

Pratiques méthodologiques (contemporaines) en classe de FLE en Croatie - réflexions et pratiques des enseignants

Bogojević, Gabriјela

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:162:671281>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-06-25**



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)

Gabrijela Bogojević

**Pratiques méthodologiques (contemporaines) en
classe de FLE en Croatie – réflexions et pratiques
des enseignants**

Diplomski rad

Zadar, 2022.

Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije
Diplomski sveučilišni studij francuskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički
(dvopredmetni)

Pratiques méthodologiques (contemporaines) en classe de FLE en
Croatie – réflexions et pratiques des enseignants

Diplomski rad

Student/ica:

Gabrijela Bogojević

Mentor/ica:

dr. sc. Maja Pivčević

Zadar, 2022.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Gabrijela Bogojević, ovime izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom *Pratiques méthodologiques (contemporaines) en classe de FLE en Croatie – réflexions et pratiques des enseignants* 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, 13. srpnja 2022.

Table de matières

1. Introduction	1
2. Aperçu historique des idées fondamentales didactiques	3
3. Aperçu historique des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères	7
3.1. Méthodologie traditionnelle	8
3.2. Méthodologie directe.....	10
3.3. Méthodologie active	11
3.4. Méthodologie audio-orale	13
3.5. Méthodologie (structuro-globale) audiovisuelle	15
3.6. Approche communicative	17
3.7. Approche actionnelle.....	21
3.7.1. Cadre européen de référence pour les langues (CECR).....	21
3.7.2. Caractéristiques fondamentales de l'approche actionnelle	22
3.8. Approches plurielles.....	24
3.9. Méthodes non conventionnelles	25
3.8.1. Méthode communautaire.....	25
3.8.2. Méthode par le mouvement.....	26
3.8.3. Méthode suggestopédique	27
3.8.4. Méthode par le silence.....	28
4. Question de terminologie, de définition et du choix des <i>pratiques méthodologiques contemporaines</i>	30
4.1. Qu'est-ce que signifie <i>les pratiques méthodologiques contemporaines</i> ?	33
4.2. Avantages des pratiques méthodologiques contemporaines	34
5. Enseignement curriculaire en Croatie	37
5.1. Curriculum <i>École pour la vie</i> dans le contexte de l'enseignement de FLE.....	42
5.2. Caractéristiques fondamentales du curriculum <i>École pour la vie</i> pour FLE	43

6. Aperçu de quelques recherches sur des pratiques méthodologiques en classe des langues étrangères	45
6.1. Pratiques méthodologiques contemporaines dans l'enseignement	45
6.2. Pratiques méthodologiques contemporaines dans l'enseignement des LE	49
6.3. Réception du curriculum <i>École pour la vie</i> chez enseignants, élèves et directeurs d'écoles	50
7. Cadre méthodologique de la recherche	52
7.1. Objectif et hypothèses	52
7.2. Participants	54
7.3. Méthodes et instruments.....	54
7.4. Collecte et traitement statistique des données.....	58
8. Résultats et discussion.....	59
9. Conclusion.....	75
Bibliographie.....	77
Liste des images et tableaux.....	86
Annexe	87
Résumé	92
Sažetak	92
Abstract	93

Abréviations

CCSF : Conceptual Change/Student-Focused approach

CECR : Cadre européen de référence pour les langues

CRÉDIF : Centre de Recherche d'Études, de Documentation et d'Information sur la Femme

DDL : didactique des langues

DLE : didactique des langues étrangères

FLE : français langue étrangère

ITTF : Information Transmission/Teacher-Focused approach

MA : méthodologie active

MD : méthodologie directe

MT : méthodologie traditionnelle

LE : langue(s) étrangère(s)

LVE : langue(s) vivante(s) étrangère(s)

PM : pratique(s) méthodologique(s)

PMC : pratique(s) méthodologique(s) contemporaine(s)

SGAV : structuro-globale audiovisuelle

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TSI : Technologie et sciences industrielles

VAK : visuel, auditif, kinesthésique

1. Introduction

De prime abord, l'enseignement est présent dans la société depuis tout le début de sa formation. Au fur et à mesure, il s'est développé de formes primitives (ex. comment se défendre contre les animaux et des autres dangers) à formes élaborées et technologiquement très avancées (ex. les programmes pour la formation des astronautes). Ces changements ont été presque toujours déclenchés par les évolutions différentes de la société, plus précisément de ses exigences. Avec tel changement arrivait le besoin pour le changement des acquis d'apprentissage qui alors exigeait l'adaptation ou le changement des procédés utilisés dans l'enseignement (cf. Zaninović, 1988). C'est ainsi que le besoin pour une nouvelle discipline pédagogique est né - la didactique, dont une des parties clés est des méthodologies/des méthodes/des pratiques méthodologies d'enseignement (cf. Bogнар et Matijević, 2005 : 28-31 ; Pranjić, 2005 : 90). Qui plus est, petit à petit des autres disciplines de la didactique se sont développées, la didactique des langues étant une.

À savoir, de nos jours de différentes nations, conjointement avec leurs traits socio-culturels, se rapprochent de plus en plus l'une à l'autre. Une des conséquences de ce processus est certainement l'apparition du besoin du plurilinguisme qui est devenue presque un impératif, surtout dans le contexte scolaire. De ce fait, les différentes institutions, comme le Conseil de l'Europe, font des efforts et créent des documents, comme le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), qui incitent l'implémentation de ces visées dans les programmes scolaires. La plupart des pays européens suivent ces tendances, la Croatie y inclus. Dans cette optique, l'approche de l'éducation que l'on préfère est l'approche actionnelle. L'idée générale qui se trouve derrière cette approche est l'idée d'enseignement orienté vers les compétences (l'enseignement curriculaire), par lesquelles on veut rendre possible aux apprenants une formation, un enseignement qui les prépare pour la participation indépendante et active dans la société moderne, démocratique. Naguère, on a commencé à faire des efforts pour intégrer ces valeurs et tendances dans le système éducatif en Croatie par la création du curriculum *École pour la vie*. Pour obtenir tel objectif, il était nécessaire de commencer à utiliser de « nouvelles » pratiques méthodologiques (PM) d'enseignement, des langues étrangères également que des autres matières. Ainsi, on fait un décalage des pratiques méthodologiques traditionnelles et fait un pas en avant vers les pratiques méthodologiques contemporaines (PMC).

Dans ce contexte, l'objectif de ce travail est de sonder par quelle fréquence les enseignants du français langue étrangère en Croatie utilisent les PMC suggérées par le nouveau Curriculum national *École pour la vie* en leurs classes (s'ils les utilisent). De même, nous interrogeons leurs opinions sur ces pratiques. Au surplus, on examine quelles PM ils préfèrent et quels facteurs influencent leur choix des PM. Par ailleurs, dans la partie théorique de ce mémoire, nous présentons l'aperçu d'évolution des idées didactiques et l'aperçu des méthodes pratiquées dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, nous donnons les explications sur la terminologie existante concernant les PM et abordons une discussion sur cette problématique. Plus précisément, nous donnons une explication/définition de ce que les PM(C) sont dans le contexte de ce travail. Puis, on présente le concept de l'approche curriculaire d'enseignement, aussi que le curriculum *École pour la vie*. Cela est suivi des aperçus des recherches faites sur la thématique des PMC et du Curriculum. Finalement, nous présentons le cadre méthodologique de notre recherche avec les résultats, la discussion et quelques limites et suggestions pour des recherches futures.

2. Aperçu historique des idées fondamentales didactiques

Au premier abord, l'enseignement est présent dans la société depuis les tout premiers débuts de la civilisation. Ainsi, les civilisations antiques demeurantes dans le Moyen-Orient, l'Afrique du Nord et l'Europe étaient le berceau de la civilisation et de la culture, et ont déjà pratiqué l'enseignement des enfants (et grandes publiques) dans les écoles (cf. Zaninović, 1988 : 16-25). C'est pendant cette période-là où l'idée de la didactique est née. À savoir, le mot *didactique* provient du verbe grec *διδάσκειν* (*didaskein*) qui signifie enseigner, instruire, donner des leçons, faire un cours, être enseigné, étudier, apprendre, etc. De surcroît, il est aussi possible de dériver la *didactique* du nom grec *διδασχῆ* (*didache*) qui signifie l'enseignement, le doctrine, l'instruction, la leçon. Alors, on peut conclure que la définition de la didactique de nos jours a des racines de temps de la Grèce antique ; c'est-à-dire, l'idée de la didactique comme la science de l'enseignement est apparue déjà à cette époque-là (cf. Pranjić, 2005 : 13).

Ensuite, bien que la formation en général ait connu des formes et organisations différentes (de nombreuses réformations et changements de sa structure) au fil des siècles, elle était assez simple, non unifiée et non organisée (à plus grande échelle). Cela a changé au cours du 17^e et 18^e siècles où on commence à pratiquer et théoriser l'enseignement plus systématiquement. Cela était possible grâce aux contributions de nombreux philosophes, pédagogues, psychologues, sociologues, théologiens et enseignants qui ont « fondé », par leurs travaux d'expert et leur activité sur le domaine d'enseignement, la didactique (cf. Pranjić, 2005 : 16, 17). Premièrement elle était conçue comme l'adresse d'enseignement, ensuite comme une théorie de l'enseignement et les contenus d'enseignement, puis la théorie du développement du curriculum et finalement comme une discipline scientifique concentrée à la pratique, c'est-à-dire à la théorie de l'activité sociale et communicative (cf. Meyer, 2002 : 11 ; Bogнар, Matijević, 2005 : 72 ; Pranjić, 2005 : 16, 17 ; Cindrić et al., 2010 : 16-19). Dans ces conditions, il faut relever qu'au début la pédagogie, dont la didactique fait partie, n'était pas la science autonome (comme elle est de nos jours), mais elle existait au-dedans de la philosophie. Il convient de mentionner quelques grands noms qui ont contribué à l'indépendance de la pédagogie et qui ont agi dans le domaine de didactique. Ce sont : Wolfgang Ratichius-Ratke, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Amos Comenius-Komensky, Johann Friedrich Herbart, et de nombreux autres (cf. Meyer, 2002 : 12, Pranjić, 2005 : 16).

Il convient de dire que Wolfgang Ratichius-Ratke (1571-1635), pédagogue et théoricien d'éducation, est considéré comme l'inventeur de nouvelle forme d'enseignement. Plus précisément, dans son œuvre *Mémorial* il prétend qu'il serait possible d'apprendre les langues

classiques (le latin, le grec et l'hébreu) dans un court laps de temps, et d'organiser une école dans laquelle les élèves pourraient apprendre toutes les habilités. Plus précisément, il affirmait qu'il existe un cours naturel selon lequel il faut enseigner. Ainsi, les classes avaient dû être tenues premièrement en langue maternelle des élèves. Puis, on les enseigne la langue maternelle soutenue, et finalement les langues classiques. Ce principe a dû être appliqué aux autres matières aussi. En plus, il soulignait l'importance de la répétition et de l'exercice, un programme scolaire/une leçon par jour (cf. Pranjić, 2005 : 22-26). Au surplus, Johann Amos Comenius-Komensky (1592-1670), parent de la pédagogie moderne est la figure la plus grande sur le champ didactique. Il travaillait vers la création d'enseignement curriculaire, soulignait le besoin d'organiser l'enseignement/apprentissage selon le caractère d'élève, à élaborer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage et la formation du concept qui est la didactique. Dans sa grande œuvre *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* il présente des idées didactiques dont nombreuses sont implémentées dans l'éducation de nos jours. Par exemple, c'était lui qui a établi que la longueur d'une classe devrait être celle de 45 minutes, avec des pauses entre chaque classe. En plus, il recommandait les méthodes inductives et l'enseignement par l'aspect, et il défendait le droit à l'éducation pour tous. Aussi, il a reconnu l'importance du principe d'enseignement successif et systématique, et de l'aspect psychologique d'enseignement/apprentissage. De ce fait, il soulignait que les élèves retiendront les informations plus facilement si l'on leur explique leur utilité (cf. Zaninović, 1988 : 94-103 ; Pranjić, 2005 : 26-36). Ce sont seulement quelques apports de Komensky pour la pédagogie et la didactique. Quant à John Locke (1632-1704), il était philosophe anglais ; en sens philosophique, son orientation était celle de matérialiste¹. En plus, il est auteur de plusieurs travaux philosophiques dont le plus important pour l'enseignement est *Pensées sur l'éducation* (1693). Dans cette œuvre Locke affirme que l'enseignement devrait inclure la pédagogie du « bon sens et l'utilité pratique ». Qui plus est, bien qu'il admît que l'enseignement collectif a des avantages (comme l'incitation d'esprit de compétition), Locke était le défenseur de l'enseignement individuel. De surcroît, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) était philosophe suisse-français, connu pour sa lutte ardente contre la société féodale et contre les injustices que telle organisation donnait. Son opposition est bien soulignée dans son œuvre *Émile ou De l'éducation*, dans laquelle il est aussi possible de discerner ses points de vue quant à l'enseignement. Ainsi, Rousseau aussi soulignait l'importance de l'enseignement physique, et

¹ La philosophie matérialiste est une doctrine qui englobe tous les systèmes philosophiques qui conçoivent la matière comme une valeur objectivement existante que l'on peut discerner, qui est la source de toutes choses et toute existence (URL 1).

il était même la première personne dans l'histoire pédagogique à relever l'importance et le besoin du développement des sens chez enfants/élèves. De plus, il affirmait que dans l'enseignement il faut inciter les élèves à l'indépendance et l'exploration de la nature. À savoir, selon lui il est beaucoup plus important et utile à enseigner les élèves à apprendre qu'à les enseigner des informations (cf. Zaninović, 1988 : 116-130). En ce qui concerne Johann Friedrich Herbart (1776-1841), il est en quelque sorte le successeur des travaux didactiques de Komensky. C'est-à-dire, Herbart était la première personne à définir la didactique comme une science sur l'enseignement. Il prétendait que chaque homme serait capable d'explorer, agir, penser, demander, répondre, et qu'il le fait tous les jours. De plus, selon Herbart il existe deux groupes d'objectifs d'enseignement : 1. des objectifs possibles, liés au choix de la profession, et 2. des objectifs indispensables. Aussi, Herbart soulignait l'enseignement doit être adapté aux intérêts des élèves pour les inciter à être actifs et autonomes. Une place importante de son travail prend la psychologie qu'il a trouvé une partie indispensable de l'enseignement. Ainsi, il consacrait une partie de ses travaux à l'attention pendant l'enseignement/apprentissage (cf. Zaninović, 1988 : 159-169 ; Pranjić, 2005 : 52-61).

En ce qui touche l'éducation, et la didactique, dans le 19^e siècle, elle est marquée surtout par deux grandes philosophies et vues politiques : le socialisme utopique et le positivisme. À savoir, le socialisme utopique s'opposait à la société capitaliste et voulait créer une nouvelle, la société socialiste. Ses représentants les plus significatifs sont Claude Henri Saint-Simon, Charles Fourier, Étienne Cabet et Robert Owen. Sur le plan de l'éducation, ils soulignaient l'importance de l'enseignement moral pour introduire les élèves dans la société qui vise à la justice complète et promouvaient la formation professionnelle pour que la formation et son contenu soient accordés aux intérêts d'élèves. De plus, avec eux, la formation se tourne de plus en plus de matières langagières vers des matières de sciences naturelles et des matières pratiques (par ex. la coupe des vêtements). D'autre côté, le positivisme pédagogique, dont les représentants sont Auguste Comte, John Stuart Mill, Herbart Spencer, Ernest Renan, Hippolyte Taine et Émile Durkheim, veut une rénovation du système éducatif pour qu'il puisse répondre aux besoins de la philosophie positive. Ainsi, les méthodes utilisées sont celles de la découverte et la connaissance des lois générales. Ensuite, ils défendaient l'idée que l'objectif d'enseignement doit être de préparer l'élève pour la vie ; alors, il fallait le rendre possible d'être autosuffisant et lui rendre possible à acquérir de moyens nécessaires pour la vie. En outre, à la fin du 19^e siècle, l'éducation était encore fortement influencée par l'Église et n'était pas disponible pour tout le monde. Cependant, au fur et à mesure par des réformes différentes dans les pays

différents, cela était changé et l'éducation devient gratuite et disponible pour tous (cf. Zaninović, 1988 : 181-221).

Le début du 20^e siècle a apporté la pédagogie réformatrice dont les caractéristiques principales sont : 1. la critique culturelle, 2. la réforme de l'école et de l'enseignement, 3. elle était portée par la jeunesse et 4. elle était un mouvement sociocritique. Ses objectifs principaux étaient d'établir des institutions éducatives, organiser l'éducation, mettre en place des acquis d'apprentissage précis et concrets, etc. Il est possible de résumer ses résultats didactiques en trois catégories : 1. l'importance du développement cognitif pour l'enseignement, 2. la création d'un processus d'enseignement complet qui convient aux intérêts des élèves, et 3. la compréhension d'enseignement comme le travail. Grâce aux ces cognitions, on a témoigné à la diversification des écoles. À titre d'exemple, les concepts pédagogiques alternatifs ont été créés, comme celui de Maria Montessori ou celui de Rudolf Steiner. De nos jours, les systèmes éducatifs à travers le monde sont recherchés, examinés et critiqués continuellement au but de son amélioration. En plus, l'approche à l'enseignement prédominant est l'approche curriculaire, et les valeurs qui se trouvent dans son centre sont : l'autoréalisation, l'orientation des domaines publics vers la science, l'insistance sur les qualifications, les compétences, l'apprentissage comme le procès de régulation des qualifications et la responsabilité individuelle socio-politique (cf. Pranjić, 2005 : 74-95).

Pour conclure, déjà au cours du 16^e siècle, les experts insistaient sur l'importance de l'approche individuelle à l'enseignement et sur l'importance du principe d'enseignement successif et systématique. De plus, ils ont reconnu que l'apprentissage est plus facile (et le savoir est plus permanent) et optimal si le contenu d'enseignement est pertinent pour les élèves et si leur rôle est actif (ex. l'utilisation de la méthode par l'exploration de la nature que recommandait Rousseau). Or, tandis que cette idée n'est pas nouvelle, elle se trouve toujours dans le centre d'attention des didacticiens et les autres experts.

3. Aperçu historique des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères

Avant tout, il faut relever le fait que dans la littérature scientifique, pertinente à la didactique on peut trouver les deux termes pour une notion, les mots *méthode* et *méthodologie* (cf. Puren, 1988 ; Cuq, Gruca, 2005 ; Tardieu, 2008 ; Desmons et al., 2013, etc.). Selon Cuq et Gruca (2005 : 253), le terme *méthode* est utilisé pour désigner deux notions : des matériaux d'enseignement (par ex. des manuels, des cassettes audio) et une totalité de procédés et de techniques de classe qu'une personne (enseignant) pratique en favorisant une orientation particulière soutenue par certains principes théoriques. Les mêmes auteurs soulignent que le terme *méthodologie* renvoie à l'étude des méthodes aussi que de leurs applications, et à un ensemble composé de procédés, de méthodes, de techniques qui sont articulés autour du discours théorique d'origines diverses qui le sous-tendent. Par surcroît, dans le dictionnaire le mot *méthode* est défini comme un ensemble des démarches raisonnées et logiques que l'on suit pour parvenir à un but (dans notre cas c'est l'enseignement ou l'apprentissage) ; alors que la *méthodologie* sous-entend l'étude des méthodes scientifiques ou/et techniques (Drivaud, 2015 : 456). La distinction est la plus claire dans l'explication suivante :

Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE²... et Les méthodologies en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres... (Puren, 1988 : 17).

De plus, Puren (1988 : 17) affirme que les méthodologies sont déterminées par de plusieurs variations historiques : les objectifs généraux (par ex. l'enseignement scolaire et spécial ont différents objectifs), les contenus linguistiques et culturels (ex. faut-il privilégier la langue écrite ou parlée), les théories de référence (la psychologie d'apprentissage, la pédagogie générale, etc.) et les situations d'enseignement (ex. le nombre d'heures d'enseignement par élève, le nombre d'apprenants dans la classe, leur âge, etc.).

Tout bien considéré, on peut conclure que le terme *méthodologie* est plus vaste que le terme *méthode* (en considérant sa définition). Plus précisément, les méthodes représentent des techniques omniprésentes dans la classe, tel que donner l'explication, la répétition, etc. et ces techniques sont parties indispensables de chaque méthodologie (cf. Puren, 1988 : 17). Néanmoins, si on prend en considération les tendances contemporaines de l'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire, leur pluralité et variété, on pourrait conclure qu'il n'est pas

² Chez Puren (1988) l'abréviation LVE signifie des langues vivantes étrangères.

facile toujours de faire une distinction claire entre les deux termes. Nous traitons cette problématique dans le quatrième chapitre.

3.1. Méthodologie traditionnelle

D'abord, dans le syntagme *méthodologie traditionnelle* (MT), l'adjectif *traditionnelle* englobe toutes les méthodologies qui ont été utilisées dans l'enseignement des langues anciennes- le latin et le grec (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 254). De plus, dans ce contexte il est devenu le synonyme pour ce qui est non-audiovisuel. À savoir, quelques autres appellations que l'on peut trouver dans les périodes et contextes différentes de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères (LE) sont : la méthode des Écoles (courante aux 18^e et 19^e siècles), la méthode universitaire (disparu après 1902), la méthode classique ou ancienne, et aussi la pédagogie traditionnelle (fin du 19^e siècle). Le nom *méthodologie traditionnelle* s'est généralisé en France dans les années 60, mais au même temps elle est devenue la méthodologie mixte car les courantes nouvelles d'enseignement ont commencé à se tourner vers les méthodologies éclectiques ou actives (cf. Puren, 1988 : 22). Finalement, il faut souligner que cette méthodologie en fait sous-entend la méthode grammaire-traduction ou lecture-traduction (cf. Puren, 1988 : 22 ; Cuq, Gruca, 2005 : 254).

