenés à réfléchir en tant que future enseignante de français. De nombreuses questions se sont posées concernant l'enseignement des langues étrangères. Sommes-nous vraiment à la hauteur de notre temps en termes de système éducatif ? Le système éducatif en Croatie en particulier, y compris l'apprentissage des langues étrangères, est-il en retard par rapport aux normes d'autres pays ? Le processus d'enseignement peut être vu comme une ligne continue, un flux, qui est constamment en mouvement et qui ne cesse de se développer. Les temps modernes ont donc développé des approches modernistes de l'enseignement des langues étrangères. La pédagogie active en est un exemple.

À travers la pédagogie active, l'objectif est de motiver les apprenants de la meilleure façon possible afin qu'ils deviennent réellement autonomes, acteurs de leur propre apprentissage. Ainsi, nous voulions partir de ce fait que l'activation des apprenants repose avant tout sur l'activation des enseignants eux-mêmes. Ce n'est que grâce à notre propre éducation que nous avons nous-mêmes réalisé à quel point notre enseignante jouait un rôle important dans notre engagement dans l'apprentissage et notre motivation. C'est pourquoi, motivés par ces connaissances, nous avons voulu étudier quelles stratégies sont utilisées aujourd'hui par les enseignants pour enseigner le français, mais aussi quelle est leur perception de leur propre rôle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous chercherons à expliquer pourquoi la situation est telle qu'elle est, c'est-à-dire quels sont les raisons pour lesquelles ces méthodes sont utilisées ou insuffisamment utilisées. Nous essaierons de découvrir s'il existe des limitations particulières qui influent sur l'application de méthodes actives dans l'enseignement du français. De plus, nous aborderons également l'enseignement ludique populaire, où nous examinerons les opinions des enseignants et des élèves sur le sérieux d'une telle approche. Un autre aspect

qui nous intéresse concerne le rôle de l'enseignant dans l'enseignement actif. Le rôle de l'enseignant devient-il secondaire dans l'enseignement actif ? Mais aussi, l'élève peut-il vraiment devenir totalement autonome dans son apprentissage ? Nous chercherons donc à examiner la perception des enseignants de leur propre rôle dans le processus d'enseignement.

À travers cette étude, qui comprend une partie théorique et une partie de recherche, nous tenterons de répondre à toutes ces questions grâce à une analyse qualitative, en utilisant la méthodologie qualitative reposant sur des entretiens. Nous avons choisi une analyse qualitative précisément pour obtenir des réponses aux questions Comment ? De quelle manière ?, qui nous révéleront en détail les opinions des enseignants et des élèves sur l'enseignement du français. En ce qui concerne les résultats de la recherche, nous espérons qu'ils nous fourniront les réponses nécessaires pour découvrir d'éventuelles lacunes et continuer à améliorer l'enseignement des langues étrangères.

## 2. Cadre théorique : Qu'est que c'est un apprenant actif?

Dans ce chapitre, nous expliquerons ce que signifie être un apprenant actif, c'est-à-dire que nous entrerons dans le domaine de la pédagogie active en général et puis le concept de la méthode active à travers l'approche actionnelle en classe des langues étrangères, ce qui expliquera comment ce phénomène se manifeste.

### 2.1. Les fondements de la pédagogie active

Comme une sorte de réponse à la pédagogie traditionnelle, basée sur une approche déductive de l'enseignement, centrée sur la transmission des savoirs, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, une nouvelle pédagogie moderne entre dans ce domaine qui contredit la précédente - la pédagogie active. Cette approche modernisée de l'apprentissage et de l'enseignement est basée sur « *l'appropriation et la découverte par l'enfant lui-même.* » (Sanchez, 2021 : 7) La pédagogie active en général<sup>1</sup>, également appelée pédagogie nouvelle, à l'époque, désigne une technique d'enseignement qui consiste à utiliser l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire apprendre en pratiquant. (Pollet, 2015 : 5) Sanchez (2021) énumère certains des principaux partisans de ce mouvement comme Fröbel, Pestalozzi et Ferrière. Ensuite, en Italie, c'est Maria Montessori qui développe davantage la méthode active en formant les enseignants à accompagner l'enfant et à adapter son environnement sensoriel pour stimuler son développement. (Sanchez, 2021) Lorsque la France est évoquée dans ce domaine, on met en évidence le mouvement de *l'École moderne* fondé par Célestin Freinet, pédagogue français et réformateur de l'éducation. On peut dire que tous ces représentants de la pédagogie active ont en commun une centration sur l'élève lui-même. Ainsi, dans l'école moderne, l'accent n'est plus mis sur l'apprentissage du contenu lui-même, mais sur un apprentissage actif qui inclut le développement de la personnalité et de l'individualité de chaque enfant. (Ivić et assoc., 2003 cité dans Gazibara, 2013 : 376) En outre, selon Gazibara (2013), Michael et Modell (2003) définissent l'apprentissage actif comme le processus où les élèves sont engagés dans des activités qui les incitent à réfléchir sur des idées et sur la manière de les appliquer. Par conséquent, on peut déduire l'affirmation que l'apprenant

---

<sup>1</sup> On se réfère ici généralement à la pédagogie active, tandis que nous aborderons plus tard le concept des méthodes actives spécifiques à l'enseignement des langues étrangères.

actif est celui qui acquiert des connaissances par "*sa participation et sa propre contribution*" (Gazibara, 2013) dans processus d'enseignement. Selon Gazibara (2013), l'apprentissage actif inclut l'implication mentale et physique des élèves, englobant des „ *activités de recherche d'informations, de réflexion et de résolution de problèmes* „<sup>2</sup>. L'apprenant devient actif en créant une situation d'apprentissage stimulante tout en s'investissant mentalement et émotionnellement. (Pollet, 2015 : 5)

Par conséquent, il est plausible de déduire que les éléments susmentionnés mettent en lumière un apprenant actif, c'est-à-dire un apprenant autonome et responsable de sa propre acquisition de connaissances.

### 2.1.1. Pédagogie active vs. pédagogie traditionnelle

Afin d'appréhender la méthode active, il est impératif de réexaminer les fondements de l'apprentissage des langues. Dans cette optique, nous identifierons deux concepts fondamentaux pour analyser les domaines de la pédagogie active et traditionnelle : *l'enseignement* et *l'apprentissage*. Ces deux concepts clés, aux définitions distinctes et indissociables, constituent l'essence même autour de laquelle tout gravite et dont « *le sens* » a évolué au fil du temps. Nous entamons donc notre analyse par la méthode la plus ancienne, communément appelée méthode grammaire-traduction, qui est essentiellement *la méthode traditionnelle*. Cette approche a conféré une définition à nos concepts fondamentaux, à savoir que nous examinerons comment la méthode traditionnelle « guide » les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues. Cette méthode a émergé aux alentours du XVIIIe siècle et au cours de la première moitié du XIXe siècle. Comme l'affirment Khaber et Lammari (2017 : 6), l'objectif principal de cette méthode réside dans l'acquisition de compétences de lecture et de traduction de textes littéraires dans une langue étrangère. Khaber et Lammari (2017 : 6) précisent en outre que la méthode traditionnelle accorde une place secondaire à l'expression orale, privilégiant plutôt le développement de compétences écrites et une approche explicite ou déductive de l'enseignement grammatical. Donc, l'enseignant est celui qui expose les règles grammaticales, les explique, fournit des exemples et propose des exercices répétitifs ou de composition de phrases, tandis que l'apprenant s'applique à mémoriser ces règles. (Khaber, Lammari, 2017) De cette manière, la méthode traditionnelle donne à l'enseignant un contrôle prépondérant, tel que

---

<sup>2</sup> Ibid.

décrit par Khaber et Lammari (2017) sous le concept de « *monopole* » de l'enseignant, mettant en évidence le rôle central de l'enseignant en tant que pivot de l'activité, tandis que les étudiants demeurent dans une position passive. Il convient de souligner l'importance de noter l'une des caractéristiques inhérentes à cette méthode, que les méthodes et approches plus contemporaines ont cherché à éviter, à savoir le recours de l'enseignant à la langue maternelle pour expliciter le contenu.

Dans l'effort d'éviter les faiblesses des méthodes traditionnelles, de nombreuses approches pédagogiques contemporaines ont présenté leurs visions d'une éducation réussie. Nous avons déjà mentionné certains des concepts de l'enseignement actif, dans lequel l'élève est au centre en tant que créateur autonome de son propre apprentissage. Contrairement à l'enseignement traditionnel, où nous avons déjà mentionné le monopole de l'enseignant sur les élèves, dans l'enseignement actif, donc, le mot clé est "*autonomie*". Afin d'atteindre l'autonomie des élèves, l'enseignement actif s'étend bien au-delà grâce à ses stratégies et méthodes d'apprentissage et d'enseignement qui sont en phase avec leur époque. Toutes les caractéristiques susmentionnées de l'enseignement traditionnel, qui ont été considérées comme incomplètes et faibles depuis le XIXe siècle, seront complètement remplacées par de nouveaux concepts améliorés dans le domaine de l'éducation.

### 2.1.2. Apprentissage significatif et coopératif

Pour l'enseignement actif, l'un des concepts les plus importants est le concept qu'on appelle « *meaningful learning* », c'est-à-dire l'apprentissage significatif :

*« L'apprentissage significatif est un apprentissage relationnel. Il est lié aux connaissances et aux expériences antérieures. Il suppose une modification ou une manière de compléter nos schémas ou représentations de la réalité, permettant ainsi un apprentissage profond. Il ne s'agit pas simplement de données mémorisées, mais d'un cadre conceptuel sur la façon dont nous voyons et interprétons la réalité qui nous entoure. »* (Sanfeliciano, 2022)

La théorie de l'apprentissage significatif est étroitement associée au nom du psychologue américain David Paul Ausubel qui a grandement contribué à la psychologie éducative, aux sciences cognitives et à l'éducation scientifique.

Selon Johnson (2019), la perspective théorique de David Ausubel sur l'apprentissage verbal significatif met en relief l'importance de la structure cognitive et de la liaison des nouvelles informations aux connaissances préexistantes. Contrairement à la préconisation de

Bruner en faveur de l'apprentissage par découverte, Ausubel a identifié l'apprentissage par réception, impliquant l'enseignement explicatif, comme la méthode la plus efficace pour aider les étudiants à construire de nouvelles connaissances (Ausubel, Novak et Hanesian, 1978, cf. Johnson, 2019).

Vallori (2014) fait également référence à la théorie d'Ausubel, qui souligne l'importance de combiner les nouvelles connaissances avec les connaissances existantes afin de parvenir à un apprentissage efficace. Au cours de ses investigations, Vallori (2014) met en évidence certains principes inhérents à l'apprentissage significatif, en se référant à Novak, un défenseur de la théorie d'Ausubel et l'initiateur de la carte conceptuelle. L'objectif de ses recherches est de souligner certains des principes de base d'un apprentissage significatif et d'étudier leur applicabilité en classe. Vallori (2014) soutient que le travail en mode ouvert favorise l'acquisition de connaissances par tous les apprenants, que la motivation contribue à l'amélioration de l'atmosphère de classe et incite les apprenants à s'investir dans leurs tâches. De plus, Vallori (2014) souligne que les moyens pédagogiques doivent être étroitement liés à l'environnement des apprenants, que la créativité renforce à la fois l'imagination et l'intelligence. Vallori (2014) met en avant l'utilité des cartes conceptuelles pour aider les apprenants à établir des liens et à connecter les concepts. Enfin, l'auteur insiste sur la nécessité d'adapter les programmes éducatifs en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants.

Hoffman, Bianchi, Durrani et Gottlieb (2022) reviennent également sur cette théorie et l'emmènent dans une direction différente, pour prouver son applicabilité à la fois en classe et dans l'environnement clinique, c'est-à-dire en recherche qui a montré une grande efficacité et performance des étudiants en médecine qui ont utilisé des cartes conceptuelles. Comme Hoffman et al. (2022) indiquent, la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel souligne l'importance pour les apprenants d'établir des liens entre les nouvelles informations et leurs connaissances antérieures, favorisant ainsi la compréhension et l'intériorisation. Contrairement à la simple mémorisation par cœur, un apprentissage significatif implique l'intégration de nouvelles connaissances dans un cadre existant de concepts établis. Comme Hoffman et al. (2022) le soulignent, la théorie d'Ausubel représente une rupture avec le behaviorisme, car elle met davantage l'accent sur les processus cognitifs et les principes constructivistes dans le domaine de la psychologie éducative. La théorie met en évidence le rôle important que jouent les connaissances existantes de l'apprenant dans un apprentissage significatif. Les enseignants, en tant qu'animateurs, s'efforcent de créer un environnement favorable qui encourage les apprenants à explorer divers concepts. Des outils tels que des graphiques ou des expériences

sont utilisés pour stimuler les connaissances antérieures et établir des liens significatifs entre les informations précédemment apprises et le nouveau matériel. En outre, Hoffman et al. (2022) font référence également à Novak qui a développé la théorie d'Ausubel en introduisant la cartographie conceptuelle, qui offre un moyen visuel d'organiser l'information dans une structure hiérarchique. Selon Hoffman et al. (2022) les applications actuelles de la théorie d'Ausubel vont au-delà des salles de classe traditionnelles, influençant les apprenants d'âges et d'horizons divers. De plus, Hoffman et al. (2022) affirment que l'accent mis sur la subsomption c'est-à-dire, l'adoption et l'intégration de nouvelles connaissances aux connaissances déjà existantes, s'aligne parfaitement sur les approches d'apprentissage autodirigé, encourageant la participation active et soutenant les principes des théories de l'apprentissage des adultes. La cartographie conceptuelle est désormais reconnue comme une stratégie très efficace pour promouvoir un apprentissage significatif, car elle représente visuellement les éléments interconnectés au sein de la structure cognitive d'un apprenant. (cf.Hoffman et al., 2022)

Sharan (2015) dans son article « *Meaningful Learning in the Co-operative Classroom* » explore les idées centrales et les approches qui ont marqué la seconde moitié du XXe siècle et ont donné naissance à de nouvelles perspectives sur le développement cognitif. Il jette les bases de deux grandes méthodes d'apprentissage et d'enseignement : le constructivisme et l'apprentissage coopératif. Ces deux approches insistent sur la participation active de tous les apprenants dans le processus d'apprentissage, signalant ainsi un changement d'accent de la focalisation sur le produit et le contenu vers celle sur le processus. La conception de la connaissance a évolué de la transmission par l'enseignant aux étudiants à la compréhension que la connaissance est construite par les étudiants à partir d'éléments d'information, de sentiments, d'expériences et d'interactions avec leurs pairs. Le constructivisme reconnaît l'importance de l'interaction et du dialogue dans le processus d'apprentissage. Une approche particulière, les "*Conversations instructives*", est présentée comme une application du constructivisme. Développée par Tharp et Gallimore (1988, 1991, selon Sharan, 2015), cette méthode encourage les enseignants à poser des questions n'attendant pas de réponses pré-définies, incitant ainsi les étudiants à exprimer et à clarifier leur compréhension en se basant sur leurs connaissances et expériences. Cette approche aide les étudiants à construire leur compréhension en fonction de leur zone de développement proximale, développé par Vygotski. Selon l'article de Rudis et l'ETPA, la notion de la "*zone proximale de développement*" se réfère à la zone cognitive entre deux autres zones : la "*zone d'autonomie*" - l'élève peut accomplir une tâche de manière autonome et la "*zone de rupture*" -- l'élève aura du mal à accomplir la tâche même avec de

l'aide. Selon le site de *Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogiques* de HEC Montréal (2022), une activité d'apprentissage devrait être positionnée dans la zone proximale de développement de l'apprenant, donc on parle d'un niveau intermédiaire entre ce qui est trop facile et ce qui est trop difficile et c'est une zone optimale à favoriser l'autonomie et progression de l'apprenant. Bien que les *Conversations instructives* ne soient pas considérées comme un modèle d'apprentissage coopératif, elles sont alignées sur les principes fondamentaux de cette approche, mettant l'accent sur le dialogue, l'expression d'idées personnelles et la construction de la compréhension par l'interaction. L'article souligne également l'application des principes des *Conversations instructives* dans l'enseignement des langues et de la littérature, en particulier auprès d'enfants issus de minorités. Il met en évidence comment cette approche a transformé la pratique des enseignants, générant des réponses plus approfondies des étudiants, renforçant leur capacité à contribuer, à questionner et à élargir les déclarations de leurs pairs.

Dans le cadre d'un apprentissage significatif, un autre concept s'est avéré crucial pour créer une atmosphère positive pour l'apprentissage et qui favorise le processus même d'"apprentissage significatif". Nous parlons ici de l'apprentissage coopératif comme l'une des approches de l'éducation que nous pouvons expliquer à travers plusieurs idées de base, comme le prescrit également Sharan (2015) dans son article.

La proposition de Denise Gaudet (1998, cité par Merabet, 2006) définit l'apprentissage coopératif comme une méthode éducative où de petits groupes d'élèves aux compétences variées collaborent ensemble vers des objectifs d'apprentissage communs. Cette approche repose sur une interdépendance entre les membres du groupe, nécessitant une participation active de chacun à la réalisation des tâches. En résumé, l'apprentissage coopératif permet aux élèves de travailler en équipe et d'être impliqués dans le processus d'apprentissage. Bonwell et Eison (1991) soulignent deux objectifs de l'apprentissage coopératif : il vise à améliorer les compétences académiques des élèves et à favoriser le développement de leurs compétences sociales, telles que la prise de décision, la résolution de conflits et la communication. Pour atteindre ces objectifs, les partisans ont développé au cours des deux dernières décennies des stratégies pédagogiques qui mettent l'accent sur la collaboration en petits groupes d'élèves travaillant ensemble de manière structurée pour résoudre des tâches académiques. (Bonwell, Eison, 1991) Merabet (2006) nous donne un aperçu des méthodes d'apprentissage coopératif, qui comprennent la méthode Découpage selon Aronson et Goode (1980), la méthode apprendre ensemble, la méthode recherche en groupe, la méthode apprentissage en équipe et la méthode *Découpage 2* selon Slavin (1983). Lavergne (1996) nous donne la notion fondamentale

d'interdépendance positive dans l'apprentissage coopératif et cela implique que le succès de tous dépend de la collaboration de chacun, avec une responsabilité individuelle et une réciprocité. Dans un exemple concret par Lavergne (1996), un étudiant timide et réservé est chargé de communiquer les instructions écrites d'une tâche à son équipe, et donc le succès de la tâche dépend de la compréhension par les membres de l'équipe, ce qui crée une interdépendance. De plus, Lavergne (1996) affirme que travailler avec des élèves de diverses langues encourage la communication en français, bénéfique pour les cours de langue. L'apprentissage coopératif permet aux élèves de fonctionner à leur propre niveau, simplifiant la gestion des groupes hétérogènes. L'interdépendance positive favorise la participation de tous, réduisant la nécessité d'une supervision constante de l'enseignant et permettant aux élèves de corriger eux-mêmes les comportements non souhaités. (Lavergne, 1996) L'auteur ajoute que cela développe également l'autonomie des étudiants, libérant du temps pour l'enseignant afin de fournir une aide individualisée. En résumé, la diversité linguistique encourage la communication, l'apprentissage coopératif facilite la gestion de la diversité des niveaux, et l'interdépendance positive favorise la participation et l'autonomie des élèves, tout en allégeant la charge de travail de l'enseignant. (Lavergne, 1996)

## 2.2. Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie active

L'étudiant, placé au centre, impliqué et simultanément indépendant dans son propre processus d'apprentissage, constitue le concept fondamental de la pédagogie active précédemment évoquée. Par conséquent, si on a déjà exposé ce que signifie être un apprenant actif et à quoi ressemble l'enseignement actif conformément aux directives récentes, quelle serait alors la fonction de l'enseignant dans ce processus d'apprentissage et d'enseignement ? Kudryashova, Gorbatova, Rybushkina et Ivanova (2016) ont pris en compte le *5E's Instructional model* ou le modèle pédagogique des 5E : engager, explorer, expliquer, étendre/élaborer, évaluer, et la taxonomie de Bloom, qui à son tour se compose de 6 éléments cognitifs : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation. La taxonomie de Bloom va des niveaux les moins complexes aux niveaux les plus complexes, c'est-à-dire que les niveaux sont connectés, ce qui signifie qu'un niveau de compétences cognitives doit être adopté avant de pouvoir atteindre le suivant (Kudryashova et al. 2016). Ainsi, compte tenu de ces éléments, Kudryashova et al. (2016) distinguent 7 rôles fondamentaux des enseignants (*figure 1*). Lors de la phase *Explorer*, l'enseignant joue le rôle d'autorité en ouvrant la voie à l'exploration de nouveaux concepts et en fournissant des réponses prêtes à être utilisées. Le but des activités est d'évaluer la capacité de mémoire des élèves. Le rôle de l'enseignant dans la phase *Expliquer* consiste à permettre aux élèves de partager leur compréhension conceptuelle, tandis que l'enseignant favorise les discussions et les explications des élèves. Dans le cadre de la phase *Élaborer*, l'enseignant assume trois fonctions : facilitateur, modérateur et entraîneur. En qualité d'entraîneur, il favorise l'utilisation des idées dans de nouveaux environnements. Il accompagne les étudiants dans l'analyse et la réflexion de manière collaborative en tant que modérateur. En qualité de facilitateur, il favorise l'élaboration et la mise au point de nouvelles solutions. Lors de la phase *Évaluation*, les élèves évaluent leur propre avancement, tandis que l'enseignant joue le rôle de leader pour encourager. (Kudryashova et al., 2016)

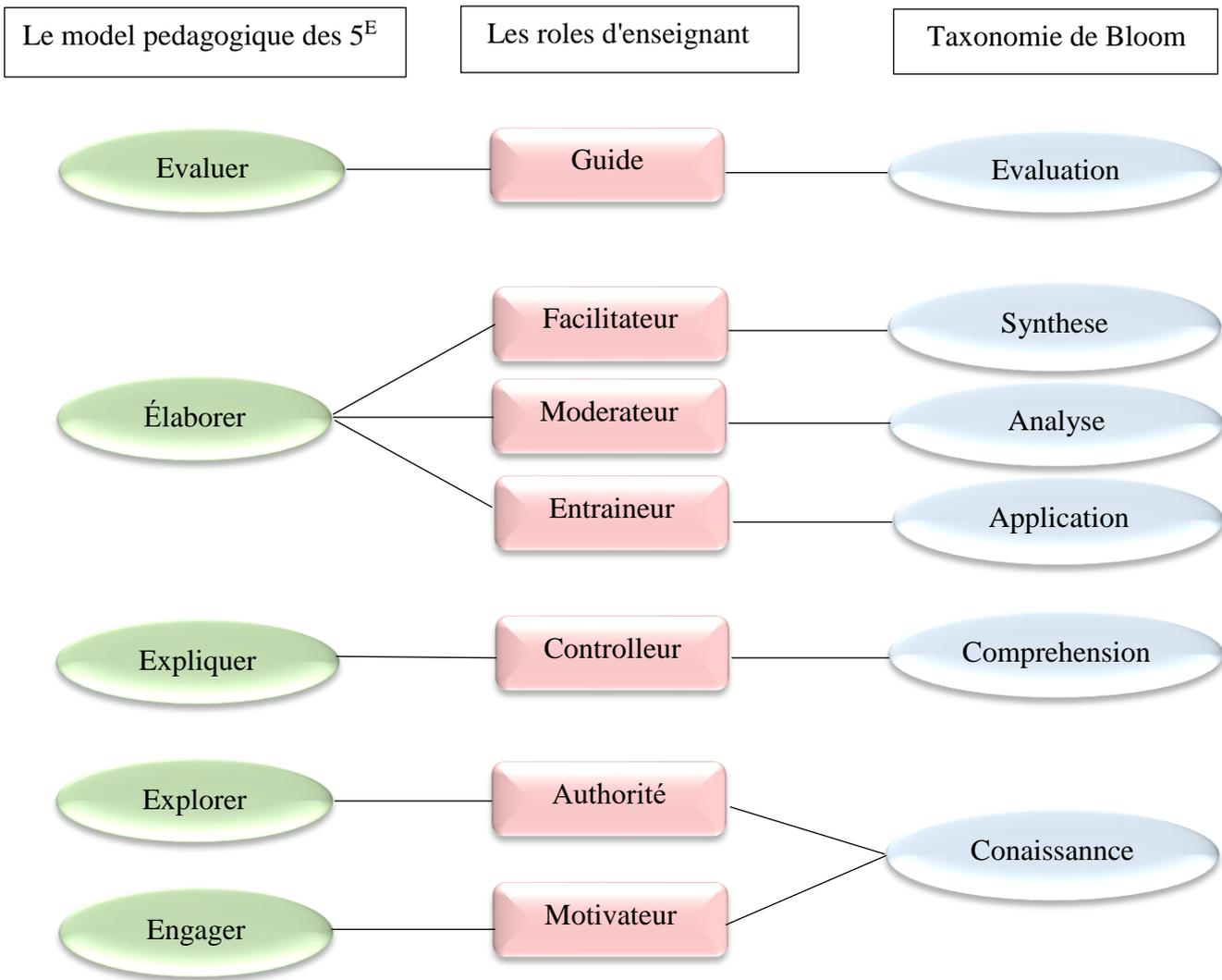


Figure 1. « *Modèle pédagogique en apprentissage actif* » selon Kudryashova et al. (2016)