À ce propos, il est déjà connu que la première méthode (historiquement) d'enseignement des langues modernes est fondée sur les méthodes d'enseignement du latin et du grec. Pendant tout le Moyen Âge, le latin avait une grande importance en Europe ; plus précisément, c'était la langue de l'Église. De ce fait, le latin était la langue des affaires publiques, des relations internationales, des publications philosophiques, scientifiques et littéraires et la seule langue d'enseignement. C'est pourquoi il était enseigné comme une langue vivante. L'objet principal était de rendre les apprenants capables de le lire, l'écrire et le parler couramment. Cependant, à partir de la période de Renaissance, une grande nouveauté est introduite dans l'enseignement du latin. En raison de l'invention de l'imprimerie et à la fois propagation des auteurs antiques latins, un nouvel objet était implémenté dans l'enseignement du latin : enseigner le latin classique, dit soigné dont la syntaxe et la grammaire sont plus complexes que chez le latin parlé par les contemporaines (cf. Puren, 1988 : 24).

Par conséquent, la méthode grammaire-traduction a été changée ; c'est-à-dire, le nouveau statut du latin a formé ses caractéristiques principales (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 255) :

- a) *l'importance de la grammaire* : la progression est fondée sur les parties du discours (comme les adverbes, le verbe, l'article), donc elle est arbitraire ; les leçons sont organisées autour d'un point grammatical dans l'ordre : l'exposé, l'explication explicite des règles, la succession d'exercices d'application (le plus souvent ce sont des exercices de versions ou de thèmes) ;
- b) *la langue écrite a prédominé la langue parlée* : toutes les activités qui concernent la parole sont en fait en service de l'écrit (par ex. des exercices de prononciation, la lecture à haute voix des textes) ; l'enseignement s'effectue par la gradation mot-phrase-texte ; les textes utilisés représentaient le « bon usage » ;
- c) *l'importance de la traduction* : plus précisément, la traduction était considérée très importante pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire ; le vocabulaire était organisé par thème (comme la famille, la ferme, etc.) et devait être appris par cœur ; et
- d) *la littérature a eu la place centrale dans l'apprentissage* : de fait, l'accès et la compréhension de la littérature sont l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère ; sauf le support pour l'apprentissage d'une LE, elle était aussi utilisée pour l'acquisition d'une histoire littéraire et de la civilisation.

Par ailleurs, la classe d'une langue étrangère a eu trois objectifs : l'objectif formatif (le moral, l'intellectuel et l'esthétique), l'objectif culturel (la culture humaniste) et l'objectif linguistique (la maîtrise de la langue) (cf. Puren, 1988 : 32). Au surplus, le vocabulaire était représenté aux élèves sous la forme des listes extensives organisées par les thèmes (comme déjà mentionné), le choix des textes était entièrement sur l'enseignant ; donc, les intérêts des apprenants n'étaient pas pris en considération (cf. Siefert, 2013).

En dernière analyse, on peut affirmer que dans la méthode grammaire-traduction l'apprenant a un rôle complètement passif, donc le processus de l'enseignement est mis à l'enseignant. Les matériaux didactiques qu'elle préfère sont de longues listes de mots que l'on doit apprendre par cœur et des textes littéraires qui servait à apprendre le vocabulaire et la grammaire. Ensuite, la grammaire était présentée aux élèves uniquement explicitement et les exercices qui la suivait, étaient nombreux et répétitifs.

3.2. Méthodologie directe

Il convient de dire, la méthodologie directe (MD) était officiellement introduite dans l'éducation secondaire française par les instructions ministérielles de 1901, 1902 et à la fin de 1908 (cf. Puren, 1988 : 94). Cependant, elle s'est transformée assez rapidement en une méthodologie mixte, c'est-à-dire la méthodologie mi-directe ou mi-traditionnelle (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 256). Quelques autres appellations pour cette méthodologie, venues d'Allemagne sont : la méthode phonétique et la méthode intuitive, la méthode de la réforme. La seconde appellation est bien fondée parce que cette nouvelle méthodologie était vraiment une révolution, l'opposition de la méthodologie traditionnelle (cf. Puren, 1988 : 95). De plus, la méthodologie directe a été développée comme une sorte de réaction à la méthodologie traditionnelle et aussi, pour satisfaire de nouveaux besoins sociaux que la révolution industrielle a apportés. À savoir, en début du 20^e siècle l'objectif principal d'enseignement des langues était de les apprendre parler, et puis écrire. Effectivement, la connaissance pratique d'une langue était plus importante que l'acquisition de la culture, du moral, etc. (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 256).

Quant aux caractéristiques principales, elle est décrite comme directe car pendant le processus d'enseignement/apprentissage, il n'existait pas l'intermédiaire de la langue maternelle. De plus, presque aucune référence à l'orthographe et aux règles grammaticales n'était faite (cf. Puren, 1988 : 95). Étant donné que la langue maternelle n'était jamais utilisée en classe des langues étrangères, ni même avec les débutants, l'enseignant a dû fréquemment s'appuyer sur le non-verbal de la communication, comme la mimique et les gestes, et aux outils visuels comme les dessins, les images et l'environnement immédiat de la classe. À titre d'exemple, un nouveau matériel didactique était le Tableau mural pédagogique qui permettait l'association des images aux concepts sans le recours à la traduction. Par surcroît, on peut noter l'influence de la méthode naturelle qui favorise l'acquisition de langue par le contact avec ceux qui la parlent (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 257 ; Valdés Melguizo, 2020). Ensuite, une autre nouveauté est que l'approche de l'enseignement du vocabulaire : premièrement on introduit de vocabulaire concret qui concerne des choses et phénomènes de l'environnement immédiat et puis, selon une gradation, on introduit des mots plus complexes, voire abstraits, que l'on explique en utilisant des mots déjà connus (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 257). Dans ces conditions, on peut croire que l'on commence à s'adapter au niveau des apprenants. À propos de la place de la grammaire, bien que la méthodologie directe évitât le détour par des règles de grammaire (cf. Puren, 1988 : 95), elle ne la négligeait pas. C'est-à-dire, elle était enseignée implicitement et aussi dans la gradation du simple au complexe. De plus, l'approche aux explications de la grammaire était inductive :

d'abord on donne des exemples et puis la règle. Donc, le but était d'enseigner la grammaire par la langue et pas vice-versa. Les activités préférées pour l'enseignement/acquisition de la grammaire étaient : la création des petites phrases et dialogues en utilisant la grammaire en un certain contexte, les questions-réponses, les activités de simulation de communication, les exercices à compléter, les dictés et les rédactions de paragraphes (cf. Valdés Melguizo, 2020).

En conclusion, il est clair que la méthodologie directe a apporté de nombreux changements dans l'enseignement des langues étrangères : l'omission de la traduction et de l'emploi de la langue maternelle en général, l'approche implicite et inductive à la grammaire, la préférence du vocabulaire à la grammaire et de la langue parlée à l'écrite. Inévitablement, les matériaux ont changé aussi ; ainsi, on préfère les images, les dessins, les dialogues et les question-réponses aux textes littéraires et les exercices écrits. En plus, comme le vocabulaire et la grammaire sont appris par une gradation (de simple au complexe), le niveau des apprenants et aussi pris en compte, ce qui est un grand pas dans l'évolution d'enseignement des langues étrangères, mais d'enseignement en général aussi. Toutefois, bien que la méthodologie directe ait été considérée comme une révolution par des contemporaines, elle représente une autre extrémité que la méthodologie grammaire-traduction car elle donne l'exclusive à un côté de la langue (la communication, la parlée) et omis en quelque sorte l'autre. Au surplus, les apprenants sont encore assez passifs car c'est l'enseignant qui conduit tous les processus de la classe.

3.3. Méthodologie active

En premier lieu, la méthodologie active (MA) était mise en place graduellement à partir de 1908 et officiellement, par les instructions, en 1925. On peut décrire la MA comme une jointure de la méthodologie directe et de la méthode grammaire-traduction (cf. Tardieu, 2008 : 31). De ce fait, d'autres noms pour MA sont : la méthodologie éclectique ou la méthodologie mixte. À côté de ces noms on peut trouver de nombreux autres adjectifs utilisés dans des différents manuels et instructions ; par exemple : la méthode orale ou concrète, la méthode active et vivant dans l'instruction du 20 juillet 1960. Selon toutes probabilités, cette bigarrure des appellations n'est pas le hasard, mais elle est plutôt la preuve que, à cette époque-là il existait une vaste diversité des pratiques de classe. Peut-être c'est cette diversité qui est la cause d'une application stricte et minutieuse des méthodes directe et orale. Toutefois, tel approche a été abandonnée dans les années de l'après-guerre³ où la nation française cherchait à préparer ses enfants à

³ Il s'agit de la Première Guerre mondiale.

l'action. C'est-à-dire, le nouvel objectif de l'enseignement secondaire était de viser à former des esprits. Cependant, contrairement à cet objectif, une priorité de ce qui est pratique a été attribuée à l'enseignement des langues vivantes étrangères (cf. Puren, 1988 : 218).

En principe, cela est en fait l'essence de la supposition de la méthodologie directe, qui n'était pas omise avec la méthodologie active. Et même, c'est une des caractéristiques principales de cette méthodologie. Au surplus, on préfère l'utilisation exclusive de la langue étrangère ; donc, on ne se réfère pas à la langue maternelle et il n'y a pas de la traduction. Ainsi, l'enseignement du vocabulaire s'appuie sur des illustrations ou sur le contexte, dans le cas de mots abstraits (cf. Tardieu, 2008 : 32). Quant à la grammaire, on se tourne un peu plus vers l'apprentissage raisonné, au lieu de l'apprentissage mécanique. De ce fait, on omet aussi la méthode imitative pour l'enseignement de la grammaire, mais elle est encore utilisée pour l'enseignement de la phonétique (cf. Puren, 1988 : 221). D'autre part, la culture a obtenu une place plus importante : des éléments de civilisation, d'histoire et de sociologie ont été introduits dans la classe de LVE. Ensuite, l'oral prédomine l'écrite et pour cette raison-là, la phonétique reçoit la présence plus dominante dans les manuels (cf. Tardieu, 2008 : 33). Pourtant, des textes écrits sont souvent présents comme support didactique pendant les premières années d'enseignement. De plus, les exercices écrits de réemploi sont devenus plus importants. Quelques outils didactiques que l'on a commencé à utiliser sont : le gramophone, le radio et plus tard, le magnétophone (cf. Puren, 1988 : 221). C'est dans ce fait que l'on peut voir déjà l'esquisse de la méthode audio-orale que suivit la méthodologie active. Au surplus, l'utilisation de tels outils était recommandée par le ministre Jean Zay en 1938 ; mais il était difficile pour les enseignants de les utiliser régulièrement. Quant au statut de l'erreur, elle est vue comme une faute suivie par une correction docte et une sanction. De plus, la culpabilité pour cette erreur était entièrement attribuée à l'apprenant (cf. Tardieu, 2008 : 34, 192). Finalement, on voit un mouvement vers la résolution de la question d'activité des apprenants. À savoir, les méthodologues commencent à demander la multiplication des procédés et techniques en classe pendant lesquels l'apprenant est actif. Cela est justement ce que distingue clairement la MA de la MD. Plus précisément, dans la MA l'enseignant doit s'abstenir de questionner et répondre à chaque coup qu'il estime que l'apprenant est capable de faire lui-même. Ainsi les apprenants sont habitués à demander des explications et aussi à réfléchir en commun (cf. Puren, 1988).

En conclusion, il n'est pas faux de dire que la méthodologie active soit la première méthodologie qui s'occupe plus concrètement de la question d'activité des apprenants, et on peut même noter l'indice d'empressement vers la construction d'une communauté entre les

apprenants. De plus, on note déjà des traces de la méthode audio-orale et au même temps le développement des outils didactiques. Ensuite, l'aspect culturel d'une langue est encore inclus dans l'enseignement des langues étrangères et on veut que les apprenants pratiquent l'apprentissage raisonné plutôt que l'apprentissage mécanique, sans réelle compréhension. Ce sont tous les avantages de la MA ; cependant, on trouve encore assez d'inconvénients, comme le fait que l'écrit est pratiqué assez rarement et que l'on évite l'utilisation de la langue maternelle et donc, de la traduction.

3.4. Méthodologie audio-orale

Tout d'abord, la méthodologie audio-orale s'est développée durant la période 1940-1970 aux États-Unis. Elle trouve ses racines dans une expérience didactique menée dans l'armée où l'objectif était de rendre des soldats capables à comprendre et à parler une langue étrangère le plus vite possible. La méthode utilisée pour obtenir cet objectif était appelée *The Army Method*. Des leçons étaient organisées autour des dialogues de langue courante qu'ils ont dû mémoriser. Le fonctionnement grammatical des phrases était au plan second (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 258). Grâce au linguiste Charles Carpenter Fries et psycholinguiste Burrhus Frederic Skinner, qui ont appliqué les principes de la méthodologie audio-orale aux travaux de John Broadus Watson (liés au behaviorisme), la méthodologie audio-orale s'est donné des moyens scientifiques (cf. Tardieu, 2008 : 35).

Provenant du structuralisme⁴ de la part linguistique et du béhaviorisme⁵ de la part de la psychologie, la méthodologie audio-orale a incorporé des techniques nouvelles qui ont foncièrement changé l'enseignement des langues vivants étrangères : l'exploitation du magnétophone et puis, du laboratoire de langue. Ainsi, tous les deux outils didactiques se trouvent dans le centre de l'enseignement de LVE puisque la méthodologie audio-orale préfère (comme indiqué dans le nom) la langue orale ; donc la prononciation est très importante ici (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 258). Ainsi, la langue était vue comme la parole (un code arbitraire de symboles audio-oraux) qui dépend d'habitudes ; ces habitudes se peuvent modifier, et on peut

⁴ Le structuralisme est une démarche théorique qui envisage la langue comme une structure ou un ensemble d'éléments qui entretiennent des relations formelles (URL 2). Dans le contexte de la méthodologie audio-orale, le structuralisme trouve sa place dans le fait que la substitution (par ex. la pronominalisation) est le fait sur l'axe paradigmatique, l'addition (comme l'insertion d'éléments à des endroits clés de la phrase) et sur l'axe syntagmatique et la transformation. De plus, la langue est apprise par les phrases (cf. Cuq, Gruca, 2005).

⁵ Dans la psychologie béhavioriste, apprendre une langue signifie acquérir un certain nombre d'habitudes qui repose sur le conditionnement du type : stimulus-réaction-renforcement (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 259). Au surplus, elle suivit l'idée que l'on apprend par essais et erreurs (cf. Tardieu, 2008 : 37).

former les nouvelles à tout âge. Au surplus, l'enseignement du français a particulièrement profité d'un tel vu étant donné son orthographe et phonétique, c'est-à-dire sa prononciation. À savoir, les méthodologues ont considéré qu'en utilisant le magnétophone dans les laboratoires de langue, on facilite la prononciation des apprenants car ils ne voient pas la graphie qui pourrait les troubler et ils sont exposés directement aux images sonores, rythme et accentuation (cf. Delattre, 1962).

De ce fait, il fallait acquérir la langue sous la forme d'automatismes, donc des leçons étaient organisées autour des dialogues de la langue courante, enregistrés sur le magnétophone. Toutes répliques étaient sur une structure de base (ou en anglais, *pattern*) qui représentait le modèle à partir duquel les apprenants devaient produire de nouvelles phrases par le processus de substitution et de transformation. Ces phrases devaient être apprises par cœur (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 259) et on les appelle des phrases patrons (angl. *pattern sentences*) ou des phrases modèles, alors que les processus de la création de nouvelles phrases s'appellent les exercices structuraux, ou en anglais, *pattern-drills* ou *structure drills*. Ensuite, comme les phrases patrons étaient pratiquées rigoureusement, elles-mêmes devenaient des habitudes quasi-réflexes (voir la note en bas de page sous le nombre 4). De plus, la quantité de vocabulaire introduit était strictement limitée et on évitait la traduction (la langue maternelle) (cf. Coste, 1970 : 10). Par ailleurs, le contenu de l'apprentissage est introduit aux élèves graduellement et on prend en compte le progrès de chaque élève. Les procédés les plus exploités sont la mémorisation et l'imitation qui comprennent l'enseignement inductif et implicite de la grammaire. Il convient de dire que la méthodologie audio-orale était la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'enseignement des langues et à exploiter la machine à enseigner (cf. Delattre, 1962 : 595 ; Cuq, Gruca, 2005 : 260). Du fait que l'enseignement des langues étrangères par cette méthodologie était fortement lié à la répétition, c'est-à-dire à l'imitation des enregistrements sur le magnétophone, l'erreur était considérée comme un phénomène que l'on doit éviter. De plus, comme l'apprentissage se déroulait par des automatismes, les apprenants n'ont pas pris en compte leur erreur (cf. Tardieu, 2008 : 192).

Somme toute, la méthodologie audio-orale donne en scène d'enseignement des LVE beaucoup de nouveautés, comme l'utilisation du magnétophone dans les laboratoires de langue, une nouvelle approche à la langue parlée en utilisant les phrases patrons et les exercices structuraux. Bien que cette méthodologie ait connu une grande popularité et même quelque succès (cf. Delattre, 1962 : 596), on peut questionner si elle a plus d'avantages ou d'inconvénients. Par exemple, on ne peut pas nier que les apprenants ont appris à mener une conversation courante

en utilisant des phrases de différents niveaux de la complexité de la grammaire, mais on ne peut pas dire avec sûreté qu'ils peuvent mener la conversation libre. De plus, les *patterns-drills* étaient utilisés assez rigoureusement, alors la question de la motivation des apprenants s'impose. Or, en trouvant son origine en structuralisme linguistique et béhaviorisme psychologique, elle s'est retirée des autres méthodologies par ses moyens scientifiques.

3.5. Méthodologie (structuro-globale) audiovisuelle

Tout d'abord, dans les ouvrages scientifiques relatifs à la didactique on trouve des appellations différentes pour une méthodologie qui était présente dans l'enseignement des langues étrangères entre 1960 et 1980. Ainsi, parmi les autres, chez Puren (1988) et Tardieu (2008) on trouve l'appellation la méthodologie et la méthode audiovisuelle, alors que chez Cuq et Gruca (2005) on trouve la *méthodologie structuro-globale audiovisuelle* (SGAV). L'adjectif *audiovisuelle* se réfère à l'utilisation de l'image et du son (cf. Puren, 1988 : 284) tandis que l'adjectif *structuro* marque le structuralisme qui est le fondement de cette méthodologie (comme dans la méthodologie audio-orale). Ainsi la langue est encore vue comme un outil pour l'expression et la communication orale ou, plus précisément, comme la parole en situation. Au demeurant, l'adjectif *global* englobe des facteurs non verbaux comme le rythme, l'intonation, les gestes, le contexte social, etc. qui interviennent dans la communication orale (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 261). Ensuite, la méthodologie SGAV s'est développée avec des travaux du Crédif⁶, surtout avec Georges Gougenheim, des travaux de Paul Rivenc de l'école normale de Saint-Cloud, Raymond Renard de l'université de Mons en Belgique, et de Petar Guberina de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb en Croatie. Elle était fortement influencée par la linguistique appliquée américaine (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 261 ; Tardieu, 2008 : 38). À savoir, la méthodologie SGAV était grandement influencée par la méthodologie directe et partiellement par son précurseur, la méthodologie audio-orale. D'une part, comme la MD, cette méthodologie renvoie aussi au modèle de la méthode naturelle car l'association de l'image et du son offre une récréation des situations réelles, naturelles. De plus, avec la méthodologie SGAV la langue maternelle est omise et vise à faire les apprenants penser automatiquement en langue ciblée. Ensuite, on s'appuie souvent aux jeux de rôle et dramatisation et les textes (bien que rares) sont fabriqués et dialogués (cf. Puren, 1988 : 319-321). Or, il faut mentionner que les supports didactiques ont évolué en les documents authentiques puisque les méthodologues

⁶ Le Centre de Recherche d'Études, de Documentation et d'Information sur la Femme

considéraient qu'ils permettent le contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte aussi réel (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 264). D'autre part, on voit la connexion avec la méthodologie audio-orale dans le fait que l'on préfère les supports didactiques audiovisuels, comme les enregistrements de dialogues et les images nombreuses, et les exercices de répétition. Par surcroît, les traces de la méthodologie active se notent dans les principes de prise en considération de la motivation des apprenants, de l'adaptation du contenu à leur âge et de leur progression graduelle (cf. Puren, 1988).

En ce qui touche les principes de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, toutes les leçons sont organisées autour d'un dialogue typique pour une situation de la communication de la vie quotidienne accompagnée par des images qui montrent cette réalité. À ces dialogues écrites et images, on ajoute un son correspondant, par le biais d'un magnétophone (des enregistrements de dialogues) ou un film fixe⁷. Ainsi on souligne l'importance du sens, et omet en quelque sorte la forme linguistique (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 261, 262). Cependant, bien que les supports audiovisuels fussent très présents dans la classe des langues étrangères, l'objectif principal de chaque leçon était la libération, la séparation de tout support didactique. Sous ce rapport, on peut noter l'approche à l'enseignement des langues étrangères plus libre où on laisse l'espace pour l'indépendance des apprenants. Mais, il convient de dire que cette expression libre était limitée, au sens où l'apprenant a créé des phrases, c'est-à-dire un dialogue en suivant le modèle dans le manuel et des supports audiovisuels. Donc, il s'agit en fait des exercices de réemploi (cf. Puren, 1988). Au surplus, l'enseignement de la grammaire est implicite et indicatif. Les dialogues dans les manuels sont fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques. L'écrit est considéré comme un dérivé de l'oral et donc il est presque non existant dans les manuels. Ensuite, les classes par la méthodologie SGAV sont organisées comme de cinq phases successives, les moments de la classe dont chaque a un objectif :

1. *la phase de présentation* du dialogue qui est enregistré et accompagné par des images et des films fixes dont l'objectif est la compréhension globale de la situation ;
2. *la phase d'explication* où on reprend le dialogue, part à part ou image par image pour expliquer les éléments nouveaux ; de plus, l'apprenant doit correctement isoler toutes unités sonores ;

⁷ Le film fixe est un rouleau de pellicule transparente et noire de 35 mm, (...). Il est composé de photos (surtout pour les films d'enseignement général), de dessins (surtout pour les films récréatifs et religieux), de cartes parfois accompagnées de textes. (Goutanier, Lepage, 2008 : 1)

3. *la phase de répétition* qui se compose de la correction phonétique et de la mémorisation des structures et du dialogue ;
4. *la phase d'exploitation (de réemploi)* des éléments introduits dans cette leçon que l'on doit apprendre et mémoriser par cœur ; la situation dans laquelle se trouvent ces éléments sont faiblement différentes de celles qui ont été présentées, et
5. *la phase de transposition* où les apprenants réutilisent spontanément les éléments acquis en suivant des modèles, sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 262, 263).