## 2.3. Le concept de la méthode active dans l'enseignement des langues étrangères

### 2.3.1. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle est l'une des quatre nouveautés présentées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, publié par le Conseil de l'Europe en 2001, abrégé en CECRL. Ce document est devenu l'outil linguistique principal et le point de référence dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes et a été traduit en environ 40 langues (Keymeulen, 2020). Le Conseil de l'Europe, en publiant un tel document dans le cadre d'une politique linguistique, vise à promouvoir la citoyenneté démocratique, à approfondir la compréhension mutuelle et à améliorer les relations entre les États membres, comme le souligne Keymeulen (2020) dans son étude. Au tout début du manuel, dans la section "Avertissements", nous pouvons lire deux objectifs fondamentaux qui ont précédé son élaboration, à savoir encourager les élèves ou les enseignants, ainsi que tous les praticiens du langage en général, à réfléchir sur le processus d'apprentissage de la langue en se posant des questions telles que "*Comment se déroule l'apprentissage de la langue ?*" et d'autres questions (Conseil de l'Europe, 2001). Le deuxième objectif est de faciliter la communication entre les enseignants et les apprenants afin que les enseignants puissent clairement exprimer leurs attentes en matière d'apprentissage et expliquer comment ils prévoient de soutenir les apprenants (Conseil d'Europe, 2001). Ce qui a également suivi, c'est l'explication qu'il ne s'agit pas ici de prescrire des obligations ou de dicter aux praticiens comment apprendre et enseigner, mais plutôt de créer un outil destiné à surmonter les difficultés de communication auxquelles sont confrontés les experts en langues vivantes en raison des différences entre les systèmes éducatifs (Conseil d'Europe, 2001). Ainsi, ce manuel sert en fait d'outil pour soutenir les enseignants et les formateurs, les administrateurs et autres, afin qu'ils aient un aperçu de leur pratique qui leur fournira des informations supplémentaires et les orientera vers la réalisation de l'objectif principal - répondre aux besoins de leurs apprenants. Pour la réalisation des objectifs fixés par le CECR, certaines des nouveautés présentées dans le document sont liées, notamment les 6 *Niveaux communs de référence* et la perspective actionnelle (Keymeulen, 2020). *Les Niveaux communs de référence* constituent une échelle de compétences linguistiques utilisée pour suivre les progrès des élèves, et se composent

de 3 niveaux généraux A, B et C, soit un total de 6 niveaux - A1 - A2, B1- B2 et C1 - C2. Le niveau A représente l'utilisateur élémentaire, le niveau B l'utilisateur indépendant et le niveau C l'utilisateur expérimenté. Ce qui nous intéresse ici de plus est la deuxième nouveauté, la perspective actionnelle. L'explication de cette approche peut être trouvée dans le 2ème chapitre du CECR, et on l'appelle "*approche retenue*". Comme le souligne Keymeulen (2020), cette approche coexiste actuellement avec d'autres approches dans l'enseignement des langues, telles que l'approche communicative. Il existe différentes conceptions de cette approche, ainsi selon Riquois (2010, cité par Keymeulen, 2020), cette approche serait une sorte de complément à l'approche communicative déjà adoptée, tandis que Bourgignon (2006, cité par Keymeulen, 2020) estime que la perspective actionnelle n'est pas simplement une extension de l'approche communicative mais que le CECR a introduit ici une autre idéologie et de nouvelles orientations dans l'enseignement des langues qui ont un grand potentiel. Cependant, comme le souligne Keymeulen (2020), malgré les divergences sur la question de la relation entre ces deux approches, il convient de noter qu'il existe une certaine corrélation entre elles. Donc, de quoi s'agit-il exactement lorsque l'on parle de cette nouvelle approche ? Pour définir cette approche, nous utiliserons les descriptions du CECR. Selon le CECR, la perspective actionnelle classe l'apprenant comme un usager de la langue et donc comme des participants actifs qui doivent effectuer certaines "tâches" qui ne se limitent pas aux activités linguistiques, dans des contextes sociaux spécifiques. Ce qui nous intéresse également concernant la perspective actionnelle est le concept de "tâche". L'existence d'une "tâche" se réfère à l'action du sujet et à son utilisation stratégique de toutes les compétences pour atteindre un certain résultat (Conseil de l'Europe, 2001). Par conséquent, la perspective actionnelle englobe tous les aspects d'un acteur social. C'est précisément ce qui décrit la perspective actionnelle. Commençons par la définition de l'utilisation de la langue selon le CECR, qui comprend une série d'actions entreprises par l'individu en tant qu'acteur social, et ces actions contribuent au développement de compétences générales, y compris les compétences linguistiques en communication. Pour effectuer des activités linguistiques liées à des sujets spécifiques, les individus appliquent des compétences et des stratégies pour accomplir des tâches, qu'il s'agisse de réception ou de production de texte (Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi, selon Alokla (2016, cité par Keymeulen, 2020), la perspective actionnelle est basée sur trois concepts clés, à savoir l'acteur social, le contexte social et la tâche. Comme nous parlons de l'acteur social et du contexte social, il est clair que la

perspective actionnelle veut mettre en avant non seulement l'apprenant mais aussi un groupe d'apprenants qui doivent collaborer, donc nous parlons d'un caractère collectif et de la collaboration comme l'une des caractéristiques de cette approche (Keymeulen, 2020). Nous observons ici une différence entre les deux approches, donc la perspective actionnelle et l'approche communicative. Cette première n'est pas nécessairement une continuation de cette dernière, mais nous pouvons plutôt dire qu'elles se complètent. Alors que l'approche communicative met l'apprenant au centre (Keymeulen, 2020), la perspective actionnelle, comme nous l'avons déjà mentionné, met la collaboration au centre. Il ne s'agit plus seulement de communication dans la langue cible, mais aussi de rendre l'apprenant capable d'agir au sein de la société, de collaborer et de travailler avec d'autres dans la langue étrangère (Keymeulen, 2020). Ce qui différencie également ces deux approches, c'est le concept de tâche mentionné précédemment. Contrairement à l'approche communicative, la perspective actionnelle favorise les tâches qui ne sont pas uniquement linguistiques. Ainsi, ce que suggère le CECR (2001) avec la perspective actionnelle, c'est que l'apprentissage de la langue se fait précisément en effectuant des tâches qui ne sont pas exclusivement linguistiques, mais qui nécessitent l'exécution d'activités linguistiques impliquant l'utilisation des compétences et des stratégies spécifiques de l'apprenant (Keymeulen, 2020). Nous pouvons donner un exemple plus concret pour expliquer ce que signifient exactement le contexte social et la tâche. Girardet (2011) donne une explication selon laquelle l'utilisateur de la langue, c'est-à-dire l'apprenant, est considéré comme un acteur social qui agira dans de grands domaines de la vie sociale tels que le personnel, l'éducation, le professionnel, le public, etc. Chacun de ces domaines, comme le souligne Girardet (2011), confronte l'utilisateur de la langue à différents contextes. Ensuite Girardet (2011) donne des exemples d'assister à un mariage ou professionnellement, suivre une formation. En tant que tels, les contextes déterminent une série de situations. Par exemple, assister à un mariage implique de répondre à une invitation ou de féliciter les mariés (Girardet, 2011). De là découlent les tâches, comme écrire une lettre d'acceptation ou téléphoner pour remercier (Girardet, 2011). Comme le montre Girardet (2011), ces tâches peuvent être langagières, comme féliciter les mariés, ou non langagières, comme se repérer dans un plan de table. En outre, les tâches peuvent être simples, par exemple commander un repas au restaurant, ou complexes, par exemple les diviser en plusieurs tâches simples (Girardet, 2011) Elles peuvent également être individuelles, comme écrire une carte postale à un ami, ou en groupe, comme certains jeux sociaux comme les dominos (Girardet, 2011), le bingo, les

quiz, etc. Ainsi, une tâche peut impliquer quelque chose de spécifique comme écrire un e-mail, ou concevoir un blog en français (Girardet, 2011) ou elle peut être un simple échange verbal comme les discussions en classe sur un sujet donné, ou encore créer une présentation PowerPoint en français sur un pays que nous avons visité (Girardet, 2011). En conclusion, l'objectif de cette approche selon le Conseil de l'Europe (2001) est de stimuler le développement à la fois des compétences individuelles générales de l'apprenant et de ses compétences linguistiques communicatives. On peut voir la perspective actionnelle comme une étape vers le haut, qui intègre à la fois l'approche communicative et l'approche par tâches, en mettant l'accent sur les actions que les apprenants, en tant qu'acteurs sociaux utilisant toutes leurs compétences, doivent accomplir dans leurs interactions sociales quotidiennes pour atteindre l'objectif commun - la communication linguistique réussie (Bagnoli et al., 2010). Et enfin, avec cette approche on vise à élargir les domaines de la communication en langue à travers des stratégies actives, des situations et matériaux authentiques etc.

### 2.3.2. Les stratégies d'enseignement qui placent l'élève dans un rôle d'apprenant actif

Après avoir analysé le concept de pédagogie active et d'élève actif, ainsi qu'expliqué les rôles de l'enseignant dans cette approche, dans ce chapitre, nous aborderons certaines des stratégies importantes de l'apprenant actif qui favorisent l'apprentissage et conduisent l'élève vers plus d'autonomie. On a déjà parlé précédemment de l'une des stratégies de la pédagogie active, l'apprentissage collaboratif, comme son caractère principal. Ainsi, quelles seraient ces autres stratégies ou méthodes d'apprentissage actif ?

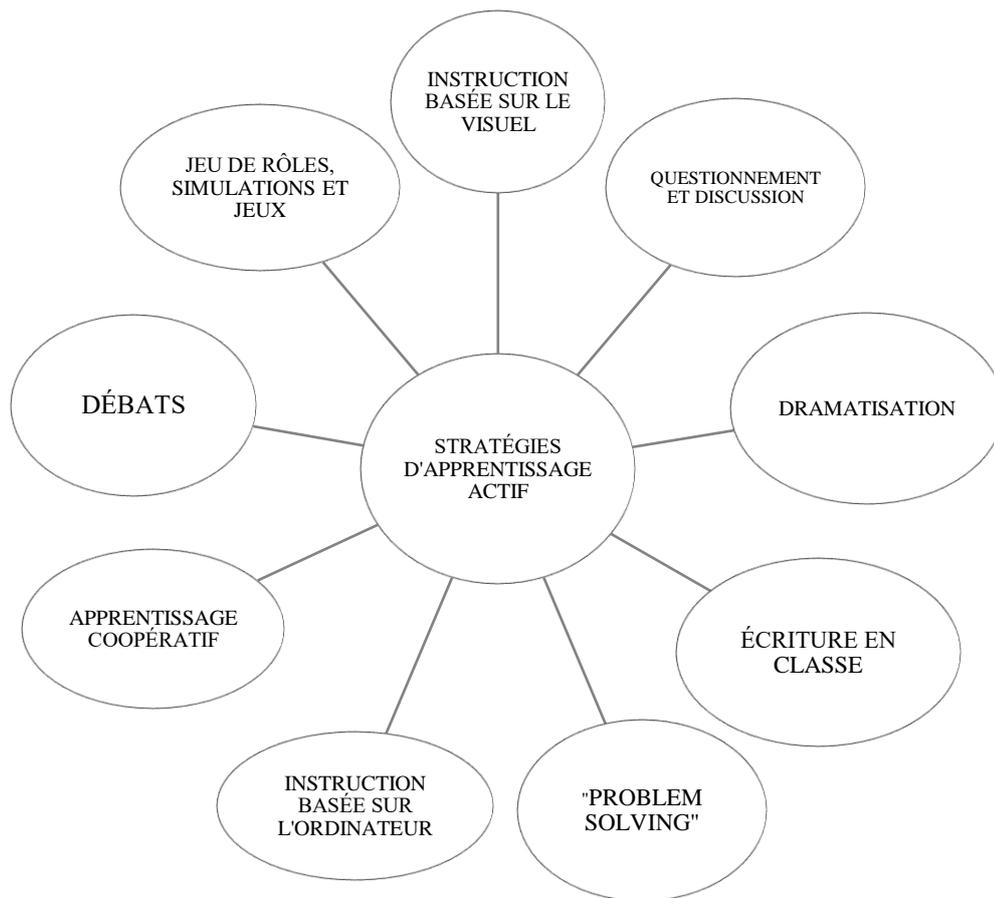


Figure 2: Stratégies d'apprentissage actif selon Bonwell et Eison (1991)

Pour mettre en évidence certaines des stratégies d'apprentissage actif, nous nous sommes aussi référés aux travaux de Bonwell et Eison (1991), qui ont dressé une liste détaillée dans leur livre "Active learning: Creating excitement in the classroom" (voir la figure 2) et de Isabelle Sénécal (2015) afin de combiner leurs idées sur l'apprentissage actif et ainsi dégager certaines stratégies pour activer et motiver les élèves lors des cours de français.

En 2015, un article intéressant sur la pédagogie active a été écrit par Isabelle Sénécal, directrice de l'innovation pédagogique. Dans son article " *Un monde de changements*", Sénécal (2015) souligne l'importance de la pédagogie active, mettant en avant le fait que le monde est en constante évolution, que c'est *un flux*, un progrès qui accompagne l'avancée de la technologie, et qu'il est donc nécessaire de s'adapter à cette évolution. Sénécal (2015) insiste particulièrement sur le domaine de l'enseignement, où il est nécessaire d'adopter de nouvelles approches pour offrir aux jeunes une expérience d'apprentissage maximale et les transformer en apprenants autonomes. Il s'agit de

l'élaboration d'un nouveau modèle "*cours de demain*", comme le mentionne Sénécal (2015) dans son article, qui a été lancé en collaboration avec les enseignants du Collège Sainte-Anne (Sénécal, 2015). Dans cet article, Sénécal (2015) souligne l'importance cruciale pour les systèmes éducatifs et les écoles de s'adapter aux besoins changeants de la société contemporaine. Elle met en avant plusieurs points clés : 1. Les écoles doivent offrir des environnements technologiques avancés et établir des partenariats avec des entreprises pour fournir des expériences d'apprentissage authentiques. 2. Les écoles doivent proposer des programmes adaptés à chaque élève et encourager une culture où l'erreur est perçue comme une opportunité d'apprentissage. 3. Pédagogie active et intégration de la technologie - l'enseignement doit être interactif et intégrer les outils technologiques pour répondre aux besoins des apprenants d'aujourd'hui. 4. Les écoles doivent favoriser le développement de compétences essentielles telles que la créativité, la collaboration et le sens critique chez les élèves. 5. Formation continue des enseignants - les enseignants doivent être préparés à leur nouveau rôle de guides dans l'apprentissage, être qualifiés dans les domaines de l'apprentissage et de la technologie, et s'engager dans un développement professionnel continu. (Sénécal, 2015) Donc, elle insiste sur le fait que l'éducation doit évoluer rapidement pour rester pertinente, soulignant qu'il n'y a pas de retour en arrière possible. Les institutions éducatives doivent s'adapter ou risquer l'obsolescence. Un an plus tard, en 2016, paraît l'article "*La pédagogie active*", dans lequel sont exposées les stratégies d'enseignement actif :

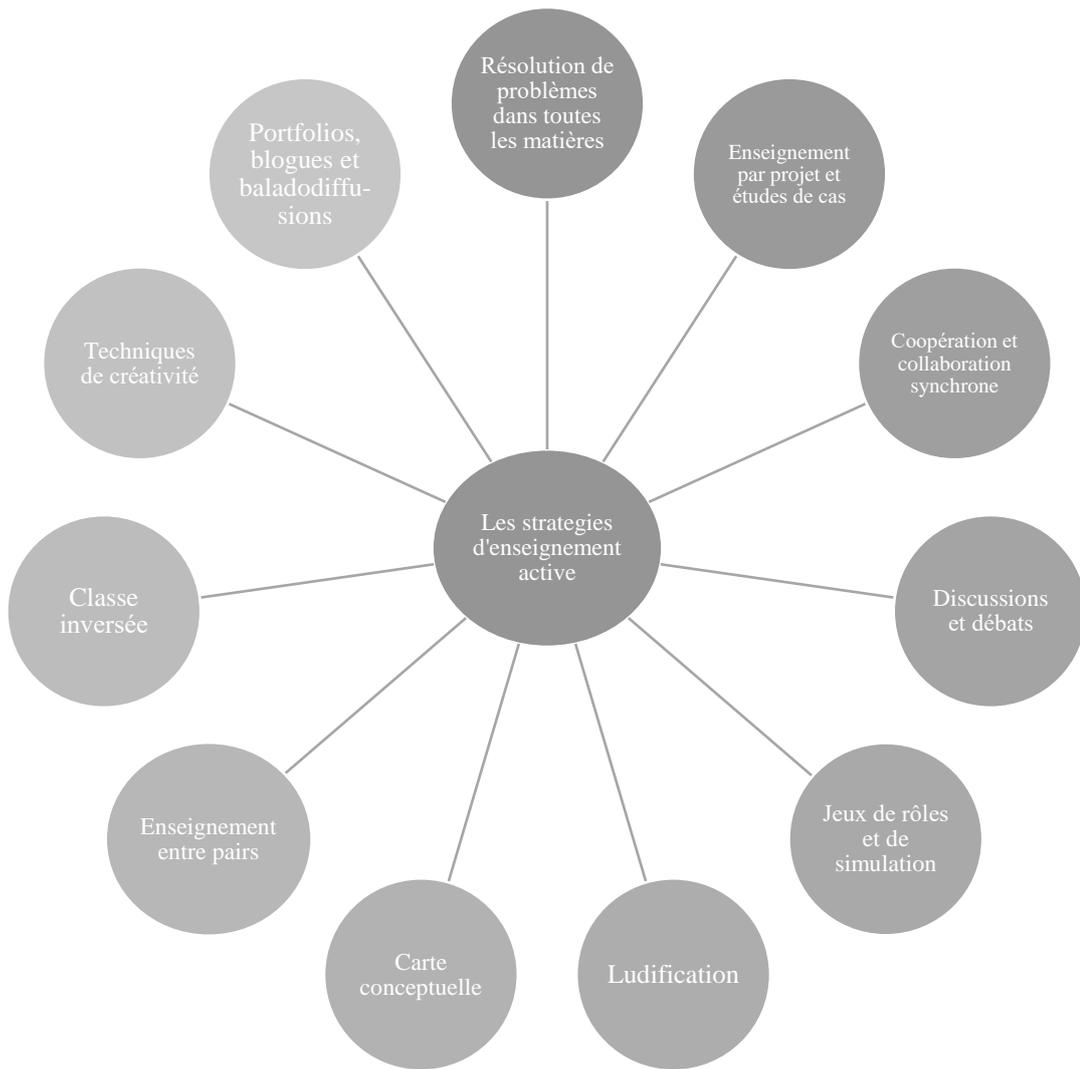


Figure 3: Les stratégies d'enseignement qui placent l'élève dans un rôle actif selon Isabelle Sénécal (2016)

Nous choisirons dans la suite de ce mémoire de présenter certaines des méthodes d'enseignement actif.

### 2.3.3. Apprentissage par résolution de problème : l'étude de cas

Selon Bonwell et Eison (1991), la méthode de résolution de problèmes comprend quatre phases : la définition du problème ; le diagnostic des causes possibles du problème ; la recherche de solutions alternatives ; l'évaluation des alternatives et le choix de la solution la plus appropriée. À partir de cette base de la méthode de résolution de problèmes, émerge l'approche la plus populaire : *l'étude de cas* (Bonwell et Eison, 1991 : 52)

L'approche des *études de cas* devrait aboutir à des réponses aux questions "*Que feriez-vous dans cette situation ?*" ou "*Comment résoudriez-vous ce problème ?*". Ainsi, dans l'approche des études de cas, il s'agit généralement d'un scénario illustrant une situation réelle possible, exigeant la participation active des élèves et une réflexion créative pour résoudre un problème qui n'a souvent pas qu'une seule solution (*Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning*, 2012). Il est généralement conçu comme un travail de groupe, ce qui est particulièrement crucial dans l'approche moderne de l'apprentissage. Alors, comment pourrions-nous implémenter une telle approche dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Nous pourrions le considérer de la manière suivante. Donc, nous pourrions dire qu'avec ce type de tâche, nous incluons plusieurs composantes souhaitables de l'apprentissage actif des langues étrangères. Premièrement, du matériel authentique - les possibilités sont nombreuses et facilement accessibles, nous pourrions donc fournir aux apprenants des tâches basées sur des situations réelles en fonction du contenu enseigné et des intérêts des apprenants. Deuxièmement, nous favorisons la collaboration des apprenants à travers le travail de groupe, car cette approche fonctionne mieux de cette manière. Troisièmement, nous encourageons également la réflexion autonome et créative des apprenants. De plus, cette approche, précisément parce qu'elle est créative, peut facilement être adaptée à un cours de français. C'est précisément parce qu'elle permet de créer des jeux de rôle et des activités similaires. Une autre raison pour laquelle il serait utile d'implémenter cela dans l'enseignement du français est l'élément le plus important - la communication. Les élèves doivent communiquer dans la langue étrangère, ce qui leur permet de pratiquer le vocabulaire, la grammaire, la collaboration, la créativité, et bien plus encore. Ainsi, l'étude de cas, en tant que stratégie d'apprentissage actif, illustre parfaitement les principes de la perspective actionnelle ? De plus, ce que nous dirions, c'est que cette approche ne sera pas applicable aux niveaux

inférieurs et à l'école primaire, mais est plus adaptée aux groupes d'âge plus avancés, pouvant être adaptée au lycée ou à l'université.

#### 2.3.4. Ludification

La ludification, les jeux dans l'éducation, sont des termes bien connus qui ont été étudiés au fil des ans. Dans cette partie, nous essaierons de présenter le rôle des jeux dans l'éducation et les avantages qu'ils offrent dans l'apprentissage, en nous appuyant sur certaines des recherches. Jacob et Power (2006) soulignent le rôle biologique du jeu dans le développement sensori-moteur, cognitif et social des enfants, mettant en avant l'importance des jeux d'imitation dans le processus de socialisation (cité dans Kaiza, 2020). D'un autre côté, Kaiza (2020) mentionne Musset et Thibert (2009) qui insistent sur la valeur éducative du jeu, affirmant qu'il est raisonnable de l'intégrer dans l'éducation, car il favorise le développement des compétences et motive les apprenants. Puren (2012), cité par Schmoll (2016), soutient également l'association entre jeu et éducation, soulignant que le jeu a été historiquement considéré comme un moyen d'instruction de l'enfant (ibid.). De plus, dans son œuvre, Kaiza cite Schmoll (2016) qui aborde l'idée d'introduire le jeu dans l'éducation linguistique, notant son apparition périphérique dès le 18<sup>e</sup> siècle, en soulignant des tentatives de réforme éducative par des précepteurs. On va aussi mentionner Fournier (2004) qui insiste sur le fait que jouer permet à un individu de s'identifier à une communauté, de se socialiser et de construire son identité. (ibid.) Tous ces pédagogues et linguistes partagent un avis commun sur les jeux dans l'éducation. Ils soulignent que les jeux dans l'éducation sont souhaitables, voire indispensables, en raison des nombreux avantages qu'ils offrent en termes de socialisation des élèves, et bien plus encore. Donc, « *Le jeu est donc essentiel et suscite l'enthousiasme des apprenants à prendre la parole spontanément en classe de langue* », souligne Kaiza (2020 : 108). Outre l'enthousiasme, il est important de souligner que les jeux encouragent une plus grande créativité chez les élèves. Selon Kaiza (2020), les jeux peuvent être numériques ou traditionnels. Nous parlerons des jeux numériques un peu plus tard, dans le chapitre *Apprentissage basé sur la technologie*. En outre, selon Silva (2008), le choix d'une matrice ludique pour une classe de langue doit être axé sur plusieurs critères essentiels qui guideront une décision éclairée. Six de ces critères sont discutés ci-dessous :

1. "La familiarité du jeu "- la connaissance préalable du jeu peut faciliter son introduction en classe, mais cela peut aussi conduire les élèves à le percevoir comme

une simple astuce pédagogique. Il est donc essentiel de maintenir l'aspect ludique du jeu, peu importe sa familiarité.

2. "*Le caractère ludique de l'adaptation prévue*" - la "ludicité" d'un jeu dépend de différents éléments et peut varier selon les préférences individuelles des apprenants. Il est important pour l'enseignant de ne pas se limiter à ses propres jeux préférés, mais d'explorer la diversité des activités ludiques pour répondre aux besoins et aux intérêts de tous les apprenants.

3. "*La portée culturelle de l'activité*" - la classe de langue étant aussi un lieu de découverte culturelle, il est intéressant de proposer des jeux issus de différentes cultures ou d'explorer des manières de jouer différentes. Cela peut susciter la curiosité des apprenants pour l'inconnu et enrichir leur compréhension interculturelle.

4. "*La simplicité de la mise en place*" - les jeux choisis doivent être faciles à expliquer et à mettre en œuvre en classe. Les activités trop complexes ou nécessitant un matériel spécifique peuvent être difficiles à adapter dans un contexte d'enseignement.

5. "*La souplesse des règles*" - les jeux doivent offrir une grande souplesse pour permettre des ajustements en fonction des besoins spécifiques de la classe, tels que le nombre d'élèves, le niveau de langue ou la durée de jeu. Il est également important que la réussite du jeu ne dépende pas exclusivement du matériel utilisé, ce qui favorise une plus grande autonomie des apprenants.

6. "*La productivité de la matrice*" - les jeux sélectionnés doivent être productifs, c'est-à-dire qu'ils doivent permettre une grande variété de variantes et d'adaptations pour travailler différentes compétences linguistiques et communicatives. Cela inclut des jeux oraux et écrits, couvrant divers domaines linguistiques et niveaux de compétence. (Silva, 2008)

#### 2.3.5. Jeu de rôle, simulations

Selon Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), la simulation est une représentation simplifiée mais précise de la réalité, visant à une meilleure compréhension. Elle modélise les aspects importants de la réalité en simplifiant les éléments complexes. Elle est aussi dynamique et intègre souvent le facteur temps. En outre, la simulation permet de faciliter la description, l'analyse et la compréhension des phénomènes du monde. (Greenblat, 1988, dans Chamberland et Provost, 1996) Elle est centrée sur l'apprenant, favorisant un apprentissage issu de ses expériences naturelles, bien qu'elle soit basée sur des situations artificielles et des activités de réflexion.

Chamberland et Provost (1996) soulignent que la simulation n'est ni individualisée ni centrée sur l'aspect social, et donc, "*son caractère médiatisé est systématique*". (Chamberland, Provost, 1996 : 56) En ce qui concerne les avantages de la simulation, la simulation peut contribuer à la réalisation d'objectifs plus vastes car l'apprenant agit à la fois en tant qu'observateur et acteur. Elle engage activement l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Ils soulignent aussi que la simulation permet de surmonter diverses contraintes du monde réel, rendant accessibles des phénomènes trop lents, rapides, rares ou dangereux. La simulation est utile pour surmonter les défis liés à l'étude de divers sujets. De plus, elle permet à l'apprenant de découvrir et d'apprendre par essais et erreurs sans craindre les répercussions de ses actions, offrant ainsi une liberté significative et favorisant le développement du jugement. La simulation offre une rétroaction immédiate, ce qui permet une illustration dynamique des liens de cause à effet, une caractéristique distinctive de cette méthode pédagogique. (Chamberland, Provost, 1996)

D'un autre côté, le jeu de rôle est l'« *interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements.* » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, dans Chamberland et Provost, 1996). L'interprétation est centrale dans le jeu de rôle, mais il se démarque du jeu théâtral par le fait qu'il ne nécessite pas de scripts, de scénarios précis et de décors. Il arrive parfois que les participants adoptent des comportements théâtraux, mais ce n'est pas l'objectif principal. Les situations sont imaginaires et offrent une grande liberté pour le dénouement, ce qui rend le jeu de rôle peu contraignant avec des règles souples et sans issue préétablie. De plus, il cherche à approfondir une compréhension des motivations humaines (ou animales) en mettant l'accent sur les comportements plutôt que sur la réalité en elle-même. À la différence de la simulation, le jeu de rôle ne vise pas à reproduire la réalité. (Chamberland, Provost, 1996) Quant aux avantages de cette méthode, les auteurs accentuent le fait que le jeu de rôle permet à l'apprenant d'obtenir un retour d'information direct et immédiat, ce qui le rend stimulant. Ensuite, il favorise une approche sécurisée des attitudes, ce qui facilite l'expression des sentiments et des idées en classe, ainsi que la gestion de la frustration et des conflits. Il crée un cadre favorable à la manifestation émotionnelle et intellectuelle. À la différence des approches classiques, il favorise l'application des connaissances et l'acquisition de compétences plus avancées. En adoptant diverses perspectives, il encourage l'ouverture d'esprit et

l'empathie. En classe, il instaure une ambiance détendue, renforçant les liens entre les membres du groupe et améliorant le climat. (ibid.)