Assurément, la méthodologie SGAV a hérité un grand nombre de suppositions de la méthodologie directe. Ensuite, de la méthodologie audio-orale elle est due l'idée des supports didactiques et l'interdisciplinarité avec le structuralisme linguistique, et de la méthodologie active de nombreuses questions psychologiques (comme la motivation des apprenants), tous considérables pour l'enseignement des langues étrangères. Au surplus, bien que très rares dans les manuels, les textes ne sont plus seulement des dialogues fabriqués, mais les documents authentiques aussi. Chaque classe est organisée en cinq phases concrètes dont chacune a l'objectif principal et les apprenants peuvent exercer l'expression orale plus librement. Alors, on peut constater que l'aspect pédagogique du processus d'enseignement est de plus en plus pris en compte. Cependant, il faut souligner aussi que la langue orale est encore fortement dominante, l'enseignement de la grammaire est encore placé au second plan et les éléments de la parole que les apprenants acquièrent sont très dépendants du contexte, donc l'expression libre est en fait le réemploi des phrases modèles.

3.6. Approche communicative

De prime abord, l'approche communicative a fait un grand pas en avant quant aux modifications liées aux suppositions de l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, la base scientifique théorique de l'enseignement n'est pas non plus la linguistique structuraliste, mais on retire des moyens et des concepts intégrés par la didactique. C'est-à-dire, désormais le terme *linguistique appliquée* est remplacé par *didactique des langues étrangères* (DLE) ; donc, la linguistique n'est pas non plus la seule discipline de référence dans l'enseignement (cf. Bernard, 1991 : 17). En plus, on peut citer des autres raisons qui ont contribué à la naissance de l'approche communicative ; entre autres faits on peut relever de facteurs politiques (comme l'élargissement de l'Europe), de réformes dans le champ de l'enseignement (ex. la formation continue en

langues des adultes), etc. L'un de ces grands facteurs était sans doute la décision du Conseil de l'Europe de réunir, en 1972, l'équipe d'experts qui vont s'occuper des questions sur le statut et l'importance des langues étrangères. Leurs objectifs principaux étaient : favoriser la mobilité des populations, promouvoir l'intégration européenne par l'apprentissage des langues et aussi inciter les adultes à apprendre des langues étrangères, tous en prenant en compte de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Les travaux de ce groupe étaient centrés sur la question d'un seul minimum nécessaire pour que l'on puisse considérer qu'un adulte peut se débrouiller en langue étrangère (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 265). Selon ce groupe d'experts, et approuvé par le Conseil de l'Europe, tous les processus de l'apprentissage doivent avoir un ou plusieurs objectifs. En outre, ces objectifs doivent être orientés vers des besoins et centrés sur l'apprenant. De plus, ils doivent être fonctionnels (cf. Coste et al., 1991 : 5). Le produit de leurs analyses a été le *Threshold Level English* en 1975, pour l'enseignement de l'anglais comme la langue étrangère. De ce document l'un autre était dérivé en 1976 : *Un niveau-seuil*, pour le français langue étrangère (FLE) (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 265). À savoir, on définit des niveaux seuils pour des langues étrangères comme une étape importante dans l'exécution du projet. *Un niveau-seuil* se diffère du *Threshold Level English* par au moins trois aspects :

1. une catégorie des *actes de parole* est introduite, suivie par une série d'énoncés possibles dans les diverses situations de la communication ;
2. on préfère la grammaire de communication à la grammaire linguistique ; cela est une tentative pour donner la place au principe de fonctionnalité où le point de départ est l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue ;
3. *Un niveau-seuil* offre matériaux plus divers, selon lesquels on put opérer avec tout groupe cible et spécifier l'emploi de la langue en satisfaisant les besoins (cf. Coste et al., 1991 : 6, 7).

Sous ce rapport, il est possible de noter que la notion de besoin est accentuée et rend possible créer des programmes spécifiques et offre la possibilité d'utiliser des matériaux d'apprentissage « à la carte » (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 265). Par ailleurs, par ce système de niveaux-seuils on prend en compte des différents objectifs d'apprenants, donc des enseignants peuvent adapter l'enseignement. Il aussi exige une base de départ proportionnellement commune et rend possible la caractérisation des compétences générales minimales de communication en LE. Pour « mesurer » ces compétences il faut aussi de disposer d'un instrument de référence qui servirait comme un moyen général et utile pour l'élaboration de programmes (cf. Coste et al., 1991 : 7).

De surcroît, on peut distinguer quatre composantes essentielles pour la compétence de la communication : une composante linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. Premièrement, la composante linguistique englobe la connaissance des règles, des structures grammaticales, du vocabulaire, etc. Elle est la condition indispensable, mais pas suffisante pour pouvoir communiquer en LE. Secondement, la composante sociolinguistique comprend la connaissance des éléments socioculturels d'une langue aussi que leur utilisation appropriée dans une situation concrète. Ensuite, la composante discursive assure la compréhension et la cohésion des différents types de discours en fonction de diverses situations communicationnelles. Enfin, la composante stratégique renvoie à la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour secourir défaillance de la communication. Telles compensations sont étroitement liées soit à la compétence linguistique soit la compétence sociolinguistique. Ces quatre composantes ont fortement influencé les unités didactiques du matériel pédagogique, c'est-à-dire l'oral et l'écrit sont appris pour non seulement pour communiquer, mais aussi pour être capable de s'adapter aux différentes situations communicatives et socioculturelles. Donc, on apprend prendre en compte des différents facteurs comme l'âge de l'interlocuteur, le statut social, le lieu de l'échange, mais aussi l'intention de communication (poser une question, donner un ordre, etc.) (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 265, 266). Quant aux matériaux pédagogiques, comme il est déjà mentionné dans le chapitre susdit, on passe de textes enregistrés fabriqués aux documents authentiques. La raison première pour cela est que tels matériaux pourraient motiver positivement des apprenants au niveau débutant au sens où ils comprennent des échanges communicatifs réels. En plus, l'exploitation des documents authentiques est un des facteurs qui permette l'incitation à l'autonomie de l'apprenant (cf. Bernard, 1991 : 50, 51). Ces deux éléments de l'enseignement : la motivation et l'autonomie, sont considérables pour la conception de l'apprentissage qui a passé un changement radical avec l'approche communicative. À savoir, le béhaviorisme est remplacé par la psychologie cognitiviste qui souligne l'importance de la participation d'apprenant en classe. Donc, l'apprentissage est vu comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de chaque individu lui-même. Ainsi, grâce à la participation active dans l'apprentissage, l'apprenant est capable de produire de nouveaux énoncés et d'interconnecter des nouvelles informations aux connaissances antérieures, ce qui signifie que ces informations sont déposées à la mémoire à long terme (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 267). Or, quoique les avantages de l'utilisation des documents authentiques soient incontestables, nous ne sommes sans savoir qu'elle apporte des inconvénients aussi. En particulier, pas tous les documents sont convenables pour l'apprentissage du FLE ; ils ne sont pas toujours accessibles par des raisons diverses

(comme des droits d'auteur) ; ensuite, il n'est pas facile pour un enseignant de trouver, de sélectionner des documents et puis les organiser. Finalement, il est assez compliqué de trouver les documents authentiques qui correspondent aux niveaux individuels de l'apprentissage, et éminemment pour les débutants (cf. Bernard, 1991 : 52).

Quant à l'apprentissage de la grammaire, on l'enseigne explicitement, c'est-à-dire les exemples et les règles sont proposés aux apprenants. De même, les conceptualisations étaient utilisées comme techniques qui permettent aux apprenants de découvrir le fonctionnement de la langue (cf. Bernard, 1991 : 77). La conceptualisation grammaticale était destinée pour le *niveau 2*, donc elle n'était pas utilisée avec les apprenants débutants. De plus, elle offre une visualisation concrète de la notion normalement mentale. À coup sûr, telle forme de l'enseignement de la grammaire connaît aussi quelques contradictions ; par exemple, un élève pourrait modéliser une règle mais ne l'apprendre pas. De surcroît, la tendance générale était de ne pas présélectionner un corpus, mais créer un issu d'un recueil d'erreurs (cf. Portine, 2018). Dans cette optique, l'erreur est traitée comme un écart par rapport à l'usage et à l'emploi. L'attitude de l'enseignant face à cette erreur est relativement neutre, il fait des efforts pour le réduire, mais aussi donne la chance soit aux autres élèves pour la corriger (l'intercorrection) soit à l'apprenant lui-même pour s'autocorriger (l'autocorrection) (cf. Tardieu, 2008 : 192). Parallèlement, non seulement les apprenants sont plus inclus et engagés mais on crée un esprit d'équipe. Ensuite, le rôle de l'enseignant est aussi changé, il doit favoriser les interactions entre les apprenants, leur assurer les divers outils linguistiques primordiaux et leur proposer des situations de communication encourageante. Enfin, à partir des années 1980 toutes les méthodes et tous les manuels se réclament du courant communicatif. Or, tout semble indiquer que le syntagme *approche communicative* couvre un champ vaste, englobant des pratiques d'enseignement diverses. De plus, l'approche communicative traverse l'évolution quant à ses principes fondamentaux et se prolonge en l'approche actionnelle (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 295, 296). Nous discutons ce thème dans le chapitre suivant.

Au total, tout semble indiquer que l'approche communicative prend ses distances vis-à-vis de la méthodologie SGAV, aussi que des autres méthodologies antérieures. Le premier indicateur de cela consiste en son appellation, surtout en le nom *approche*. Ce terme au lieu de la *méthodologie* suggère la souplesse théorique et pratique et repose sur un consensus partagé à propos de l'appropriation d'une compétence de communication (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 264). Qui plus est, l'approche communicative relève de nombreuses notions considérables pour l'enseignement (des langues étrangères) comme l'autonomie, la motivation et l'esprit d'équipe

des apprenants, tout en reposant sur la base de la psychologie cognitiviste et de la didactique des langues. Dans ce fait, on peut voir que la pédagogie devient plus incluse dans la théorisation et l'élaboration de l'enseignement des LE. Par ailleurs, grâce à *Un niveau-seuil* élaboré par des experts choisis par le Conseil de l'Europe, les besoins et les objectifs de l'enseignement sont plus clairs ce que facilite le choix de méthodes et de matériaux didactiques. De plus, on a unifié la conception de la compétence de la communication ; plus précisément, de quoi elle consiste et quelles sont des connaissances minimales nécessaires pour une communication efficace en langue étrangère. Et même, aux connaissances linguistiques on ajoute aussi des connaissances socioculturelles. Pourtant, comme les besoins des communautés européennes et des apprenants eux-mêmes évoluent, les procédés dans l'enseignement évoluent aussi. Dans ces conditions, de nouveaux courants apparaissent, l'un étant l'approche actionnelle.

3.7. Approche actionnelle

Il convient de dire que l'approche actionnelle est élaborée, parmi nombreux autres programmes éducatifs concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères, durant les années 2000 en Europe, par le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) (cf. Tardieu, 2008 : 41). Avant la description des caractéristiques fondamentales de l'approche actionnelle et au but de la compréhension mieux de la mentionner, nous présenterons quelques informations de base sur le CECR.

3.7.1. Cadre européen de référence pour les langues (CECR)

Comme nous l'avons dit, le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) est un outil qui offre une base commune pour la composition de programmes de langues vivantes, d'examens, de manuels, de diplômes et de certificats en Europe (cf. Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Créé par des experts membres du Conseil de l'Europe et publié en 2001, il représente une nouvelle approche dont le but est de réexaminer les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. En 2018 un nouveau volume complémentaire a été publié. Y on peut trouver de nouvelles échelles (absentes dans la version antérieure) qui concernent : la médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle, les descriptions détaillées des échelles pour la compréhension orale et écrite, des descripteurs pour diverses activités communicatives (ex. l'interaction en ligne, etc.) et des descriptions plus complètes des niveaux A1 et des niveaux C (URL 3). Généralement, le CECR vise à améliorer la clarté des cours, des programmes et des

qualifications en encourageant la coopération internationale quant au domaine des langues vivantes. Alors, on peut constater que ses objectifs ne sont pas exclusivement éducatifs mais aussi politiques et culturels ; c'est-à-dire, il veut faire face à la xénophobie et inciter la démocratie. En plus, le CECR peut servir aux différents utilisateurs, comme aux concepteurs de programmes, enseignants, à leurs formateurs, etc.

3.7.2. Caractéristiques fondamentales de l'approche actionnelle

D'abord, comme il le suggère le nom, l'approche actionnelle préfère la perspective du type actionnel. Telle orientation est présente dans les ouvrages du Conseil de l'Europe depuis le début des années 1970, et relève la compréhension de l'apprentissage des langues comme un acheminement à l'utilisation active de la langue avec le but de communiquer (cf. Puren, 2006 : 37). En outre, elle repose sur l'orientation vers l'intensification de l'apprentissage/enseignement des langues et l'apprentissage tout au long de la vie tout dans une perspective plurilingue (cf. Tardieu, 2008 : 41). À savoir, le plurilinguisme peut se définir comme la diversité des locuteurs réels, individuels et non standardisés, et se diffère de la notion du multilinguisme qui comprend la coprésence de plusieurs langues dans une zone ou dans une société. De plus, le plurilinguisme est conçu comme la réalité qui est socialement construite et le locuteur le font pour accomplir des tâches diverses en se positionnant dans les différents groupes auxquels ils appartiennent (cf. Juillard, 2021 : 267). Par surcroît, la notion de l'activité de communication langagière relève de : la réception (lire, écouter), la production (en écrit, en oral), l'interaction (il faut prendre part à une conversation) et la médiation (comme des activités de traduction et d'interprétation). Qui plus est, le syntagme *activité de communication langagière* fait partie de la terminologie utilisée dans le texte du CECR et englobe : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale en continu, l'expression écrite et l'interaction orale. Ainsi, le terme de compétence est désormais réservé aux composantes plus générales, c'est-à-dire : compétences sociolinguistiques, pragmatiques, linguistiques et culturelles (URL 3).

Ensuite, l'approche actionnelle se diffère de l'approche communicative en trois tendances. Premièrement, les exercices préférés ne sont plus des simulations, mais on pose une distinction entre l'apprentissage et l'usage, et donc entre l'apprenant et l'utilisateur. En second lieu, l'approche communicative s'appuie seulement sur les tâches communicatives ou langagières, alors que cela n'est pas le cas avec l'approche actionnelle. Finalement, dans l'approche communicative, l'activité est organisée de la manière qu'il faut *agir sur l'autre par la langue* ; c'est-à-dire, les

activités privilégiées sont par exemple de se présenter, présenter un sujet ou un objet, demander, etc. Alors, on peut dire que les apprenants ici sont invités à réaliser des actes de parole en suivant ce qu'est décrit dans la grammaire fonctionnelle et en utilisant des notions indispensables. D'un autre côté, l'approche actionnelle opte pour l'action sociale où il faut *agir avec l'autre* par la langue, les actes de parole n'étant qu'un moyen. Ainsi, on met l'accent sur la partie sociale et culturelle de l'activité et pas seulement sur la composante/compétence que l'on veut enseigner l'apprenant (cf. Puren, 2006 : 37).

Il convient d'expliquer plus précisément quelles sont des implications de l'orientation actionnelle de l'enseignement/apprentissage. Avant tout, les apprenants sont incités à utiliser la langue comme des acteurs sociaux, et qui ont des tâches (qui ne sont pas exclusivement langagières) à accomplir, tout en se trouvant dans un environnement donné et dans un domaine d'action particulier. Seulement comme ça les apprenants peuvent comprendre la pleine signification des actes de parole (cf. Puren, 2006 : 37). Dans la même veine, la notion de *tâche* est relativement nouvelle dans le domaine de l'enseignement. À savoir, la tâche/l'activité est l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. Pour exécuter une tâche, l'individu doit utiliser des stratégies de compétences données et mener dûment un ensemble d'actions pour arriver à un but défini et un produit particulier. Les tâches ne sont pas exclusivement langagières mais peuvent être aussi des tâches créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (comme le bricolage), de résolution de problèmes (les mots croisés), etc. (cf. Conseil de l'Europe, 2001 : 121). Par ailleurs, dans l'approche actionnelle, on continue à inciter l'auto-évaluation des apprenants et pour cela un outil était créé : le Portfolio européen des langues (PEL) (URL 3). Il s'agit d'un document personnel (pour chaque élève) qui a deux fonctions : la fonction pédagogique et la fonction linguistique. La première fonction se réfère à la contribution à l'essor de l'autonomie d'apprenant, au plurilinguisme et à la sensibilité et des compétences interculturelles ; alors que la deuxième fonction permet aux apprenants d'enregistrer les résultats de leur apprentissage linguistique, mais aussi de leur expérience d'apprentissage (URL 4).

En somme, bien que l'approche actionnelle soit un prolongement de l'approche communicative, elle introduit de changements et de nouveautés nombreuses dans l'enseignement des langues vivantes. À titre d'exemple, l'apprentissage n'est pas seulement centré sur les tâches langagières, mais aussi sur les tâches d'autres types (par ex. créatives). En plus, on n'agit pas sur l'autre par la langue, mais avec l'autre. Ainsi, la sphère sociale et culturelle est prise en

compte et on crée l'esprit de la collaboration entre élèves. De surcroît, le plurilinguisme devient la notion profondément ancrée dans cette orientation de l'enseignement, tout avec le but de la facilitation d'apprentissage des langues vivantes, même que de l'unification des standards de l'enseignement des langues étrangères et de la création d'une société démocratique.

3.8. Approches plurielles

De prime abord, *les approches plurielles*, dans le contexte de l'enseignement, sont les approches didactiques qui comprennent l'application de plusieurs variétés linguistiques et culturelles à la fois pendant le processus d'enseignement/apprentissage (cf. Candelier, 2008 : 5). À côté cette appellation, Lujić (2017), dans sa thèse de doctorat, cite des autres : *didactique plurilingue et pluriculturelle, didactique de la pluralité linguistique, didactiques des plurilinguismes*, etc. Il est possible de noter de ces différentes appellations qu'au fur et à mesure, l'idée générale de l'intégration de plusieurs cultures et langues conjointement dans les classes s'est diversifié ; c'est-à-dire certaines approches mettent l'accent sur la présence des différentes cultures, comme *l'approche interculturelle* tandis que les autres sont orientées vers la langue : *la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre les langues parentes* (cf. Candelier, 2008 : 2005, Lujić, 2017 : 27, 28). En général, toutes ces approches mettent en œuvre l'idée selon laquelle on veut concevoir l'enseignement/l'apprentissage des langues selon une conception globale, ... *qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de toutes les langues, pour utiliser les synergies potentielles* (Candelier, 2008 : 7). Ensuite, l'éducation plurilingue est une des demandes faites par le Conseil d'Europe. Plus précisément, le Conseil prétend que l'accès à l'éducation et la réussite scolaires sont étroitement liés aux compétences en langues. De plus, par l'approche plurielle on vise à habiliter chez élèves la compétence interculturelle qui englobe le comportement efficace et citoyen et le développement des attitudes ouvertes aux différences socio-culturelles. Alors, c'est l'approche qui accueille la diversité linguistique et culturelle (URL 5) et qui a de nombreux effets positifs sur l'enseignement et l'apprentissage en général, et des langues aussi. Par exemple, Beres (2014) a obtenu des résultats qui montrent que les contenus éducatifs présentés aux élèves par l'approche plurilingue sont mémorisés plus simplement et à plus long terme que ceux présentés par l'approche monolingue. Qui plus est, une autre recherche montre que les élèves enseignés à l'aide de l'approche plurilingue obtiennent des résultats mieux quant à l'aptitude pour réfléchir et analyser logiquement les langues en question (cf. Vučić, 2020 : 20).

3.9. Méthodes non conventionnelles

Nous ne sommes pas sans savoir que, à part des approches énumérées dans des divers guides et documents créés par des experts (comme le Conseil de l'Europe) et présentées dans les sous-chapitres antérieurs de ce travail, il existe nombreuses autres approches, orientations, méthodes et méthodologies de l'enseignement des langues étrangères qui relèvent de l'éducation dite humaniste ou des courants psychologiques (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 271). Quelques-unes sont présentées ci-dessous.

3.8.1. Méthode communautaire

Élaborée par Charles Arthur Curran en 1961, la méthode communautaire (angl. *Community Language Learning*) a pour sa base fondamentale la vision de divers aspects humains et affectifs (et non seulement intellectuels) comme majeurs pour l'apprentissage de la langue étrangère (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 271). L'un de ces aspects qui influence fortement l'apprentissage est l'anxiété. À savoir, nombreux experts affirment, et nombreuses recherches l'ont montré, que l'anxiété a des effets négatifs sur l'apprentissage, c'est-à-dire représente une barrière dans l'enseignement/apprentissage et empêche les apprenants d'être actifs durant la classe (cf. Eileen, 2002 : 718, 724 ; Cuq, Gruca, 2005 : 271 ; Ali, Anwar, 2021 : 241, 242 ; Petrić et al., 2021 : 49). Pour cette raison, il faut assurer un climat de confiance et de respect mutuel entre tous les membres d'une classe. Alors, dans telle situation les apprenants sont membres d'une communauté (la classe), et l'enseignant joue un rôle de conseiller linguistique et fait des efforts pour créer des conditions qui incitent les apprenants à l'activité, la collaboration et surtout la communication. En autres mots, il faut créer une atmosphère collaboratrice. Pour l'accomplir, on organise des classes en de petits groupes des apprenants positionnés en cercle. Ensuite, on utilise des transcriptions créées par des apprenants via *l'ordinateur humaine* (angl. *Human Computer*), des jeux de cartes et on invite des apprenants à réfléchir sur leur expérience et sur l'activité communicative commune. À savoir, *l'ordinateur humaine* est la technique spécifique pour la méthode communautaire où les apprenants parlent librement d'un thème qu'ils ont choisi précédemment principalement en langue maternelle. Ensuite, l'enseignant traduit leurs discours en langue cible et puis les apprenants la répète. L'enseignant enregistre leurs discours en langue cible pour que l'on puisse l'écouter et en discuter tous ensemble. Étant donné que le thème n'est pas défini, les apprenants peuvent parler de n'importe quel sujet, et donc ils sont plus motivés de participer (cf. Eileen, 2002 : 724). De même, vu qu'ils parlent premièrement en langue maternelle, et puis répètent la traduction, le niveau de l'anxiété causé par la peur de

faire l'erreur et de la compréhension communicative (cf. Petric et al., 2021 : 49) est réduit. En considérant ce qui précède, on peut conclure que la langue est vue ici comme un moyen d'interaction sociale. Par surcroît, les activités de communication langagière préférées sont la compréhension et l'expression orales (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 271).