### 2.3.6. Apprentissage basé sur la technologie

Dans l'enseignement contemporain, on trouve souvent le terme TIC. Les TIC désignent l'acronyme de *Technologies de l'Information et de la Communication*. Nous sommes déjà conscients du fait que la technologie est quelque chose à laquelle nous sommes exposés quotidiennement de diverses manières et qui facilite notre vie tout en étant une source de divertissement et de distraction. Alors pourquoi ne pas l'intégrer dans l'enseignement ? Selon Laoud, Aoulmi et Reghis (2022), les TIC les plus couramment utilisées dans l'enseignement sont : le multimédia, l'ordinateur et le smartphone, Internet et les réseaux sociaux, les écrans numériques interactifs et les logiciels d'apprentissage. En ce qui concerne le multimédia, mentionnons d'abord les manuels scolaires qui sont désormais principalement numérisés et accessibles aux enseignants, ils sont donc également utilisés en classe via des projecteurs, accompagnés de contenus audio et vidéo correspondant au contenu pédagogique et utilisés pour diverses activités. Ensuite, ce qui constitue sans aucun doute la plus grande source d'idées et d'activités dans l'enseignement des langues étrangères, c'est l'ordinateur, accompagné d'Internet, des réseaux sociaux et des smartphones. Pour la préparation des activités pédagogiques, nous pouvons notamment utiliser Microsoft Word pour créer divers exercices grammaticaux, des exercices de vocabulaire, etc., ou PowerPoint, qui offre une présentation encore plus attrayante permettant un traitement concis et imagé du contenu. En outre, Internet est peut-être le meilleur ami de chaque enseignant et élève. C'est une source de toutes sortes de sites utiles tant pour la création de matériel pédagogique que pour l'apprentissage des langues. En plus des sites Internet, il existe des applications telles que DuoLingo, qui est le favori absolu, Padlet, Quizlet et Quizziz, WordWall, Babel, Mondly, etc. Les possibilités sont innombrables, que ce soit pour introduire un nouveau vocabulaire ou revoir la conjugaison des verbes, les activités pédagogiques deviennent ainsi amusantes et intéressantes pour les élèves, ce qui favorise leur réussite scolaire. En ce qui concerne les jeux en classe, nous avons mentionné ceux qui peuvent être réalisés de manière classique, en dessinant au tableau, en écrivant, en coloriant, etc. Cependant, des applications comme WordWall simplifient

davantage la création et la mise en œuvre, de sorte que des jeux comme le Bingo, le Pendu, le Memory peuvent être immédiatement prêts à être joués, et il est également possible de concevoir soi-même des jeux, permettant ainsi à la créativité de l'enseignant de s'exprimer. Les réseaux sociaux comme Facebook et Instagram peuvent servir de source d'apprentissage et d'enseignement avec des profils publics qui publient quotidiennement de courtes leçons de français. Les e-mails peuvent être utilisés comme une excellente occasion d'apprentissage des langues à travers le projet de correspondance, les élèves peuvent échanger des courriels avec d'autres élèves à l'étranger et ainsi pratiquer la langue française. YouTube peut être utilisé comme source de matériel authentique et éducatif, de musique, de films, idéal pour approfondir les objectifs culturels de l'enseignement. Ce ne sont là que quelques-unes des nombreuses options d'apprentissage disponibles sur ordinateur et smartphones via Internet. Ce domaine évolue de jour en jour, de sorte que les ressources pour l'enseignement semblent inépuisables.

#### 2.3.7. Classe inversée

L'idée de la "classe inversée", selon Moran et Young (2015), a émergé des expériences d'un professeur d'université, J. Wesley Baker, à l'Université Cedarville dans l'Ohio (Baker, 2000, cité par Moran et Young, 2015). En observant que ses étudiants se contentaient de reproduire des informations des diapositives PowerPoint sans vraiment les comprendre, Baker a pris la décision de mettre ces diapositives à disposition sur le réseau informatique de l'université avant le cours. Cette approche, lancée en 1995, avait pour objectif de transformer le rôle du professeur, passant d'être le "sage sur la scène" à devenir le "guide à côté" (Baker, 2000, dans Morane et Young, 2015). Baker a élaboré un modèle basé sur quatre concepts clés : "clarifier, développer, appliquer, pratiquer" (Baker, 2000, pp. 13-14, cité dans *ibid.*). Les étudiants ont ainsi eu l'opportunité d'examiner le contenu avant la classe, et une fois en classe, Baker a clarifié et approfondi les concepts tout en encourageant les étudiants à les mettre en pratique au sein de petits groupes. Les études menées par Baker (2000, dans *ibid.*) ont révélé que les étudiants estimaient avoir bénéficié grandement des activités de collaboration avec leurs pairs. C'est ainsi que Baker a qualifié cette approche de "classe inversée" et l'a présentée lors d'une conférence en 2000. (Moran et Young, 2015) On va citer Normand Roy (2014), professeur à l'UQTR, qui dans sa réflexion sur la méthode de classe inversée énumère

5 raisons pour lesquelles adopter cet approche: 1. Permet aux étudiants d'écouter et de revisiter le matériel théorique à leur convenance; 2. Encourage l'autonomisation des étudiants en les engageant activement dans leur propre processus d'apprentissage; 3. Facilite un suivi individualisé grâce à des discussions plus approfondies avec l'enseignant; 4. Favorise une augmentation des échanges entre les étudiants et 5. Encourage une optimisation du temps passé en classe avec les étudiants. (Roy, 2014)

Comment utiliser cette méthode avec succès ? Roy (2014) nous donne un aperçu de certains des déterminants essentiels pour mettre en place cette stratégie. Premièrement ça se réfère à la préparation de l'enseignant qui avant le cours sélectionne les contenus à enseigner et prépare des vidéos ou des supports pédagogiques adaptés. L'enseignant propose également des activités variées pour les étudiants, en tenant compte de leur niveau de compréhension. Ensuite, Roy (2014) souligne qu'avant le cours l'enseignant veille à ce que les étudiants comprennent l'approche pédagogique et leur assigne des lectures préparatoires. Ces lectures sont suivies d'activités en classe et de contenus plus approfondis à étudier à domicile, généralement accompagnés de vidéos explicatives de l'enseignant. Des tâches complémentaires sont assignées pour garantir une assimilation active du contenu. Et enfin, les étudiants sont encouragés à être actifs pendant les cours, tandis que le rôle de l'enseignant est alors celui d'un guide et d'un facilitateur. La collaboration entre les étudiants est encouragée. (Roy, 2014)

### **3. Cadre méthodologique**

#### 3.1. But de la recherche

On arrive maintenant dans la section de recherche de ce mémoire de Master, où nous tenterons de répondre aux questions de recherche sur l'enseignement actif. Ainsi, l'objectif de cette étude est de répondre à ces questions et de déterminer si les affirmations ou les hypothèses formulées sont exactes. Grâce à cette recherche, on espère trouver une réponse à la question principale suivante : à quel point l'engagement actif des élèves dans l'enseignement du français langue étrangère en Croatie est-il réellement pris en compte ? et pour cela, toutes les ressources sont-elles utilisées de manière optimale ? De plus, cette question principale soulève d'autres sous-questions qui devraient fournir une compréhension plus claire et en tenant compte de la théorie et des recherches mentionnées précédemment, répondre pourquoi c'est le cas (ou pas).

#### *Les questions de recherche*

Les questions de recherche qui ont guidé la conduite de cette recherche sont :

1. Le choix de la méthodologie d'enseignement a-t-il une influence sur le niveau de motivation des élèves des classes de FLE ?
2. Quelles stratégies de la pédagogie active sont représentées dans la classe de FLE en Croatie (dans le système public) ?
3. Toutes les stratégies/activités de la méthode active sont-elles applicables à tous les niveaux d'apprentissage et à tous les âges des apprenants du FLE ?
4. De quelle manière l'application des jeux affecte-elle la perception qu'ont les apprenants du sérieux de la démarche pédagogique ?
5. Quelles limitations affectent l'application de la méthode active dans la classe de FLE ?
6. L'application de la pédagogie active affecte-t-elle la perception positive ou négative qu'ont les enseignants de FLE de leur rôle dans le processus d'enseignement ?
7. De quelle manière la personnalité de l'enseignant influence-t-elle la mise en place de la pédagogie active ?

### 3.2. Les hypothèses

Sur la base de nos objectifs et des questions de recherche énumérées ci-dessus, les hypothèses suivantes ont émergé :

1. Les enseignants de FLE sont bien familiarisés avec les stratégies de la pédagogie active et les appliquent constamment dans le processus d'enseignement.
2. L'incorporation de jeux dans le processus d'enseignement du FLE contribue positivement à la perception des apprenants sur la pertinence et le sérieux de la démarche pédagogique.
3. Les limitations de l'application des méthodes actives variées dans la classe de FLE peuvent être liées à des contraintes de ressources et/ou aux traits de personnalité des enseignants.
4. L'application de la pédagogie active a une influence positive sur la perception que les enseignants de FLE ont de leur rôle dans le processus d'enseignement, les faisant se sentir plus engagés et valorisés en tant que facilitateurs de l'apprentissage.

### 3.3. La réalisation de la recherche

La recherche est basée sur des données collectées auprès d'enseignantes et d'apprenants des écoles secondaires et primaires de la région de Zadar et par une enseignante de l'Université de Zadar. Il s'agit de l'école d'Hôtellerie et de Tourisme de Zadar, ainsi que des écoles primaires de Šime Budinić et de l'école primaire privée Nova. Ainsi, un total de 10 personnes ont participé aux entretiens : 4 enseignantes et 6 apprenants. La réalisation des entretiens a couvert le mois de juin 2023. Nous sommes partis du Lycée d'Hôtellerie et de Tourisme, où nous avons mené des entretiens avec leur enseignante de français et 2 élèves de la direction *Technicien en Hôtellerie et Tourisme*, en 2ème année et de niveaux d'apprentissage A1, qui apprennent le français dans le cadre des 3 langues étrangères obligatoires de cette direction. La deuxième série d'entretiens a eu lieu à l'école primaire de Šime Budinić avec leur enseignante de français et 2 apprenants de 5e année, niveau d'apprentissage A1. Le troisième tour s'est déroulé à l'école primaire privée Nova avec leur enseignante de français et 2 apprenants, l'un de 6ème année et l'autre de 5ème année, apprenant également le niveau A1. Enfin, nous avons mené un entretien avec une professeure de l'Université de Zadar qui enseigne la langue française et la phonétique au Département d'études françaises et francophones. La recherche a été menée de cette manière afin de couvrir tous les domaines de l'enseignement de la langue française et d'avoir un aperçu de l'enseignement du français à tous les niveaux d'apprentissage et à tous les âges. Nous avons

abordé l'analyse en commençant par la transcription de toutes les interviews recueillies, puis celles-ci ont été traduites en français. Quant aux questions contenues dans les entretiens, nous les avons adaptées en fonction de notre interlocuteur, c'est-à-dire que les enseignantes avaient leur propre série de questions et les élèves avaient la leur (voir *Annexe 1*). L'examen s'est déroulé d'abord auprès de leurs enseignantes, en face à face, puis auprès de leurs élèves de la même manière. Quant à l'ensemble de questions des enseignantes, il a porté sur les domaines d'intérêt suivants : l'enseignement actif et la motivation, les stratégies de la méthode active, l'application de l'enseignement ludique, les limites de l'enseignement actif, influence de la personnalité sur l'application de l'apprentissage actif et apprenant-acteur de son apprentissage. Il y avait donc 6 questions de base en fonction du sujet avec des sous-questions supplémentaires pour chacune. L'ensemble des questions pour les apprenants comprenait des domaines d'intérêt presque identiques, mais du point de vue de l'élève, c'est-à-dire le domaine d'apprentissage : les stratégies de la méthode active, l'apprentissage actif et la motivation, l'apprentissage ludique, apprenant-acteur de son apprentissage. La recherche a été menée conformément aux normes et réglementations relatives à la mise en œuvre éthique de la recherche, et tous les participants à la recherche, c'est-à-dire les écoles, les enseignantes ainsi que les élèves et leurs parents, ont été informés en temps opportun de l'heure, du lieu et de la méthode de réalisation de la recherche, et nous avons également joint aux parents une déclaration de consentement pour la participation de leur enfant à la recherche.

#### 4. Analyse de données

Dans ce chapitre, nous partirons de l'analyse des données collectées dans le cadre de la recherche. Comme mentionné précédemment, la recherche a été divisée en 2 groupes, à savoir les enseignants et les étudiants. Nous partirons de l'analyse des entretiens avec les enseignants puis avec les étudiants. Plus tard, nous essaierons de les synthétiser, donc de les comparer et de tirer une conclusion. L'étape suivante de l'analyse de nos entretiens nécessitait la codification. Nous avons décidé de diviser les entretiens en enseignants et en élèves afin d'obtenir un aperçu aussi détaillé que possible aux réponses de notre recherche. Ainsi, les réponses des enseignants ont été codées séparément. L'objectif de la codification des entretiens avec les enseignants était de classer les réponses dans différents thèmes et sous-thèmes, puis finalement d'identifier les points de référence communs aux entretiens des enseignants, puis des élèves, afin de pouvoir les comparer et les analyser avec succès. La catégorisation a été effectuée en examinant attentivement chaque interview et en identifiant les termes qui se recoupent dans chacune d'elles, en les marquant différemment (en couleurs). De cette manière, nous avons obtenu des catégories telles que la Méthodologie d'enseignement, le Traitement de nouveaux contenus, l'Utilisation de jeux en classe, etc., sous lesquelles nous avons ensuite noté les réponses de chaque enseignant interrogé. Pour les besoins de la recherche, nous ne divulguerons pas les noms des participants, mais nous les identifierons par le terme *Enseignante* suivi d'un numéro : par exemple, *Enseignante 1* ou plus simplement par l'acronyme *E1*.

##### 4.1. Les enseignantes

Après les entretiens réalisés, écoutés et retranscrits, nous avons regroupé les données obtenues dans certains groupes de référence communs, qui se sont révélés être les groupes suivants :

1. *Méthodologie de travail;*
2. *Traitement de nouveaux contenus;*
3. *Motivation des élèves;*
4. *Stratégies d'enseignement/apprentissage actif;*
5. *Utilisation de la technologie dans l'enseignement;*

6. *Impact des jeux dans l'enseignement/sérieux de l'enseignement;*
7. *Applicabilité des activités à différents âges et niveaux d'apprentissage;*
8. *Les défis dans l'application des activités en enseignement;*
9. *Personnalité et caractère de l'enseignant;*
10. *Rôle de l'enseignant dans l'enseignement moderne/l'élève au centre;*
11. *Adaptation et engagement.*

#### 4.1.1. *Méthodologie de travail*

Le premier thème de l'entretien, la méthodologie de travail, nous a dévoilé la réflexion des professeurs et les principes de leur travail concernant la mise en œuvre de l'enseignement du français langue étrangère. L'enseignante 1 a répondu à la question pour décrire sa méthodologie d'enseignement du français langue étrangère de la manière suivante: « *Ma méthodologie, disons, serait basée sur le fait que tous les étudiants sont impliqués de manière égale dans le processus, sur le fait que le processus d'enseignement est le plus intéressant possible pour eux et exige qu'ils soient actifs. Dans tous les cas, cela signifie aussi que bien sûr, ils écoutent et traitent ce qui leur est dit et participent activement, ce qui signifie qu'ils répondent aux questions, commentent, expriment leur satisfaction et leur insatisfaction, leur compréhension et leur incompréhension. En tout cas, sont actif.* » Donc, E1 souligne l'importance de l'inclusivité en cherchant à impliquer tous les élèves dans le processus éducatif. Donc, comme on a déjà mentionné dans la partie théorique, le champ de la pédagogie active c'est à dire, de la méthode active, prône l'autonomie des élèves. Nous devons souligner l'importance de la notion mentionnée d'*inclusivité* et d'*autonomie* des élèves, défendue par la pédagogie active. La notion d'inclusivité dans l'éducation désigne en réalité l'inclusion égale de tous les élèves dans le processus de leur apprentissage et de leur éducation. Il est très important d'inclure tous les élèves dans le processus d'apprentissage, non seulement pour leur offrir des chances égales, mais aussi pour encourager leur autonomie dans l'apprentissage et, selon les principes de Freinet et de l'École moderne déjà mentionnées, développer la personnalité et l'individualité de chaque élève. De plus, son approche pédagogique se concentre sur le fait de rendre les cours plus intéressants, interactifs, et encourageant la participation active des élèves. Elle encourage également les élèves à exprimer leurs pensées et exemples devant la classe pour garantir une leçon réussie.

L'enseignante 2 d'un autre côté accorde une grande importance à la diversité des méthodes d'enseignement et s'efforce d'adapter les méthodes au programme et à l'horaire : « [...] *En général, en parlant des méthodes, elles doivent être diversifiées, et c'est ce qui a été principalement intégré et modifié à travers la réforme "École pour la vie". Bien que les enseignants de langues aient toujours eu recours à une forme d'enseignement actif, appelons-le ainsi. Donc, tout commence toujours par le cycle d'enseignement du programme, en fonction bien sûr de ce qui est enseigné pendant chaque cours.* »

L'enseignante 3, quant à elle, se concentre sur l'adaptation des méthodes en fonction de l'âge des élèves : « [...] *Ici, nous avons un apprentissage précoce, et dès le début, c'est toujours un peu un jeu, des activités qui se succèdent rapidement, etc. Avec les plus grands, c'est tout de même un travail un peu plus sérieux, bien qu'avec l'arrivée de ces nouvelles technologies, nous l'appliquions assez largement [...]* » Par conséquent, elle met particulièrement l'accent sur l'utilisation de jeux et d'activités comme éléments clés pour les plus jeunes et sur l'application de la technologie pour les plus âgés. De plus, elle souligne l'importance d'atteindre un équilibre dans l'approche pédagogique : « *Chaque cours n'est pas toujours ultra amusant et saturé de technologie. Parfois, il est simplement nécessaire de faire quelque chose de plus classique, surtout lorsque vous devez expliquer des concepts grammaticaux.* »

Par ailleurs, l'enseignante 4 dit : « *Donc, je pense que j'utilise différentes méthodes et j'essaie de les adapter aux étudiants, toujours en tenant compte du public que j'ai. Je m'efforce de les impliquer. Il est extrêmement important pour moi de voir au moins sur leur visage qu'ils sont présents, et j'essaie de les encourager autant que possible à progresser.* » E4 est également d'accord sur la diversité des méthodes pédagogiques et les adapte aux étudiants. L'apprentissage actif et les méthodes communicatives sont particulièrement soulignés comme étant essentiels dans son approche. De plus, elle met en avant l'importance des principaux cadres de la pédagogie active tels que l'étudiant comme acteur principal du processus : « [...] *Donc, il y a certainement l'apprentissage actif, certainement la méthode communicative, et bien, la classe inversée pas vraiment, mais voilà, tout ce que j'ai appris de mon expérience, c'est surtout une approche centrée sur l'étudiant.* »

En fin de compte, en ce qui concerne la méthodologie de travail de ces enseignantes, on remarque qu'elles sont toutes d'accord sur le fait que la méthodologie d'enseignement doit avant tout être variée et donc intéressante pour les élèves. La méthodologie de travail doit certainement être adaptée à l'atmosphère de la classe, aux élèves et en même temps au contenu

de l'enseignement. Il est très important pour les enseignantes d'appliquer les principes de la pédagogie active et d'avoir un enseignement interactif lors des cours de français.

#### 4.1.2. *Traitement de nouveaux contenus*

Plusieurs approches pour le traitement de nouveaux contenus sont décrites du point de vue des enseignantes, chacune ayant ses propres méthodes.

Donc, l'enseignante 1 souligne plusieurs notions clés dans le processus de traitement de nouveaux contenus. La première chose importante est : « [...] *il faut leur présenter quelque chose qui les intéressera.* » Elle se concentre sur l'introduction de nouveaux termes de vocabulaire et de notions de grammaire, la consolidation des bases avant de passer à des aspects plus complexes du matériel, privilégiant une approche du matériel de manière proche des élèves : « [...] *dans la partie introductive, dire quelque chose. Aujourd'hui, j'ai justement traité l'impératif, c'est pourquoi j'ai essayé de rapprocher de la manière dont cela se présente en croate et de montrer que, quand on l'utilise, dans tous les cas, lorsque l'on commence à traiter un nouveau contenu, nous devons le rapprocher, aussi difficile ou exigeant qu'il puisse être, le rapprocher des élèves de manière à leur montrer où ils utilisent cela, sans en être conscients.* » Ensuite, E1 poursuit : « [...] *leur présenter, par exemple, quelques exemples de la vie quotidienne pour qu'ils ressentent une certaine proximité, une connexion avec ce contenu. Ensuite, nous pouvons passer à quelque chose de plus exigeant, comme la création de quelque chose, la manière d'utilisation, et ainsi de suite. Ce qu'ils pourraient déjà, par exemple, connecter progressivement à travers la présentation, à quelque chose de familier.* » Par la suite, il est indispensable d'utiliser des exemples de la vie quotidienne pour lier les élèves au matériel. Et, à la fin, E1 dit : « *Soutenez-le avec divers exemples, quelle que soit la manière dont j'exprime et prononce mes exemples, je leur demande d'organiser leur propre contenu de la même manière et de l'exprimer à voix haute devant toute la classe.* » Donc, avec la dernière citation, on doit introduire deux termes suivants précieux quand on parle de la didactique des langues : la conceptualisation et l'appropriation. Selon Bourdet et Fouillet (2018), ce terme de la conceptualisation on le doit à Henri Besse qui l'a introduit dans l'enseignement du FLE en 1974. L'idée de Besse, comme le mentionnent Bourdet et Fouillet (2018), n'est pas d'apprendre la grammaire, mais de développer une réflexion grammaticale. Il s'agit en fait de passer de l'assimilation inconsciente des structures linguistiques à une perspective consciente du fonctionnement de la langue (Bourdet et Fouillet, 2018). La conceptualisation fait émerger ce

qui est inconscient chez l'apprenant, à savoir les structures grammaticales et le vocabulaire qu'il a assimilés grâce à la répétition et à la mémorisation de dialogues (Bourdet et Fouillet, 2018). Ensuite, Besse (1974) propose d'orienter les élèves d'abord vers le sens des énoncés puis vers leur structure syntaxique, afin de faire correspondre les nuances de sens à des structures précises (Bourdet et Fouillet, 2018). Comme le soulignent Bourdet et Fouillet (2018), les exercices de conceptualisation peuvent être réalisés à partir d'énoncés ayant des significations très similaires ou des structures très semblables. Donc, l'enseignante ici donne aux élèves un "drill", un modèle à suivre pour les aider à composer leur propre contenu, en utilisant des exemples tirés de la vie quotidienne, puis les apprenants les récitent devant la classe. Et enfin, ces exercices de conceptualisation selon Besse (1974), enrichit le vocabulaire des apprenants en améliorant leur syntaxe (Bourdet et Fouillet, 2018). De cette manière, on encourage précisément l'autonomie des apprenants et alors la conceptualisation devient un processus actif, mettant également en avant l'interaction et l'utilisation du métalangage.

L'enseignante 2 met particulièrement l'accent sur l'introduction de nouveaux termes de vocabulaire, l'application de différentes méthodes pour la compréhension du vocabulaire et le traitement de la grammaire à travers des exemples et un apprentissage interactif : « *Ainsi, vous pouvez écrire des mots au tableau, bien sûr, uniquement en français, et les expliquer également en français, de sorte qu'ils comprennent eux-mêmes cette signification. Donc, c'est une méthode. Une autre façon est de lire le texte. Ils peuvent le lire tous seuls, on peut même demander à un élève de le lire à haute voix, et ensuite suivent des questions fermées, et s'ils sont plus jeunes, des questions ouvertes aussi.* » E2 mentionne aussi l'utilisation des activités comme Vrai/Faux, ou qu'on peut travailler sur une image, par exemple, quand on parle du vocabulaire. « [...] *Ce que je peux aussi faire avec les enfants, c'est introduire un nouveau vocabulaire via Quizlet.* » De plus, en ce qui concerne la partie grammaticale, E2 utilise une approche plus frontale : « *Par exemple, je dis Je vais à la plage. Où vas-tu ? Et ensuite, j'attends une réponse, comme Pierre va à l'école ou quelque chose du genre, donc vous tournez un peu ces exemples, par exemple, juste avec le verbe aller et ainsi de suite.* »

Par ailleurs, l'enseignante 3 met en avant l'utilisation d'images chez les plus jeunes élèves comme moyen pour faciliter la compréhension, tout en encourageant les élèves plus âgés à conclure indépendamment la signification des mots avant de leur fournir une définition : « *En plus du français, j'enseigne aussi l'anglais et je m'attends à ce qu'ils relient certaines choses, ils connectent souvent, car il y a vraiment, surtout avec l'anglais, beaucoup de similitudes.*

*Alors j'essaie de ne pas leur donner les solutions, aux petits je donne des photos, et aux grands j'essaie de les faire réfléchir un peu, avant de leur donner la solution de ce qui est quoi. »*

L'enseignante 4 utilise des matériaux authentiques dans le traitement de nouveaux contenus, met l'accent sur la motivation des étudiants pour la compréhension et l'analyse, et encourage l'interactivité dans l'enseignement : « [...] pendant que nous avons ces TIC, cela signifie ces documents authentiques et ensuite en extraire quel est notre sujet, quel est l'objectif, les résultats que nous voulons atteindre. Donc, je prendrais une sorte de document qui devrait être adapté au niveau absolument, on ne peut pas tout utiliser à chaque instant ou quelque chose comme ça, par exemple, une vidéo plus longue avec une partie plus courte comme ça, je montrerai aux étudiants ce désir de comprendre de quoi il s'agit. »

Toutes les enseignantes interviewées, l'enseignante 1, 2, 3 et 4, partagent une focalisation commune sur l'importance de susciter l'intérêt des étudiants et de relier les nouveaux contenus à leurs expériences quotidiennes. De plus, elles soulignent toutes l'importance d'utiliser différentes méthodes pour faciliter la compréhension des mots et de la grammaire. Donc, c'est un objectif commun - faciliter le processus d'apprentissage de nouveaux contenus aux élèves, en utilisant différentes approches, méthodes et matériaux pour les engager et les encourager à comprendre de manière autonome. L'enseignante 4 se distingue avec une réponse dans laquelle elle ajoute l'utilisation de matériaux authentiques dans le traitement des nouveaux contenus, mettant l'accent sur la motivation des étudiants pour la compréhension et l'analyse. Par ailleurs, on va souligner ici l'interactivité dans l'enseignement et utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour fournir des matériaux authentiques aux étudiants.