3.8.2. Méthode par le mouvement

Au premier abord, la méthode par le mouvement (angl. *the Total Physical Response Method*) aussi appelée *the Comprehension Approach*, a été mise en place par James Asher en 1965 (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 272). Elle est fondée sur plusieurs traditions : psychologie développementale, théorie de l'apprentissage et pédagogie humaniste. En plus, elle est créée autour la coordination entre la parole et l'activité physique. À savoir, Asher affirme que l'acquisition réussie d'une langue étrangère chez apprenants adultes est parallèle à l'acquisition de la langue première chez les enfants. En principe, la parole orientée vers un enfant est le plus fréquemment faite des ordres sur lesquels il répond physiquement, avant qu'il soit capable de répondre verbalement (cf. Richards, Rodgers, 2001 : 73). Donc, partant de telle approche, la méthodologie par le mouvement privilégie des activités physiques qui correspondent à des réponses données sur le mode impératif. Telles activités facilitent la mémorisation et éludent le blocage et le stress qui peuvent apparaître chez élèves pendant la production orale (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 272). Dans la même veine, le mouvement permet aux élèves d'exprimer leurs sentiments et de s'exprimer de façon créative. Cela est particulièrement important pour des jeunes élèves, surtout dans les premières classes, car le mouvement leur rend possible comprendre et articuler plus facilement ce qui se trouve dans eux-mêmes et autour d'eux (cf. Golež, 2021 : 3). Par surcroît, l'objectif ultime de la méthode par le mouvement est que les apprenants acquièrent des compétences à l'oral de base (cf. Richards, Rodgers, 2001 : 75). En plus, cette méthode donne plus d'importance à la signification qu'à la forme, donc la grammaire est enseignée inductivement. Les activités préférées sont des exercices impératifs suivis de l'activité physique, alors que les activités qui comprennent les exercices de dialogues sont envisagés après 120 heures de cours. Quelques autres activités utilisées dans cette méthode sont : des présentations de dispositifs et des jeux de rôle basés sur la vie quotidienne (la conversation dans un magasin, un restaurant, etc.) (cf. Richards, Rodgers, 2001 : 75, 76). L'enseignant joue un rôle du metteur en scène, alors que les apprenants jouent le rôle des acteurs (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 272). En d'autres mots, le rôle d'enseignant est actif et dominant, et il observe le progrès d'apprenant et lui laisse prendre l'initiative (cf. Richards, Rodgers, 2001 :

76). Il convient de dire qu'Asher lui-même dit qu'il est le mieux d'utiliser la méthode par le mouvement avec d'autres méthodes (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 273). Finalement, dans sa recherche, Oflaz (2019) a montré que l'utilisation de cette méthode peut contribuer à la réduction du niveau de l'anxiété langagière.

3.8.3. Méthode suggestopédique

En premier lieu, la méthode suggestopédique, ou la suggestopédie, a été conçue par Georgi Lozanov en 1965 en Bulgarie (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 273). Cette méthode est fondée sur la suggestologie (en angl. *suggestology*) (Richards, Rodgers, 2001 : 100) que Lozanov lui-même décrit comme *la science de la libération et la simulation de la personnalité à la fois sous la direction et tout seul* (Lozanov, 1978 : vii). Dans cette optique, dans la méthode suggestopédique l'enseignement est organisé autour l'idée qu'il est possible de faciliter, d'accélérer l'apprentissage d'une langue étrangère à l'aide des éléments/influences inconscients (cf. Richards, Rodgers, 2001 : 100) ; c'est-à-dire, il faut supprimer les inhibitions d'ordre psychologique qui gênent la productivité des capacités humaines, surtout celles du cerveau (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 273).

Ainsi, dans cette méthode on donne une grande importance à la décoration d'intérieur, aux meubles et à l'organisation de la salle de classe. En plus, la musique et le rythme occupent la place centrale des classes. À savoir, la musique a des effets thérapeutiques : elle contribue à l'entretien des relations personnelles, à l'affirmation de soi à travers de l'autosatisfaction et donne le sens de l'ordre grâce au rythme. C'est juste rythme musical qui est l'outil très efficace pour l'enseignement/acquisition de la structure et du rythme d'une langue (étrangère) (cf. Richards, Rodgers, 2001 : 100). Par ailleurs, bien que l'on vise à développer toutes les quatre compétences, on privilégie l'oral. C'est-à-dire, on veut que les apprenants acquièrent une connaissance pratique de la langue. Cette connaissance consiste en le vocabulaire choisi selon des intérêts des apprenants et de la mémorisation de listes de paires de mots (un mot est en langue cible, et l'autre est sa traduction) (cf. Cuq, Gruca : 2005 : 273). Les documents utilisés incluent le texte, les notes concernant le vocabulaire et la grammaire, aussi que la traduction en langue source. La forme préférée de textes est le dialogue puisque l'on veut créer entre l'enseignant et les apprenants une relation semblant la relation entre un parent et un enfant. Dans la même veine, les activités privilégiées sont des jeux de rôle, des simulations et des dramatisations (cf. Richards, Rodgers, 2001 : 102, 104 ; Cuq, Gruca, 2005 : 273).

3.8.4. Méthode par le silence

Tout d'abord, la méthode par le silence (angl. *the Silent Way*) est établie en 1963 par Caleb Gattegno (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 272). Son point de départ est la prémisse que l'enseignant doit être silencieux le plus que c'est possible. De ce fait, l'apprenant est additionnellement encouragé à produire le discours en langue cible. L'objectif général de cette méthode est la maîtrise presque native de la langue cible, aussi que la prononciation correcte et l'acquisition des éléments prosodiques. En outre, dans cette méthode on vise à inciter les apprenants aux activités créatives et exploratoires qui sont orientées vers une approche de la résolution de problèmes (angl. *problem-solving*). À savoir, telles activités augmentent la puissance intellectuelle des apprenants, inclinent la récompense intrinsèque (au lieu de la récompense extérieure), et bonifient la mémoire (cf. Richards, Rodgers, 2001 : 81, 83). Granger (2004) explique que la période de silence (angl. *silent period*) est importante pour l'apprentissage, qu'elle favorise la concentration, la mémorisation et l'autocorrection, et permet la découverte de la langue en incitant les apprenants à prendre l'initiative, ce qui est considérable pour apprendre à apprendre (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 272).

Par ailleurs, dans la méthode par le silence on favorise l'approche inductive vers la grammaire (cf. Granger, 2004 : 82). À ce propos, le but est d'offrir aux élèves une connaissance élémentaire et pratique de la grammaire (cf. Richards, Rodgers, 2001 : 83). Quant au vocabulaire, il occupe la place centrale de l'enseignement. C'est-à-dire, l'enseignant présente aux élèves le vocabulaire fonctionnel qui devrait rendre possible aux élèves la compréhension d'esprit de la langue (cf. Granger, 2004 : 82). Dans cette optique, les leçons sont organisées autour de réglettes colorées et de tableaux reposant sur des associations : tableau des sons-couleurs, tableau de mots et tableau de correspondances sons-lettres. Grâce à telle utilisation des couleurs et affichage graphique, on facilite la mémorisation des mots et règles différents (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 272). Il convient de dire que l'enseignant se retient de toutes explications et corrections, de ce fait la responsabilité de faire des raisonnements et de s'autocorriger est mise entièrement sur l'apprenant (cf. Richards, Rodgers, 2001 : 85).

Bien que les avantages de cette méthode sont nombreuses, le doute subsiste quant à la question du niveau d'apprentissage de la langue cible. C'est-à-dire, vu que les enseignants devraient se retenir des corrections et explications, on peut se demander si telle approche est convenable pour les débutants car ils n'ont pas aucune connaissance de la langue cible. Voire des apprenants plus expérimentés pourraient donner des conclusions fausses et donc apprendre des règles qui ne sont pas correctes. Au surplus, cette méthode s'appuie fortement aux matériaux et activités

visuels, alors que leur aspect auditif est en quelque sorte négligé. En d'autres mots, la méthode par le silence est adaptée uniquement aux élèves dont le style d'apprentissage⁸ est visuel, alors que les autres sont exclus.

⁸ Dans le contexte éducatif on distingue généralement trois styles d'apprentissage : visuel, auditif et kinesthésique (VAK). Ces styles représentent le format sous lequel une information est mieux apprise. Il existe des autres classifications aussi, par ex. celle de Kolb qui combine deux dimensions bipolaires : convergent (abstrait-actif), divergent (concret-réflexif), assimilateur (abstrait-réflexif) et accommodateur (concret-actif) (cf. Rousseau et al., 2018), mais le modèle VAK est plus connu en Croatie (URL 6).

4. Question de terminologie, de définition et du choix des *pratiques méthodologiques contemporaines*

Nous avons vu plus haut qu'au cours de plusieurs siècles on note grands changements au sujet de la pratique de l'enseignement, mais dans la théorie de l'enseignement aussi. À savoir, les premières méthodologies, et surtout la méthodologie traditionnelle, étaient assez rigoureuses quant à la question comment l'enseignement d'une langue étrangère devrait être organisé. Ainsi, les rôles d'enseignant et d'apprenant étaient définis strictement, le contenu d'enseignement/apprentissage était fixé et l'objectif général était de reproduire le plus précisément ce que l'enseignant a dit/fait. En autres mots, le processus d'enseignement était ferme, inadaptable aux intérêts des apprenants, mais orienté presque exclusivement vers les besoins politiques et sociaux d'une communauté (cf. Puren, 1988 ; Richards, Rodgers, 2001 ; Cuq, Gruca, 2005 ; Tardieu, 2008). Or, au fur et à mesure des méthodologues conjointement avec des organes chargés de l'éducation commencent à discuter le rôle d'apprenant tout en adaptant l'enseignement aux nouveaux besoins socio-culturels qui comprennent la vie dans une société démocratique et accueillante toutes les diversités, langagières y inclus (URL 3). Qui plus est, tout au long de la seconde moitié du 19^e siècle, deux modèles étaient opposés : le modèle rationnel de la méthode d'enseignement scolaire et le modèle empirique de la méthode d'acquisition naturelle. Ce débat a suscité deux conséquences : la première est la conclusion que le débat touchant les fonctions et les places de l'apprentissage par l'usage (la réflexion sur la langue) et de l'apprentissage par l'usage (la pratique de la langue en classe), est indispensable et infini. La seconde conséquence concerne une nette division entre les *révolutionnaires* qui voulaient, au nom des principes didactiques, une modification des conditions scolaires, et des *réformistes* qui d'autre part exigeaient l'inverse, c'est-à-dire, que la didactique s'adapte aux situations données (cf. Puren, 1998 : 14, 15). Ainsi, la didactique des langues étrangères est entrée, à deux reprises, à la fin des années 1900 et 1960, dans une nouvelle ère éclectique⁹. C'est-à-dire, les didacticiens s'occupent de la multiplication, la diversification et l'adaptation des procédés d'enseignement/apprentissage (cf. Puren, 1994 : 3, 4). Comme le résultat de l'opposition de ces deux « courants », deux phases des visées de la modification d'enseignement/apprentissage des langues étrangères se sont produites en France. La première phase était la phase de *systématisation* (pendant les années 1970) qui correspondait à la définition des objectifs, l'analyse des besoins et la description des contenus stricts présents dans

⁹ D'après Larousse (URL 2), *l'éclectisme est méthode qui consiste à choisir dans divers systèmes philosophiques les thèses qui paraissent les plus acceptables, pour en former un corps de doctrine ; doctrine ainsi formée.*

les travaux du Conseil de l'Europe et à l'approche notionnelle fonctionnelle. La seconde phase était la phase de *désystématisation* (pendant les années 1980) où la diversification des publics et objectifs visés est visible, tout au long avec l'intégration d'autres types de descriptions linguistiques (ex. analyse du discours, grammaire textuelle) et psychologiques. En plus, on doit mentionner aussi la diversification méthodologique par la réinsertion d'activités didactiques de diverses origines (audiovisuelle, traditionnelle, etc.). Donc, on peut conclure que le concept central n'est plus l'analyse de besoins, mais la centration sur l'apprenant (cf. Puren, 1998 : 15).

Sous ce rapport, la question de la terminologie concernant ces procédés se pose. Selon toutes probabilités, étant donné l'éclectisme mentionné, c'est-à-dire une grande diversité des méthodes, méthodologies, des modes d'enseignement et le changement général de perspective du concept central d'enseignement, il est devenu très difficile d'établir des frontières solides et claires dans le choix de pratiques d'enseignement des langues étrangères. Plus précisément, comme il est présenté dans le chapitre 3¹⁰ de ce travail, on a passé, quant à la terminologie, de *méthodologies* et *méthodes*, une terminologie comprenant des suppositions assez claires et strictes, aux *approches*, une terminologie plus ouverte et générale. En dépit, nous ne sommes sans savoir que dans la pratique il est assez rare, et à force de différents facteurs (l'aspiration d'enseignant, les situations de classe, les traits psychologiques des apprenants, les moyens et ressources d'une école etc.), presque impossible de pratiquer/exploiter exclusivement une méthodologie, méthode ou approche. On parle plutôt d'une didactique complexe qui peut être définie par son projet, qui n'est plus construire une cohérence préfabriquée, constante et universelle pour les enseignants, mais de leur proposer les moyens pour construire eux-mêmes et pour eux-mêmes et leurs apprenants de multiples cohérences uniques, provisoires et locales (cf. Puren, 1998 : 16). Enfin, la citation suivante résume bien cette idée de la complexité et pluralité didactique :

Le seul principe général d'une saine pédagogie, c'est qu'il n'y a pas de méthode merveilleuse, pas de recette infaillible applicable dans tous les cas ; c'est que l'enseignement doit se modifier selon que changent les circonstances, et c'est pour cela qu'il y a des professeurs et un art d'enseigner. (Morel, 1886 : 46, selon Puren, 1998 : 14).

Compte tenu de ce qui précède, c'est-à-dire le fait qu'il est presque impossible d'isoler des procédés concrets et les mettre sous une catégorie qui comprenne une seule méthodologie ou méthode, nous avons décidé d'utiliser le syntagme *les pratiques méthodologiques* dans ce

¹⁰ Aperçu historique des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères.

travail, pour englober tous les procédés que les enseignants pratiquent et exploitent pendant l'enseignement des langues étrangères.

Par surcroît, comme déjà mentionné, une méthodologie peut impliquer des différentes méthodes. Hormis celles que nous avons mentionnées dans ce travail, certains auteurs soulignent les autres, qui ne sont pas uniquement liées à l'enseignement des langues étrangères, mais qui peuvent être également incorporées dans ce processus. Ainsi, quelques PM que cite Ebiere Dorgu (2015) sont : la méthode d'enseignement en équipe, les excursions, la méthode de simulation, la méthode de dramatisation, la méthode de découverte, la méthode projet, la méthode d'expérimentation, les remue-méninges, les jeux académiques, les jeux de simulation, les instructions directes, les instructions individualisées, etc. Donc, on pourrait conclure que le choix des PM soit très vaste. De ce fait, les enseignants se trouvent devant un choix qui n'est pas facile à faire. Un autre facteur aggravant peut être le fait qu'il existe différentes définitions d'une méthode d'enseignement qui révèlent de différentes dimensions d'enseignement. À savoir, certaines soulignent la liaison entre une méthode et son objectif, les autres relèvent le rapport vers le contenu d'enseignement/apprentissage. Parallèlement, certaines priorisent le contexte institutionnel dans lequel l'enseignant agit (cf. Dubljanin, 2010 : 713).

Conformément à ce qui précède, il faut souligner encore une fois qu'il n'existe pas une « bonne méthode » ni une méthode qui garantit le succès dans l'enseignement/apprentissage (cf. Cuq, Gruca, 2005 : 275 ; Dubljanin, 2010 : 176), mais plutôt des méthodes que l'enseignant doit savoir et être capable de changer, adapter aux circonstances éducatives et au contenu d'enseignement (cf. Puren, 1998 : 14 ; Dubljanin, 2010 : 176). En tenant cela en compte, il est possible d'énoncer des facteurs qui peuvent aider les enseignants choisir une méthode, ou plutôt un procédé, pour l'exploitation pendant une classe spécifique (une leçon). Ces facteurs sont (cf. Ebiere Dorgu, 2015 : 81) :

1. *la matière* : quelquefois elle peut « déterminer » quelle méthode est plus adéquate pour cette matière, par ex. la méthode de dramatisation est plus appropriée au cours de FLE qu'au cours de la chimie ; cependant, cela ne signifie pas qu'il existe des méthodes qui sont réservées exclusivement à une matière ;
2. *les acquis d'apprentissage* : certaines méthodes peuvent faciliter l'obtention des acquis d'apprentissage chargés pour une leçon spécifique ; à titre d'exemple si l'objectif est d'inciter l'esprit d'équipe chez apprenants, il est plus convenable d'exploiter le travail en groupes que les instructions individualisées ;

3. *l'apprenant* : son âge, sa motivation, sa capacité psychologique et physique (par ex. l'apprenant est sourd ou il a les troubles d'apprentissage), son style d'apprentissage, le nombre des apprenants, etc. ; par ex. les apprenants avec certaines invalidités ne peuvent pas suivre le classe où la méthode par le mouvement est utilisée ;
4. *l'enseignant* : quelles méthodes il connaît, est-il capable ou motivé à exploiter une méthode ; à titre d'exemple l'enseignant qui préfère la méthode de dramatisation car il connaît très bien les procédés que les acteurs utilisent ;
5. *le temps* : certaines méthodes exigent plus de temps que les autres, comme la méthode d'expérimentation ou la méthode de projet ;
6. *les matériaux didactiques* : malheureusement, quelquefois l'enseignant n'a pas de matériaux nécessaires pour une certaine méthode ; à titre d'exemple la méthode projet peut exiger l'utilisation de l'ordinateur que l'école en question n'a pas ;
7. *l'environnement de salle de classe* : par ex. si la salle de classe est trop petite et il y en a trop d'apprenants, on ne peut pas utiliser la méthode par le mouvement.

En conclusion, il est visible qu'il existe nombreux facteurs que l'enseignant doit prendre en compte en choisissant quelles PM il exploitera pendant ses classes. En réalité il existe nombreux autres facteurs qu'y ne sont pas mentionnés mais qui pourraient être un défi pour l'enseignant, aussi que pour l'apprenant. C'est pourquoi il est important d'en discuter et faire les recherches sur ce sujet. De plus, c'est ainsi que les enseignants doivent se perfectionner et participer à diverses formes de l'apprentissage tout au long de la vie.

4.1. Qu'est-ce que signifie *les pratiques méthodologiques contemporaines* ?

Généralement, l'adjectif *contemporain* décrit quelque chose qui est du temps actuel (Drivaud, 2015 : 149), ou qui est moderne (URL 2). En revanche, dans le contexte de notre travail, c'est-à-dire dans le contexte de DDL, et d'enseignement en général, cet adjectif porte une autre signification. Comme déjà mentionné, l'idée sur l'enseignement actif n'est pas moderne ni de temps actuel, mais trouve ses racines déjà au 18^e siècle chez Rousseau et son idée d'utilisation de l'exploration de la nature, ou même avant lui. D'ailleurs, la méthodologie active qui est apparue en 1925, a montré les indices vers un enseignement où l'élève prend le rôle actif. Donc, la signification première de l'adjectif *contemporain* ne convient pas à notre contexte.

À savoir, sous le syntagme *les méthodes contemporaines* ou *l'enseignement contemporain* nous comprenons les procédés, c'est-à-dire les pratiques méthodologiques qui ont pour une de ses

suppositions l'idée que l'élève doit avoir un rôle actif dans la classe. Dans ce type d'enseignement le procès d'enseignement est orienté vers l'élève qui est le sujet de ce processus, et on exploite des PM qui incitent son travail actif, la pensée critique et créative, la résolution des problèmes et l'emploi pratique de ce qui est appris dans les situations nouvelles de la vie (cf. Glasser, 1990 ; Dankić, 2007 ; Mirković, 2012 ; Diković, 2016 : 541 ; Borić et Borić Letica, 2019). Il est aussi possible de trouver les autres appellations pour l'enseignement contemporain, par exemple : la pédagogie active, l'éducation nouvelle (cf. Dechantérac, 2018) ou *learner-centered education* (cr. *nastava usmjerena na učenika*) (Matijević, 2010 ; Mirković, 2012 ; Borić et Borić Letica, 2019 : 91).

On pourrait se demander pourquoi les PMC sont un bon choix. Alors, comme nous l'avons dit, l'enseignement contemporain a pour son objectif principal l'activation des élèves, l'incitation de la prise d'initiative et le développement d'esprit critique et créatif. Nous sommes témoins que ce type d'enseignement est de plus en plus présent dans la théorie didactique (cf. Glasser, 1990 ; Dankić, 2007 ; Mirković, 2012 ; Diković, 2016 : 541 ; Dechantérac, 2018 ; Borić et Borić Letica, 2019). En plus, par une recherche de bases officielles des mémoires des Universités différentes en Croatie, il est possible de conclure que des jeunes experts du domaine d'enseignement reconnaissent ces tendances et en montre l'intérêt (ex. de ces travaux : Malina, 2018 ; Škripač, 2018 ; Pavić, 2019 ; Rihic Ahmetović, 2019). Qui plus est, le curriculum *École pour la vie* aussi incite l'utilisation des méthodes contemporaines dans l'enseignement (URL 7). Alors, on pourrait se demander pourquoi les choisir et utiliser.