#### 4.1.3. *Motivation des élèves*

La motivation des élèves représente un élément complexe et crucial dans le processus éducatif, et nos enseignantes proposent des perspectives et des approches variées pour stimuler l'intérêt et l'engagement des élèves.

L'enseignante 1 souligne qu'il est également important de relier le contenu pédagogique à leurs expériences quotidiennes afin de les motiver : « Oui, la motivation est importante et ils peuvent être très motivés par les choses qui leur sont proches, les contenus qu'ils vivent, qu'ils vivent au quotidien, certains sujets intéressants, qui les intéresseront et les activeront dans leur réflexion. Cela peut donc être une des motivations initiales pour les intéresser à ce que nous

*disons.* » Elle met aussi en évidence divers facteurs qui influent sur la motivation, tels que l'intérêt pour le sujet, la fatigue, la concentration et la compréhension du matériel.

L'enseignante 2 se concentre sur les facteurs influençant le niveau de motivation et sur la corrélation entre la motivation et les résultats d'apprentissage soulignant l'importance de comprendre comment la motivation impacte les performances des élèves : « *Je peux, par exemple, préparer un cours même idéalement, mais s'ils sont, disons, fatigués, s'il s'agit de leur septième cours, s'ils sont de mauvaise humeur parce qu'ils ont peut-être reçu une mauvaise note à un examen une heure auparavant, vous aurez du mal à les démarrer. Il faut donc savoir s'y adapter et il faut savoir qu'un enseignement idéal n'existe pas.* »

Par ailleurs, E3 met en avant la dimension de l'âge comme facteur clé de la motivation, notant que les plus jeunes réagissent souvent au jeu en tant que facteur motivant, tandis que les plus âgés peuvent percevoir une langue étrangère comme une charge supplémentaire : « *Eh bien... ça dépend de l'âge. Donc, ces jeunes sont définitivement plus motivés parce que c'est plus facile pour eux et d'une manière ou d'une autre, ils le comprennent différemment et apprennent à travers le jeu. Et plus ils vieillissent, en fait, leur motivation diminue parce que c'est juste un fardeau supplémentaire pour toutes les matières qu'ils étudient, en particulier la septième et la huitième année.* »

L'enseignante 4 nous donne son point de vue : « *Parfois, à cause de la quantité de matériel, il faut aller un peu plus vite, mais l'idéal serait que les élèves s'impliquent le plus possible. C'est toujours un problème pour moi... de toutes les générations, et c'est ça... je pense aux étudiants en général... toi' tu es là, mais tu n'es pas là. Alors, tu viens, tu restes assis une heure et demie, c'est fatigant pour toi aussi, tu t'ennuies, tu fais juste des choses* » Donc, elle insiste sur l'implication active des étudiants pour éviter la passivité et souligne l'importance de focaliser l'attention comme élément clé pour maintenir la motivation des élèves.

Les différentes perspectives des interviewées soulignent la complexité de la motivation des élèves et ses multiples influences. Il ressort que la motivation est étroitement liée à la pertinence du contenu par rapport aux expériences quotidiennes, aux facteurs individuels tels que la fatigue et l'humeur, à l'adaptation en fonction de l'âge des élèves, et à l'implication active des étudiants en classe. En fin de compte, il est crucial pour les enseignants de reconnaître la diversité des facteurs qui influent sur la motivation des élèves et d'ajuster leurs méthodes d'enseignement en conséquence pour créer un environnement propice à l'apprentissage.

#### 4.1.4. *Stratégies d'enseignement/apprentissage actif*

Nous avons déjà parlé de l'importance des méthodes de travail en enseignement et de l'utilisation d'une approche active. Nous reviendrons également sur ce que, selon Sénécal (2016), nous devons insister, à savoir sur ce domaine de l'enseignement, où il est nécessaire d'adopter de nouvelles approches pour offrir aux jeunes une expérience d'apprentissage maximale et les transformer en apprenants autonomes. Sénécal (2016) propose quelques stratégies qui activent les apprenants, telles que l'enseignement par projet, les discussions et débats, la ludification, les jeux de rôle, etc. Dans la suite, nous examinerons les stratégies et les activités pédagogiques utilisées par les enseignantes pour activer leurs apprenants.

L'enseignante 1 met l'accent sur l'apprentissage collaboratif et le travail de groupe avec des rôles et des jeux pour encourager les élèves à partager leurs opinions, résoudre des tâches ensemble et pratiquer la langue à travers des jeux de rôles tels que serveur et client dans un restaurant ou réceptionniste et client dans un hôtel : *« Je cherche souvent à les faire travailler en groupes, en petites équipes, pour qu'ils partagent leurs opinions avec les autres. Ensuite, c'est quelque chose qu'ils doivent concevoir en groupe. Chacun d'entre eux dans le groupe doit être un facteur important dans le résultat final, dans la tâche demandée. Par exemple, j'utilise des jeux et des petits quiz, ainsi que des rôles comme serveur - client au restaurant, réceptionniste - client à l'hôtel. »* La forme standard de l'enseignement *en classe* peut sembler monotone aux élèves et nécessite parfois un peu de changement. Ainsi, l'enseignante 1 présente un concept intéressant qu'elle met en pratique afin de "réveiller" ses élèves : *« Nous avons l'habitude de sortir dans la cour et de jouer à des jeux de mémoire. Ainsi, ils se mobilisent beaucoup, se fatiguent, investissent considérablement d'efforts, mais ils trouvent cela intéressant. »* Lorsqu'on lui demande si vous pensez que de telles activités motivent davantage les élèves et qu'ils apprennent plus vite et plus facilement, l'enseignant ajoute : *« Ce sont encore des enfants. Ainsi, ils sont tout aussi heureux lorsqu'ils bougent, lorsqu'ils bougent, même si ce n'est pas en position assise passive, car cela devient aussi ennuyeux. Donc, parfois en classe, nous faisons aussi d'autres activités comme des affiches, des panneaux, puis ils dessinent un, euh, un groupe écrit quelque chose, un autre groupe dessine, et le troisième groupe peint, etc., donc il y a toujours une sorte de chaos dans la classe et ça leur va, ça leur va, car il me semble qu'en bougeant physiquement, ils fonctionnent aussi mieux mentalement, donc ils se souviennent de beaucoup. »*

L'importance de la diversité dans les activités et les stratégies est ce que souligne l'enseignante 2 : « *Donc, chaque activité ne sera jamais également intéressante pour tout le monde. Mais si vous n'avez qu'une seule activité, elle plaira, par exemple, à cinq élèves, mais si vous avez cinq activités en classe, alors il y a une chance qu'elles plaisent à tout le monde, n'est-ce pas, que chacun dira : J'ai adoré cela, cela m'a plu, et ils s'impliqueront plus activement à travers cela.* » Ce que nous savons déjà de l'enseignement actif, c'est qu'il recourt à un large éventail de stratégies et d'activités afin d'activer au maximum les élèves. Nous parlons donc de s'éloigner de l'enseignement « classique » dit frontal. Par conséquent, E2 met l'accent sur une plus grande utilisation de l'apprentissage collaboratif comme une stratégie efficace : « *Ils aiment travailler en binôme, et cet apprentissage collaboratif n'est pas seulement bon pour... seulement pour la collaboration en elle-même, c'est bon parce que vous incluez en fait les enfants en difficulté, vous incluez aussi ceux qui peuvent avoir quelques difficultés d'apprentissage, qui peuvent être un peu plus lents ou moins performants. Donc, chacun d'eux a une tâche dans cette équipe.* »

L'enseignante 3 favorise l'apprentissage actif en tant que participation des élèves au processus d'enseignement et favorise la conception collaborative de contenu. Il convient également de souligner l'aperçu de l'enseignante de l'adaptation des stratégies et des activités en fonction des groupes d'âge : « *Donc, chez les petits, ils adorent vraiment des choses comme euh... quand nous répétons du vocabulaire, un bingo ou un memory, quelque chose dans ce style qui implique des associations et des images, ce bingo leur plaît beaucoup, et les plus grands aiment tout ce qui est lié à la technologie, donc leurs préférés sont ces quiz Kahoot qui sont vraiment bons et peuvent être très utiles pour la révision, c'est une combinaison gagnante chez les plus grands définitivement car cela peut être utilisé pour la culture, des contenus liés à la culture et à la langue, donc c'est vraiment applicable, même pour la grammaire.* »

Quant à l'enseignante 4, elle préfère des méthodes actives qui mettent principalement l'accent sur la communication et des matériaux authentiques pour encourager les étudiants à participer à l'analyse et à la compréhension du contenu : « *... Personnellement, j'adore surtout cette communication orale avec les étudiants et créer des histoires, jouer. Quand le corps est impliqué dans quelque chose, c'est quelque chose que j'apprécie le plus en fait...* » Étant donné que le choix des stratégies d'enseignement influe considérablement sur la perception des élèves, l'enseignante ajoute : « *Donc, cette approche orale... combien cela affecte-t-il... les résultats, mais je veux dire, mon expérience montre que oui, parce que les étudiants sont plus motivés lorsque vous pouvez dire quelque chose, c'est déjà... beaucoup plus motivant que de simplement*

*lire quelque chose.* » Elle reconnaît également l'importance de maintenir un équilibre entre l'enseignement traditionnel et actif.

Les réponses des quatre enseignantes mettent en avant l'importance de l'apprentissage actif et de l'implication des élèves dans le processus d'enseignement. Toutes les enseignantes reconnaissent l'importance de l'apprentissage collaboratif et du travail de groupe pour favoriser l'engagement des élèves et encourager la participation active. Elles soulignent l'importance de la diversité dans les activités et les stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins et aux intérêts variés des élèves. On peut noter dans leurs réponses intérêt de l'utilisation de matériaux authentiques et de jeux de rôle pour contextualiser l'apprentissage linguistique et rendre les leçons plus engageantes. Il faut souligner aussi l'importance de l'adaptation des stratégies d'enseignement en fonction de l'âge et des préférences des élèves. Les méthodes et les activités spécifiques préconisées varient selon les enseignantes, allant des jeux de mémoire et des jeux de rôle à l'utilisation de quiz en ligne comme Kahoot. Certaines enseignantes soulignent davantage l'importance de maintenir un équilibre entre l'enseignement traditionnel et actif, tandis que d'autres mettent l'accent sur l'adoption d'approches plus actives.

#### 4.1.5. *Utilisation de la technologie dans l'enseignement*

Nous avons parlé de l'utilisation de la technologie comme l'une des stratégies d'apprentissage actif. Comme Laoud, Aoulmi et Reghis (2022) ont dit, les TIC les plus couramment utilisées dans l'enseignement sont le multimédia, l'ordinateur et le smartphone, Internet et les réseaux sociaux, les écrans numériques interactifs et les logiciels d'apprentissage. Voyons quelles sont les TICs le plus utilisées en classe de FLE des enseignantes interviewées.

E1 souligne l'utilisation de différentes technologies telles que Kahoot et Wordwall pour enrichir l'enseignement et stimuler l'activité des élèves. Elle considère la technologie comme un outil pour favoriser l'engagement et l'apprentissage : *« J'ai utilisé et j'utilise à la fois Kahoot et Wordwall, eh bien, à travers des présentations j'ai créé moi-même des quiz et ainsi de suite, eh bien, la composition de mots croisés et de devinettes, et ainsi de suite, on peut utiliser toutes sortes de choses. »*

Les technologies en classe pour E2 implique l'utilisation d'ordinateurs, de projecteurs et des smartphones des élèves pour la révision et l'apprentissage : *« Étant donné que nous avons un ordinateur dans la salle de classe, un projecteur, et que les enfants ont des smartphones,*

*des tablettes qu'ils ont reçus mais qui ne fonctionnent pas toujours, mais disons qu'ils ont quand même ces téléphones... donc nous utilisons généralement cela principalement pour la révision, donc ils... en tout cas, j'utilise plus cette technologie pour la révision. »* Comme pour la plupart des enseignants et des élèves, une fois de plus, les logiciels d'apprentissage les plus populaires se sont révélés être Kahoot, ainsi que Learning apps et Wordwall : *« J'aime utiliser des quiz comme Kahoot, par exemple, ils adorent ça, c'est leur préféré quand... eh bien... quand ils ne veulent pas vraiment travailler beaucoup et quand ils n'ont pas envie de lire, d'écrire, etc., "Allons-y, jouons à Kahoot", c'est leur principale phrase. Et ainsi de suite. Par exemple, des applications comme Learning apps, Worldwall, et ainsi de suite. »* E2 souligne la différence des élèves plus âgés qui savent également utiliser diverses sources telles que les traducteurs et les dictionnaires en ligne. Comme il est déjà connu, la pratique a montré que le traducteur préféré des élèves n'est pas entièrement fiable. Par conséquent, les enseignants conseillent à leurs élèves de ne pas se fier entièrement à de telles sources simplement parce qu'elles ne sont pas toujours les plus précises, mais de les utiliser simplement comme une aide. Cependant, E2 mentionne avoir remarqué que le logiciel de traduction le plus populaire, *Google Translate*, devient de plus en plus fiable, donc elle l'autorise à ses élèves : *« Les élèves plus âgés utilisent également des dictionnaires en ligne. Je dois même dire que j'autorise l'utilisation de Google Translate qui a quand même évolué ces dernières années. »*

E3 confirme l'utilisation de la technologie, y compris des manuels numériques et des présentations. Nous avons également constaté l'utilisation du logiciel le plus populaire parmi les enseignantes et les élèves, Kahoot, ainsi que d'autres logiciels similaires tels que Quizlet : *« Tout ce qui concerne la technologie, ce sont leurs quiz Kahoot préférés, qui sont en fait assez bons et peuvent être très utiles lors de révisions, c'est une combinaison gagnante chez les plus âgés définitivement car cela peut être utilisé pour la culture, des contenus liés à la culture et à la langue, donc c'est vraiment applicable, même pour la grammaire. »* Sur la question des réactions de ses élèves à une utilisation plus fréquente de la technologie dans l'enseignement, l'enseignante a répondu : *« En général, les réactions sont positives, c'est quelque chose qu'ils connaissent et qu'ils apprécient. Ils préfèrent beaucoup plus cela que l'écriture, par exemple. Bien que moi... j'aime écrire et donc j'essaie souvent de concevoir des activités d'écriture, ce qui peut également être applicable s'il est bien pensé. »* De plus, elle souligne que la technologie peut faciliter l'apprentissage, en particulier à travers des activités ludiques.

E4 utilise des technologies de base telles que les présentations PowerPoint et des ressources en ligne : *« Je pense que j'utilise en fait, dans mon enseignement quotidien... j'utilise*

*les bases. Je ne peux pas dire que j'utilise beaucoup plus. Donc, j'utilise, bien sûr, des présentations PowerPoint, quelques tâches que je trouve sur Internet, quelques vidéos et ainsi de suite, les bases, et maintenant... l'enseignement en ligne pendant la pandémie nous a forcés d'une certaine manière à adapter beaucoup de choses à être en ligne. »* Malgré les impressions majoritairement positives des enseignants et des élèves en général concernant la modernisation de l'enseignement, E4 nous donne une impression quelque peu différente à ce sujet. Un équilibre entre les deux approches est important, mais l'enseignante 4 nous indique que l'approche moderne dans l'enseignement des langues étrangères n'est peut-être pas toujours le meilleur choix : *« Mais honnêtement, je n'ai pas trouvé que les exercices interactifs, c'est-à-dire tous ces outils techniques, ont abouti à de meilleures connaissances. Parfois, même, si je reste avec un tableau et un marqueur - c'est en fait parfois plus efficace que toutes ces tâches colorées et motivantes qui en fait n'ont pas vraiment... pas vraiment d'effet. Certaines tâches amusantes sont préparées depuis longtemps, mais à la fin, elles n'ont pas le même effet, les étudiants les ignorent tout simplement. Je veux dire, je fais un super exercice en ligne, très interactif et très intéressant - personne ne le fait, mais une tâche normale, maintenant ça... »* Donc, elle insiste sur le fait que la technologie n'est pas toujours aussi efficace que l'approche traditionnelle.

Ainsi, nous pouvons dire que la technologie dans l'enseignement est considérée comme un outil ou une aide pour améliorer l'engagement des étudiants et faciliter l'apprentissage. Les quatre enseignants mentionnent l'utilisation de divers outils technologiques tels que Kahoot, Wordwall et Learning apps afin d'enrichir les cours et de stimuler l'activité des élèves.

Des différences possibles peuvent être observées dans les attitudes des enseignants interrogés à l'égard de la technologie et de son efficacité. Alors que E1, E2 et E3 expriment une attitude plutôt positive à l'égard de la technologie et la considèrent utile pour l'apprentissage, E4 exprime son scepticisme quant à la modernisation de l'enseignement grâce aux outils technologiques. E4 souligne que parfois l'approche traditionnelle peut être plus efficace que les outils technologiques et que certaines activités conçues pour être amusantes n'obtiennent pas l'effet souhaité sur les élèves. De plus, E4 souligne que pendant la pandémie, elle a été obligée d'adapter son enseignement à un environnement en ligne, ce qui peut suggérer qu'elle était moins prête ou moins ouverte à l'utilisation de la technologie en classe avant la pandémie.

#### 4.1.6. *L'impact des jeux dans l'enseignement*

Nous avons parlé des jeux comme moyen d'apprentissage et de leur importance exceptionnelle dans la partie théorique. Fournier (2004, selon Kaiza, 2020) d'un côté reconnaît l'importance de la ludification de l'enseignement et insiste sur le fait que ce sont précisément les jeux qui permettent à l'individu de se développer et de s'identifier à son environnement, de se socialiser et de construire sa propre identité. Jouer a toujours représenté le contraire du sérieux. Comme l'affirment Nduwingoma et Ndereyimana (2020) dans leurs travaux, le jeu est une activité associée au temps libre et ne fait pas partie des activités sérieuses. Un sens est ajouté au jeu en tant qu'activité secondaire, et ici ces derniers font référence à ce que prétend Brougère (2005). Brougère (2005) utilise le terme de *frivolité* pour décrire le caractère du jeu, décrivant ainsi l'affirmation selon laquelle le jeu est une activité secondaire ou, en d'autres termes, une activité qui n'a absolument aucune importance. Le jeu était considéré comme quelque chose d'incompatible avec le travail (Nduwingoma et Ndereyimana (2020), et on peut donc en dire autant de l'apprentissage. Cependant, comme le dit les auteurs, il y a une faille dans cette réflexion. Guidés par cela, nous avons voulu voir dans quelle direction nos professeurs pensent à l'utilité des jeux en classe, ou pensent-ils qu'il s'agit vraiment d'activités moins sérieuses et secondaires ? Est-ce qu'il est possible que l'utilisation de jeux dans l'enseignement, lors de diverses activités et exercices, donne aux apprenants l'impression que ces activités et le processus d'apprentissage en général sont sans importance ? Nous nous sommes ensuite demandés si, de ce fait, les apprenants se détendent trop et deviennent négligents. L'enseignante 1 nous a donné son point de vue : *« Non, je dirais exactement le contraire, que cela devient plus intéressant pour eux avec ces jeux. Pourquoi ? Parce que les enfants d'aujourd'hui ne jouent pas activement en dehors de l'école dans leur vie. La plupart du temps, ils utilisent leur téléphone portable, sont passifs, assis, allongés ou jouent à des jeux sur leur ordinateur, etc., écrivant des messages. Au contraire, c'est, euh, une incitation supplémentaire pour eux, et ce jeu est que, puisqu'ils perçoivent l'école comme assez passive et ennuyeuse, les cours en général, alors de tels jeux, de telles activités en classe leur sont utiles pour s'amuser et se détendre pour bouger un peu, pour bouger le corps, oui, euh, comme s'ils faisaient de l'exercice. »* Donc, elle souligne que les jeux ne rendent pas l'enseignement moins sérieux. Les jeux en classe contribuent à une expérience pédagogique plus intéressante et interactive. Les élèves perçoivent l'école comme passive et ennuyeuse, et les jeux leur permettent d'être actifs et de s'amuser.

En ce qui concerne cette problématique, E2 souhaite souligner le besoin particulier de diversité dans l'enseignement afin de ne pas perdre la substance de l'ensemble du processus éducatif : « *Bien, c'est vrai, c'est quelque chose de naturel pour eux et, comment dire, ils sont... cette génération qui est déjà née avec un téléphone portable à la main, et c'est quelque chose de naturel pour eux. Mais maintenant, c'est difficile aussi, il ne faut pas exagérer là-dedans parce que s'ils utilisent trop ce type d'enseignement, ils ont l'impression de juste jouer et de ne pas vraiment apprendre. Et c'est ce qui se passe quand un enfant rentre à la maison et que ses parents lui demandent ce qu'il a fait aujourd'hui en français, et qu'il répond "Rien, on a juste joué" parce qu'ils le voient plus comme jouer et moins comme apprendre. Et bien sûr, si nous parlons de diversité, alors cela serait un peu... euh... je veux dire qu'exagérer dans la technologie n'est certainement pas recommandé car alors vous n'avez pas de diversité.* »

De plus, E3 souligne l'existence d'une autre problématique qui nécessite cette approche dite ludique de l'enseignement, qui est devenue simplement nécessaire pour susciter l'attention des élèves en classe, ainsi que leur intérêt pour l'apprentissage de la langue française en général. Donc, ici, l'enseignante souligne principalement le faible nombre d'heures de cours de français par semaine, ce qui entraîne précisément ce besoin d'activités ludiques afin que les élèves soient constamment conscients et intéressés par l'apprentissage : « [...] *Je pense qu'ils considèrent cela comme normal, que ce n'est pas un sujet où ils doivent juste apprendre par cœur, réciter... Avec l'anglais, c'est facile, nous ne leur enseignons même pas vraiment l'anglais, car ils l'apprennent à la télévision, sur Internet, etc. Ils ne rencontrent le français que pendant ces deux heures par semaine à l'école, et c'est là le problème. Alors, pour que cela reste dans leur tête, vous devez répéter quelque chose cent fois, et il est plus facile de le répéter cent fois en utilisant une carte de bingo dix fois plutôt que... Parce que leur faire écrire ou lire à partir d'un livre n'a pas de sens, donc ces jeux sont utiles de toute façon pour que cela reste dans leur tête.* »

E4 estime que l'enseignement doit quand même être un processus sérieux : « [...] *Il doit toujours y avoir cette partie où ils s'assoient et apprennent et où ils rencontrent une certaine frustration. Mais tout ne marche pas pour tout le monde d'un coup, je veux dire, nous ne sommes pas leurs animateurs haha... nous sommes là pour... dans le but qu'ils apprennent la langue. Bien sûr, il faut leur rendre cela aussi attrayant que possible, mais euh... mais oui, je pense... selon moi, il faut simplement exiger d'eux cette répétition et cet apprentissage par cœur.* » On pourrait dire que l'enseignante 4 ne pense pas que des méthodes amusantes ne devraient pas être utilisées dans l'enseignement, mais aussi que le type traditionnel d'enseignement ne devrait pas être évité. Donc, une fois de plus, la clé réside dans l'équilibre. On peut dire, peut-être, que

l'enseignante penche tout de même davantage vers des méthodes traditionnelles dans l'enseignement des langues étrangères, en raison de son expérience personnelle, de son public et de ses préférences : « *Tout cela est très utile. Toutes ces choses... la grammaire, par exemple, la grammaire est sur liste noire depuis des années, on ne doit pas apprendre la grammaire. Nous ne pouvons pas faire sans la grammaire... la grammaire peut être très attrayante pour certaines personnes... les dictées... comme je pourrais dire... autant ils sont frustrants pour certains, autant d'autres en retirent un plaisir total en les faisant. Je me souviens de moi-même, j'adorais la grammaire, j'adorais les dictées... quand j'en écrivais avec moins de dix fautes... c'était...donc ces vieilles méthodes, par exemple, restent efficaces, mais bien sûr, nous ne pouvons pas nous en tenir uniquement à cela, mais je dis absolument que leur perception, aux élèves, que cela soit amusant, voire peut-être inutile, peut-être à certains...pas pour tout le monde, mais il doit y avoir cet élément où tout est finalement systématisé, où tout est révisé, appris et vérifié à la fin. »*

Pour résumer les réponses de nos enseignantes concernant les jeux et le sérieux du processus éducatif, nous pouvons conclure que les enseignantes ne considèrent pas ce mode de travail comme moins sérieux que le traditionnel. Au contraire, elles partagent l'opinion selon laquelle les jeux sont un facteur motivant pour les élèves, notamment en raison de leur capacité à rendre l'apprentissage plus intéressant et interactif en classe. Toutes les enseignantes reconnaissent le besoin de diversité dans l'enseignement pour maintenir l'attention des élèves, mais elles ne négligent pas non plus la possibilité qu'une utilisation excessive des jeux en classe conduise à la perception selon laquelle les élèves ne font que jouer et ne pas apprendre. Ainsi, selon leur expérience, ce problème n'est pas généralisé, mais il est crucial de trouver un équilibre pour éviter cette perception erronée chez les élèves.

#### 4.1.7. *Applicabilité des activités à différents âges et niveaux d'apprentissage*

Partant du principe largement accepté selon lequel il n'y a pas de limites dans l'apprentissage d'une langue étrangère et que tout le monde aime apprendre de manière active et amusante, indépendamment de l'âge, nous avons souhaité examiner comment cela se déroule concrètement dans la pratique, plus précisément, dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans les écoles primaires et secondaires ou l'université. D'un autre côté, Markowski (2008) affirme que l'âge est un facteur important dans la conception des activités

en classe de FLE et que toutes les activités ne conviennent pas également à tous les apprenants. C'est un fait bien connu que les enfants sont vifs, joueurs, rarement capables de rester longtemps immobiles et qu'il n'est pas facile pour eux de conserver de l'attention. Par conséquent, l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants doit être mené de manière ludique, dynamique et différente (Markowski, 2008). De plus, il est très important de respecter les besoins de ces apprenants, le besoin de mouvement comme le souligne Denisot (Selon Markowski, 2008). De plus, selon Denisot (selon Markowski, 2008), les supports que nous utiliserons sont également importants, donc les plus différents possibles parmi les livres, les jeux, les vidéos, etc. Les supports didactiques tels que les bandes dessinées, les programmes télévisés, les puzzles, les énigmes, les images, etc. ont une grande influence sur l'apprentissage dans les classes inférieures (Markowski, 2008). En revanche, une approche différente devrait être utilisée avec les adolescents selon Markowski (2008). La mémoire logique commence à dominer la mémoire mécanique, il y a une tendance à comprendre une langue étrangère par réflexion, donc, comme le déclare Markowski (2008), les adolescents sont déjà capables d'analyser, de synthétiser et de réfléchir plus profondément. C'est précisément en raison de ce développement intellectuel qu'il est nécessaire de présenter les activités en conformité avec celui-ci (Markowski, 2008). Siek-Piskozub (1994), selon Markowski (2008), affirme qu'il est désormais nécessaire de renforcer le travail de groupe car ils apprennent désormais à coopérer. Alors, nous avons spécifiquement cherché à examiner l'expérience des enseignantes avec différents groupes d'âge et niveaux linguistiques, ainsi que la manière dont elles abordent cette problématique : Est-ce que toutes les méthodes et stratégies d'enseignement actif sont également applicables à tous les âges et niveaux d'apprentissage ? Est-ce qu'il existe d'autres facteurs qui influent sur cette question et lesquels seraient-ils ? Est-ce que leurs élèves acceptent toutes les activités de manière égale ou positive, et est-ce qu'il y a peut-être certaines activités suggérées aux enseignants à travers divers guides pédagogiques et manuels qui ne sont pas suffisamment adaptées ? Donc, comment les enseignantes adoptent différentes approches en fonction de l'âge des élèves, si leurs élèves estiment que certaines activités ne conviennent pas à leur âge, si elles sont considérées comme "trop enfantines", et ainsi de suite.

E1 a exprimé l'opinion que certaines activités ne sont pas universellement adaptées à tous les groupes d'âge d'élèves, tels que l'école primaire et secondaire. Cependant, elle souligne que de telles activités peuvent être adaptées à l'âge et aux besoins des élèves. Par exemple, les activités impliquant le mouvement en classe peuvent être modifiées pour mieux correspondre à l'âge des élèves : « *Je crois que certaines activités ne sont pas appropriées pour l'école primaire*

*comme pour le secondaire, et vice versa. Mais, par exemple, quand nous parlons de telles activités euh, comme le mouvement en classe, les jeux, sur un exemple que nous voyons, nous pouvons adapter cet exemple à l'âge de nos élèves, n'est-ce pas ? »* De plus, elle souligne que les activités menées à l'extérieur ne peuvent pas nécessairement être reproduites à l'intérieur de la classe de la même manière, mais peuvent être adaptées pour être applicables dans le cadre de la salle de classe: *«Il ne doit pas être une copie exacte, mais cela peut être adapté car les activités qui peuvent être réalisées à l'extérieur de la classe, dans la cour, en plein air, ne peuvent pas être réalisées dans la salle de classe de la même manière, mais on peut, par exemple, atténuer cette activité de mouvement afin qu'ils se déplacent moins en classe que s'ils étaient dehors. Dans ce sens, mais bien sûr, les activités doivent être adaptées à l'âge des élèves. »*

E2, de son côté, pense que généralement toutes les méthodes, stratégies et activités sont applicables, mais elle souligne quand même qu'avec certaines stratégies, il est nécessaire d'avoir une certaine connaissance et expérience, en parlant de l'apprentissage d'une langue étrangère. E2 a cité l'apprentissage par la recherche comme exemple et dit : *« En général, elles (les stratégies, les activités) le sont, bien que je dirais peut-être que, par exemple, l'apprentissage par la recherche n'est peut-être pas tout à fait adapté aux jeunes enfants. Donc, il doit y avoir une sorte de maturité et de connaissances préalables, disons, en ce qui concerne la langue, les connaissances linguistiques, parce qu'ils commencent à apprendre le français seulement en quatrième année. Il sera donc difficile que vous puissiez immédiatement appliquer toutes les activités à ce moment-là, mais en septième et huitième année, voire déjà en sixième, je dirais que oui. »*

Qu'il soit parfois nécessaire d'adapter l'approche, E3 est d'accord mais elle est également guidée par le fait que nous sommes tous des enfants dans l'âme, donc elle pense que le jeu et les méthodes amusantes conviennent aussi bien aux plus jeunes qu'aux plus âgés : *« En principe, oui. Oui, il suffit peut-être de les modifier un peu, mais tout est applicable et parfois, dans les classes supérieures, vous pensez qu'ils sont trop matures pour une certaine activité, mais ils en sont vraiment ravis et excités, comme le jeu de bingo que j'ai mentionné pour les plus jeunes, c'est totalement... Et parfois je le fais aussi avec les plus âgés, surtout vers la fin de l'année scolaire, alors on revoit tout le vocabulaire, il y en a plus sur le tableau, on se remémore tout et ensuite nous pouvons jouer, pourquoi pas, je veux dire, ce sont aussi des enfants, même s'ils nous semblent être des adolescents. Je veux dire, ils le sont en termes d'âge, mais ils sont des enfants dans l'âme. »*

Et enfin, en ce qui concerne nos questions liées à cette problématique, E4 nous donne son point de vue. Elle met l'accent sur l'importance d'intégrer des pratiques actives dans l'éducation, de l'école primaire jusqu'à l'université. Elle met en évidence le problème qu'un élève peut rencontrer lorsqu'il n'est pas habitué à des activités interactives, ce qui peut entraîner de la résistance : *« Oui, absolument, oui. Pour les plus âgés, cela peut être étrange au début, mais oui, avec ça... il est également important que euh... ce que... ce que je trouve problématique, c'est quand quelqu'un n'est pas habitué à ce type d'activité, il lui est beaucoup plus difficile de s'adapter et alors je rencontre souvent de la résistance de certains étudiants, n'est-ce pas... pour eux, c'est stupide, ils ne voient pas l'intérêt, mais ils ne sont tout simplement pas habitués. »* Elle reconnaît cependant l'importance et les avantages de ces techniques d'enseignement pour les élèves. Elle se demande comment les intégrer tout en répondant aux besoins des élèves qui préfèrent une approche plus traditionnelle de l'apprentissage. En fin de compte, elle met l'accent sur l'importance d'une cohérence dans l'utilisation de ces méthodes afin qu'elles puissent être utiles à tous les niveaux scolaires : *« Et maintenant c'est toujours la question : Je sais que c'est bénéfique pour eux, mais jusqu'où aller, s'ils veulent juste que je leur donne un script pour apprendre ? Parce que c'est... je veux dire que oui, mais cela devrait vraiment être mis en œuvre dès l'école primaire jusqu'à... l'université. Je pense vraiment que cette continuité est importante. Mais absolument oui. Il peut toujours être introduit et il est toujours utile. »*

Donc, les quatre enseignantes présentent des perspectives différentes sur l'adaptation des méthodes d'enseignement à l'âge et aux besoins des élèves. Alors que E1 met l'accent sur l'importance de l'adaptation des activités pour correspondre à l'âge, E2 souligne le besoin de connaissance et d'expérience de côté des élèves pour qu'on puisse utiliser certaines stratégies. D'autre part, E3 croit en l'application universelle du jeu et des méthodes ludiques, affirmant que nous sommes tous "des enfants dans l'âme". E4 se concentre sur l'intégration des pratiques actives à tous les niveaux de l'éducation, reconnaissant les défis d'adaptation pour les élèves habitués à une approche plus traditionnelle. Toutes s'accordent à dire qu'il est important de trouver un équilibre entre les approches afin d'assurer une éducation efficace à tous les niveaux.

#### 4.1.8. *Les défis dans l'application des activités en enseignement*

Les nouvelles innovations, la technologie et le développement des pensées modernistes ont sans aucun doute remis en question le regard même sur l'éducation. D'un côté, diverses approches et méthodes dans l'éducation se développent, dans le but de faciliter l'apprentissage, l'accès aux matériaux, les idées pour les activités pédagogiques et les exercices sont abondants... Aujourd'hui, par exemple, pour apprendre ou pratiquer le vocabulaire, il suffit d'entrer quelques

mots dans le moteur de recherche *Google*, pour ouvrir une sorte de "portail magique" vers un nouveau monde regorgeant d'applications, de logiciels, de jeux et de divers sites internet qui offrent tout "sur un plateau". La même chose peut s'appliquer à n'importe quel domaine de l'apprentissage des langues, comme la grammaire tant redoutée, où il suffit d'entrer un verbe spécifique dans le moteur de recherche et il nous sera conjugué à travers tous les temps et modes accompagnés d'exemples de phrases. Ainsi, nous pouvons conclure que tout est réellement facilité et accéléré aujourd'hui. Contrairement aux époques précédentes, où le seul moyen était de prendre un livre et de rechercher un terme dedans, aujourd'hui il suffit de cliquer deux fois et vous avez toutes les informations. Les manuels sont numérisés, il y a YouTube où l'on peut également trouver diverses vidéos éducatives et ainsi de suite. À travers l'expérience pratique, pour nous, les étudiants futurs enseignants de français, internet est devenu un véritable "petit royaume" d'idées créatives pour les activités pédagogiques qui ne peuvent jamais manquer. Cependant, même cette aide considérable pour les enseignants et les élèves ne signifie pas nécessairement l'absence de certains "défis" dans l'application des activités pédagogiques. Nous avons eu certaines questions en tête lorsque nous réfléchissions aux problèmes potentiels auxquels un enseignant pourrait être confronté lors d'un de ses cours : Peut-on toujours compter sur la technologie ? Nous avons préparé des activités créatives et amusantes pour tout le cours, que faire si le système tombe en panne ? Cela affecte-t-il la qualité du cours ? Comment s'adapter "sur-le-champ" ? En fonction du problème, comment adapter les stratégies actives à une approche plus traditionnelle ? et d'autres questions. Notre objectif ici était d'obtenir un aperçu des limites auxquelles les enseignantes sont le plus confrontées.

En ce qui concerne les limitations les plus courantes lors de la conduite d'une classe, l'aspect technologique est précisément identifié comme le problème principal. C'est sur ce problème que l'enseignante 2 attire l'attention : « *Si votre signal Wi-Fi disparaît ou s'il n'y a pas d'internet... vous ne pouvez pas réaliser cela. Donc, voilà, c'est une chose, il suffit qu'il manque et tout s'effondre.* » Donc, pour les enseignants la préparation et la réalisation des cours de nos jours, surtout en ce qui concerne l'enseignement actif, exigent une connexion Internet stable. Ce que nous avons également constaté, en fait, peut-être même le plus grand problème dans l'enseignement pour toutes les enseignantes, c'est le temps. Pour E4, il est très important de suivre le programme, c'est pourquoi des activités qui demandent plus de temps n'ont parfois tout simplement pas de place : « *Eh bien... le temps est toujours une limite, n'est-ce pas ? Il y a toujours ce problème parce qu'il n'y a jamais assez de temps. Parce que si vous allez vite, je veux dire... les méthodes traditionnelles sont très rapides et efficaces, n'est-ce pas, lorsque vous*

*donnez aux étudiants le temps de réfléchir, de faire leurs propres recherches, etc., cela prend beaucoup de temps et beaucoup d'efforts, pour lesquels... je veux dire, il n'y a tout simplement pas assez de temps, vraiment, pour le travail supplémentaire que nous devons parfois investir, que ce soit pour les étudiants ou pour les enseignants. Je pense que c'est plus efficace, certainement, mais cela demande... cela demande plus... je veux dire, il faut couvrir un certain contenu jusqu'à un certain... objectif, nous devons nous conformer à ces programmes, etc., donc nous ne pouvons pas toujours le mettre en œuvre. »* D'autre part, E3 ne qualifierait pas le temps de grand problème, mais elle soulève un autre problème, un peu spécifique, auquel les enseignants peuvent être confrontés lors de la mise en œuvre de certaines activités ludiques et compétitives en classe. Elle souligne à quel point cela peut être un défi pour les élèves sensibles à la défaite lors des jeux : *« Chez les petits, par exemple, un gros problème est qu'ils n'aiment pas perdre [...] car à cet âge, [...] les petits garçons, ils sont très très sensibles à la défaite et quand je joue au bingo parfois je triche parce que je vois ce que le petit pourrait... je veux dire peut-être que c'est terrible, mais je sais que le garçon va être dévasté s'il perd, alors il jette un coup d'œil à ce que j'ai et il le sort... »* Aussi, ce qui se présente comme un problème est l'apprentissage collaboratif. E3 mentionne avoir remarqué qu'avec le changement de générations, la collaboration entre les élèves peut également être un défi. Cela est, selon E3, le plus évident dans les classes inférieures, où les élèves ne considèrent pas le succès des autres comme le leur : *« En ce qui concerne cet apprentissage collaboratif... je dois admettre... que je travaille depuis longtemps [...] Je remarque qu'avec les années et les changements de cette époque, cette collaboration entre les élèves devient de plus en plus mauvaise, qu'avant ils s'aidaient davantage... je ne sais pas, il y avait un certain sentiment les uns pour les autres, cela semble changer avec l'arrivée de ces nouvelles générations, je ne sais pas pourquoi, j'essaie de les encourager, mais il faut vraiment encourager cela pour qu'ils aient un peu de sentiment les uns pour les autres, qu'ils ne doivent pas toujours être... ce... chacun pour soi... Chez eux, parfois, le problème dans ces petites classes, les classes inférieures, c'est que lorsque vous félicitez un élève, quelqu'un d'autre se sent offensé - "Et moi, je suis là...", et alors vous devez toujours calculer quelque chose, mais quelqu'un a besoin d'être félicité car cela les fait avancer, cela les fait grandir. »*

Il est évident que dans tous les cas, les enseignants devraient être prêts en cas d'imprévu. Par conséquent, chaque enseignant a sa propre manière de faire face à une situation où un obstacle survient pendant le cours. Pour E2, il faut toujours avoir un plan supplémentaire au cas où le premier échoue : *Vous devez toujours avoir un plan A, B et C. Car que se passe-t-il si le*

*plan A échoue, alors vous passez au plan B, et ainsi de suite. Et bien sûr, cela a ses limites. »*

Pour E3, si la technologie nécessaire pour ce cours fait défaut, la clé réside dans l'improvisation : *« Bien sûr, bien sûr, il arrive qu'il n'y ait pas d'internet, que quelque chose ne fonctionne pas sur l'ordinateur et alors c'est l'improvisation. Ça ne se passe jamais comme vous l'avez imaginé. Vous avez toujours en tête comment ça va se passer. Et très souvent, ça part dans une direction complètement erronée, parfois même pour le mieux. Parce que vous comprenez, par exemple, que quelque chose que vous pensiez qu'ils savaient, ils ne le savent pas. Restez-en là... selon moi... à mon avis, ce n'est pas une heure perdue, si vous vous êtes attardé sur quelque chose qu'ils ne comprenaient pas, s'ils l'ont compris ensuite, alors c'est bon, et l'heure ne ressemble souvent pas du tout à ce que j'avais imaginé. »*

Pour E4, le manque de temps nécessite également de l'improvisation, tout en sachant évaluer où elle peut laisser plus de temps aux élèves et où elle doit accélérer le processus. La pression du temps souligne E4, représente beaucoup plus d'efforts et elle essaie de réduire les charges et de ne pas surcharger les étudiants. De plus, l'enseignante souligne qu'elle ne se lance pas trop souvent dans de grands projets qui exigent beaucoup de temps et d'énergie : *« Oui, avec le manque de temps, je travaille généralement trois fois plus, alors j'essaie de réduire cela d'une manière ou d'une autre ou je prends une partie des obligations des étudiants sur moi pour ne pas les surcharger. Disons que ce n'est pas toujours le mieux, n'est-ce pas, ou simplement nous prenons un peu de repos après ça... Et maintenant, [...] dans l'enseignement régulier ou peut-être que je me dépêche alors avec certains... je leur donne un peu plus de temps pour cette activité, mais ensuite ce qui suit, nous devons accélérer un peu, donc c'est vraiment une question d'évaluation, d'improvisation, ce qui vient surtout avec l'expérience. Je ne me lance pas dans de grands projets chaque mois qui demandent beaucoup de temps et d'énergie. »*

#### 4.1.9. *Personnalité et caractère de l'enseignant*

Nous avons demandé aux enseignantes de décrire leur caractère et leur personnalité, puis de proposer quelles caractéristiques que devrait avoir un enseignant de langue étrangère. Les réponses devraient nous donner nous permettre de savoir s'il existe un lien entre le caractère et la personnalité de l'enseignant et la manière dont il planifie et conduit ses cours, c'est-à-dire si les traits de personnalité influencent l'utilisation plus ou moins fréquente de méthodes actives dans l'enseignement. Y a-t-il un manque de créativité parmi les enseignantes ? Quelles sont les qualités enseignantes considérées comme positives et quelles sont les négatives ?

La personnalité et le caractère de l'enseignant influent sur le processus lui-même, nous confirme E1 : *« Bien sûr, la personnalité ou le caractère de l'enseignant influence à la fois les*

*élèves et le processus lui-même. Plus l'enseignant est créatif, plus ses cours seront créatifs, parfois innovants, selon la volonté de l'enseignant d'investir ce don pour rendre un cours intéressant.* » Elle souligne qu'il doit y avoir un équilibre entre la douceur et la fermeté. De plus, parmi les caractéristiques souhaitables des enseignants, l'adaptabilité et l'engagement occupent certainement les premières places, des déterminants très importants pour un enseignement réussi, surtout en ce qui concerne les méthodes actives : *« Bien sûr, le caractère et la personnalité, influent, surtout si l'enseignant est trop strict et qu'il est également strict envers lui-même dans sa vie et ainsi de suite, il va le projeter sur ses élèves. Ou si l'enseignant, disons, a un caractère doux et amical envers les élèves, s'il est ainsi dans sa vie, il le montrera tôt ou tard en classe, car un enseignant ne peut pas jouer un rôle pendant six ou sept heures de cours s'il n'est pas authentique, c'est impossible. »* De plus, l'enseignante mentionne également que la personnalité de l'enseignant peut refléter différents aspects, y compris la sévérité et la relation amicale avec les élèves, ce qui peut varier en fonction de la situation: *« Alors je pense que, si ma personnalité influence les élèves, parfois ils peuvent même penser que je suis trop douce d'un côté, mais d'un autre côté, ils peuvent aussi voir mon côté sévère lorsque je montre de la fermeté, disons, quand je me fâche et qu'ils doivent faire quelque chose. À ce moment-là, je montre ce côté sévère et alors ils ne savent plus vraiment quel genre de personne je suis, mais bon. »* Nous avons déjà mentionné que l'enseignant doit être prêt à adapter son approche à différentes situations et à différents élèves. Cela implique de jongler avec différents aspects de leur personnalité afin d'assurer un enseignement productif et stimulant, ce que nous attendons sans aucun doute des stratégies actives.

De l'autre côté, E2 a partagé avec nous certaines de ses caractéristiques qu'elle considère comme importantes pour les enseignants : *« Je pense que je suis patiente, ce qui est très important car vous devez répéter certaines choses cent fois et même après cela, ils ne sauront toujours pas. Cela signifie que vous ne pouvez pas vous énerver tout de suite, vous devez dire "D'accord, essayons encore une fois, à partir du début." Vous devez aimer les enfants et vous devez vous soucier d'eux et de l'enseignement lui-même. Et je pense que j'ai cela en moi et que cela me guide toujours un peu plus loin comme une sorte de trait d'optimisme et de tempérament, n'est-ce pas, de sorte que je les contamine un peu avec cela, comme on dit. »* Donc, E2 se considère comme une personne patiente, ce qui est, souligne-t-elle, crucial dans cette profession. Il est très important de se connecter avec les enfants au point où vous vous souciez vraiment d'eux et bien sûr, d'aimer les enfants. Les traits essentiels que chaque enseignant devrait avoir nous ont été expliqués par E2 : *« Un bon enseignant... doit être flexible,*

*doit avoir de l'empathie et un sens des enfants, doit être un bon psychologue pour voir ce dont chacun a réellement besoin, car vous êtes là, surtout à l'école primaire, avec une fonction éducative qui ne doit pas être négligée. Et il doit aimer ce travail. Vraiment, c'est une vocation.*

» Les traits que E2 reconnaît chez les bons enseignants sont donc l'empathie, donc le souci des enfants. Il est important que l'enseignant ne se concentre pas strictement sur l'enseignement mais qu'il montre de l'intérêt et du souci pour ses élèves afin qu'ils ressentent cette empathie et cette sécurité, ce qui lui confère un certain rôle de psychologue. Donc, pour l'enseignante 2, la clé est la relation réciproque entre la fonction didactique et éducative de l'enseignement.

E3 souligne l'importance de la souplesse et des approches diversifiées en fonction des différents âges des élèves. Elle met en avant le fait qu'il est crucial pour les enseignants de séparer fermement leur vie privée de leur vie professionnelle, et de ne jamais permettre que des raisons personnelles influencent leur jugement ou leur manière d'interagir avec les élèves et de conduire les cours. Par conséquent, dans l'enseignement, la relation humaine avec les élèves est très importante : *« Le plus important est d'être adaptable car vous ne pouvez en aucun cas avoir la même approche ou la même méthode de travail avec les petits, les grands...chez les petits, ils nécessitent cette énergie spéciale, vous devez être toujours de bonne humeur, souriant. Je m'efforce vraiment, je fais vraiment de mon mieux pour laisser tous mes problèmes en dehors de la salle de classe, donc quand j'arrive en classe, c'est fini, sourire et au revoir. Avec les plus grands, il y a toujours quelque chose en jeu parce qu'ils entrent dans cette période d'adolescence où ils commencent à... ne plus supporter l'autorité, et là, vous devez un peu peser le pour et le contre, mais encore une fois, je ne suis pas du genre à imposer mon autorité et ma discipline à tout prix, j'essaie plutôt d'avoir une relation de qualité avec eux, je pense que c'est plus important que de les faire vous obéir docilement parce qu'en langue, vous devez avoir un élève assez détendu pour parler. Donc, le but dans l'enseignement n'est jamais d'imposer l'autorité aux élèves, mais de construire une relation de qualité et amicale avec eux. Elle souligne que la sévérité de l'enseignant peut avoir un impact négatif sur les élèves, les incitant à développer la peur de s'exprimer : « Si vous avez un élève qui est là et qui vous craint parce que vous êtes strict, il sera très silencieux, vous n'obtiendrez rien de lui en termes de parole, parce qu'il aura peur de faire des erreurs et de vous décevoir. Vous devez donc essayer d'avoir une relation différente avec chacun, pas trop proche au point que... et c'est également mauvais, mais plutôt à une certaine distance légère, mais c'est une sorte de relation humaine, pas seulement élève-enseignant, sinon, c'est un échec assuré. » E3 ajoute encore : « L'école n'est pas seulement pour apprendre. L'école est une institution éducative. C'est souvent ce que les*

*enseignants oublient et c'est un problème parce que tout le monde apprendra une langue quand il en aura besoin, mais vous êtes là... surtout dans ces classes plus jeunes pour leur inculquer l'amour de cette langue, pour qu'ils veuillent la poursuivre d'eux-mêmes, et non pour la détester après l'école primaire et ne plus jamais vouloir la voir, alors vous n'aurez rien accompli. »*

Pour E4, il est crucial, souligne-t-elle, d'être heureux. L'enseignant doit transmettre positivité et enthousiasme à ses élèves. L'enseignante parle de son expérience personnelle quant à la manière dont les élèves remarquent facilement lorsque l'enseignant est frustré. C'est pourquoi, comme nous l'avons déjà mentionné avec l'enseignante 3, il est très important de dissimuler toute mauvaise énergie car elle se transmettra facilement en classe. De plus, l'enseignante souligne l'importance de l'intelligence sociale et émotionnelle dans l'interaction avec les élèves ainsi que l'adaptation à leurs besoins. L'enseignant doit également être bien préparé et flexible : *« Seul un enseignant heureux est un bon enseignant. Cela signifie qu'il ne transfère pas ses frustrations sur les élèves. Je veux dire, l'enseignant doit être préparé en tout temps, absolument, que ce soit après dix ans ou un an de travail. Il doit être flexible et il doit être quelque peu satisfait et satisfait de lui-même vis-à-vis des élèves. Je pense qu'il faut avoir une certaine intelligence émotionnelle et intelligence sociale et reconnaître les besoins des étudiants et être constamment à leur service et s'adapter à eux, mais d'un autre côté, ce qui est vrai pour tous les enseignants. »* On peut donc dire que, dans l'enseignement actif, la personnalité et le caractère de l'enseignant jouent un certain rôle. L'enseignement actif demande du temps et de la créativité pour concevoir des activités. Il est donc très important que l'enseignant aime son travail, qu'il soit ouvert à différentes méthodes et stratégies d'enseignement actif, et qu'il possède une certaine intelligence émotionnelle et sociale, comme l'a mentionné l'enseignante 4, afin de pouvoir se connecter avec ses apprenants et comprendre leurs besoins. En effet, la principale caractéristique de l'enseignement actif est d'écouter les apprenants et de s'adapter à leurs besoins, de les motiver et de les activer, tout en prenant plaisir à ce processus. Comme le dit l'enseignante 4, il est essentiel que nous soyons heureux.