4.2. Avantages des pratiques méthodologiques contemporaines

À savoir, la tendance générale dans l'enseignement en Europe, et également en Croatie, est en fait l'orientation que suggère le Conseil de l'Europe, plus précisément l'approche curriculaire qui est bâtie autour les compétences que les apprenants doivent acquérir, tout au bout de les rendre aptes à la participation active dans une société démocratique (cf. Commission européenne, 2007 ; Cindrić et al., 2010 : 87 ; Fuchs, 2011 : 16 ; URL 7 ; URL 9). Quelques de ces compétences (par ex. l'esprit d'initiative et d'entreprise, apprendre à apprendre) comprennent l'engagement actif et autonome d'élève, c'est-à-dire du citoyen futur de la société mentionnée. Donc, par la participation non passive pendant l'enseignement on accoutume les élèves aux rôles actifs qu'ils prendront dans leurs vies (cf. Commission européenne, 2007 ; URL 9).

Qui plus est, généralement, il est possible de grouper les types d'enseignement sous trois grandes catégories : 1. l'enseignement direct, 2. l'enseignement par découverte guidée et par discussion, et 3. l'apprentissage autonome régulé par retour d'information d'enseignant (Vizek Vidović et al., 2014 : 368). Tandis que l'enseignement direct a ses avantages (par exemple, il est très économique, un enseignant peut présenter des faits aux des grands nombres des élèves à la fois, la préparation est relativement simple, etc.), elle ne laisse presque aucune place à la créativité, collaboration, activité, productivité, etc. (cf. Pranjić, 2005 : 294). D'autre côté, les élèves prennent le rôle actif dans la deuxième et troisième catégories d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, ils sont engagés dans le processus d'enseignement/apprentissage, ils peuvent collaborer avec les autres participants de ce processus, ils doivent suivre la classe activement alors, les chances pour la déconcentration sont diminuées. De plus, à côté des contenus déterminés par le programme éducatif, les élèves acquièrent les savoir-faire cachés, comme l'écoute active, des règles sociales de la communication, la conduite de la discussion, comment faire les notes, comment organiser son apprentissage, etc. Au surplus, comme il est déjà mentionné, il n'est pas facile de faire des recherches qui traitent la problématique d'exploitation des PM car la plupart de temps il n'est pas possible d'isoler une méthode, c'est-à-dire l'enseignant utilise rarement une seule méthode à la fois. En plus, nombreux facteurs peuvent influencer le résultat d'enseignement/apprentissage (la motivation d'élève, leur intérêt pour la matière en question, son humeur, etc.). De ce fait, il est aussi difficile d'examiner leur efficacité (cf. Vizek Vidović et al., 2014 : 384-408). Or, il existe des recherches faites sur la question de l'efficacité de la méthode par l'enseignement direct et la méthode par l'enseignement par découverte guidée et par la discussion. Nous donnons les résultats de deux de ces recherches.

Dans la première recherche expérimentale, l'objectif est de vérifier et comparer l'efficacité entre trois méthodes d'enseignement : la découverte autonome, la découverte guidée et l'exposition directe. L'échantillon est fait de 132 élèves de sixième année d'école primaire. Leur tâche a été de noter des diverses règles sur les listes des mots et de noter, dans chaque groupe de mots, celui qui est l'intrus. Le groupe dont la méthode a été la découverte autonome n'a pas reçu presque aucune instruction ; le groupe dont la méthode a été la découverte guidée a reçu l'instruction de noter le principe de l'oppositions avant le commencement de résolution de problème ; et au dernier groupe la règle a été premièrement expliquée, puis les exemples des tâches ont leur été montrés et résolus. Les résultats ont montré que les pires résultats étaient réalisés par le premier groupe. Ensuite, le deuxième groupe a réalisé les résultats moyens sur

les tâches de la mémoire immédiate et sur les tâches concernant le transfert¹¹. Finalement, le troisième groupe a réalisé des résultats moyens sur les tâches de la mémoire immédiate, mais pas sur les tâches sur le transfert. Alors, il est possible de conclure que la méthode par l'enseignement direct (rôle passif d'élève) incite la mémoire mécanique, alors que la méthode par la découverte guidée incite la rétention à long terme, la mémoire plus facile et le transfert plus réussi (Kittel, 1957 selon Vizek Vidović et al., 2014 : 385, 386).

La deuxième recherche traite la question de la différence d'efficacité entre l'enseignement direct et l'enseignement guidé par la discussion. Leur efficacité a été testé dans trois domaines : la connaissance factuelle, la rétention à long terme et le traitement, les attitudes et la motivation pour l'apprentissage. Les résultats sont montrés dans le *Tableau 1*, ci-dessous.

Méthode	Résultats mieux réalisés par enseignement directe	Résultats égaux	Résultats mieux réalisés par enseignement guidé par la discussion
Taux de succès			
Connaissance factuelle	12	4	5
Rétention à longue terme ; le traitement	0	0	7
Attitudes, motivation	1	1	7

Tableau 1. La comparaison d'efficacité de méthode par l'enseignement directe et par l'enseignement guidé par la discussion (Vizek Vidović et al., 2014 : 393)

Tels résultats montrent bien que le choix de la méthode et son efficacité dépendent du contenu d'enseignement/apprentissage et qu'il est nécessaire de les combiner (cf. McKeachie et Kulik, 1975 selon Vizek Vidović et al., 2014 : 393).

Somme toute, il est possible de conclure que, pour obtenir mieux résultats, il faut exploiter différentes méthodes en les adaptant selon le contenu d'enseignement/apprentissage. De plus, nous avons vu plus haute que les pratiques méthodologiques contemporaines peuvent faciliter la rétention et le transfert de ce qui est enseigné/appris et aussi inciter la motivation des élèves pour l'apprentissage.

¹¹ Dans la psychologie, le transfert est *un phénomène par lequel une activité intellectuelle ou manuelle modifie une autre activité qui la suit* (URL 2).

5. Enseignement curriculaire en Croatie

Il convient de dire que la théorie curriculaire est née et s'est affirmée dans la zone anglo-saxonne dans la première moitié du 20^e siècle. L'idée du curriculum était intégrée dans l'éducation dans les pays européens dans les années 60 et 70 de même siècle. Cependant, comme il est déjà mentionné, la notion existait déjà dans le Moyen Âge. En plus, les pédagogues qui ont grandement influencé le développement du curriculum par leurs travaux didactiques sont Wolfgang Ratke, Jan Amos Komensky, Johann Heinrich Pestalozzi et Johann Freidrich Herbart. De surcroît, le mot *curriculum* provient de même mot latin qui signifiait dans le Moyen Âge (de 5^e à 15^e siècle) un cours, une succession, le mouvement envers le résultat ou but le plus favorable. Dans le contexte scolaire, le *curriculum* se référait aux sept arts libéraux et sept arts chevaliers (cf. Cindrić et al., 2010 : 78). De nos jours, le curriculum peut se définir comme :

- a) le plan et le programme d'enseignement ;
 - b) une notion consistant en objectifs d'apprentissage, des contenus d'enseignement, des procédés et du style d'enseignement d'un enseignant ;
 - c) un système cohérent de la préparation optimale, de la réalisation et de l'évaluation de l'enseignement ;
 - d) la détermination des objectifs, contenus, méthodes, moyens, de l'organisation et du contrôle ;
 - e) une sorte de cycle scolaire qui part des besoins sociaux, de la planification de leur organisation et exécution, aussi que la qualification des enseignants et le mesurage des effets/résultats ;
 - f) un système précis de l'éducation planifiée ;
 - g) un processus sociopédagogique de l'apprentissage dans une institution éducative ; etc.
- (cf. Previšić, 2005 : 167).

Dans la même veine, d'après le Ministère croate de la science et de l'éducation le Curriculum national (cr. *Nacionalni okvirni kurikulum*) est un document qui détermine les valeurs, les principes, les objectifs d'enseignement général et les contenus de toutes les activités et programmes, les approches et les modes de travail avec les élèves et les objectifs d'enseignement selon leurs stages de développement (URL 6). Qui plus est, le modèle de l'enseignement curriculaire est généralement organisé autour quatre questions clés (cf. Cindrić et al., 2010 : 80) :

1. *Quoi ?* : cette question se réfère aux objectifs d'enseignement ; plus précisément, quels objectifs on vise à accomplir par l'enseignement, et pour quoi les élèves doivent être habilités ;
2. *Quels contenus ?* : c'est quoi que l'on doive enseigner pour que les objectifs soient obtenus et les élèves habilités ;
3. *Quelle organisation et quelles méthodes d'enseignement/apprentissage ?* : comment il faut organiser l'enseignement pour que l'apprentissage soit utile et réussi ; et
4. *Comment évaluer ?* : ou comment mesurer et/ou évaluer les résultats d'apprentissage.

À savoir, ces questions, c'est-à-dire les éléments clés de l'enseignement curriculaire, sont étroitement liées l'une à l'autre. Alors, il est possible de visualiser cette relation dans la manière suivante (voir *Image 1*) :

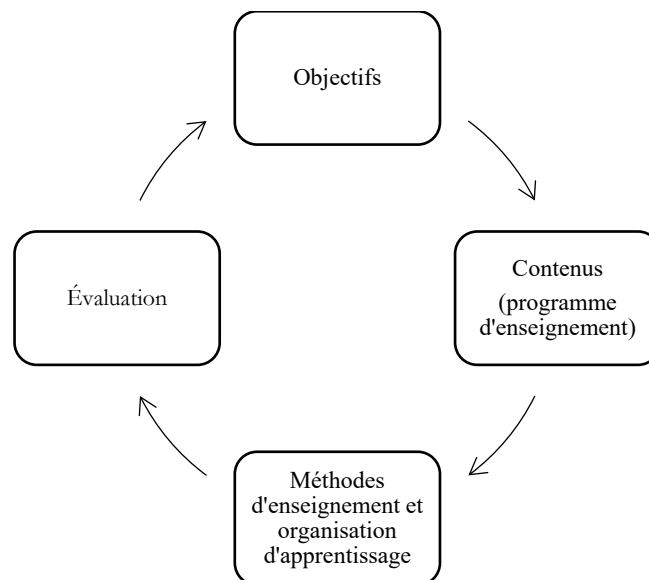


Image 1. Modèle de l'enseignement curriculaire (Cindrić et al., 2010 : 80)

Il convient de dire que l'approche curriculaire orientée vers le développement des compétences des élèves est une des dominantes directions des politiques curriculaires européennes (cf. Fuchs, 2011 : 17). Au surplus, en théorie, on distingue trois types ou trois catégories du curriculum : fermé, ouvert et mixte. Le curriculum fermé est accordé avec la conception d'enseignement traditionnel et il condense l'enseignement en objectifs précis qu'il faut accomplir. Le cours d'enseignement, l'utilisation des matériaux didactiques et manuels et des catalogues de savoir sont tous strictement définis. De plus, l'évaluation se fie presque entièrement aux tests et tâches de type dit objectif par lesquels il est souhaitable de mesurer chez élèves la reproduction des savoirs la plus fidèle possible. Donc, dans ce type de curriculum, tous les éléments

d'enseignement sont fixés et la créativité ni d'enseignant ni d'élèves y n'ont place. Par ailleurs, le curriculum ouvert comprend une méthodologie de l'élaboration flexible, de même que le choix des contenus et procédés d'enseignement plus libre. En autres mots, on pourrait dire que ce curriculum consiste plutôt en un cadre d'instruction que des dispositions strictes. Ainsi l'initiative d'enseignant et d'élèves, c'est-à-dire la spontanéité et la créativité sont bien accueillies. De plus, le curriculum ouvert prend en compte des facteurs cachés qui influencent l'enseignement, et ils font partie du *plan secret d'enseignement* ou le curriculum caché (cr. *tajni plan učenja*, angl. *hidden curriculum*). Étant donné que ces facteurs comprennent des apports culturels et l'influence des alentours, de la famille, etc. sur l'enseignement, le composant socio-communicatif prend la place centrale dans ce curriculum. Enfin, le curriculum mixte est considéré comme le type du curriculum moderne dont la structure est créée durant le processus d'enseignement et qui est faite par la co-construction de plusieurs facteurs. Son objectif principal est d'organiser l'enseignement de telle manière qu'il soit le plus favorable possible pour l'élève. Cela signifie l'exploitation des exercices de projet, de la recherche, et similaire. Donc, ce document n'est pas vu comme quelque chose que l'on doit suivre strictement, mais plutôt comme une directive pour optimiser et faciliter l'enseignement/apprentissage (cf. Previšić, 2005 : 169, 170).

D'ailleurs, l'approche curriculaire est applicable aux tous les niveaux du système éducatif, aussi que sur les niveaux des matières, domaines ou groupes de matières apparentées. De ce fait, on relève cinq types de curriculum selon le niveau de création et application (Cindrić et al., 2010 : 88) :

1. le curriculum national,
2. le curriculum scolaire,
3. le curriculum d'enseignement,
4. le curriculum d'élève et
5. le curriculum spécial.

Le curriculum national est un document de base, passé au niveau national (cf. Cindrić et al., 2010 : 88), présentant des composantes suivantes : des valeurs, objectifs, principes et domaines éducatifs généraux, aussi que l'évaluation des obtentions d'élèves, évaluation et auto-évaluation de l'exécution du curriculum national lui-même. En plus, c'est un document de développement ; c'est-à-dire, il est la source pour tous les autres documents concernant l'enseignement et il est réceptif aux modifications et aux innovations qui donnent les

changements de la société et de l'éducation. Comme nous l'avons mentionné, l'enseignement curriculaire est engagé vers le développement des compétences chez élèves. Ainsi, pour réussir à répondre aux demandes de la société moderne, l'Union européenne a déterminé huit compétences fondamentales pour l'éducation permanente. Ces compétences ont été acceptées par la politique éducative de la Croatie (cf. Fuchs, 2011 : 17). Ce sont (cf. Commission européenne, 2007) :

1. *la communication dans la langue maternelle* : l'aptitude pour exprimer et interpréter des sentiments, concepts, pensées, opinions et faits, oralement et par écrit, et être capable d'avoir des interactions linguistiques dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle et dans les différents contextes (dans l'école, à la maison, etc.) ;
2. *la communication en langues étrangères* : cette compétence englobe les mêmes compétences que la communication dans la langue maternelle, et elle demande aussi la médiation et la appréhension des autres cultures ;
3. *la compétence mathématique* : la faculté de développer et pratiquer un raisonnement mathématique afin de résoudre diverses situations problématiques de la vie quotidienne ; et *compétences de base en sciences et technologies* : l'aptitude et la volonté d'appliquer les connaissances et méthodologies pour expliquer la nature de façon à poser des questions et apporter des réponses renforcées ;
4. *la compétence numérique* : l'emploi et la critique des technologies de la société d'information (TSI) dans des contextes différents ; de plus, cette compétence entraîne une condition nécessaire, la maîtrise des TIC : l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, mais aussi pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration ;
5. *apprendre à apprendre* : la capacité d'entreprendre et poursuivre un apprentissage, et être capable de s'organiser dans ce processus ;
6. *les compétences sociales et civiques* : elles englobent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles au but de la participation efficace et la construction de la vie sociale et professionnelle ;
7. *l'esprit d'initiative et d'entreprise* : la faculté de réaliser des idées aux actes ; elle exige la créativité, l'innovation, prise de risque, aussi que la capacité de programmer et de diriger des projets afin de réaliser des objectifs ;

8. *la sensibilité et l'expression culturelles* : la conscience de l'importance et de l'expression créatrice d'idées, expériences et émotions sous formes différentes (la musique, la littérature, les arts visuels, les arts du spectacle).

Ensuite, le curriculum scolaire est le processus d'enseignement total que chaque école projette pour ses élèves. Ce curriculum est créé à partir du curriculum national, et il comprend le curriculum d'enseignement. Le curriculum scolaire renferme les matières enseignées et toutes les activités faites dans le contexte de la formation qui ciblent le développement cognitif (des savoirs et des aptitudes), psychomoteur (des savoir-faire moteurs) et affectif (des valeurs, des attitudes et des évaluations). En outre, le curriculum d'enseignement est le document qui permet de choisir les contenus pour atteindre des objectifs, organiser l'enseignement et l'apprentissage et déterminer les sortes et les techniques d'évaluation des obtentions des élèves. Par surcroît, le curriculum d'élève est créé et utilisé au cas où un élève a des besoins éducatifs spécifiques (la douance ou les troubles d'apprentissage et/ou de développement). Donc, ce document est unique pour un élève individuel pour convenir aux ses besoins d'enseignement spécifiques et uniques. Enfin, le curriculum spécial est le curriculum dont on a besoin dans les situations spécifiques, particuliers (par exemple, le curriculum pour une excursion) (cf. Cindrić et al., 2010 : 88-93).

En dernière analyse, il faut souligner que, bien que la didactique et le curriculum soient grandement liés et aient des sujets communs (comme des objets d'enseignement, le processus de l'enseignement/apprentissage, etc.), il ne faut pas les égaler l'un à l'autre. À savoir, la didactique, étant une discipline pédagogique, est focalisée sur l'étude des ordres de l'enseignement et elle construit un cadre pour le travail des enseignants et leur formation. Alors que le curriculum est orienté vers le système éducatif et aussi vers les besoins d'ordre social et culturel (cf. Cindrić et al., 2010 : 81). Par ailleurs, tandis que les définitions de curriculum sont nombreuses, il est possible de remarquer que la plupart de ces définitions incluent quelques éléments communs, comme la planification d'enseignement, les objectifs d'enseignement/apprentissage, les méthodes d'enseignement, les contenus, etc. Qui plus est, le lecteur sait déjà que l'approche curriculaire, selon la Commission européenne (et cela est respecté par le système éducatif croate), est orientée vers le développement des compétences qui sont clés dans le contexte de la société moderne. Finalement, l'approche curriculaire représente l'aide aux enseignants (quelquefois aux élèves aussi) quant au choix des procédés utilisés dans le processus d'enseignement, tout au but d'optimiser, de faciliter l'enseignement/apprentissage et de réaliser des acquis d'apprentissage.

5.1. Curriculum *École pour la vie* dans le contexte de l'enseignement de FLE

D'abord, il convient de dire qu'*École pour la vie* (cr. *Škola za život*) est un programme expérimental dont le créateur et réalisateur est le Ministère croate de la science et de l'éducation (cr. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja*) (URL 7). Le programme a été intégré dans les écoles choisies dans l'année scolaire 2018/2019 (URL 8). De plus, 48 écoles primaires (dans la première année et cinquième année, et septième année pour la biologie, la chimie et la physique) et 26 lycées (dans la première année) ont été choisis pour la phase expérimentale de ce programme. L'objectif d'*École pour la vie* est la vérification de nouveaux curriculums et nouvelles formes de méthodes d'enseignement, aussi que de nouveaux moyens d'enseignement, tout en prenant en compte : 1. l'amélioration de compétences des élèves en résolution des problèmes, et 2. l'augmentation de la satisfaction des élèves dans l'école et la motivation de leurs enseignants. Généralement, les changements que ce programme a apportés sont étroitement liés aux méthodes (des procédés) utilisées dans l'enseignement de telle manière que la résolution des problèmes et l'esprit critique, ainsi que l'incitation de la créativité et l'innovation sont mises au plan premier. En d'autres mots, on vise à inciter les élèves d'être actifs et d'explorer afin de développer leur indépendance, créativité et complaisance pour apprendre à apprendre (URL 7).

Quant au français langue étrangère, le curriculum nouveau suggère que le but principal de cette matière est de préparer les élèves à une acquisition des savoirs et savoir-faire autonome nécessaires pour une communication efficace et adaptée au contexte en langue française dans les diverses situations de la vie. De plus, par l'enseignement/apprentissage du FLE on veut promouvoir des valeurs fondamentales : le savoir, l'identité, le respect pour les autres, et l'esprit d'initiative et la prise de responsabilité (cf. Divjak, 2019 : 5). Pour comparaison, le curriculum antérieur propose la description détaillée (de phase de la préparation à l'exécution et l'évaluation) des activités de communication langagières selon les cycles et souligne la notion de l'action interculturelle (cf. Fuchs, 2011 : 80-107). En outre, le curriculum *École pour la vie* invite l'utilisation de l'enseignement et l'apprentissage contemporains. À savoir, cela comprend l'enseignement et l'apprentissage ouverts et adaptatifs, fondés sur les procédés qui facilitent le développement complet d'un élève. Pour l'accomplir, il faut interconnecter des savoirs et savoir-faire en utilisant différentes formes d'apprentissage actif dirigé sur l'élève. Au surplus, il est important d'accorder les PM et les contenus d'enseignement/apprentissage avec les besoins et intérêts des élèves (cf. Divjak, 2019 : 5).

Pour conclure, le curriculum *École pour la vie* souligne surtout l'importance de l'autonomie des élèves, et c'est la différence la plus grande et importante entre ce curriculum nouveau et le curriculum antérieur. Le développement de cette autonomie, mais aussi d'esprit critique et d'esprit d'initiative est soutenu par l'exploitation des PMC, tout au but de doter les élèves des compétences communicatives et interculturelles, et de promouvoir des valeurs fondamentales.

5.2. Caractéristiques fondamentales du curriculum *École pour la vie* pour FLE

En premier lieu, le but fondamental du français langue étrangère comme la matière est d'habiliter les élèves pour l'acquisition autonome des savoirs et pour le développement autonome des savoir-faire, tous nécessaires pour la communication efficace et appropriée en langue française en contextes sociaux différents. Par ailleurs, en enseignant le FLE on : consolide l'intégration plus simple et réussie dans la société, l'économie et la vie culturelle ; facilite l'intégration dans la communauté des locuteurs de français (qui compte plus de 200 millions de membres) ; rend possible d'être concurrent dans le marché du travail ; encourage les valeurs primordiales et une compréhension mieux et la réflexion critique de soi. Le principe d'enseignement principal encouragé par le même Curriculum est l'enseignement contemporain qui est vu comme ouvert et adaptif, et qui crée une atmosphère où l'élève est invité être actif et où les contenus d'enseignement/apprentissage sont adaptés à ses intérêts et besoins (cf. Divjak, 2019 : 5). Donc, on peut conclure que le curriculum *École pour la vie* par sa description des objectifs d'enseignement du FLE et recommandations concorde avec les caractéristiques principales des PMC que l'on présente en détail dans le chapitre 4.