#### *4.1.10. Rôle de l'enseignant dans l'enseignement avec centration sur l'apprenant*

Contrairement à l'enseignement traditionnel, dans l'enseignement actif, tout tourne autour de l'élève. L'élève est le centre, qui est autonome dans son apprentissage. Le rôle de l'enseignant, avec l'enseignement actif, change un peu. Pensez-vous que cette affirmation est correcte ? Cette question a été soumise à nos enseignantes afin d'obtenir un aperçu de leurs sentiments concernant leur rôle dans l'enseignement moderne. De plus, voici quelques-unes des

questions posées aux enseignantes : *Comment décririez-vous votre rôle dans le processus d'enseignement ? Dans quelle mesure diriez-vous que vos élèves sont indépendants ? D'après ces affirmations et votre expérience jusqu'à présent, diriez-vous que la théorie de la méthode active est plus de la théorie que de la pratique ?*

Avec l'affirmation selon laquelle les enseignants jouent un rôle secondaire dans l'enseignement moderne, E1 n'est pas entièrement d'accord - les enseignants continuent à jouer un rôle crucial dans la motivation et la direction des élèves, mais il est important de fournir aux élèves l'opportunité d'exprimer leur autonomie et de s'exprimer : *« Le rôle secondaire de l'enseignant est très discutable car l'enseignant peut jouer un rôle secondaire si l'élève aborde sérieusement le processus d'apprentissage. Cependant, l'enseignant doit être celui qui motive, celui qui guide. Il peut être en retrait, ce qui pourrait laisser penser qu'il a un rôle secondaire, mais au contraire, il motive et encourage les élèves à travailler, ce qui leur permettra d'acquérir de nouvelles compétences, de nouvelles capacités et de nouvelles connaissances, etc. »*

E2 montre un rejet de l'idée selon laquelle le rôle de l'enseignant est secondaire, en soulignant le rôle continu de l'enseignant dans le guidage des élèves à travers le processus d'apprentissage et en leur fournissant un soutien pour devenir des apprenants autonomes. On parle ici d'une reconnaissance que, bien que les élèves deviennent de plus en plus autonomes avec la progression de leur éducation, l'enseignant continue de jouer un rôle important en tant que ressource et soutien dans leur apprentissage : *« Non... je ne dirais pas que c'est un rôle secondaire. Il est simplement moins frontal, mais ce n'est certainement pas secondaire car vous les guidez en fait tout le temps et ils ne peuvent pas le faire, du moins la plupart d'entre eux, sans vous. Maintenant, bien sûr, peut-être plus tard, même au lycée, ils deviennent encore plus autonomes, n'est-ce pas, c'est aussi le but. Bien sûr, à l'université, ils sont aussi assez autonomes pour pouvoir étudier seuls, vous l'avez vu vous-même lors de la préparation des examens et tout ça. Mais vous assistez aussi à des cours, donc vous écoutez quelque chose d'abord, vous pratiquez quelque chose, pour acquérir cette autonomie. »*

E3 est d'accord avec le reste - l'élève n'est pas toujours complètement autonome dans son apprentissage : *« Parfois, mais pas toujours. Parfois oui... cela peut être le cas lorsqu'il s'agit de cours qui consistent en une sorte de répétition de quelque chose de connu ou du moins de quelque chose de moins inconnu. Mais lorsque vous avez une situation où vous devez expliquer certains contenus grammaticaux, quelque chose... alors là l'enseignant doit être le leader de la classe, celui qui va diriger ce cours... D'accord, oui, en discutant, en posant des questions de temps en temps... ne pas simplement expliquer pendant qu'ils sont assis et vous*

*écoutez, mais plutôt dans une sorte d'interaction, mais l'enseignant doit quand même avoir le rôle principal dans certains cours. C'est définitivement le cas. »*

Et enfin, E4 nous confirme en soulignant l'importance du contact humain, c'est-à-dire de l'enseignant qui transmet la passion aux élèves, et par conséquent le rôle de l'enseignant est incontestable : *« Eh bien... C'est vrai et ce n'est pas vrai. Je veux dire, l'élève doit être au centre, mais sans professeur, c'est très difficile, je veux dire, il y a une raison pour laquelle nous sommes là et euh... nous devons être là pour les guider. Sans guidage, c'est très difficile...simplement... Internet ne peut pas vous apprendre un sujet, n'est-ce pas, et pas seulement cela. Et je pense que ce contact humain est très important. Je veux dire, la passion qui est alors transmise de l'enseignant à l'élève, etc. »*

Donc, le rôle de l'enseignant va aujourd'hui bien plus loin que celui de simple transmetteur de connaissances. Il est donc très important que les enseignants soient conscients de leur rôle afin d'offrir aux étudiants une expérience complète d'un environnement pédagogique de qualité. Et donc, quelles seraient les rôles des enseignants selon les répondantes ? Voici un graphique représentant graphiquement les réponses de nos enseignantes :

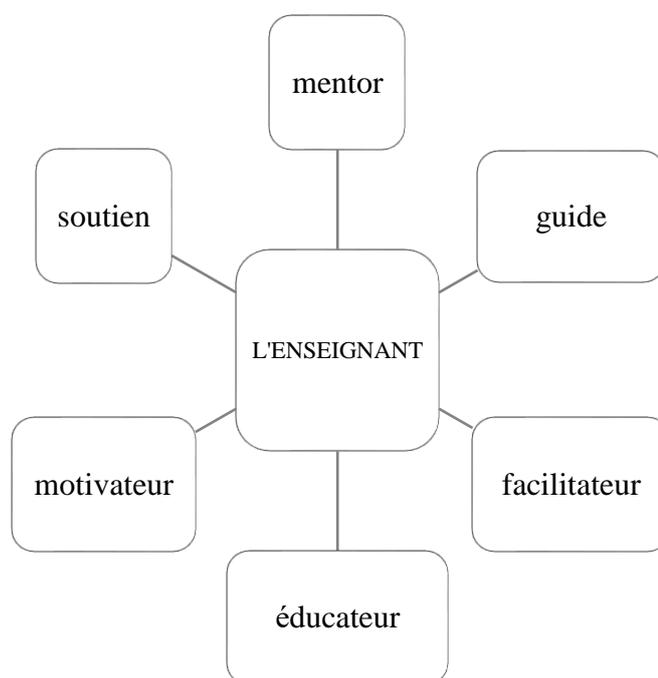


Figure 4: Les rôles de l'enseignant selon les enseignantes interrogées

#### 4.1.11. *Adaptation et engagement*

En pratique pédagogique, il est bien connu que chaque élève est considéré comme une personne individuelle, avec sa propre personnalité, son caractère et ses différentes capacités, et il peut être difficile de s'adapter en tant qu'enseignant à chacun dans un grand groupe. C'est pourquoi nous avons demandé aux enseignantes si elles reconnaissent cette problématique et comment elles l'abordent, c'est-à-dire que nous avons demandé aux enseignantes dans quelle mesure et de quelle manière il est nécessaire d'adapter leurs activités et elles-mêmes pour intéresser tous les élèves.

Tout d'abord, E1 reconnaît la nécessité d'adapter les activités aux élèves, surtout parce qu'il est fréquent d'avoir dans la classe un élève avec des besoins spéciaux ou ayant des problèmes de dyslexie, de dysgraphie ou de troubles du comportement. Cela nécessite donc un engagement accru de la part des enseignants pour offrir à chaque élève des chances égales et une qualité égale dans le processus d'enseignement. Ainsi, en ce qui concerne l'engagement, l'enseignante souligne l'importance de l'accessibilité et de la flexibilité qui aident les élèves à mieux comprendre le matériel et à réussir. L'accessibilité des enseignants est importante afin que les élèves n'hésitent pas à poser des questions, c'est pourquoi l'enseignante mentionne qu'il ne lui pose jamais de problème de répéter. Donc, il est important de prendre en compte la situation dans laquelle nous nous trouvons et d'adapter notre approche à l'enseignement en conséquence : *« Au début, surtout avec les nouveaux élèves, je dis toujours ce que nous faisons en classe, quelle que soit l'activité ou la leçon, je répète - nous travaillons sur du nouveau, vous pouvez toujours demander si quelque chose n'est pas clair, vous pouvez toujours poser des questions. Donc, pour moi, il n'est jamais difficile de réexpliquer. Eh bien, qu'est-ce que cela signifie ? Ainsi, un même contenu peut être expliqué et abordé de différentes manières pour atteindre les élèves. Bien sûr, chaque élève ne retient pas de la même manière et ne comprend pas de la même manière, n'a pas les mêmes capacités, donc chaque contenu peut être expliqué de deux, trois façons différentes. Mais si cela ne fonctionne pas, alors nous optons pour des ajustements et une approche spéciale, surtout parce que dans nos classes, il y a toujours au moins un élève, nous n'en avons pas dans chaque classe, mais nous avons au moins un élève avec une adaptation qui a des problèmes de dyslexie, de dysgraphie et ainsi de suite, des troubles du comportement. »* En plus de cela, il est également important de prêter attention aux élèves, à leurs attitudes, expressions et mimiques faciales, regards perdus, etc. : *« [...] Bien sûr, en classe, on voit comment les élèves fonctionnent, combien ils sont actifs, on voit chaque élève, dans son regard, s'il écoute, si son regard est ailleurs et qu'il est pensif, bien sûr, tout cela se*

voit, et alors on prête attention à cet élève et on lui demande : "Est-ce que c'est clair pour toi ?"; "As-tu compris ou es-tu perdu ?"; "Est-ce que tu as besoin que j'aïlle plus lentement ?"»

E2 parle également de l'importance de la flexibilité car chaque classe n'est pas la même. Par conséquent, en tant qu'enseignants, il est parfois nécessaire de s'engager davantage et de s'adapter aux besoins des élèves, et de voir ce qui leur convient le mieux : « *Alors, cela dépend aussi du groupe d'enfants. Ce n'est pas... chaque classe n'est pas la même. Il faut aussi s'adapter un peu à eux. Donc, il faut être flexible, voir ce qui leur convient le mieux, vous n'allez jamais enseigner exactement de la même manière la même unité dans deux classes différentes. C'est un organisme vivant.* »

Avec E3, nous avons rencontré un autre problème, celui des petits groupes d'élèves en français, et l'enseignante souligne également que ces groupes sont principalement constitués de quelques-uns des meilleurs élèves. Elle a donc décidé de partager son expérience d'enseignement dans de grands groupes apprenant l'anglais comme langue étrangère. « *Ici, chez nous, trois langues sont enseignées, de sorte que la classe est divisée en trois parties, pour le français il y a toujours le moins de monde, donc en ce qui concerne... je peux vous le dire du point de vue de l'anglais, où il y a de grands groupes, mais pas pour le français, et j'ai vraiment de la chance avec le français car les meilleurs élèves choisissent toujours le français jusqu'à présent. Je n'ai pas eu d'élèves ayant des difficultés à apprendre le français jusqu'à présent, donc non.* » Donc, E3 souligne l'importance de suivre les progrès de chaque élève et d'adapter l'enseignement à leurs capacités. Il est particulièrement important de prendre soin des enfants qui demandent plus et de s'engager à avoir toujours quelque chose de supplémentaire de préparer. De plus, elle souligne la nécessité de surveiller et de corriger les élèves. Ce qui est particulièrement important dans l'enseignement, c'est de maintenir l'objectivité, de ne pas comparer les élèves : « *Il y a des enfants qui nécessitent des adaptations de contenu et de personnalisation, et en fait, vous travaillez tout à un rythme moyen, disons. Mais il faut faire attention, ou du moins j'essaie de faire attention aux enfants qui demandent plus et peuvent en faire plus, j'ai toujours quelque chose de supplémentaire préparé pour eux afin qu'ils ne s'ennuient pas, et pour ceux pour qui je sais qu'ils ont des problèmes, littéralement je viens vers eux, je regarde ce qu'ils font et je corrige ce qu'ils font. Et quand j'évalue généralement les élèves, je ne les compare jamais, je ne compare jamais un 5 avec un 4 ou quelque chose comme ça, mais je compare toujours dans le cadre des capacités de cet élève, dans le cadre de ce qu'il a donné pour cette note, car s'il a donné son maximum, a une sorte de solution, alors c'est un 5.* »

Pour attirer également l'attention de tous les élèves lorsqu'il s'agit d'un grand groupe, E4 a répondu comme suit : « *C'est très difficile, surtout lorsque différents niveaux sont en jeu, [...] il existe des moyens de le faire... de travailler en groupes, de travailler en binômes, et alors vous mettez quelqu'un de meilleur avec quelqu'un qui a un niveau plus bas, ou vous donnez simplement des types de tâches différents, quelque chose de plus simple pour certains, quelque chose de plus compliqué pour d'autres en termes de niveaux, mais cela demande beaucoup plus de préparation de la part de l'enseignant. En ce qui concerne les personnalités, là encore... je ne dirais pas problème, mais défi supplémentaire.* » En d'autres termes, les différents niveaux d'apprentissage représentent un défi pour l'enseignant dans l'engagement égal de tous les élèves. L'enseignant peut mettre en place diverses approches, telles que le travail en groupes ou en binômes, afin de s'adapter aux différents niveaux de compétence des élèves. Il est également important de prendre en considération les différentes personnalités des élèves, ainsi que leur capacité à participer. De plus, l'enseignant doit équilibrer le besoin de stimuler les élèves avec le respect de ceux qui sont timides ou ne veulent pas parler : « *Il y a des étudiants qui ne veulent pas... qui sont très timides et ne veulent pas parler. Et maintenant, la question est que faire avec ces étudiants, allez-vous les forcer à parler ou non. À mon avis, il ne faut pas trop les forcer, mais il faut toujours les encourager un peu, il faut bien évaluer, il faut les encourager un peu à faire ce pas. Je pense que tout le monde a le potentiel d'être bon dans ce qu'ils font, dans la langue, mais pas toujours nécessairement dans toutes les compétences, et peut-être ne faut-il pas les pénaliser pour cela.* » Il est nécessaire de soutenir et d'encourager les élèves à se développer et à s'améliorer, sans les pousser au point où ils se sentent effrayés ou frustrés. Selon E4, chaque élève a le potentiel de réussir, mais pas nécessairement dans tous les domaines, et ils devraient être évalués sur la base de leurs efforts et de leur contribution maximale : « *En général, oui, toujours encourager les étudiants à s'améliorer, même dans ce qui est difficile pour eux car ils doivent... faire face à la frustration, mais non, ne pas insister à un point tel que cela devienne terrifiant pour les étudiants. Vous ne pouvez pas faire un saut en longueur... Je veux dire, je peux vous encourager un peu, mais vous ne deviendrez peut-être jamais un champion du monde, et vous n'avez pas besoin de l'être, pourquoi le seriez-vous.* »

En fin de compte, il est très important d'être toujours prêt à s'adapter aux besoins des apprenants et à écouter leurs souhaits. En nous adaptant et en nous engageant personnellement, nous influençons l'engagement de l'apprenant dans son propre apprentissage. Et quel avis les apprenants ont-ils sur la méthode de travail actuelle dans les cours de français et sur leur propre

processus d'apprentissage, et quels sont leurs souhaits et leurs besoins ? Nous avons étudié et analysé cela dans la partie suivante de ce mémoire.

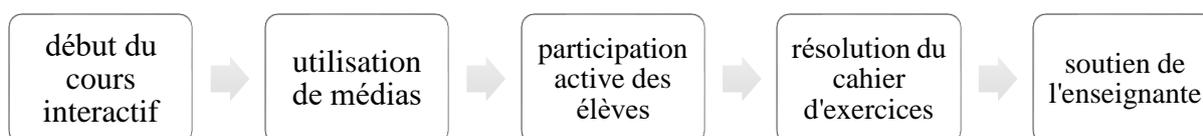
#### 4.2. *Les apprenants*

Dans la deuxième partie de la recherche, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons mené des entretiens avec des élèves des écoles secondaires et primaires de la région de la ville de Zadar. Pour les besoins de la recherche, nous désignerons les personnes par la lettre A (apprenant) suivie d'un numéro correspondant (voir *Annexe 2*). Après les entretiens, nous sommes parvenus aux repères communs suivants :

1. *Description du cours de français ;*
  - 1.1. *Les activités en classe de FLE*
2. *Les activités préférées et non préférées ;*
3. *Perception de l'enseignement ludique ;*
4. *Engagement et autonomie dans l'apprentissage ; Rôle de l'enseignant.*

##### 4.2.1. *Description du cours de français*

A1:



L'apprenant 1 commence par la description du début du cours du français : « *Donc, nous entrons en classe et certains sont en retard, d'autres ne le sont pas. Ensuite, notre enseignante nous demande comment nous allons.* » Le cours commence par un bref aperçu de l'état d'esprit et du ressenti des élèves, ce qui crée un environnement détendu. Quant au traitement du contenu, l'enseignante utilise un projecteur pour présenter différents types de matériaux, y compris des vidéos éducatives ou d'autres contenus visuels liés à la langue française : « [...] *Elle utilise le projecteur... en fait, cela dépend, parfois nous regardons des vidéos intéressantes et éducatives*

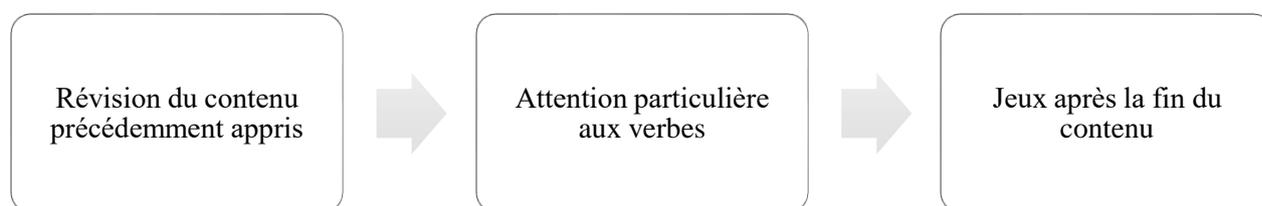
*concernant le français, et lorsque nous étudions la leçon, elle la lit toujours d'abord, puis nous répétons après elle. »* Les élèves participent activement à la lecture et à la répétition des leçons, avec l'enseignant utilisant Word pour écrire de nouveaux mots et expliquer leur signification. A1 mentionne que les élèves sont également impliqués dans la résolution du cahier d'exercices pendant la classe, et l'enseignant fournit l'aide et le soutien nécessaires. De plus, l'enseignant s'efforce d'être toujours présent et de fournir de l'aide aux élèves pendant le cours, créant ainsi une atmosphère positive et favorable à l'apprentissage : *« Ensuite, elle utilise Word pour écrire les mots et nous explique leur signification, ainsi que la traduction de ces mots. Une fois, nous avons même travaillé dans nos cahiers d'exercices pendant une heure et notre enseignante nous a également aidés et elle s'efforce toujours de nous aider et nous soutient pendant les cours. »*

A2:



Selon A2 le cours de français est bien organisé, avec un accent sur les phrases et la lecture de textes. Le cours implique la réalisation d'activités communes pour faciliter l'apprentissage de nouveaux mots et verbes, donc l'accent est mis sur la coopération des élèves : *« Eh bien, cela semble assez bien organisé car notre professeur nous donne des phrases à traduire ou nous lisons un texte ensemble, ce qui nous aide à apprendre de nouveaux mots et verbes et à les réviser un peu mieux. »*

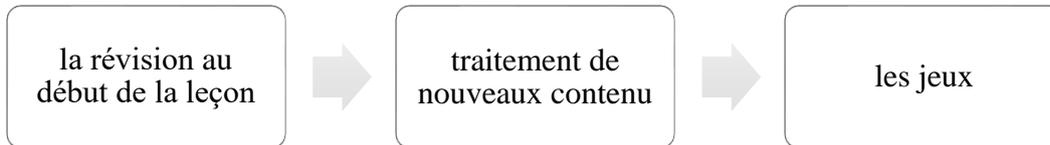
A3:



Dans la description d'une leçon de français pour A3, l'accent est mis sur les jeux qui sont principalement joués une fois qu'ils ont terminé le matériel d'une unité. Ensuite, elle mentionne que le matériel précédemment appris est révisé de manière plus approfondie, tandis qu'une attention particulière est accordée aux verbes, avec plus de cours consacrées à leur répétition :

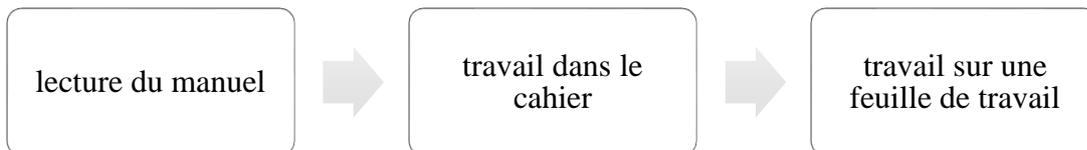
« Parfois, nous jouons à des jeux après avoir terminé tout le matériel que nous avons appris au cours d'une unité. Certains cours, nous révisons ce que nous avons fait depuis le dernier cours, juste pour approfondir un peu notre compréhension. Si certains verbes sont en français, nous les travaillons pendant plusieurs heures pour mieux les mémoriser. »

A4:



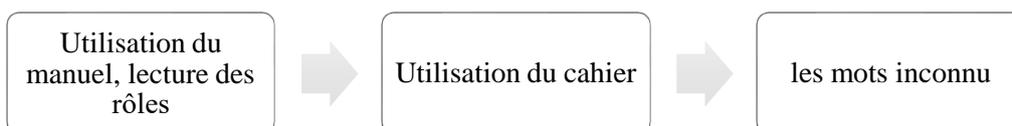
Pour A4, la leçon se compose de révisions du matériel précédent et de passage à un nouveau matériel qui se termine souvent par des jeux pour renforcer les connaissances : « *Donc chaque heure, les 15 à 20 premières minutes sont consacrées à la révision du matériel précédent, afin de ne pas oublier, et le reste de l'heure est consacré à pratiquer de nouveaux concepts ou à jouer à un jeu.* »

A5:



Quant à A5, nous remarquons une approche différente donc, A5 décrit que la leçon se compose de la lecture du manuel, puis de l'écriture dans le cahier et enfin du travail sur des feuilles d'exercices : « *Lorsque nous abordons une nouvelle leçon, nous commençons par passer en revue toute la leçon dans le manuel, écrivons tout dans le cahier, et ensuite, si nous ne terminons pas tout au cours d'une heure, nous travaillons sur une feuille de travail lors de la prochaine séance.* »

A6:



A6 décrit la leçon en commençant par la partie introductive où l'enseignant dirige immédiatement vers l'ouverture du manuel, puis les élèves se divisent en binômes et lisent un

texte spécifique dans le manuel en jouant différents rôles. Nous devons mentionner que les manuels de français sont généralement conçus de sorte que chaque leçon comporte un dialogue adapté, que la plupart des enseignants utilisent précisément pour de telles activités. Ensuite, A6 mentionne également la résolution d'exercices dans le manuel et l'écriture des mots inconnus dans le cahier : « *Nous arrivons là-bas et puis notre enseignante nous dit quelle page nous devons ouvrir et puis elle nous introduit d'abord à ce que nous faisons et puis elle nous divise... le plus souvent il y a comme des rôles dans un texte et puis on se divise, alors on le lit plusieurs fois jusqu'à ce que tous les rôles soient échangés et puis on résout... certains exercices sont en bas, alors on résout peut-être deux ou trois exercices et puis on écrit dans le cahier les mots inconnus et on les traduit et puis parfois on écrit certains exercices dans le cahier, si quelque chose doit être écrit.* »

#### 4.2.1.1. Les activités en classe de FLE

Dans cette partie de l'interview, nous avons demandé aux apprenants de nous donner quelques-unes des activités qui sont assez courantes pendant les cours de français. En fonction des réponses des apprenants, nous avons dressé une liste d'activités que nous avons présentée dans le graphique 1. Les réponses des apprenants varient, et pour une meilleure comparaison des données, nous les avons divisées en deux groupes : les activités en classe à l'école secondaire et celles à l'école primaire. Le graphique 2, figure les données sur les activités auxquelles les apprenants de secondaire sont le plus souvent confrontés pendant les cours de langue étrangère. Le graphique numéro 3 présente les données sur les activités mentionnées par les apprenants du primaire comme étant parmi les plus courantes lors de leurs cours.

Activités	A1	A2	A3	A4	A5	A6
lecture et traduction	x	x		x		
écriture	x					
exercices de grammaire	x				x	
exe.s pratiques (rédiger des invitations, des emails...)	x	x				
travail de groupe		x	x	x	x	
résolution de cahiers d'exercices	x				x	x
les jeux			x	x	x	x
lecture par rôle						x

utilisation de matériel cinématographique						X
Utilisation des flashcards avec des images et des mots						X

Le tableau 1: Affichage des activités les plus couramment présentes en classe de FLE

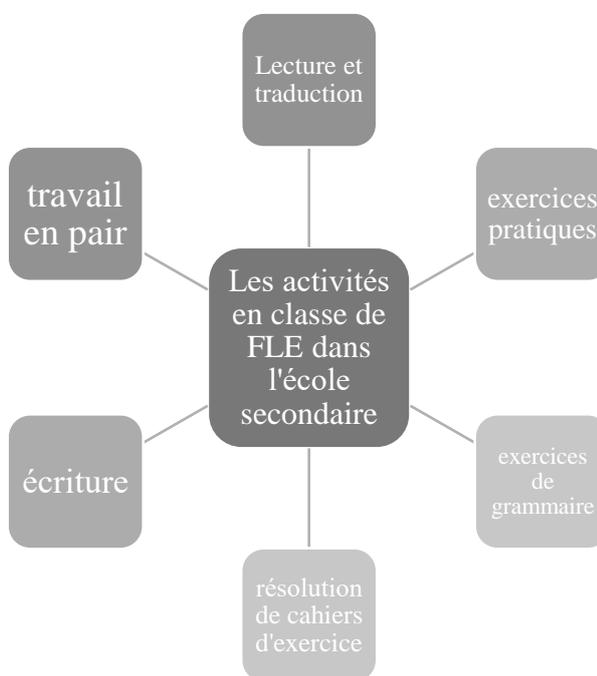


Figure 5: Affichage des activités les plus couramment présentes en classe de FLE dans l'école secondaire

Les activités les plus fréquemment présentées en classe de FLE par les apprenants du secondaire sont les suivantes : la lecture avec traduction, des exercices pratiques tels que la rédaction d'invitations, d'e-mails ou de cartes postales, ainsi que la réservation, la rédaction de recettes et similaires. On trouve également des exercices grammaticaux standard tels que la conjugaison des verbes, des exercices dans le manuel, etc. Il est intéressant de souligner ici les réponses des élèves concernant les activités en classe. Toutes les activités énumérées ici appartiennent davantage à une approche plus traditionnelle, plus passive. Ça nous indique un

manque de présence de stratégies actives dans l'apprentissage. Les activités énumérées sont très utiles et nécessaires pour l'apprentissage des langues étrangères, mais nous constatons en discutant avec les élèves qu'elles sont néanmoins réalisées de manière traditionnelle. Ce qui est également intéressant avec ces activités "inactives" et les activités en général, c'est qu'elles sont susceptibles de modifications, elles peuvent être réalisées de différentes manières, de sorte que même ces activités traditionnelles, appelons-les passives, peuvent être rendues très actives, justement en appliquant les stratégies actives dont nous avons parlé précédemment. Les élèves résolvent également des tâches dans leurs cahiers d'exercices, et en plus de cela, des activités d'écriture telles que de courts passages, des compositions, etc., sont également présentes. Certaines activités sont conçues pour être réalisées en binôme, ce qui entre également dans le domaine de l'apprentissage collaboratif :

*« Je pense que les activités les plus dynamiques sont la lecture et l'écriture, mais je ne pense pas à l'écriture comme à des dictées et ainsi de suite, parce que nous n'avons pas fait de dictées, mais nous lisons surtout, nous parlons et nous pratiquons ces tâches. Donc, je dirais que la lecture et l'écriture sont les plus dynamiques, en fait [...]Par exemple, parfois nous avons des exercices grammaticaux...vous savez, construisez une phrase selon ces règles. » (A1)*

*« Par exemple, nous recevons une tâche consistant à écrire une invitation. Ensuite, notre professeur nous met au défi de nous débrouiller un peu dans la situation, ce qui est bien, car nous pouvons ainsi trouver de nouveaux mots et phrases par nous-mêmes. » (A2)*



Figure 6: Affichage des activités les plus couramment présentes en classe de FLE dans les écoles primaires

Nous avons également demandé aux apprenants du primaire de nous indiquer certaines des activités les plus courantes qu'ils pratiquent pendant les cours de français. Les activités les plus présentes seraient l'apprentissage collaboratif, c'est-à-dire le travail en groupe, le travail en binôme à travers la lecture de textes par rôles, les jeux (voir 4.2.2.), l'utilisation également de matériel cinématographique, de films, le vocabulaire est souvent utilisé à travers des activités de cartes avec des mots et des images correspondantes. Bien sûr, les activités grammaticales standard et la résolution de cahiers d'exercices, aussi que la lecture et traduction sont également présentes en classe :

*« Donc, principalement, ce sont des phrases et nous devons les compléter avec des mots ou les relier parfois. Parfois, nous jouons à Kahoot, aussi en français. » (A5)*

*« Alors, par exemple, ils écrivent comme ça, il y a un certain Xavier et ensuite, ce qu'il dit, et puis c'était quelque chose pour son anniversaire et il a dit : "Viendrez-vous à mon anniversaire ?" Et ils plaisantaient comme s'ils ne le feraient pas... et puis comme ça... Nous lisons comme si quelqu'un était Xavier et quelqu'un d'autre... Lucile. » (A6)*

*« Le plus souvent, nous résolvons des exercices dans le cahier ou la professeure nous donne un texte en français que nous devons traduire en croate. » (A4)*

#### 4.2.2. Perception de l'enseignement ludique

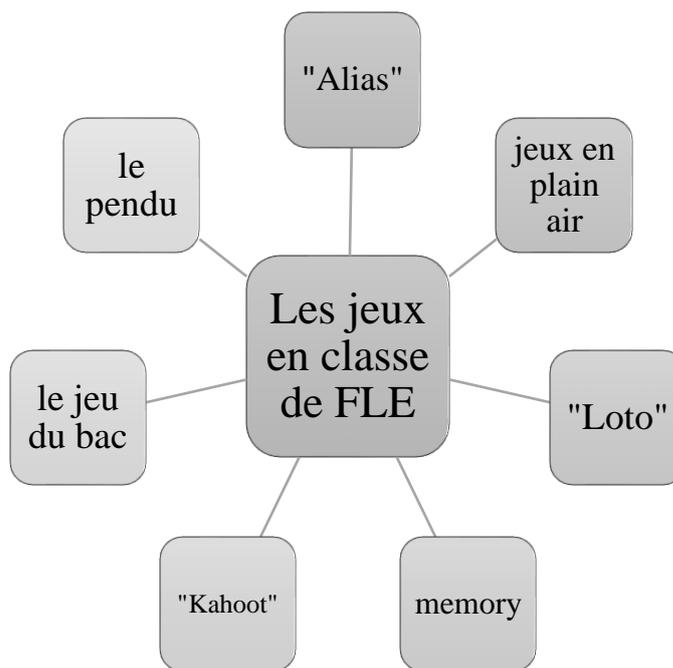


Figure 7: Les jeux utilisés en classe de FLE

Nous avons également demandé aux apprenants leur avis sur l'utilisation des jeux en classe de français. Revenons à la partie où nous avons demandé aux élèves quelles sont certaines des activités les plus courantes qu'ils font pendant les cours de français. Nous pouvons immédiatement remarquer à partir des figures 2 et 3 que les activités dans les écoles primaires diffèrent de celles dans les écoles secondaires. Nous observons principalement que les jeux en classe sont beaucoup plus utilisés dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires. Nous avons remarqué que l'enseignement ludique, du point de vue des apprenants, est beaucoup moins présent au lycée, ce qui nous donne un aperçu du fait que les enseignants de l'école secondaire sont plus réticents à utiliser ce type de matériel et d'activités. Les jeux sont parfois présents, mais pas autant que chez les enfants, c'est-à-dire chez les apprenants du primaire, qui

les utilisent principalement dans chaque cours. Qu'en pensent les apprenants? Nous leur avons demandé s'ils pensaient qu'il faudrait utiliser davantage d'activités ludiques et de jeux en classe. Les réponses ont été résumées dans le tableau 2.

Quelle perception les apprenants ont-ils de l'enseignement ludique?		
Les apprenants	Les activités ludiques sont appropriées et toujours souhaitables	Un équilibre entre les activités "ludiques" et "passives"
A1	x	
A2		x
A3	x	
A4		x
A5	x	
A6	x	

Le tableau 2: La perception des apprenants sur l'utilisation des activités ludiques en classe de FLE

Donc, selon les réponses des apprenants, les activités ludiques sont définitivement souhaitables pendant les cours. Les apprenants ont exprimé une plus grande satisfaction à l'égard de cette méthode d'apprentissage et estiment qu'elle les aide grandement à se motiver pour apprendre, contribuant ainsi à une meilleure mémorisation des concepts et à une assimilation plus rapide du matériel. Ainsi, les apprenants du primaire et du secondaire expriment le désir que de telles activités soient davantage utilisées en classe :

*« Donc... Je pense personnellement que notre enseignante pense que nous percevons cela comme du divertissement parce que, après tout, nous sommes encore des enfants, nous sommes encore en train d'apprendre... donc elle pense qu'il faut travailler sérieusement avec*

*nous pour que nous devenions des personnes bien formées. Mais personnellement, je pense que l'enseignement serait beaucoup plus amusant si on utilisait des jeux comme Kahoot, et des jeux de société qui sont, bien sûr, tous liés au français. Parce que je pense que les enfants apprennent plus facilement... Je veux dire, parce que nous sommes des enfants. Je pense que les enfants comprennent mieux... les choses à travers le divertissement. » (A1) À la question de savoir si elle pense que les jeux sont un bon moyen d'apprendre le français, A1 a ajouté que les jeux sont un bon moyen d'apprendre la langue mais qu'ils doivent être adaptés à l'âge : « Oui, oui. Tant que c'est dans une certaine mesure de maturité. [...] Être approprié à l'âge et oui, mais maintenant, le fait que nous allons jouer à cache-cache en français, alors non, mais ce genre de jeux avec l'Alias, comme nous l'avons fait dehors, je pense que c'était vraiment amusant et ensuite... On apprend plus par la pratique, en fait. »*

*« Pour nous, toutes les tâches que nous recevons ne sont pas... comme... ennuyeuses.... D'accord, ce qui est un peu plus difficile, par exemple à retenir, notre professeure essaie de nous l'expliquer d'une manière plus amusante ou à travers un jeu, donc je pense que nous mémorisons et apprenons ainsi plus facilement. » (A4)*

Que l'enseignement ludique laisse une bonne impression aux apprenants, contrairement à l'opinion selon laquelle cela indique une approche quelque peu non sérieuse, nous est confirmé par A3 : « Eh bien... cela laisse une bonne impression parce que vous ne pensez pas que vous devez juste vous asseoir et étudier, écouter et ne rien faire d'autre, ce qui pourrait être plus... comme créatif et différent. »

Malgré les réactions positives à l'enseignement ludique, une partie des apprenants estime néanmoins qu'il devrait y avoir un équilibre entre les méthodes actives, dans ce cas l'enseignement ludique, et passives :

*« Eh bien... oui, mais il ne faut pas non plus le faire à chaque cours, mais par exemple, à la fin de chaque leçon, revisiter un peu à travers le jeu et le plaisir... » (A4)*

*« Donc je voudrais un équilibre... plus équilibré, quelque chose entre le jeu et un peu plus de passivité, pas complètement détendu, mais parfois un peu plus... Parfois, se détendre un peu et parfois, comment dire, être un peu plus strict. » (A2)*

#### 4.2.3. Les activités préférées et non préférées

Les activités préférées
-------------------------

Les apprenants	Lecture avec traduction	Jeux, les quiz	Travail de groupe	Lecture par rôle
A1		x		
A2	x		x	
A3		x	x	
A4		x		
A5		x	x	
A6		x		x

Le tableau 3: Les activités qui se sont révélées être les préférées des apprenants

Au cours des entretiens avec les apprenants, notre objectif était aussi d'identifier les activités préférées parmi eux, mais aussi celles qui se sont avérées démotivantes. Leurs réponses ont été structurées à travers une représentation graphique (*voir tableau 3*), afin d'obtenir une image complète des préférences des élèves lors des cours de français. Ainsi, à travers les entretiens avec les élèves, nous avons identifié un certain schéma de données indiquant que les activités ludiques surpassent les autres activités. Les apprenants ont exprimé à plusieurs reprises leur satisfaction à l'égard de cette approche et lui accordent la priorité par rapport aux autres activités réalisées en classe de français. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, les apprenants sont davantage enclins à cette approche car, comme ils le soulignent, elle les motive et facilite leur apprentissage. Ainsi, les apprenants préfèrent les méthodes actives plutôt que les méthodes "passives", ce qu'on peut voir dans le tableau 4, où on peut trouver les activités comme les exercices de grammaire standards comme la simple conjugaison, résolution de chapiers d'exercice ou écriture. Parmi les autres activités que les apprenants ont également mentionnées et qu'ils apprécient figurent la lecture avec traduction, la lecture de rôles et les activités de travail en groupe :

*« Je ne sais pas, peut-être trop de grammaire. Je ne sais pas. J'aimerais peut-être... je veux dire, nous apprenons aussi du vocabulaire. Peut-être que ce serait mieux pour moi d'apprendre plus de vocabulaire que de grammaire. » (A2)*

*« Euh... je n'aime pas beaucoup écrire, et parfois nous devons écrire plus dans certaines leçons et moins dans d'autres. » (A5)*

Les activités non préférées					
Les apprenants	lecture	exercices de grammaire	écriture	résolution de cahiers d'exercices	il n'y a pas
A1	X				
A2		X			
A3					X
A4					X
A5			X		
A6				X	

Le tableau 4: Les activités qui se sont révélées être moins préférées des apprenants

#### 4.2.4. Engagement et autonomie dans l'apprentissage

Dans cette partie de l'entretien, notre objectif était d'interroger les apprenants sur l'impact des méthodes d'enseignement du FLE jusqu'à présent sur leur autonomie accrue dans leur propre apprentissage, ainsi que sur leurs sentiments concernant leur engagement dans leur processus d'apprentissage, donc est-ce qu'ils/elles ont le sentiment que leur apprentissage dépend beaucoup de l'enseignant(e) ?

A1: L'apprenante exprime le sentiment que son processus d'apprentissage est principalement dirigé par lui-même plutôt que par l'enseignant(e). Elle reconnaît que, même si l'enseignant(e) peut avoir un impact sur son expérience d'apprentissage, la responsabilité ultime de son apprentissage repose sur ses épaules. Elle souligne que même si un enseignant peut attribuer une mauvaise note pour des raisons extérieures à ses efforts, il sait quand il a réellement acquis des connaissances et compétences. Ainsi, elle affirme ne pas apprendre pour le bénéfice de l'enseignant(e), mais plutôt pour son propre bien-être et satisfaction personnelle. En fin de compte, elle se sent responsable de son propre apprentissage et de son succès : « *Je considère que je suis généralement autonome [...] Maintenant, pour ce qui est de pouvoir aborder des tâches plus difficiles sans l'aide de l'enseignant, je ne sais pas vraiment, mais je pourrais simplement résoudre ou accomplir quelque chose que nous avons déjà fait, oui.* »

A2: Elle nous a offert la réponse suivante à la question de savoir si elle se sent suffisamment engagée dans son apprentissage et si elle se considère comme acteur principale de son apprentissage ou si cela dépend davantage de l'enseignante ? : « *Eh bien... peut-être que je dirais plus que je suis l'auteur de mon propre apprentissage. Avant d'arriver dans cette école,*

*je voulais vraiment apprendre le français et l'espagnol, donc... même quand je suis chez moi, j'apprends à travers diverses applications ou je lis un livre, donc... alors parfois, quand je n'ai pas envie, c'est là que le rôle de l'enseignante entre en jeu, donc parfois je travaille aussi à cause d'elle.* » Cela montre que bien qu'elle se sente comme acteur de son apprentissage, l'enseignante joue également un rôle important dans son engagement et sa motivation.

A3: Sur la question de savoir si elle se considère comme une apprenante active et autonome dans son apprentissage, ou si c'est plutôt l'enseignante qui joue un rôle prédominant et sur laquelle dépend son apprentissage et sa motivation, A3 a répondu: *«Je pense que cela dépend également parce que l'enseignant doit aussi faire une bonne partie du travail pour enseigner et transmettre cette connaissance à l'élève, puis il revient à l'élève, s'il est intéressé, de répéter cela et de faire des efforts pour apprendre la langue.»* Donc, A3 reconnaît que l'enseignante a une responsabilité importante dans l'enseignement et la transmission des connaissances à l'apprenant. Cependant, elle souligne que l'engagement et les efforts de l'apprenant sont également essentiels. Si l'apprenant est intéressé par l'apprentissage et s'engage à répéter et à pratiquer régulièrement, alors il peut être actif et autonome dans son apprentissage. En résumé, elle considère que l'enseignant et l'apprenant ont des rôles complémentaires dans le processus d'apprentissage, et que la motivation de l'apprenant joue un rôle crucial dans sa réussite.

A4: Nous avons également demandé à A4 s'il se sentait plus autonome dans son processus d'apprentissage grâce au travail réalisé jusqu'à présent en classe: *« Oui, parce que... Nous avons participé à un atelier dans une école privée où nous avons travaillé individuellement, et je pense que cet atelier indépendant a beaucoup aidé tout le monde et nous a donné de la confiance en nous.* » Nous pouvons voir que l'apprenant a principalement associé cela au travail indépendant, qui contribue à une plus grande confiance en soi. Nous pouvons donc conclure que cela conduit à une plus grande motivation et engagement des apprenants dans l'apprentissage d'une langue. De plus, l'apprenant estime que son apprentissage et son engagement dépendent également autant de lui que de l'enseignant.

A5: L'apprenant se sent suffisamment engagé dans son apprentissage et attribue principalement son autonomie dans l'apprentissage à des méthodes de travail qui incluent des activités ludiques telles que l'application Duo Lingo, ce qui la motive davantage et lui permet ainsi de maîtriser plus rapidement et plus efficacement le contenu, tout en renforçant sa confiance en soi, ce qui est un pas vers une plus grande autonomie: *« Quand nous jouons à certains jeux, par exemple, nous avons joué à Duo Lingo quelques fois. Cela, alors je... il y a*

*beaucoup de quiz là-dessus et parfois il le prononce, alors je dois répéter ces choses, donc c'est plus facile pour moi. »*

A6: L'apprenant sent qu'elle a acquis une plus grande autonomie dans son processus d'apprentissage grâce à la méthode de travail jusqu'à présent. Lorsqu'on lui a demandé si cela était davantage dû à son propre travail ou au rôle de son enseignante, elle a répondu : *« Alors... aussi bien l'enseignante que moi-même, car l'enseignante nous explique tout très bien et nous traduit toujours ce que nous ne comprenons pas, et elle ne demande pas que nous soyons tout le temps en français, parfois nous parlons aussi d'autres sujets et nous n'avons pas toujours à parler en français. »*

## 5. Synthèse

Nous allons maintenant résumer notre recherche et évaluer si nos hypothèses initiales se sont révélées vraies ou pas. Après avoir analysé les réponses des enseignantes et des apprenants concernant les notions comme la méthodologie de travail, le traitement de nouveaux contenus, les stratégies d'enseignement actif, la motivation des apprenants, les stratégies d'enseignement/apprentissage actif et l'utilisation de la technologie dans l'enseignement, nous pouvons faire une synthèse des résultats.

Premièrement, quant à l'hypothèse 1 : *Les enseignants de FLE, bien familiarisés avec les stratégies de la pédagogie active, les appliquent constamment dans leur enseignement, favorisant ainsi l'engagement et autonomie des élèves et ça améliore la perception des enseignants de leur rôle dans l'enseignement du FLE.* Cette hypothèse semble partiellement vraie. On a constaté que les enseignantes mettent en avant l'importance de l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage, en favorisant l'interaction, la participation active et l'autonomie. Elles utilisent différents moyens pour rendre l'apprentissage du français intéressant et pertinent pour les apprenants, en utilisant des jeux de rôle, des activités collaboratives, des technologies de l'information et de la communication, ainsi que des matériaux authentiques. Elles reconnaissent l'importance de l'implication des élèves dans le processus d'enseignement et utilisent une variété de méthodes pour rendre les cours plus interactifs et intéressants. Mais, en tenant compte des réponses des apprenants, on peut remarquer que les activités ludiques semblent être plus fréquemment utilisées et mieux accueillies dans les écoles primaires, tandis que dans les écoles secondaires, elles peuvent être moins courantes. Cela suggère que l'efficacité des méthodes actives peut dépendre du niveau et de l'âge des apprenants, ainsi que des préférences individuelles des enseignantes. Donc, on peut dire que les enseignantes sont bien familiarisées avec des méthodes dites actives mais que leur utilisation n'est pas à un niveau

désiré par les apprenants. Ensuite, les apprenants reconnaissent majoritairement leur responsabilité dans leur propre apprentissage. Ils estiment que même si l'enseignante peut influencer leur expérience d'apprentissage, l'essentiel de la responsabilité repose sur eux-mêmes. Il a donc été constaté chez les apprenants que la méthodologie active influence réellement à la fois une plus grande motivation et un plus grand engagement et autonomie. En ce qui concerne la partie de la perception des enseignantes de leur rôle, bien qu'elles reconnaissent l'importance de l'autonomie de l'élève dans le processus d'apprentissage, elles sont unanimes sur le fait que le rôle de l'enseignant reste essentiel pour guider, motiver et soutenir les élèves tout au long de leur parcours éducatif. Cette application de la pédagogie active ne semble pas uniformément perçue comme modifiant radicalement la perception des enseignants sur leur rôle. Certains reconnaissent une évolution vers un rôle plus de guide et de soutien, tandis que d'autres maintiennent l'importance centrale de l'enseignant dans le processus éducatif. Donc, le fait est confirmé que les enseignants ont une image très positive de leur propre rôle dans le processus actif d'apprentissage.

Deuxièmement, l'hypothèse initiale de la recherche *L'incorporation de jeux dans le processus d'enseignement du FLE contribue positivement à la perception des apprenants sur la pertinence et le sérieux de la démarche pédagogique et il n'est pas nécessaire d'adapter les activités en termes d'âge et de niveau d'apprentissage de la langue française*, semble être confirmée partiellement par les réponses des enseignantes et des apprenants. D'une part, les enseignantes reconnaissent généralement que l'incorporation de jeux dans le processus d'enseignement du français langue étrangère n'affecte pas la perception de la pertinence et du sérieux de la démarche pédagogique. Elles soulignent que les jeux peuvent rendre l'apprentissage plus intéressant et interactif pour les élèves, les aidant ainsi à rester motivés et engagés dans leurs études. Elles insistent également sur la nécessité d'une diversité dans les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins variés des élèves et maintenir leur attention. D'autre part, les apprenants expriment une satisfaction plus grande à l'égard de l'enseignement ludique, soulignant son rôle dans leur motivation à apprendre et dans leur meilleure assimilation du matériel. Ils estiment que les jeux rendent l'apprentissage plus amusant et plus efficace, et qu'ils préféreraient voir davantage d'activités ludiques incorporées dans leurs cours de FLE. Cependant, certains apprenants reconnaissent également la nécessité d'un équilibre entre les méthodes actives et passives dans l'enseignement, suggérant qu'une utilisation exclusive de jeux pourrait ne pas être optimale. Ils soulignent l'importance d'avoir des moments plus structurés et passifs dans le processus d'apprentissage. Dans l'ensemble, les réponses des enseignantes et des

apprenants indiquent que l'incorporation de jeux dans l'enseignement du FLE contribue positivement à la perception de la pertinence et du sérieux de la démarche pédagogique, tout en soulignant l'importance d'un équilibre dans l'utilisation des différentes méthodes d'enseignement. Alors, on souligne la reconnaissance générale que les jeux peuvent être un élément précieux dans l'apprentissage du français, sans compromettre la qualité et la rigueur de l'enseignement. Concernant la deuxième partie de l'hypothèse, l'analyse des entretiens montre que les enseignantes ont des perspectives diverses sur l'adaptation des méthodes d'enseignement à l'âge et aux besoins des élèves. E1 souligne l'importance de l'adaptation des activités pour correspondre à l'âge, tandis que E2 met en avant le besoin de connaissances et d'expérience des élèves pour utiliser certaines stratégies. E3 croit en l'application universelle du jeu et des méthodes ludiques, tandis que E4 se concentre sur l'intégration des pratiques actives à tous les niveaux de l'éducation, malgré les défis d'adaptation pour les élèves habitués à une approche plus traditionnelle. Alors, quelle est la situation avec l'hypothèse numéro 2 : En conclusion, bien que les enseignantes reconnaissent l'importance et les avantages des méthodes actives dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère, elles soulignent également la nécessité d'adapter ces méthodes en fonction de l'âge et du niveau des élèves. Ainsi, l'hypothèse de base de la recherche, selon laquelle toutes les stratégies et activités de la méthode active peuvent être appliquées de manière efficace indépendamment du niveau d'apprentissage et de l'âge des apprenants, est fautive. Bien que de nombreuses stratégies puissent être adaptées avec succès, il est nécessaire de reconnaître que certaines activités peuvent ne pas être aussi efficaces ou appropriées pour tous les groupes d'âge et niveaux d'apprentissage. Ce fait a également été confirmé par les apprenants, qui sont d'accord : bien que les activités ludiques soient largement appréciées par eux, ils reconnaissent également l'importance d'un équilibre entre les méthodes actives et passives. Ce fait concerne principalement l'enseignement ludique, qui doit être adapté en fonction du public cible pour être pleinement bénéfiques.

En ce qui concerne notre hypothèse 3 : *Les limitations de l'application des méthodes actives variées dans la classe de FLE peuvent être liées à des contraintes de ressources et/ou aux traits de personnalité des enseignants*, l'analyse de l'entretien met en évidence plusieurs points clés concernant les défis rencontrés par les enseignants de FLE dans l'application des méthodes actives, ainsi que l'influence de leur personnalité sur leur approche pédagogique. La disponibilité et la fiabilité des ressources technologiques, telles que la connexion Internet, sont identifiées comme des obstacles majeurs à l'application des méthodes actives. La dépendance à l'égard de la technologie expose les enseignants à des situations imprévues en cas de panne ou

de dysfonctionnement du système. Le temps est également une contrainte importante. Les enseignants doivent respecter les programmes établis, ce qui limite la possibilité d'intégrer des activités plus longues ou plus complexes. La pression du temps pousse parfois les enseignants à improviser et à trouver un équilibre entre l'accélération du processus et la garantie que les élèves comprennent les concepts. Certains défis sont spécifiques à la gestion de la classe, tels que la sensibilité à l'échec chez les élèves ou le manque de collaboration entre les générations d'élèves. Les enseignants reconnaissent l'importance de leur personnalité dans leur approche pédagogique. La créativité, la patience, l'empathie, l'adaptabilité et le bonheur sont tous considérés comme des traits essentiels pour réussir dans l'enseignement. Une relation de confiance et de respect entre l'enseignant et les élèves est cruciale pour favoriser un environnement d'apprentissage positif et productif. Donc, l'analyse des entretiens semble confirmer l'hypothèse de recherche selon laquelle les contraintes de ressources (notamment technologiques) ainsi que la personnalité des enseignants ont un impact sur l'application des méthodes actives dans les cours de FLE. Les enseignants doivent faire face à des défis pratiques et temporels qui peuvent limiter leur capacité à intégrer pleinement des méthodes actives dans leur enseignement. De plus, la personnalité des enseignants joue un rôle important dans leur approche pédagogique, avec des traits tels que la créativité, l'empathie et l'adaptabilité influençant leur capacité à mettre en œuvre efficacement ces méthodes. En conséquence, il semble que l'hypothèse soit vraie.

Et enfin, l'hypothèse 4 : *L'application de la pédagogie active a une influence positive sur la perception que les enseignants de FLE ont de leur rôle dans le processus d'enseignement, les faisant se sentir plus engagés et valorisés en tant que facilitateurs de l'apprentissage*, semble être confirmé. Selon les réponses fournies, les enseignantes reconnaissent l'importance de l'application de la pédagogie active dans le processus d'enseignement du français langue étrangère. Elles soulignent également que le rôle de l'enseignant reste crucial et non secondaire. E1 et E2 reconnaissent que les élèves peuvent être autonomes dans leur apprentissage, mais soulignent également le rôle crucial de l'enseignant dans la motivation, le guidage et le soutien des élèves. Ils ne considèrent pas le rôle de l'enseignant comme secondaire, mais plutôt comme une présence indispensable pour favoriser l'autonomie des apprenants. E3 et E4 vont dans le même sens, en soulignant que bien que l'autonomie de l'élève puisse être encouragée, il y a des moments où l'enseignant doit jouer un rôle plus direct et actif dans le processus d'enseignement. Donc, même si tout dans la pédagogie active tourne autour du fait que l'élève est au centre et

qu'on cherche à le rendre autonome, acteur de son apprentissage, le rôle de l'enseignant reste crucial en tant que guide, mentor, conseiller.

Enfin, les hypothèses de base de la recherche se sont révélées en partie vraies. Les enseignantes de FLE utilisent effectivement des stratégies de la pédagogie active dans leur enseignement, mais à l'égard de l'enseignement ludique, le plus apprécié par les apprenants, les entretiens révèlent un niveau plus bas d'utilisation. Les contraintes de ressources et les traits de personnalité peuvent effectivement limiter l'application des méthodes actives, mais les enseignants font de leur mieux pour surmonter ces obstacles et offrir des cours stimulants et engageants à leurs élèves. L'incorporation de jeux dans l'enseignement du FLE contribue positivement à la perception de la pertinence et du sérieux de la démarche pédagogique, tout en soulignant l'importance d'un équilibre dans l'utilisation des différentes méthodes d'enseignement, mais les enseignants et les apprenants estiment que toutes les activités ne sont pas adaptées à tous les aspects d'enseignement, niveaux et âges des apprenants et qu'un équilibre entre elles et l'adaptation, sont nécessaire. Comme nous l'avons mentionné précédemment dans notre analyse, le rôle des enseignants aujourd'hui va bien au-delà de celui de simple transmetteur de connaissances. Grâce à cette recherche, nous avons obtenu une image plus claire de la prise de conscience de nos enseignants concernant leur rôle et leur vision positive de celui-ci. L'enseignement actif modifie d'une certaine manière le rôle traditionnel des enseignants et la dynamique entre enseignants et élèves. Leur rôle s'élargit donc et l'accent n'est plus uniquement mis sur la transmission des connaissances, mais les enseignants ont aussi d'autres rôles cruciaux tels qu'éducateur, facilitateur, personne de confiance, guide dans l'apprentissage qui mène ses élèves vers l'autonomie dans l'apprentissage, et comme quelqu'un qui écoute les besoins de ses élèves et les met en pratique. Cette expansion du rôle des enseignants a un impact positif sur eux, car elle favorise chez eux un certain sentiment de satisfaction et de réussite, car l'enseignant est conscient de jouer également un rôle clé dans le développement de toutes les compétences de ses élèves, ce qui conduit à une auto-évaluation positive de l'enseignant. Et revenons à cette déclaration de l'enseignant numéro 4 selon laquelle seul un enseignant heureux est un bon enseignant. Ainsi, un enseignant qui est heureux et satisfait de son travail, et qui est conscient de l'importance de ses rôles dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, est, pourrait-on dire, la clé pour un enseignement et apprentissage actif réussi. Nous ferons également référence à l'intéressant livre de Thich Nhat Hanh et Katherine Weare, "*Happy Teachers Change the World.*", 2017. Thich Nhat Hanh était un enseignant et un moine bouddhiste qui travaillait au sein de sa communauté à Plum Village,

en France. Pour lui, le plus grand talent est celui de savoir être heureux. Cet enseignant propose aux enseignants du monde entier, de tout niveau d'enseignement, quelle que soit leur religion, un guide pratique. Il faut prendre conscience qu'un enseignant heureux rend les élèves heureux, et ce livre porte en réalité sur la pratique de la pleine conscience. (Hanh et Weare, 2017) Bien entendu, ce n'est qu'un des exemples qui peuvent être pris en compte comme une sorte d'aide aux enseignants qui conduira à la qualité de la pratique pédagogique précisément grâce au concept de bonheur en premier lieu.