Qui plus est, la prétention vers les PMC est perceptible aussi dans les deux sur trois domaines qui font la structure du Curriculum. À savoir, les trois domaines en question sont : la compétence communicative-linguistique (le domaine A), la compétence interculturelle-communicative (le domaine B) et l'autonomie en acquisition de la langue. Les acquis d'apprentissage pour le domaine A sont : l'acquisition des savoirs sur la langue française (les savoirs sur le lexique, la grammaire, la pragmatique, la phonétique, l'orthographe, l'orthoépique, et sur les règles du comportement décent typiques pour la communication avec des personnes francophones) et l'acquisition des savoir-faire tels que l'écoute et la compréhension de parlé, l'habileté de la parole, la lecture, la compréhension et l'écriture des textes, et des interactions orales et écrites. Puis, les acquis d'apprentissage du domaine B visent à rendre l'élève interculturellement compétent. Cela comprend qu'il est : capable d'être objectif quant aux

différences et similarités entre les cultures ; empathique, adaptif et ouvert pour le respect et l'adoption de locuteurs francophones ; capable de faire des relations interculturelles avec des personnes francophones, convenables pour le contexte dans lequel il se trouve. Finalement, les acquis d'apprentissage du domaine C sont : l'aptitude pour l'application conscient, flexible et efficace des stratégies d'apprentissage qui aident l'acquisition du français des élèves et le développement d'alphabétisation médiatique, aussi que des aptitudes communicatives et des capacités de présentation (cf. Divjak, 2019 : 8-10). Les deux domaines qui sont étroitement liés aux PMC sont le domaine B et C. Plus précisément, le domaine B car il promeut la collaboration, c'est-à-dire l'échange des informations/savoirs entre les élèves (de la communauté francophone) qui un des éléments fondamentaux des PMC car elle comprend l'activité d'élève et son action dans les situations nouvelles ; et le domaine C puisqu'il est orienté entièrement vers l'indépendance d'élève (cf. Dankić, 2007 ; Mirković, 2012 ; Borić et Borić Letica, 2019 ; Divjak, 2019 : 9, 10).

6. Aperçu de quelques recherches sur des pratiques méthodologiques en classe des langues étrangères

D'abord, dans ce chapitre on peut trouver les aperçus de douze recherches, et surtout de leurs résultats, faites sur les sujets qui touchent les PM dans l'enseignement en général, mais dans les classes des langues étrangères aussi, et qui abordent la thématique du curriculum utilisé actuellement en Croatie, *École pour la vie*. Pour que les aperçus de ces recherches soient plus méthodiques, nous les répartirons en trois sous-chapitres.

6.1. Pratiques méthodologiques contemporaines dans l'enseignement

Relativement aux *préférences* des étudiants entre les pratiques méthodologiques dites traditionnelles et actives, dans leur recherche, Pech, Řehoř et Slabová (2021), ont obtenu les résultats qui montrent que les participants (les 214 étudiants de l'Université de Bohême de Sud, en République tchèque) préfèrent les PM actifs (comme les simulations d'entreprise, les jeux de rôle, les jeux d'entreprise, etc.) aux PM traditionnelles (par ex. les travaux dirigés). Or, il faut souligner que, tandis que l'échantillon est représentatif pour tous les étudiants de la Faculté d'économie et les Études de santé et sociaux, il ne représente pas la population entière des étudiants en République tchèque.

De surcroît, Trigwell, Prosser et Waterhouse, professeurs des Universités¹² en Australie ont fait une étude comportant 46 professeurs et 3956 étudiants de plusieurs programmes universitaires de la chimie et de la physique en Australie. L'objectif de leur étude a été d'explorer quelle est la conception des étudiants et quelle des professeurs quant à l'approche d'enseignement utilisés en classes. Les auteurs ont recherché deux approches opposées : la transmission de l'information (angl. *Information Transmission*)/l'approche focalisée à l'enseignant (angl. *Teacher-Focused Approach*) ou ITTF, et le changement conceptuel (angl. *Conceptual Change*)/l'approche focalisée à l'étudiant (angl. *Student-Focused approach*) ou CCSF. À savoir, l'approche ITTF est orientée, comme le dit son nom, vers la transmission des informations, et elle comprend que les apprenants/étudiants possèdent une connaissance préalable sur le sujet d'enseignement. Les étudiants ici prennent un rôle passif. Par contre, l'approche CCSF veut inciter la réflexion sur le sujet chez étudiants. En autres mots, ils construisent leur propre savoir, alors leur rôle est actif. Qui plus est, les chercheurs ont visé à

¹² Université de la Technologie à Sydney et Université La Trobe (cf. Trigwell et al., 1999 : 57).

rechercher l'association des deux approches d'enseignement mentionnées aux deux types d'apprentissage : l'approche superficielle, non-profonde (angl. *surface and non-deep approaches to learning*) et l'approche non-superficielle (angl. *non-surface approach to learning*). Les résultats de l'étude ont montré que l'approche ITTF est liée à l'approche superficielle, non-profonde d'apprentissage, et que l'approche CCSF est liée à l'approche non-superficielle d'apprentissage. Plus précisément, la plupart des professeurs ont estimé qu'ils exploitent l'approche ITTF le plus souvent et les étudiants ont estimé qu'ils recourent à l'apprentissage superficiel, non-profond dans les mêmes classes, et vice-versa (cf. Trigwell et al., 1999). Dans ces conditions, on peut conclure que l'approche d'enseignement qui favorise le rôle actif des étudiants entraîne l'approche d'apprentissage non-profonde, ce qui peut signifier la compréhension mieux du contenu d'apprentissage et la rétention plus longue.

Dans un même ordre d'idées, une similaire recherche a été faite en Croatie aussi. À savoir, la recherche dont l'objectif a été explorer quelles approches utilisent les professeurs en classes des Études supérieures d'infirmière et de la Faculté des sciences d'enseignement¹³ à Osijek. Un autre objectif de la recherche a été d'explorer quels sont les attitudes des étudiants à l'égard des approches différentes de l'enseignement. L'échantillon a été fait de 100 étudiants des programmes d'étude différents. Les approches incluses ont été l'approche : socio-centrique, pédo-centrique, scientifique, artistique, de travail, adaptive, émancipatrice, systématique et créative¹⁴. Les résultats montrent que, selon l'estime des étudiants, les professeurs de la Faculté des sciences d'enseignement exploit plus approches différentes que ceux des Études supérieures d'infirmière. Or, dans toutes les deux études le plus grand nombre des étudiants, c'est-à-dire 84 % d'étudiants de la Faculté des sciences d'enseignement et 76 % d'étudiants des Études supérieures d'infirmière considèrent que l'approche prédominante en classes est l'approche socio-centrique, qui est, en fait, l'approche traditionnelle qui comprend surtout l'enseignement direct ou frontal. Pour les étudiants de la Faculté des sciences d'enseignement la deuxième place partage l'approche pédo-centrique (la collaboration forte entre le professeur et les étudiants, ils sont inclus dans le processus de la création des classes, etc.) et l'approche créative (l'incitation de la créativité des étudiants, l'adoption des nouvelles idées, etc.) ; et la place dernière prend l'approche adaptive (l'adoption à la vie sociale, les besoins sociaux sont pris en compte, etc.). D'autre part, pour les étudiants des Études supérieures d'infirmière la

¹³ Sveučilište J. J. Strossmayer, Sveučilišni diplomski studij Sestrinstva i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

¹⁴ Les caractéristiques principales de chaque approche sont présentées dans l'article original (voir Podgorelec et al., 2020 : 98-100).

deuxième place par la fréquence prend l'approche de travail (les savoirs spécifiques, le travail pratique, etc.) ; et l'approche utilisée le moins fréquent est l'approche émancipatrice (la liberté d'expression dans la classe, la tendance vers le changement dans la société, etc.) qui n'est jamais utilisée. Qui plus est, la plupart des deux groupes d'étudiants estiment que les approches socio-centrique, pédo-centrique, scientifique et artistique n'ont pas des effets motivants sur l'apprentissage et sur le travail, qu'elles n'incitent pas la créativité, et ils tiennent que l'enseignement est focalisé sur le contenu et que les classes sont intéressantes et créatives (cf. Podgorelec et al., 2020). En considérant la nature des professions pour lesquels les études en question préparent les étudiants, les résultats de cette recherche ne sont pas surprenants. En plus, le fait que les procédés plutôt traditionnels, comme l'enseignement direct ou le travail sur les exercices, sont exploités le plus fréquemment sur les deux études ne doit pas être interprété comme un inconvénient. C'est-à-dire, ces pratiques sont nécessaires surtout dans les classes des Études supérieures d'infirmière car il est très important de présenter tous les faits et informations aux étudiants. Au surplus, on peut se trouver dans la même situation dans la Faculté des sciences d'enseignement, ou bien dans n'importe quel contexte d'enseignement en général. Donc, il est possible de noter (et comme le dit la théorie aussi) qu'il est nécessaire et inéluctable d'utiliser différentes PM en considérant les différents contenus et contextes d'enseignement.

Relativement à la classe inversée (angl. *flipped classroom*), une des PMC, une recherche a montré que les étudiants estiment qu'elle leur permet d'apprendre à son propre rythme, d'être plus préparés pour les classes et augmente leur participation (cf. Basal, 2015 : 31-34). De plus, plusieurs recherches ont relevé qu'il existe une certaine corrélation entre l'exploitation de la classe inversée dans l'enseignement et l'efficacité d'apprentissage. C'est-à-dire, la classe inversée a des effets positifs sur l'efficacité d'apprentissage des étudiants (cf. Lin et Chen, 2016 ; Cheng et al., 2018).

Parallèlement, les trois recherches similaires, faites à Zadar, Metković et Opuzen¹⁵, à Rijeka¹⁶, et une dans plusieurs régions de la Croatie¹⁷ ont montré les résultats similaires quant à l'exploitation des PMC dans l'enseignement. À savoir, les recherches ont été faites dans les écoles primaires, lycées et collèges, alors que les participants ont été les enseignants et les élèves de ces écoles. Dans toutes les trois recherches la plupart des enseignants ont estimé qu'ils

¹⁵ Ivković (2017)

¹⁶ Rihic Ahmetović (2019)

¹⁷ Pavličević-Franić et Alandrović Slovaček (2011), les enseignants inclus dans la recherche proviennent de diverses régions de la Croatie, et les élèves inclus proviennent de la Croatie centrale et de Zagreb.

exploitent des procédés de l'enseignement contemporain (comme la méthode de la conversation, de la discussion, les méthodes utilisant des différentes formes de l'art, la participation active des élèves, de jeux, les projets, etc.), et qu'ils utilisent de temps en temps les procédés traditionnels (cf. Pavličević-Franić, Alandrović Slovaček, 2011 ; Ivković, 2017 ; Rihic Ahmetović, 2019). Cependant, leur perception des élèves (Ivković, 2017) et l'estimation de leurs élèves montre une présence plus fréquente des PM traditionnelles. À savoir, selon Pavličević-Franić et Alandrović Slovaček (2011), les élèves citent aussi des procédés d'enseignement contemporain, mais ils ne sont pas d'accord avec les enseignants. Les auteurs expliquent qu'il existe deux explications possibles pour telles conclusions : a) que les élèves ne connaissent pas bien ou ne reconnaissent pas les méthodes, ou b) les enseignants n'ont pas donné des réponses vraies.

Enfin, Pavin Ivanec (2008), dans sa recherche qui a englobé 573 élèves et 372 enseignants des lycées (qui font l'échantillon représentatif), a obtenu des résultats qui montrent que la plupart des élèves choisissent l'approche stratégique à l'apprentissage, préfère le style d'enseignement orienté vers la transmission des savoirs/informations et perçoivent l'approche des enseignants comme l'approche orientée vers l'enseignant. D'autre côté, les enseignants sont d'accord avec des élèves quant à la perception de l'approche d'enseignement (la plupart ont choisi l'approche orientée vers des informations/l'enseignant), mais pour la conception d'enseignement la plupart a choisi l'orientation vers les élèves. Donc, selon cette recherche les élèves préfèrent l'enseignement plutôt traditionnel, que les enseignants pratiquent, mais eux-mêmes pratiquent l'approche d'apprentissage stratégique qui comprend conformation aux ce que l'enseignant s'attend pour obtenir des bonnes notes, et pas pour acquérir des savoirs et savoir-faire (Pavin Ivanec, 2008 : 61).

Pour clore, en considérant les résultats des recherches présentées dans ce sous-chapitre, on pourrait conclure que les élèves/étudiants n'ont pas une préférence dominante quant au choix entre les PM traditionnelles et contemporaines. Or, ils reconnaissent les avantages et bienfaits qu'apportent les procédés contemporains (ex. la créativité, la motivation au travail et apprentissage). Ensuite, plusieurs recherches (cf. Trigwell et al., 1999 ; McKeachie et Kulik, 1975 selon Vizek Vidović et al., 2014 : 393 ; Kittel, 1957 selon Vizek Vidović et al., 2014 : 385, 386) montrent que l'exploitation des PMC incite la mémoire à long terme et le transfert, c'est-à-dire, incite l'apprentissage plus profonde que les PM traditionnelles. Finalement, on peut noter que la plupart des enseignants connaît les concepts et bienfaits liés à l'enseignement contemporain, mais exploite encore plus fréquemment l'enseignement traditionnel.

6.2. Pratiques méthodologiques contemporaines dans l'enseignement des LE

En ce qui concerne les pratiques méthodologiques dans l'enseignement des langues étrangères, Billerey (2018) a fait la recherche dont l'objectif a été d'explorer si les professeurs des langues étrangères vivantes dans les établissements privés d'enseignement catholiques (N = 50) connaissent et utilisent une des PMC : la méthode de projet. L'auteure affirme que 79 % de participants connaissent en globale qu'est-ce que c'est la pédagogie de projet. De plus 35 % de participants ont dit qu'ils font un projet par an, alors que 18% d'eux ne le font pas du tout. Ce qui est très intéressant est le fait que la plupart des professeurs ont déclaré qu'ils décident sur le thème du projet (76 %) et aussi prennent le rôle dominant pendant la deuxième phase (la réalisation des tâches, la recherche de la documentation, etc.) (58 %), et dans la phase finale (la présentation) les étudiants sont autonomes (92 %) (cf. Billerey, 2018 : 126, 127). Tels résultats sont très intéressants car, normalement, dans la pédagogie ou la méthode de projet les étudiants sont ceux qui décident sur la thématique ensemble avec le professeur, et ce sont les étudiants qui mènent le processus de la recherche. Donc, on peut noter que bien que les professeurs dans ces établissements exploitent des procédés d'enseignement contemporain, vu que les étudiant n'ont pas un rôle actif, l'idée essentielle n'est pas accomplie.

D'ailleurs, Tano (2016) a obtenu des résultats qui montrent que 78 % de participants¹⁸ préfèrent la méthode communicative dans l'enseignement des LE et appliquent peu ou pas du tout la perspective actionnelle ; que 70 % connaissent les méthodes actives, et à la fois que 60 % n'ont pas reçu aucune formation pour l'application de ces méthodes. Cependant, même 62 % de participants ont déclaré qu'ils exploitent des activités telles que le jeu de rôle, l'exposé, le commentaire, la simulation et le projet. Alors, il est possible de noter que bien que la plupart des enseignants aient déclaré qu'ils n'appliquent pas la perspective actionnelle et qu'ils n'aient pas reçu la formation pour l'application des méthodes actives, ils utilisent plusieurs procédés qui sont liés aux méthodes actives et l'approche actionnelle. En autres mots, on pourrait conclure que les enseignants pratiquent l'enseignement contemporain (dans une certaine mesure), mais n'en sont pas conscients.

En ce qui touche l'efficacité des méthodes actives dans l'enseignement des langues étrangères, les résultats de l'expérience faite par Er, Altunay et Yurdabakan (2012) ont montré que les méthodes actives dans l'enseignement d'anglais langue étrangère ont les effets positifs sur la compréhension écrite, c'est-à-dire, les apprenants qui ont été enseignés par les méthodes actives

¹⁸ Les participants ont été 258 enseignants des langues étrangères (générale et spécialisée) (cf. Tano, 2016).

ont été réalisés des résultats mieux dans la compréhension écrite que ceux qui ont été enseignés par la méthode traditionnelle. En plus, les auteurs ont découvert qu'il n'existe pas une corrélation statistiquement significative entre l'enseignement par la méthode active et le concept de soi en langue étrangère des étudiants (angl. *students' foreign language self-concept*).

En résumé, la plupart des recherches montrent que l'utilisation des PMC est vue comme quelque chose de positive et qu'elles ont des effets positifs sur le concept de soi et sur l'efficacité d'apprentissage. De plus, nous avons vu plus haut qu'il existe des enseignants qui utilisent les procédés contemporains mais ils n'en sont pas conscients. On pourrait l'expliquer le fait qu'ils ne connaissent pas très bien les concepts de l'enseignement contemporain, mais reconnaissent ses bienfaits. Finalement, bien que les enseignants exploitent des procédés d'enseignement contemporain, quelquefois ils ne les utilisent pas correctement ; c'est-à-dire l'apprenant ne prend pas le rôle actif.

6.3. Réception du curriculum *École pour la vie* chez enseignants, élèves et directeurs d'écoles

D'abord, plusieurs recherches sur le support, la réception, les attitudes, la réalisation et le changement liés au nouveau curriculum en Croatie ont été faites. Nous présentons ici un court résumé de ces recherches.

À savoir, selon Karajić et ailleurs (2019) plus de 85 % de directeurs d'école et d'enseignants inclus dans la recherche ont déclaré qu'ils le supportent, où les directeurs d'école ont montré le plus fort support. Ensuite, les participants ont montré un haut niveau de la réceptivité (l'attitude positive, la complaisance et l'aptitude à l'application de nouveaux curriculums en pratique), mais avec la présence d'un certain degré de l'inquiétude liée à l'augmentation de la charge de travail. L'attitude de plus des deux tiers de participants quant à la quantité et la qualité du support reçu pendant l'exécution du programme expérimental. De plus, presque tous les participants ont connu le succès quant à l'implémentation de huit composants clés du curriculum dans la pratique. Finalement, plus de deux tiers des enseignants ont déclaré qu'ils ont modérément ou considérablement changé les moyens et matériaux utilisés dans l'enseignement, aussi que les activités, tandis que la moitié a déclaré d'avoir changé le rôle d'élève dans l'enseignement. Relativement aux parents des élèves, c'est-à-dire leurs attitudes vers le nouveau curriculum, la plupart (76 %) a montré un fort support et y montre une attitude positive (82 %). En ce qui touche les opinions des élèves, la plupart décrit sa relation avec

l'école comme positive et montrent les attitudes positives quant aux efforts que les enseignants font dans l'enseignement. Par ailleurs, ils estiment que les deux types d'enseignement (traditionnel et contemporain) sont exploités dans l'enseignement ; plus précisément, la plupart des élèves a déclaré qu'ils travaillent souvent en groupes et font des recherches pendant les classes (plus de 50 % trouve tel type d'enseignement intéressant), mais même 95 % a dit qu'ils doivent copier des notes du tableau ou des diapositives.

Il convient de dire que, étant donné que le curriculum *École pour la vie* est assez nouvel et est incorporé dans les écoles seulement pendant un peu plus de trois années scolaires¹⁹, il n'existe pas beaucoup de recherches qui le concernent. Les plus grandes sont présentés dans l'œuvre *Vrednovanje eksperimentalnog programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.- Objedinjeno izvješće* que nous avons utilisée plus haute. Des résultats présentés il est possible conclure que tous les participants montrent des attitudes assez positives quant au curriculum. Cependant, les auteurs eux-mêmes soulignent que pendant l'analyse de ces résultats, il faut prendre en compte que les recherches ont été faites après seulement une année scolaire que le curriculum a été introduit dans les écoles. Alors, il est possible que les participants, surtout les enseignants et les directeurs d'école aient été sous l'influence de l'excitation et/ou qu'ils ont donné des réponses désirables. Au surplus, comme les recherches ont été faites au début et en fin de l'année scolaire, les chercheurs ont noté une diminution des attitudes positives des élèves (cf. Karajić et al., 2019 : 89, 98).

¹⁹ Au moment de l'écriture de ce travail.

7. Cadre méthodologique de la recherche

7.1. Objectif et hypothèses

Le but principal de notre recherche est d'examiner la perception des enseignants de FLE dans les écoles primaires et les lycées²⁰ en Croatie de leur utilisation des PMC en classe. Plus précisément, nous visons à examiner l'estime des enseignants quant à la fréquence par laquelle ils exploitent certaines PMC et les raisons pour lesquelles ils les exploitent ou n'exploitent pas. Au surplus, nous sondons leur évaluation de la fréquence par laquelle ils se fondent sur les recommandations offertes par le nouveau curriculum national croate *École pour la vie* (cr. *Škola za život*). Ainsi, cette recherche est à la fois quantitative et qualitative.

Partant des objectifs de recherche, les questions de recherche qui s'imposent sont :

1. Les enseignants de FLE, estiment-ils qu'ils exploitent, et par quelle fréquence les pratiques méthodologiques contemporaines suggérées par le curriculum national croate *École pour la vie*²¹ ?
2. Quelles pratiques méthodologiques et pourquoi préfèrent les enseignants de FLE ?
3. Quelles sont leurs opinions sur les pratiques méthodologiques suggérées par le curriculum *École pour la vie* ?
4. Quels facteurs influencent leur choix des pratiques méthodologiques ?

Il convient de rappeler, dans ce travail nous utilisons le syntagme *pratiques méthodologiques contemporaines* pour toutes les pratiques méthodologiques, c'est-à-dire pour tous les procédés utilisés en classe qui ont pour une de ses suppositions l'idée que l'élève a un rôle actif dans la classe. Pour une explication plus détaillée au choix de ce syntagme, veuillez voir le chapitre 4 et la description du questionnaire, ci-dessous.

En ce qui concerne la fréquence par laquelle les enseignants exploitent les PMC en classe de FLE, elle est examinée sous les formules suivantes :

1. jamais = l'exploitation non existante ;
2. rarement = l'exploitation rare ou faible ;
3. de temps en temps = l'exploitation modérée ;

²⁰ Sous les *lycées* dans ce travail on comprend les écoles de l'éducation secondaire que l'on appelle en Croatie *gimnazije*.

²¹ La liste des pratiques méthodologiques contemporaines qui sont utilisées dans le questionnaire est présentée ci-dessous (dans la description du questionnaire).

4. fréquemment = l'exploitation fréquente ou forte ;
5. très fréquemment/toujours = l'exploitation (presque) absolue.

Ensuite, les opinions des enseignants de FLE sur les PMC listées dans le questionnaire sont examinées sous les formules suivantes :

1. je ne les aime pas du tout = opinion négative ;
2. je ne les aime pas = opinion principalement négative ;
3. je ni ne les aime pas ni les aime = opinion neutre ;
4. je les aime = opinion principalement positive ;
5. je les aime beaucoup = opinion positive.