## **6. Conclusion**

Dans ce mémoire, notre objectif était de répondre aux questions de recherche et aux hypothèses énoncées pour déterminer dans quelle mesure les stratégies actives d'enseignement sont réellement présentes dans l'enseignement du français dans nos écoles. Quelques des mots interrogatifs que nous avons utilisés ici sont *Comment ? Combien ?* et *Pourquoi ?* Ainsi, l'objectif était de déterminer dans quelle mesure les méthodes actives sont réellement utilisées. Nous voulions également identifier s'il existe des limitations qui influent directement sur la non-utilisation des méthodes actives, quelle est l'opinion des enseignantes à ce sujet, et pourquoi cela se produit. Étant donné que la pédagogie active promeut l'apprenant comme acteur principal de l'enseignement et de l'apprentissage, nous voulions également étudier leur point de vue afin de comprendre les éventuels problèmes et de proposer des solutions pour améliorer la méthodologie et l'approche pédagogique. Il est évident que diverses questions ont été posées, comme celles mentionnées précédemment. Compte tenu de tous les avantages de l'enseignement actif, mais aussi de certains problèmes, dans cette conclusion, nous aimerions souligner la nécessité de changements dans l'ensemble du système. À travers nos interviews préalablement conçues et une série de questions posées aux enseignantes, puis aux apprenants, nous avons réalisé que les stratégies actives dans l'enseignement du français sont effectivement mises en œuvre. Tout d'abord, il est clair que les enseignantes reconnaissent l'importance des stratégies de la pédagogie active pour favoriser l'engagement, la motivation et l'autonomie des apprenants. Les enseignantes et les apprenants sont plus satisfaits du mode de fonctionnement actuel et ont une attitude positive envers leurs rôles dans le processus d'enseignement. L'objectif de l'enseignement actif est bien sûr d'activer les apprenants, mais de manière à ce qu'ils deviennent autonomes, c'est-à-dire des auteurs de leur propre apprentissage. Avec cela à l'esprit, nous avons réalisé qu'il reste encore beaucoup de place pour progresser en matière de pratique

pédagogique au-delà de certaines limitations dans l'enseignement dont nous avons également parlé dans ce mémoire. Les principales limites sont principalement le temps, les ressources et autres. Cependant, outre le fait qu'il est toujours nécessaire d'investir dans le système scolaire et dans des infrastructures technologiques fiables, ce que nous mettrions en avant et ce que nous pensons peut-être le plus influencer l'application de stratégies actives chez nos enseignants mais aussi en général dans la pratique pédagogique, ce serait le fait qu'il y a peut-être trop peu d'investissement dans le développement de la créativité et des idées chez les enseignants. C'est ce que nous explique également Terzidis (2019) qui, dans son travail, mentionne que la créativité est encore principalement étudiée au niveau des apprenants et de leur apprentissage. On parle peu de la créativité des enseignants, et la formation des enseignants à la créativité est encore davantage théorisée (Terzidis, 2019) qu'appliquée en réalité. Terzidis (2019) souligne également le lien entre la formation des enseignants à la créativité et la créativité des apprenants, en se référant à Jeffrey et Craft (2004) qui ont été les premiers à développer ce lien. Ainsi, pour que l'enseignement développe la créativité chez les apprenants, il est très important que l'enseignant développe également sa propre créativité. De plus, Giglio (2016) se concentre sur les futurs enseignants, les enseignants stagiaires, en indiquant que pour qu'ils puissent apprendre des contextes scolaires inhabituels et innovants, il est nécessaire de les éloigner de la formation traditionnelle et d'intégrer davantage de formation créative. En revanche, revenons à Nduwingoma et Ndereyimana (2020), qui parlait des activités ludiques et de jeux en cours. Ils ont concentré leurs recherches sur l'enseignement du français langue seconde au Burundi. Ce que les auteurs soulignent, c'est-à-dire une sorte de critique, c'est que l'espace réservé, ni dans les manuels scolaires ni dans les guides pédagogiques, à l'utilisation des jeux dans l'enseignement n'est pas suffisant. Sur la base des enseignants interrogés, Nduwingoma et Ndereyimana (2020) sont parvenus à la conclusion que certains enseignants se limitent à utiliser les jeux, affirmant qu'ils nécessitent beaucoup de temps et devraient être limités en dehors de la classe, tandis que d'autres les utilisent et les considèrent nécessaires à l'apprentissage d'une langue étrangère. Au total, ils sont arrivés à la conclusion que les jeux sont encore trop peu utilisés en classe, les enseignants se limitant à des activités sèches dans les manuels scolaires, à des exercices dits d'application. Pour cette raison, les auteurs estiment qu'il est crucial de s'efforcer d'améliorer ce domaine. Et ces derniers estiment qu'une éducation et une formation constantes des professeurs de français sont nécessaires pour avoir des contenus ludiques et divertissants. Les auteurs suggèrent également des brochures supplémentaires comme guides d'activités ludiques qui viendront compléter les manuels secs en classe. De plus, pour activer les apprenants, il faut d'abord partir du principe que le processus d'enseignement et

d'apprentissage est un flux, ce qui signifie un développement continu d'innovations dans ce domaine. Il est donc nécessaire que nous soyons constamment à jour pour exploiter pleinement les sources disponibles et pour offrir à nos apprenants une expérience d'apprentissage toujours aussi efficace que possible. Par conséquent, nous serions libres de donner des idées pour surmonter certaines des limitations dans l'enseignement qui ont un impact direct sur l'enseignement actif. Nous allons extraire 4 verbes que nous considérons comme essentiels : Créer, Motiver, Activer, Autonomiser. Tout d'abord, nous devons concevoir une stratégie d'enseignement et créer des activités intéressantes pour motiver les apprenants et ainsi les inciter à participer activement à l'enseignement, ce qui conduirait finalement à des apprenants autonomes. Une des propositions qui stimulerait sûrement les enseignants et les écoles à une meilleure intégration des méthodes actives dans l'enseignement des langues étrangères est d'investir davantage dans des programmes de formation continue des enseignants en matière d'enseignement actif. Concevoir divers programmes et ateliers dans les écoles qui seraient tenus de temps en temps où les enseignants pourraient librement exprimer leur méthodologie et partager des idées entre eux sur l'activation de leurs apprenants, ce qui permettrait d'élargir les horizons de chaque enseignant. Organiser des ateliers pour les enseignants afin de les familiariser avec les innovations dans l'enseignement est crucial pour rafraîchir la méthodologie d'enseignement et continuer à progresser vers l'objectif principal - motiver et activer les apprenants. De tels ateliers encourageraient les enseignants et dissiperaient la crainte de certaines limitations telles que le temps ou les ressources, car ils offriraient des solutions à ces problèmes. Il est également nécessaire de prêter attention aux principaux acteurs, à savoir les apprenants. Il est impératif d'écouter leurs désirs et leurs besoins afin de savoir ce qui les motive le plus à apprendre. Pour un apprentissage et un enseignement réussi, la relation enseignant-apprenant est importante, donc les enseignants ne devraient pas hésiter à se rapprocher des apprenants par le biais d'une approche moderne, de la technologie ou des réseaux sociaux. Ils sont une excellente source d'information s'ils sont correctement utilisés. Les apprenants doivent être libres d'exprimer leur opinion et de ressentir qu'ils sont véritablement au centre du processus d'enseignement en tant qu'acteurs principaux de leur propre apprentissage.

## 7. Bibliographie

Baker, J. W. (2000). The 'classroom flip' : Using web course management tools to become the guide by the side. *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville : Florida Community College.

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). "La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue". *3er. Foro de Lenguas de ANEP* [en ligne], 8-10. Disponible sur : [http://www.myenglishpages.fr/docs\\_a\\_telecharger/dida/perspective\\_actionnelle\\_bagnoli.pdf](http://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf), (Consulté le 16 avril 2024)

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports* [en ligne]. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183. Disponible sur : <https://eric.ed.gov/?id=ED336049> (Consulté le 20 mars 2024)

Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *Formules pédagogiques*. Quebec Pdlld, editor. Paris : Eska., dans Chamberland et Provost. (1996). *Jeu, simulation, jeu de rôle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.

Gazibara, S. (2013). Aktivno učenje: put prema uspješnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik* [en ligne], 62 (2-3), Split : Sveučilište u Splitu. 375-389. Disponible sur : <https://hrcak.srce.hr/105358> (Consulté le 23 juin 2023)

Giglio, M. (2016). Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation. *Revue Formation et profession*, 24(2). Québec : CRIFPE. 45-55.

Girardet, J. (2011). Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. In Conférence. *Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paolo* [en ligne]. Brasil : Aliança Francesa São Paulo. Disponible sur : [https://www.vintage-language.fr/ressources/acte\\_conference\\_jacky\\_girardet.pdf](https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf). (Consulté le 20 mai 2024)

Hoffman, J., Bianchi, R., Durrani, M., & Gottlieb, M. (2022). Ausubel's Meaningful Learning Theory. *Education Theory Made Practical*. Volume 5. Hamilton, ON, Canada. McMaster Office of Continuing Professional Development. Disponible sur : <https://books.macpfd.ca/etmp-vol5/chapter/chapter-9-ausubels-meaningful-learning-theory/> (Consulté le 2 2024)

Johnson, A. (2019). *Essential Learning Theories and Their Applications*. Lanham, Maryland : Rowman & Littlefield Publishers.

Kaiza, E. K. (2020) Enseignement et apprentissage des langues : une exploitation pédagogique des jeux en classe de fle dans quelques écoles de base à accra au ghana. *Diacronia*, Stratégies et techniques dans l'enseignement du français aux enfants. Suceava : Editura Universității din Suceava. 105-116

Khaber, F., & Lammari, F. (2017). *La méthode active comme démarche didactique et pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du FLE (le cas de la 4emeannée primaire des établissements Doukar Saïd et Moufak Belkacem dans la ville de TIZI-OUZOU)*. Tizi-Ouzou. Université Mouloud Mammeri De Tizi-Ouzou. Faculté des lettres et des langues, Departement de français. (Dissertation doctorale).

Keymeulen, S., Michiels, S., & Ruytenbeek, N. (2020). *L'application de la perspective actionnelle dans trois manuels de FLE destinés aux élèves néerlandophones - Analyse de neuf tâches finales de production écrite*. Gand : Université de Gand. (Mémoire de mater).

Kudryashova, A., Gorbatova, T., Rybushkina, S., & Ivanova, E. (2016). Teacher's roles to facilitate active learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Rome : MCSER Publishing. 7(1), 460.

Laoud, B., Aoulmi, R. Y., & Reghis, A. (2022). *L'Usage des TICE en classe de FLE*. Oum El Bouaghi : Université L'arbi Ben Mhidi, Faculté des lettres et des langues. (Mémoire de master)

Laidoudi, A. (2020). Le jeu théâtral en classe de FLE : vers une méthode théâtrale adaptée au niveau des apprenants. *Revue Didactiques*. Université Yahia FARÈS Médéa. Vol. 09, n° 03 Juillet – Décembre, 123-137.

Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Québec français*. La pédagogie de la coopération. Québec : Publications Québec français. (103), 26-29. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1996-n103-qf1377390/58556ac/> (Consulté le 10 mars 2024)

Markowski, G. (2008). L'influence de l'âge des jeunes apprenants sur leur attitude envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère. *Synergies Pays Scandinaves*. Danemark : Gerflint. (3), 45-50.

Merabet, S. (2006). *L'apprentissage coopératif : pour une pédagogie active de l'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année moyenne du cem fellahi ahmed de ras el-aioun-wilaya de batna*. Faculté des lettres et des sciences humaines, Département de français. École doctorale de français. Université de Batna 2. (Mémoire de master)

Moran, C., & Young, C. A. (2015). Active learning in the flipped English language arts classroom. *Promoting Active Learning Through the Flipped Classroom Model*. Advances in Educational Technologies and Instructional Design (AETID). IGI Global : Hershey, PA. p. 588-609.

Nduwingoma, P., & Ndereyimana, E. (2020). Rôle des activités ludiques dans l'enseignement du Français Langue Seconde au Burundi : état des lieux et perspectives. *Synergies Afrique des Grands Lacs*. Burundi : Gerflint (9), 59-74.

Normand, R. (2014). La classe inversée : une pédagogie renversante. *Le tableau*. Québec, Université de Québec. 3 (1).

Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. (2012). *Études de cas*. Dans *Guide pédagogique pour les enseignants universitaires et les assistants d'enseignement*. Illinois. Disponible sur : <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide>. (Consulté le 15 mars 2024)

Pollet, D. (2015). Elève : acteur actif de son apprentissage : le triple a gagnant. *Analyse FAPEO* [en ligne]. Forest : FAPEO. 15(15),1-15. Disponible sur : <https://ispits.net/wp-content/uploads/2020/01/EL%C3%88VE-Acteur.pdf> (Consulté le 23 mai 2023)

Senécal, I., Desjardins, J. (2018). La pédagogie active. *Innovation – Collège Sainte-Anne*. Québec : Collège Sainte-Anne. 12-21

Senécal, I. (2015). Un monde en changement. *Innovation - Collège Sainte-Anne*. Québec : Collège Sainte-Anne. 5-11.

Sharan, Yael. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education 3-13*. 43. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. London : Taylor & Francis. 43 (1), 83-94.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue - Techniques et pratiques de classe*. Paris : CLE International.

Terzidis, A. (2019). La créativité, un objet de formation des enseignants ? Une enquête dans une Haute école pédagogique. *Revue Suisse de sciences de l'éducation*. Fribourg : Academic Press Fribourg. 41(2), 501-521.

Hanh, T. N., & Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world : A guide for cultivating mindfulness in education*. Berkeley : Parallax Press.

Vallori, A. B. (2014). Meaningful learning in practice. *Journal of education and human development*. Madison : American Research Institute for Policy Development. 3(4), 199-209.

## *Annexes I*

### **Le guide d'entretien :**

Questionnaire pour les professeurs

#### **La méthodologie d'enseignement :**

##### **1. Comment décririez-vous votre méthodologie d'enseignement ?**

**1.1. Exemple : Aujourd'hui, vous travaillez sur du nouveau contenu, du vocabulaire et de la grammaire. Comment abordez-vous son traitement ? Quelles activités pour quelle partie ?**

1.1.1. Selon vous, de quoi dépend le plus le niveau de motivation et comment décririez-vous le niveau de motivation de vos élèves, par exemple, lors de la réalisation de ces activités ?

1.1.1.1. Pensez-vous que leur motivation change de manière significative en fonction de la manière dont les activités sont réalisées en classe et comment cela affecte-t-il le résultat final ?

##### **2. Que signifie pour vous l'enseignement actif ?**

2.1. Comment décririez-vous un apprenant actif ?

#### **Les stratégies/activités de la méthode active :**

**Quelles stratégies/activités aimez-vous le plus en tant qu'enseignant ? Quelles stratégies/activités essayez-vous pour activer vos élèves ?**

2.2. *Dans la pratique de l'enseignement, il est bien connu que nous considérons chaque élève comme une personne individuelle avec sa propre personnalité et ses propres capacités, cependant, dans un grand groupe, il n'est pas facile de s'adapter à chaque élève. De quelle manière essayez-vous d'ajuster vos activités afin de susciter l'intérêt de tous les élèves ?*

2.3. Quelles activités avez-vous remarquées que vos élèves aiment le plus ?

2.4. Quelles activités énumérez-vous comme activités pouvant être appliquées à tous les âges et à tous les niveaux d'apprentissage des langues ?

2.4.1. Pensez-vous que toutes les activités sont applicables à tous les âges et à tous les niveaux d'apprentissage et pourquoi ?

#### **L'application de l'enseignement ludique :**

3. *On peut dire que jusqu'à aujourd'hui la pratique de l'enseignement a beaucoup progressé, le développement de la technologie y a le plus contribué. **Pouvez-vous dire si vous utilisez la technologie en classe et laquelle ?***

3.1. *Prenons comme exemple des applications et des sites Web pour apprendre en s'amusant comme Quizizz et Kahoot, qui sont très populaires parmi les étudiants et les enseignants. **Les connaissez-vous et si oui, les avez-vous utilisées et pour quelle partie (vocabulaire, grammaire) ?***

3.1.1. *Quel genre de réactions avez-vous remarqué chez les élèves lorsque vous utilisez cette méthode ou d'autres méthodes amusantes que vous avez utilisées lors de l'apprentissage des termes de grammaire ?*

3.1.2. *Avez-vous remarqué que les étudiants apprennent les concepts plus rapidement et plus facilement de cette façon ? Si oui, pourquoi pensez-vous qu'il en est ainsi ?*

3.2. *Souvent, les étudiants peuvent avoir une certaine impression de l'inutilité du processus d'enseignement si ces méthodes et d'autres méthodes amusantes telles que les jeux sont constamment utilisées. **Avez-vous peut-être remarqué que les élèves perçoivent les cours différemment si ces méthodes sont utilisées ?** Autrement dit, avez-vous remarqué que les élèves se détendent trop et deviennent négligents ou cela dépend-il d'un autre facteur et lequel ? **Ou ces méthodes n'ont-elles qu'un effet positif sur tous les élèves ?***

#### **Les limites de l'enseignement actif :**

4. *Les stratégies d'enseignement actif, comme nous l'avons vu, présentent de nombreux avantages. Cependant, il existe évidemment des facteurs qui influencent leur mise en œuvre. **Y a-t-il des facteurs qui dans votre enseignement (dans la classe et l'école) affectent la possibilité de mettre en œuvre une méthode et lesquels ?***

4.1. *Comment diriez-vous que ces limitations affectent la qualité de la conduite des activités en classe ?*

4.1.1. *Selon vous, quelles sont les solutions à ce problème, ou comment peut-il être évité ?*

4.1.2. *Peut-être demander s'ils utilisent des méthodes pas du tout actives (actionnelle) mais qui leur semblent nécessaires / impératives. Lesquelles, pourquoi ?*

#### **Influence de la personnalité sur l'application de l'apprentissage actif :**

5. *Nous avons déjà mentionné qu'un étudiant est un individu, un individu doté d'une personnalité et d'un caractère unique qui a une certaine influence sur le cours de son*

*apprentissage et de son adoption. Nous pourrions appliquer la même théorie aux enseignants. Si vous deviez décrire votre personnalité/caractère, comment le décririez-vous ?*

5.1. Quelles qualités pensez-vous que chaque enseignant devrait avoir ?

5.2. Pensez-vous que le caractère a une influence sur l'approche de l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre des activités d'enseignement et de quelle manière ?

5.2.1. Selon vous, quelle partie de votre personnage influence/contribue vraiment à la conception et au déroulement de votre leçon ?

### **Apprenant- autour de son apprentissage :**

6. *Contrairement à l'enseignement traditionnel, dans l'enseignement actif, tout tourne autour de l'élève. L'élève est le centre, qui est autonome dans son apprentissage. L'enseignant est celui qui a un rôle secondaire. Pensez-vous que cette affirmation est correcte ?*

6.1. Comment décririez-vous votre rôle dans le processus d'enseignement ?

6.2. Dans quelle mesure diriez-vous que vos élèves sont indépendants ?

6.3. D'après ces affirmations et votre expérience jusqu'à présent, diriez-vous que la théorie de la méthode active est plus de la théorie que de la pratique ? Donnez des raisons.

On peut rajouter une question sur la formation : est-ce qu'ils ont reçu une formation / se sont autoformés à la méthode active ?

### **Questionnaire pour les élèves**

#### **Les stratégies/activités de la méthode active :**

1. **Peux-tu décrire à quoi ressemble habituellement l'un de vos cours de français ?**

2.1. Quelles activités sont majoritairement présentes ?

2.2. Aimes-tu ces activités ?

2.2.1. Lesquelles préfères-tu ?

2.3. Penses-tu que certaines activités en classe ne te conviennent pas et pourquoi ?

#### **L'apprentissage actif et la motivation :**

2. **Qu'est-ce qui motive toi le plus en tant qu'élève dans un cours de français ?**

(Est-ce le professeur, les activités de classe et plus encore ?)

2.1. Dans quelle mesure sentes-tu motivé pour étudier avec ces activités déjà mentionnées dans ton cours de français ?

- 2.1.1. Penses-tu que la façon actuelle de travailler en classe est suffisamment motivante pour toi et pourquoi ?

**Enseignement ludique :**

**3. Utilisez-vous des jeux en classe et si oui, lesquels ?**

- 3.1. Aimerais-tu utiliser davantage les jeux en classe (Le jeu de la mémoire, le jeu de pendu, bingo etc.) et pourquoi ?
- 3.2. Penses-tu que les jeux sont un bon choix pour apprendre le français ?
- 3.2.1. Penses-tu que tu maîtrise mieux et plus rapidement la matière ou cela ne t'affecte-il pas ?
- 3.3. Penses-tu qu'ils sont tous appropriés à vous les élèves ? Donne-toi des exemples/ raisons.
- 3.4. Toi détendes-tu davantage lorsque vous travaillez en classe de manière ludique ?
- 3.4.1. Dirais-tu que cela affecte ton travail et de quelle manière ?
- 3.5. Trouves-tu que tu prends la tâche moins au sérieux de cette façon ?

**Apprenant- autour de son apprentissage :**

**4. Dirais-tu que tu as développé une plus grande créativité et indépendance avec votre façon de travailler actuelle en classe ?**

- 4.1. En classe, tu sentes-tu en tant qu'élève suffisamment engagé et autonome dans la réalisation des activités ? (Englobant des activités de recherche d'informations, de réflexion et de résolution de problèmes)
- 4.1.1. Penses-tu qu'il y a des raisons à cela et quelles seraient-elles ?  
Pensez-vous que votre apprentissage dépend davantage de l'enseignant ?

*Annexe 2*

Les données sur les apprenants				
Les apprenants	genre	âge	école	Classe/année
A1	F	16	Lycée d'Hôtellerie et de Tourisme	2ème
A2	F	16	Lycée d'Hôtellerie et de Tourisme	2ème
A3	F	11	École primaire de Šime Budinić	5ème
A4	M	11	École primaire de Šime Budinić	5ème
A5	F	12	École primaire privée Nova	6ème
A6	F	11	École primaire privée Nova	5ème

## Résumé :

Ce mémoire de Master explore l'enseignement actif du français en Croatie, en mettant l'accent sur l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage. Il examine la progression de l'éducation, notamment dans le domaine des langues étrangères, et se demande si le système éducatif croate est à la hauteur des normes modernistes. Les chercheurs étudient les méthodes modernes d'enseignement, notamment la pédagogie active, dans le but de comprendre dans quelle mesure ces approches sont utilisées dans les salles de classe. La recherche, menée auprès d'enseignants et d'élèves de différentes écoles primaires et secondaires de la région de Zadar, vise à évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement actives et à identifier les obstacles à leur utilisation optimale. Les entretiens ont porté sur divers aspects de l'enseignement actif, notamment la motivation des élèves, les stratégies d'enseignement, l'utilisation de méthodes ludiques, et le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. En utilisant une approche qualitative, on espère découvrir des lacunes potentielles dans l'enseignement des langues étrangères et proposer des améliorations. Les résultats de la recherche fourniront des informations précieuses sur la manière dont l'enseignement du français peut être optimisé pour promouvoir l'engagement actif des élèves et améliorer leur apprentissage.

Mots clés : pédagogie active, apprenant actif, les stratégies d'enseignement actif, enseignement ludique, les limites dans l'enseignement, les rôles de l'enseignant

## **"Aktiviranje učenika u nastavi francuskog kao stranog jezika"**

### Sažetak

Ovaj diplomski rad istražuje aktivno učenje francuskog jezika u Hrvatskoj, s naglaskom na aktivno sudjelovanje učenika u procesu učenja. Proučava se napredak obrazovanja, posebno u području stranih jezika, i postavlja se pitanje je li hrvatski obrazovni sustav u skladu s modernim standardima. Istraživači proučavaju moderne metode poučavanja, uključujući aktivnu pedagogiju, s ciljem razumijevanja u kojoj mjeri su te metode korištene u učionicama. Istraživanje, provedeno među učiteljima i učenicima različitih osnovnih i srednjih škola na području Zadra, ima za cilj procijeniti učinkovitost aktivnih metoda poučavanja i identificirati prepreke optimalnom korištenju. Razgovori su se fokusirali na različite aspekte aktivnog poučavanja, uključujući motivaciju učenika, strategije poučavanja, upotrebu ludičkih metoda i ulogu učitelja u procesu učenja. Koristeći kvalitativni pristup, nadamo se otkriti potencijalne nedostatke u poučavanju stranih jezika i predložiti poboljšanja. Rezultati istraživanja pružit će dragocjene informacije o tome kako se poučavanje francuskog jezika može optimizirati kako bi se potaknuo aktivan angažman učenika i poboljšalo njihovo učenje.

Ključne riječi : aktivna pedagogija, aktivan učenik, strategije aktivnog poučavanja, poučavanje kroz igru, ograničenja u poučavanju, uloge učitelja

## **"Making learners active in the french as a foreign language classroom"**

Abstract :

This master's thesis explores active learning of the French language in Croatia, with a focus on active student participation in the learning process. It examines the progress of education, particularly in the field of foreign languages, and questions whether the Croatian educational system is in line with modern standards. Researchers study modern teaching methods, including active pedagogy, aiming to understand to what extent these methods are used in classrooms. The research, conducted among teachers and students from various primary and secondary schools in the Zadar region, aims to assess the effectiveness of active teaching methods and identify obstacles to their optimal use. Interviews focused on various aspects of active teaching, including student motivation, teaching strategies, the use of playful methods, and the role of the teacher in the learning process. Using a qualitative approach, we hope to identify potential shortcomings in foreign language teaching and propose improvements. The research results will provide valuable insights into how the teaching of the French language can be optimized to encourage active student engagement and improve their learning.

Keywords : active pedagogy, active student, strategies of active teaching, teaching through play, limitations in teaching, teacher's roles