En autres mots, pour la fréquence d'exploitation des PMC, aussi que pour leur opinion sur les PMC, nous utilisons l'échelle différentielle sémantique, plus précisément- l'échelle de Likert de 5 degrés.

Dans ces conditions, on émet les hypothèses suivantes :

H₁ → Les participants estiment qu'ils exploitent les pratiques méthodologiques contemporaines suggérées par le curriculum national croate *École pour la vie* modérément (cf. Pavličević-Franić, Alandrović Slovaček, 2011 ; Ivković, 2017 ; Karajić et al., 2019 ; Rihic Ahmetović, 2019).

H₂ → Les participants déclarent préférer les pratiques méthodologiques dites traditionnelles car ils ne connaissent pas les pratiques méthodologiques contemporaines ou ils ne se sentent pas compétents pour l'exploitation des pratiques méthodologiques contemporaines (cf. Tano, 2016).

H₃ → En moyenne, les participants manifestent une opinion principalement positive vers les pratiques méthodologiques contemporaines (cf. Karajić et al., 2019).

H₄ → Les participants déclarent des facteurs plus importants qui influencent leur choix des pratiques méthodologiques, comme : le temps, les moyens disponibles de l'école, les acquis d'apprentissage définis pour chaque leçon.

7.2. Participants

À propos des participants de la recherche, ce sont 17 enseignants (N = 17) des écoles primaires et lycées. À savoir, les enseignants dans les autres types des écoles de l'éducation secondaire (ex. les enseignants dans les lycées professionnels²²) ne peuvent pas participer dans cette recherche, vu que le curriculum *École pour la vie* n'est pas utilisé dans ces écoles, c'est-à-dire il est destiné uniquement aux lycées et écoles primaires. En outre, tous les participants sont femmes et elles ont toutes rempli le questionnaire en entière²³, donc aucune réponse n'était pas écartée. Nous ne sommes pas sans savoir que cet échantillon soit petit, mais vu que le FLE est une matière assez rare dans les écoles en Croatie et que les enseignants sont probablement pressés à cause des engagements de la fin d'année scolaire, on est content de ce retentissement.

Quant à l'établissement où les participantes enseignent le FLE, 10 participantes (58.8 %) enseignent dans les lycées, 7 (41.2 %) dans les écoles primaires et une (1) participante enseigne aussi dans une haute école²⁴. Ensuite, la fréquence des participantes selon la forme sous laquelle elles enseignent le FLE est présenté dans le *Tableau 2*, ci-dessous.

<i>J'enseigne le FLE comme :</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
première langue étrangère	4	23.5
deuxième langue étrangère	13	76.5
troisième langue étrangère	4	23.5
matière facultative	7	41.2

Tableau 2. La fréquence des participantes selon le « type » du FLE qu'elles enseignent

Comme on peut le voir dans le *Tableau 2*, la plupart des participants ($f = 13$) enseignent le FLE comme la deuxième langue étrangère. Du reste, 7 participantes l'enseignent aussi comme la matière facultative, 4 participantes l'enseignent comme la troisième langue étrangère et 4 aussi comme la première langue étrangère²⁵.

7.3. Méthodes et instruments

D'ailleurs, l'outil de repérage est le questionnaire en ligne (créé en utilisant le logiciel *Google Forms*) créé pour des besoins de cette recherche. Nous avons choisi le questionnaire en ligne

²² En croate, *strukovne škole*.

²³ Elles ont répondu aux toutes les questions obligatoires.

²⁴ Les participantes ont pu choisir plusieurs options/réponses.

²⁵ Item.

pour des raisons pratiques : ainsi nous pouvons toucher un grand nombre des participants qui se trouvent dans plusieurs comitats à travers la Croatie. De plus, nous pouvons créer le questionnaire visuellement plus attirant et pratique à remplir. Finalement, *Google Forms* offre le traitement statistique automatique des données obtenues (comme la somme des réponses dans une catégorie) ce qui peut accélérer le procès du traitement mentionné. Nous ne sommes pas sans savoir que pour l'objectif de notre recherche le questionnaire n'est pas le choix sans inconvénients. À vrai dire, pour obtenir des réponses plus détaillées et profondes un autre instrument de recherche plus convenable s'impose – une entrevue semi-structurée. Cependant, comme nous l'avons dit, vu que nous sommes limités par le temps et des autres facteurs, l'option la plus économique pour nous est le questionnaire.

À ce propos, le questionnaire consiste en six parties thématiques : le texte d'introduction, les 3 questions concernant les données socio-démographiques (le sexe, l'école dans laquelle les participants enseignent FLE et s'ils enseignent FLE comme un cours facultatif ou obligatoire) et les 4 sous-parties concernant les pratiques méthodologiques (contemporaines), l'action de suivre les recommandations du Curriculum nouveau et les opinions des participants sur ces pratiques. Plus précisément, dans les deux premières questions, on a demandé aux participants d'estimer dans quelle mesure ils exploitent les PMC et dans quelle mesure ils se fondent sur les recommandations de nouveau Curriculum pendant l'enseignement. Ensuite, pour répondre à la question qui concerne quelles PM et par quelle fréquence exploitent les enseignants de FLE en classe, on utilise la liste de 24 particules que nous avons dérivées de la littérature pertinente pour notre recherche. À savoir, cette liste est créée pour les besoins de notre recherche ; elle consiste en différents procédés qui appartiennent aux PMC qui sont définies et décrites dans les chapitres 4 et 5. Il convient de rappeler, comme il est mentionné dans ces chapitres et dans les nombreux ouvrages scientifiques dont nous avons fait une référence, sous le syntagme *les pratiques méthodologiques contemporaines* nous comprenons différents procédés, actions que les enseignants et les apprenants utilisent pendant l'enseignement et l'apprentissage, et qui ont pour sa supposition : l'idée que l'élève devrait avoir un rôle actif dans la classe, qu'il est autonome (au moins à un certain degré), que l'enseignant et l'apprenant créent les classes ensemble, que les classes sont organisées en prenant en compte l'âge, les intérêts et les besoins des apprenants et en utilisant divers matériaux et activités qui incitent la créativité, la curiosité et la motivation des élèves. Vu que le travail dans les écoles en Croatie est organisé sur le fondement du Curriculum national, l'enseignement de FLE y inclut, c'est-à-dire que les enseignants sont invités à exploiter les recommandations du Curriculum pour les aider organiser

les classes, et que ce nouveau Curriculum propose l'exploitation des PMC, nous fondons la liste des PMC utilisées dans le questionnaire sur ce Curriculum. Ci-dessous on présente cette liste avec la source précise de chaque particule. À savoir, la liste est divisée en deux parties pour être plus méthodique pour les participants.

1. *Les élèves sont actifs pendant la classe.*
2. *Les élèves font l'auto-évaluation de leurs résultats d'apprentissage.*
3. *J'incite les élèves à trouver des informations sur le matériel scolaire eux-mêmes.*
4. *J'aide les élèves à prendre connaissance de leur propre style d'apprentissage.*
5. *Je présente différentes stratégies d'apprentissage aux élèves.*
6. *Je verbalise le processus de l'application des stratégies d'apprentissage.*
7. *Je choisis des activités d'enseignement avec mes élèves.*
8. *J'inclus les élèves dans le processus du choix des contenus d'enseignement.*
9. *Mes élèves choisissent des matériaux utilisés dans la classe avec moi.*
10. *Quand je planifie des classes, je prends en compte des intérêts des élèves.*
11. *Pendant l'enseignement, je m'appuie sur l'approche plurilingue.*
12. *J'incite des attitudes positives vers la langue française chez mes élèves.*
13. *Je connecte mes élèves aux élèves des pays francophones.*

Les particules qui se rapportent à l'activité de l'élève et à leur inclusion dans l'organisation et la réalisation des classes sont : les particules de 1 à 10 (cf. Divjak, 2019 : 5, 7, 10, 57, 81, 92)²⁶. Ensuite, les particules de 2 à 5 se rapportent à l'autonomie des élèves (cf. Divjak, 2019 : 7, 8, 10, 12, 15, 57, 81, 196) ; alors que les particules 11, 12 et 13 sont liées au domaine interculturel-communicatif (cf. Divjak, 2019 : 5, 7-10, 57, 81, 109).

La deuxième liste concerne les mêmes procédés, c'est-à-dire les activités liées étroitement pour les PMC, suggérés surtout par le Curriculum national (cf. Divjak, 2019 : 5, 81-83, 86, 90, 101, 109, 119, 125, 144, 176) :

1. *apprentissage multisensoriel ;*
2. *apprentissage par des jeux différents ;*
3. *activités de dramatisation ;*
4. *apprentissage collaborateur ;*

²⁶ Les suppositions des pratiques méthodologiques contemporaines peuvent être trouvées tout au long du Curriculum *École pour la vie* (cf. Divjak, 2019), mais nous citons ici quelques pages où ces notions sont mentionnées.

5. *apprentissage par exploration ;*
6. *projets des élèves ;*
7. *apprentissage créatif (en utilisant musique, danse, dessin, etc.) ;*
8. *utilisation des chansons, comptines et/ou récitations) ;*
9. *apprentissage ciblé sur la résolution de problème ;*
10. *incitation des élèves à la connexion des contenus d'enseignement avec d'autres matières ;*
11. *simulations des situations authentiques.*

Il convient de relever encore une fois que ces deux listes sont créées spécifiquement pour notre recherche, et que cela n'exclut pas le fait qu'il existe nombreuses autres PMC que l'on peut exploiter dans l'enseignement de FLE. Celles que l'on utilise dans notre recherche sont simplement quelques que suggère le curriculum *École pour la vie*. En raison de cela, on a créé trois questions ouvertes²⁷ dans lesquelles les enseignants peuvent énumérer d'autres pratiques méthodologiques (contemporaines) qu'ils exploitent en classe de FLE.

Quant aux facteurs qui peuvent influencer le choix des PM, nous avons utilisé quelques-uns dont parle Ebiere Dorgu (2015), plus précisément : l'enseignant (dans notre questionnaire, les préférences personnelles), les acquis d'apprentissage, le temps, les matériaux didactiques et l'environnement de salle de classe (dans notre questionnaire, les moyens disponibles dans l'école), l'apprenant (dans notre questionnaire les intérêts et l'âge des élèves). De plus, on a ajouté l'option où le participant peut ajouter sa propre réponse. Par ailleurs, la question qui se réfère directement aux opinions des participants sur les PMC inclus dans le questionnaire est la question 14. Qui plus est, les questions 4.1., 6.1., 8.1. et 14.1. sont les questions ouvertes et optionnelles où les participants peuvent écrire leur opinion ou laisser un commentaire quant aux PMC. Dans ce contexte, le traitement des données est qualitatif et quantitatif.

Relativement à la question de l'éthique de recherche, le texte de présentation inclus dans le questionnaire²⁸ explique le but de la recherche et garantit l'anonymat des réponses, c'est-à-dire des participants. Il convient de dire que dans le texte d'introduction il n'est pas explicitement dit que l'objectif principale de notre recherche est d'examiner l'utilisation des PMC, mais on donne une explication plus vague (on omet le mot *contemporaines*) pour essayer éviter les réponses souhaitables. De plus, il explique que la participation à la recherche est complètement

²⁷ Il s'agit de la question 9.1., 10 et 11 (voir le questionnaire dans l'annexe).

²⁸ Voir le questionnaire dans l'annexe.

volontaire et qu'il est possible d'abandonner l'accomplissement à toute heure. Finalement, vu que l'on envoie la demande pour la participation et le questionnaire aux enseignants via le courrier électronique, on met les courriers des destinataires sous l'option *Bcc*²⁹.

7.4. Collecte et traitement statistique des données

D'abord, les données sont collectées, comme déjà mentionné, en ligne en utilisant le questionnaire créé pour cette recherche. À savoir, on a envoyé un texte de demande pour la participation à la recherche aux enseignants par l'e-mail. Une fois la demande envoyée, on a laissé aux (virtuels) participants deux semaines pour l'accomplissement du questionnaire.

Quant au traitement statistique, les données recueillies par le questionnaire ont été traitées en utilisant les logiciels *Google Forms* et *JASP*. Les données traitées dans le logiciel *Google Forms* sont : le nombre des participants en général ; le nombre des participants selon le sexe, selon l'école dans laquelle ils enseignent et selon le type de FLE qu'ils enseignent ; la fréquence d'exploitation des PMC ; les degrés de plaisance des PMC et le nombre des participants pour les facteurs qui influencent leur choix des PMS. Le logiciel *JASP* était utilisé pour le calcul des moyennes arithmétiques, des modes, des maximums et minimums et des sommes des valeurs.

²⁹ *Bcc* signifie en anglais « blind carbon copy », c'est-à-dire une copie cachée (trad. G.B.). Cela signifie que le destinataire peut voir seulement son propre courrier et pas ceux des autres (URL 10).

8. Résultats et discussion

a) Les enseignants de FLE, estiment-ils qu'ils exploitent et par quelle fréquence les PMC suggérées par le curriculum *École pour la vie* ?

D'abord, afin de répondre à la première question de la recherche qui porte sur l'estime des participantes quant à la fréquence d'exploitation des PMC suggérées par le curriculum *École pour la vie*, et à la fois leur estime d'utilisation des PMC et l'estime de suivi du Curriculum en général, il faut analyser leurs réponses aux questions concernant cette problématique. Dans cette optique, 9 participantes (52.9 %) estiment qu'elles exploitent les PMC *très fréquemment* ou *toujours*, et 8 participantes (47.1 %) estiment les exploiter *fréquemment*. En autres mots, un peu plus de moitié des participantes estime l'exploitation des PMC (presque) absolue, alors que le reste estime l'exploitation fréquente ou forte. De plus, cette question est suivie d'une sous-question (question 4.1.) où les participantes ont pu laisser une explication ou un commentaire lié à la question 4. Cette question n'était pas obligatoire à répondre, donc seulement 3 participantes ont répondu. Ce sont leurs réponses :

1. *J'aimais travailler selon les méthodes contemporaines bien que j'aie eu en fait mon propre mode de travail.* (trad. G.B.)³⁰
2. *Ils élaborent fréquemment les tâches de projet, nous regardons des vidéos, jouons des jeux différents.* (trad. G.B.)³¹
3. *Le programme de seulement 2 cours par semaine ne laisse pas beaucoup de temps, mais chaque fois que possible, nous utilisons des méthodes pour le traitement, la révision et l'exercice le plus divers possible.* (trad. G.B.)³²

En observant ces réponses, on pourrait conclure que les trois participantes montrent un certain degré de la compréhension de ce que les PMC (les méthodes contemporaines dans le questionnaire) sont ou de ce qu'elles peuvent être. Plus précisément, la première réponse montre que la participante a développé son *propre mode de travail*, ce qui pourrait indiquer la connaissance du fait que les PMC, et l'enseignement contemporain en général, comprennent la flexibilité, l'adaptabilité de l'enseignant (et du contenu enseigné). Cependant, pour explorer si c'est vraiment comme déclaré, une analyse plus profonde et une autre méthode de la recherche sont nécessaires (par ex. une entrevue). Ensuite, la deuxième réponse offre quelques exemples

³⁰ Réponse originale : *Voljela sam raditi po suvremenim metodama iako sam u osnovi imala svoj način rada.*

³¹ Réponse originale : *Često izrađuju projektne zadatke, gledamo videa, igramo razne igre.*

³² Réponse originale : *Program od samo 2 sata tjedno ne ostavlja puno vremena, ali kad god je moguće koristimo što raznolikije metode za obradu, ponavljanje i uvježbavanje.*

des activités qu’englobent les PMC. Finalement, la troisième réponse relève que le petit nombre des cours limite l’utilisation des PMC.

En ce qui touche la question suivante (5), les participantes ont dû faire l’estimation concernant la fréquence par laquelle elles s’appuient sur les directives du curriculum *École pour la vie* pendant leurs classes de FLE. Leurs réponses sont montrées dans le *Tableau 3*, ci-dessous.

	<i>f</i>	%
jamais	1	5.9
rarement	3	17.6
de temps en temps	4	23.5
fréquemment	6	35.3
très fréquemment/toujours	3	17.6

Tableau 3. L’estime de la fréquence d’appui sur les directives du curriculum *École pour la vie*

Les résultats ci-dessus montrent que la plupart des participantes ($f = 6$) estiment qu’elles suivent les directives du curriculum *École pour la vie* fréquemment. La deuxième réponse la plus fréquente est l’appui de temps en temps ($f = 4$). Ensuite, 3 participantes ont estimé qu’elles le font très fréquemment/toujours, et 3 que le font rarement. Seulement une (1) participante a estimé qu’elle ne suit jamais les directives mentionnées.

Étant donné que (et comme déjà mentionné) le curriculum *École pour la vie* en fait comprend les PMC, on a calculé la moyenne arithmétique (\bar{x}) et le coefficient de variation (CV) pour les valeurs collectées dans les questions 4 et 5. Les données sont présentées dans le *Tableau 4*, ci-dessous.

	N	\bar{x}	CV	min.	max.
estime d’utilisation des PMC	17	4.53	0.51	4	5
estime d’utilisation des directives du curriculum	17	3.41	1.18	1	5

Tableau 4. La comparaison entre l’estime d’utilisation des PMC et des directives du curriculum *École pour la vie*

Si on analyse le *Tableau 4*, on peut conclure que, en moyenne, les participantes estiment qu’elles utilisent les PMC fréquemment. D’un autre côté, les participantes en moyenne estiment suivre le Curriculum de temps en temps. De plus, le coefficient de variation est plus grand chez l’estime d’appui sur les directives. C’est-à-dire, les réponses des participantes se différencient plus

l'un à l'autre. Alors, on peut noter une différence entre les réponses sur les deux questions. Dans ce cas, elle pourrait être causée par trois raisons : 1) les participantes ne sont pas conscientes que le curriculum *École pour la vie* comprend certaines PMC ; 2) les participantes suivent les directives du Curriculum plus souvent qu'elles l'estiment ; 3) les participantes n'exploitent pas les PMC par la fréquence présentée par leurs réponses (elles ont donné une réponse souhaitable). Cependant, nous ne sommes sans savoir qu'il pourrait exister des autres explications pour la différence dans les résultats aussi (ex. il est difficile pour les participantes de donner une estimation juste). Pour l'obtention d'une représentation vraie d'état réel, il fallait faire une recherche plus complète, en utilisant plusieurs méthodes de la recherche : le questionnaire, l'entrevue, l'observation, etc.

Ensuite, on analyse des résultats collectés par les questions concernant l'estime des participantes quant à la fréquence par laquelle elles les exploitent dans les classes de FLE. Ils sont montrés dans le *Tableau 5*, ci-dessous.

procédé ↓	f →	jamais	rarement	de temps en temps	fréquemment	très fréquemment/ toujours	N	Σ (f)
<i>Les élèves sont actifs pendant la classe.</i>		0	0	0	3	14	17	82
<i>Les élèves font l'auto-évaluation de leurs résultats d'apprentissage.</i>		1	3	6	5	2	17	55
<i>J'incite les élèves à trouver des informations sur le matériel scolaire eux-mêmes.</i>		0	0	3	8	6	17	71
<i>J'aide les élèves à prendre connaissance de leur propre style d'apprentissage.</i>		0	0	6	5	6	17	68
<i>Je présente différentes stratégies d'apprentissage aux élèves.</i>		0	0	3	11	3	17	68
<i>Je verbalise le processus de l'application des stratégies d'apprentissage.</i>		0	0	4	9	4	17	68

<i>Je choisis des activités d'enseignement avec mes élèves.</i>	0	1	10	3	3	17	59
<i>J'inclus les élèves dans le processus du choix des contenus d'enseignement.</i>	1	3	8	3	2	17	53
<i>Mes élèves choisissent des matériaux utilisés dans la classe avec moi.</i>	2	1	11	3	0	17	49
<i>Quand je planifie une leçon, je prends en compte des intérêts des élèves.</i>	0	0	1	8	8	17	75
<i>Pendant l'enseignement, je m'appuie sur l'approche plurilingue.</i>	0	0	0	10	7	17	75
<i>J'incite des attitudes positives vers la langue française chez mes élèves.</i>	0	0	0	1	16	17	84
<i>Je connecte mes élèves aux élèves des pays francophones.</i>	5	4	5	0	3	17	43

Tableau 5. La fréquence d'exploitation des procédés que comprennent les PMC

Dans le *Tableau 5* on voit pour lesquelles PMC les participantes estiment l'exploitation le plus et le moins souvent. À savoir, la dernière colonne dans le tableau contient la somme (Σ) des valeurs de la fréquence pour chaque particule. Les valeurs des fréquences sont attribuées dans la manière suivante : jamais = 1, rarement = 2, de temps en temps = 3, fréquemment = 4, très fréquemment/toujours = 5. Comme on a 17 participants, la somme maximum pour chaque particule est 85, et la somme minimum est 17. Partant de cela, la particule avec la plus grande somme est : *j'incite des attitudes positives vers la langue française chez mes élèves* ($\Sigma = 84$) ; la deuxième est : *les élèves sont actifs pendant la classe* ($\Sigma = 82$) ; et la place troisième partagent deux particules : *quand je planifie des classes, je prends en compte des intérêts des élèves* et *pendant l'enseignement, je m'appuie sur l'approche plurilingue* ($\Sigma = 75$). La particule avec la somme la plus basse ($\Sigma = 43$) est : *Je connecte mes élèves aux élèves des pays francophones*. Pour faire une analyse plus profonde, on calcule aussi la valeur moyenne (\bar{x}), le mode (Mo) et

les valeurs minimums et maximums pour les mêmes particules. Ces données se trouvent dans le *Tableau 6*, au-dessous.

procédé	\bar{x} (f)	Mo (f)	min. (f)	max. (f)
<i>1. Les élèves sont actifs pendant la classe.</i>	4.82	5	4	5
<i>2. Les élèves font l'auto-évaluation de leurs résultats d'apprentissage.</i>	3.24	3	1	5
<i>3. J'incite les élèves à trouver des informations sur le matériel scolaire eux-mêmes.</i>	4.18	4	3	5
<i>4. J'aide les élèves à prendre connaissance de leur propre style d'apprentissage.</i>	4.00	3	3	5
<i>5. Je présente différentes stratégies d'apprentissage aux élèves.</i>	4.00	4	3	5
<i>6. Je verbalise le processus de l'application des stratégies d'apprentissage.</i>	4.00	4	3	5
<i>7. Je choisis des activités d'enseignement avec mes élèves.</i>	3.47	3	2	5
<i>8. J'inclus les élèves dans le processus du choix des contenus d'enseignement.</i>	3.12	3	1	5
<i>9. Mes élèves choisissent des matériaux utilisés dans la classe avec moi.</i>	2.88	3	1	4
<i>10. Quand je planifie des classes, je prends en compte des intérêts des élèves.</i>	4.41	4	3	5
<i>11. Pendant l'enseignement, je m'appuie sur l'approche plurilingue.</i>	4.41	4	4	5
<i>12. J'incite des attitudes positives vers la langue française chez mes élèves.</i>	4.94	5	4	5
<i>13. Je connecte mes élèves aux élèves des pays francophones.</i>	2.53	1	1	5
au total	3.85	5	1	5

Tableau 6. La moyenne, le mode et les valeurs min. et max. de la fréquence d'exploitation des PMC

En analysant le *Tableau 6* on peut voir plus clairement par quelle fréquence, en moyenne, les participantes pratiquent chaque procédé énuméré dans la question 6 du questionnaire. Les procédés utilisés en moyenne fréquemment sont ceux sous numéros : de 3 à 6, 10 et 11. En plus, les PMC utilisées en moyenne de temps en temps sont : 2, 7, 8 et 9. Le procédé exploité en moyenne rarement est *je connecte mes élèves aux élèves des pays francophones*. Au surplus, les participantes ont estimé qu'elles utilisent ces PMC (toutes les particules ensemble) en moyenne fréquemment. En outre, pour les particules 1 et 12, le mode, alors la réponse que les participantes ont choisi le plus est 5 (très fréquemment/toujours), alors que pour particule 13 il est 1 (jamais). Tels résultats sont d'accord avec l'estime des participantes quant à leur exploitation des PMC en général.

De surcroît, un commentaire est laissé pour la question 6.1. : *J'inclus toujours les élèves dans le choix des contenus d'enseignement. Bien sûr, cela dépend d'élèves, avec certains ça allait parfaitement tandis qu'avec les autres c'était un peu plus difficile. Tout dépendait de la motivation des élèves.* (trad. G.B.)³³ Ainsi, on peut conclure que la participante en question s'efforce d'inclure les élèves dans le processus d'enseignement, et reconnaît l'importance de la motivation des élèves.

Relativement à l'activité des élèves pendant la classe, presque toutes les participantes ont déclaré qu'elle leur est très importante ($f = 16$), alors qu'une participante déclare qu'elle est assez importante. Dans la même veine, 12 (70.6 %) participantes estiment que, en général, leurs élèves aiment être actifs dans une certaine mesure, et 5 (29.4 %) participantes estiment qu'ils l'aiment beaucoup. Trois participantes ont laissé leurs explications :

1. *Ça dépend d'élève, jour, fatigue, intérêt pour la matière. Il y a des élèves qui sont actifs pendant toutes les classes, et il y a ceux qui ne le sont pas.* (trad. G.B.)³⁴
2. *L'activité des élèves dépend aussi de l'enseignant, ou bien de la motivation des élèves. Tout cela est créé du début de l'apprentissage de la langue française.* (trad. G.B.)³⁵
3. *Dépendant de la classe et des élèves. Certains sont actifs toujours, certains pour la plupart de temps, et quelques-uns rarement.* (trad. G.B.)³⁶

³³ Réponse originale : *Uključivala sam uvijek učenike u izbor nastavnih sadržaja. Jasno da to zavisi o učenicima, sa nekima je to išlo odlično dok je sa drugima bilo malo teže. Sve je zavisilo o motivaciji učenika.*

³⁴ Réponse originale : *Ovisi o učeniku, danu, umoru, interesu za predmet. Ima učenika koji su aktivni na svakom satu, a ima onih koji to nisu.*

³⁵ Réponse originale : *Aktivnost učenika zavisi također od nastavnika, odnosno motivacije učenika. Sve se to stvara od samog početka učenja francuskog jezika.*

³⁶ Réponse originale : *Kako u kojem razredu, kako koji učenici. Neki su stalno aktivni, neki uglavnom, a poneki rijetko.*

Il est visible que la question de l'activité des élèves est variable. De plus, la deuxième réponse est particulièrement intéressante car la participante souligne que le rôle d'enseignant est important aussi. En ce qui touche les activités (plus) concrètes liées aux PMC et suggérées par le curriculum *École pour la vie* (énumérées dans le chapitre 7), elles sont incorporées dans la question 9 du questionnaire. L'estime de la fréquence par laquelle les participantes exploitent chacune est montrée dans le *Tableau 7*, ci-dessous.

activité ↓	<i>f</i> →	jamais	rarement	de temps en temps	fréquemment	très fréquemment/ toujours	N	$\Sigma (f)$
<i>apprentissage multisensoriel</i>		0	3	3	6	5	17	64
<i>apprentissage par des jeux différents</i>		0	0	6	4	7	17	69
<i>activités de dramatisation</i>		0	4	4	6	3	17	59
<i>apprentissage collaborateur</i>		0	0	2	9	6	17	72
<i>apprentissage par exploration</i>		0	0	4	10	3	17	67
<i>projets des élèves</i>		0	1	6	8	2	17	62
<i>apprentissage créatif (en utilisant musique, danse, dessin, etc.)</i>		0	2	5	5	5	17	64
<i>utilisation des chansons, comptines et/ou récitations)</i>		0	2	5	6	4	17	63
<i>apprentissage ciblé sur la résolution de problème</i>		1	0	4	9	3	17	64
<i>incitation des élèves à la connexion des contenus d'enseignement avec d'autres matières</i>		0	0	1	7	9	17	76
<i>simulations des situations authentiques</i>		0	0	6	3	8	17	70

Tableau 7. La fréquence d'exploitation des activités suggérées par le Curriculum

Dans le *Tableau 7* se trouvent l'estimation des fréquences par lesquelles les participantes exploitent les activités liées aux PMC. Comme pour le *Tableau 5*, la dernière colonne consiste en somme (Σ) des valeurs de la fréquence pour chaque particule/activité. La particule avec la plus grande somme est *incitation des élèves à la connexion des contenus d'enseignement avec d'autres matières* ($\Sigma = 76$). Par contre, l'activité avec la somme plus basse ($\Sigma = 59$) est *activités de dramatisation*. En outre, pour apprendre quelle est l'activité que les participantes pratiquent

le plus souvent en moyenne, on présente le *Tableau 8* ci-dessous, contenant la moyenne arithmétique (\bar{x}), le mode (Mo) et les valeurs minimums et maximums pour les mêmes activités.

activité	\bar{x} (f)	Mo (f)	min. (f)	max. (f)
1. apprentissage multisensoriel	3.76	4	2	5
2. apprentissage par des jeux différents	4.06	5	3	5
3. activités de dramatisation	3.47	4	2	5
4. apprentissage collaborateur	4.24	4	3	5
5. apprentissage par exploration	3.94	4	3	5
6. projets des élèves	3.65	4	2	5
7. apprentissage créatif (en utilisant musique, danse, dessin, etc.)	3.76	3	2	5
8. utilisation des chansons, comptines et/ou récitations	3.71	4	2	5
9. apprentissage ciblé sur la résolution de problème	3.76	4	1	5
10. incitation des élèves à la connexion des contenus d'enseignement avec des autres matières	4.47	5	3	5
11. simulations des situations authentiques	4.12	5	3	5
au total	3.90	4	1	5

Tableau 8. La moyenne, le mode et les valeurs min. et max. de la fréquence d'exploitation des activités liées aux PMC

Nous pouvons facilement constater à travers le tableau ci-dessus, que l'activité que les participantes estiment pratiquer le plus souvent, en moyenne, est *incitation des élèves à la connexion des contenus d'enseignement avec d'autres matières*. Plus précisément, elles estiment le pratiquer de fréquemment à très fréquemment/toujours ($\bar{x} = 4.47$), et le mode pour cette réponse est 5 (très fréquemment/toujours). Pour toutes autres activités elles estiment l'exploitation modérée. L'activité qu'elles exploitent le moins souvent est *utilisation des chansons, comptines et/ou récitations* ($\bar{x} = 3.71$), tandis que le mode fait 4 (fréquemment). Au total, les participantes utilisent ces activités, en moyenne, fréquemment. Qui plus est, pour obtenir une estimation de fréquence d'utilisation des PMC en général, on a calculé la moyenne arithmétique pour tous les procédés et activités, c'est-à-dire pour toutes les particules (24) dans les questions 6 et 9. On a obtenu des résultats montrant que les participantes en moyenne exploitent les PMC fréquemment ($\bar{x} = 3.87$).

Dans la question 9.1. les participantes ont pu ajouter une ou plusieurs activités qu'elles pratiquent en classe de FLE. Trois participantes ont répondu :

1. *Le départ commun pour faire des courses dans le supermarché proche pendant l'enseignement du lexique sur les magasins, la préparation commune ou l'action d'apporter de la nourriture (surtout pendant le mois de la francophonie).* (trad. G.B.)³⁷
2. *La classe inversée, je la pratique assez souvent.* (trad. G.B.)³⁸
3. *J'ai noté que les exercices de traduction leur sont le plus difficiles, et qu'ils les aident le plus à acquérir le contenu d'enseignement car ils activent le cerveau le plus.* (trad. G.B.)³⁹

En observant ces réponses, on peut conclure que les participantes en question connaissent des autres PMC aussi (ex. la classe inversée). Or, pour la troisième réponse on peut dire s'il s'agit d'une pratique méthodique contemporaine ou plutôt traditionnelle. Comme il est déjà expliqué, les exercices de traduction normalement appartiennent aux méthodes dites traditionnelles. Cependant, ils peuvent être utilisés dans les différentes manières, alors il n'est pas exclu qu'ils sont pratiqués dans un contexte contemporain.

Finalement, après l'analyse de toutes ces données, il est possible de répondre à la première question de la recherche. Ainsi, les enseignants de FLE estiment qu'ils exploitent fréquemment les PMC suggérées par le curriculum *École pour la vie*. Or, il faut souligner que, quand on les a demandé d'estimer la fréquence par laquelle ils suivent les directives du Curriculum, les enseignants ont estimé qu'ils le font moins souvent qu'ils l'ont estimé pour l'exploitation des PMC. Plus précisément, pour l'appui sur les directives du Curriculum ils ont estimé le faire modérément, tandis qu'ils estiment pratiquer les PMC fréquemment. À savoir, ces résultats se diffèrent de ceux obtenus par Pavličević-Franić, Alandrović Slovaček (2011), Ivković (2017), Karajić et al. (2019) et Rihic Ahmetović (2019), où la fréquence d'exploitation des PMC est modérée. De ce fait, on rejette l'hypothèse H₁ ; autrement dit, les enseignants estiment exploiter les PMC suggérées par le Curriculum plus souvent que l'on a attendu.

³⁷ Réponse originale : *Zajednički odlazak u nabavku u obližnji supermarket prilikom obrade leksika o dućanima, zajedničko pripremanje ili donošenje hrane (posebno u mjesecu Frankofonije).*

³⁸ Réponse originale : *Obrnuta učionica, koristim ju dosta često.*

³⁹ Réponse originale : *Za vježbe prevodenja sam primijetila da su im najteže i da im najviše pomognu da usvoje gradivo jer najviše aktiviraju mozak.*

b) Quelles PM et pourquoi préfèrent les enseignants de FLE ?

De surcroît, pour répondre à la deuxième question de la recherche qui touche la préférence personnelle de participantes de PM et les raisons derrière cette préférence, on présente ci-dessous les réponses des participantes.

1. *Les jeux de rôle, jeux, chansons et vidéos, les matériaux en images* (trad. G.B.)⁴⁰
2. *L'apprentissage par le jeu, la dramatisation, l'utilisation des chansons, des comptines et des récitations, et des simulations des situations authentiques. Clairement, les autres procédés méthodologiques étaient inclus dans la classe de temps en temps.* (trad. G.B.)⁴¹
3. *La lecture guidée, des remue-méninges.* (trad. G.B.)⁴²
4. *Des jeux langagiers, l'utilisation du dictionnaire, les classes dehors la salle de classe (un tour à travers le quartier quand on travaille sur ce vocabulaire, projet Belgique- les enfants sont allés manger des gaufres belgiques, puis ils ont créé une recette, nous sommes allés dans une boulangerie française pour prendre un petit-déjeuner- les enfants ont dû commander en français, remercier, payer, la participation au plupart de projets liés au français- l'année dernière on a gagné 2 prix pour la production écrite dans l'organisation de TO Zaprešić, un concours de bande dessinée, maintenant nous avons créé une chanson et le clip pour un concours plurilingue de l'institut français.....)* (trad. G.B.)⁴³
5. *Plurilinguisme* (trad. G.B.)⁴⁴
6. *Les simulations des situations authentiques, l'apprentissage par les jeux* (trad. G.B.)⁴⁵
7. *L'utilisation des chansonnettes et des comptines* (trad. G.B.)⁴⁶
8. *Un peu de tous ce qui est énuméré ci-dessus (pour apprendre les chiffres nous faisons tourner le Bingo avec les nombrés jusqu'à 100 – ça s'est montré excellent pour l'acquisition des chiffres)* (trad. G.B.)⁴⁷

⁴⁰ Réponse originale : *Igre uloga, igre, pjesme i videa, slikovne materijale.*

⁴¹ Réponse originale : *Učenje kroz igru, dramatizacija, korištenje pjesmi, brojalica i recitacija te simulacija autentičnih situacija. Jasno, bili su povremeno uključeni i drugi metodološki postupci.*

⁴² Réponse originale : *Vođeno čitanje, oluja ideja..*

⁴³ Réponse originale : *Jezične igrice, uporaba rječnika, izvanučionična nastava (đir po kvartu kada radimo taj vokabular, projet Belgique-išli na belgijske waffle pa onda radili recept, u francusku pekarnu išli na doručak-djeca morala na francuskom naručiti, zahvaliti, platiti, sudjelovanje na većini projekata vezanih uz francuski-prošle god osvojili 2 nagrade za sastavak na francuskom u organizaciji TO Zaprešića, natječaj o stripu, sada napravili pjesmu i spot za višejezični natječaj fr instituta.....)*

⁴⁴ Réponse originale : *Višejezičnost*

⁴⁵ Réponse originale : *Simulacije autentičnih situacija, učenje kroz igre*

⁴⁶ Réponse originale : *Korištenje pjesmica i brojalica*

⁴⁷ Réponse originale : *Sve po malo gore navedene (za učenje brojeva vrtimo Bingo s brojevima do 100 – pokazalo se sjajno za usvajanje brojeva)*

9. *J'aime introduire un projet dans la classe. (trad. G.B.)*⁴⁸

10. *En général je trouve important qu'ils parlent le plus possible et je n'insiste pas sur une exactitude de prononciation de 100% car nous avons 1x par semaine une classe double, ils simplement n'ont pas de temps pour acquérir la prononciation en entier donc mon but est de les relaxer dans la communication. Bien sûr je corrige les erreurs, mais la fluidité et plus importante que l'exactitude. (trad. G.B.)*⁴⁹

On peut noter que les participantes connaissent une variété des PM et les intègrent dans les classes de FLE. Qui plus est, presque toutes les réponses citent au moins une PMC qui est suggérée aussi dans le curriculum *École pour la vie*. De ce fait, on pourrait dire que soit les participantes se réfèrent plus souvent aux directives du Curriculum, soit elles ont donné (dans une certaine mesure) des réponses souhaitables, c'est-à-dire des exemples utilisés dans le questionnaire. En tout cas, il semble que les participantes essaient de présenter le contenu d'enseignement de FLE aux élèves dans une atmosphère amusante et les montrer que ces savoirs et savoir-faire sont applicables à la vie quotidienne, ce qui convient aux principes des PMC. Quelques procédés qui apparaissent chez plusieurs participantes sont : *les jeux (de rôle), les chansons/comptines et les simulations des situations authentiques*.

À propos des raisons pour lesquelles elles les préfèrent, les participantes citent :

1. *Elles rendent possible développer toutes les compétences langagières, elles dynamisent la classe et les élèves les aiment. (trad. G.B.)*⁵⁰
2. *Telle manière de travail a simulé des élèves, a mis leur activité plus forte dans la classe.*⁵¹
3. *Elles incitent la pensée créative chez élèves. (trad. G.B.)*⁵²
4. *Car elles portent plus ! Des enfants annulent l'enregistrement moins, des enfants retiennent mieux... (trad. G.B.)*⁵³
5. *Liaison avec ce qui est déjà connu (trad. G.B.)*⁵⁴

⁴⁸ Réponse originale : *Volim uvesti projekt u nastavu.*

⁴⁹ Réponse originale : *Općenito mi je bitno da što više govore i ne inzistiram na 100% točnosti izgovora jer imamo nastavu 1x tjedno blok sat, jednostavno nemaju kada usvojiti izgovor u potpunosti pa mi je cilj opustiti ih u komunikaciji. Naravno da greške ispravljam, ali ne mi je tečnost bitnija od točnosti.*

⁵⁰ Réponse originale : *Omogućuju razvijanje svih jezičnih kompetencija, dinamiziraju sat i učenici ih vole.*

⁵¹ Réponse originale : *Takav način rada je simulirao učenike, pojačavao njihovu aktivnost u nastavi.*

⁵² Réponse originale : *Potiču kreativno razmišljanje učenika*

⁵³ Réponse originale : *Jer donose više! Djeca se manje ispisuju, učenici bolje zapamte..*

⁵⁴ Réponse originale : *Povezivanje s poznatim*

6. *Chez le premièrement cité l'élève applique ses savoirs dans une situation réaliste ce qui lui augmente la confiance en soi et lui rend conscient de son avance en langue. Chez le deuxième, l'élève est plus détenu, l'atmosphère est plus amusante et détendue ce qui rend possible l'acquisition plus rapide et facile du vocabulaire, par exemple.*⁵⁵
7. *Cela motive les élèves et aide la prononciation.* (trad. G.B.)⁵⁶
8. *On acquiert la langue mieux/plus facilement, plus naturellement, les élèves sont plus motivés, et de ce fait, plus actifs* (trad. G.B.)⁵⁷
9. *Le projet en classe incite les élèves à la collaboration et la créativité. Il contribue aussi à la reprise des phases nécessaires pour la réalisation d'un projet.* (trad. G.B.)⁵⁸

Ces réponses montrent que les participantes sont conscientes des bienfaits qu'apportent les PMC. Les raisons qui se répètent dans plusieurs réponses sont : l'incitation de la créativité et la motivation chez élève et la contribution à l'apprentissage/compréhension mieux et plus facile. Sous ce rapport, on relève la réponse à la deuxième question de la recherche : les enseignants de FLE préfèrent les PMC pour plusieurs raisons. Plus précisément, ils reconnaissent leurs avantages, par ex. l'incitation de la motivation des élèves. Ceci engendre le rejet de l'hypothèse H₂.

c) Quelles sont leurs opinions sur les PM suggérées par le Curriculum/utilisées dans le questionnaire ?

Relativement aux opinions des participantes sur des PMC qui sont inclus dans le questionnaire, et notre troisième question de la recherche, elles sont présentées dans la question 14. Les résultats se trouvent dans le *Tableau 9*, sur la page suivante.

⁵⁵ Réponse originale : *Kod prvog navedenog učenik primjenjuje svoje znanje u realnoj situaciji što mu daje samopouzdanje i osvjestava njegov napredak u jeziku. Kod drugog, učenik je opušteniji, atmosfera je zabavna i opuštana što mu omogućava brže i lakše savladavanje npr. vokabulara.*

⁵⁶ Réponse originale : *Učenike to motivira i pomaže kod izgovora.*

⁵⁷ Réponse originale : *Bolje / lakše se usvaja jezik, prirodnije, učenici su motiviraniji i time aktivniji*

⁵⁸ Réponse originale : *Projekt u nastavi potiče učenike na međusobnu suradnju i kreativnost. Doprinosi također osvještavanju potrebnih faza za realizaciju projekta.*

degré du plaisir	<i>f</i>	%
je ne les aime pas du tout	0	0
je ne les aime pas dans une certaine mesure	0	0
je ne les aime ni les aime	1	5.9
je les aime dans une certaine mesure	6	35.3
je les aime	10	58.8

Tableau 9. Opinion des participantes sur les PMC

Le Tableau 9 montre que la plupart des participantes (59 %) ont une opinion positive sur les PMC inclus dans le questionnaire. La valeur moyenne (\bar{x}) de leur opinion est 4.53. Autrement dit, en moyenne les participantes ont une opinion (principalement) positive vers les PMS que suggère le curriculum *École pour la vie*. Tels résultats sont d'accord avec les résultats chez Karajić et ailleurs (2019). De ce fait, l'hypothèse H₃ est affirmée.

d) Quels facteurs influencent leur choix des PM ?

Par ailleurs, à l'égard de la dernière question de la recherche et pour relever quels sont ces facteurs, une liste de 7 options leur a été offerte. Elles ont dû choisir 3 facteurs qui influencent le plus leur choix des PM. Leurs réponses sont montrées dans le Tableau 10, sur la page suivante.

facteur	<i>f</i>	%
préférences personnelles	3 (+ 1) ⁵⁹	17.6 (23.5)
acquis d'apprentissage pour chaque leçon	12	70.6
temps disponible	4	23.5
moyens disponibles dans l'école ou la classe	9	52.9
intérêts des élèves	16	94.1
âge des élèves	6	35.3
reste	1	5.9

Tableau 10. Les facteurs qui influencent le choix des PM des participantes

Les résultats présentés dans le Tableau 10 montrent que le facteur qui influence le choix de la plupart des participantes (94 %) sont des intérêts des élèves. Les facteurs qui le suivent sont : des acquis d'apprentissage pour chaque leçon (70.6 %), et des moyens disponibles dans l'école ou la classe (53 %). En outre, les facteurs que 23.5 % (chacun) de participantes a choisi comme les facteurs qui influencent leur choix le moins sont : des préférences personnelles et le temps

⁵⁹ La participante qui a choisi l'option *reste*, a écrit qu'elle trouve les préférences personnelles comme le plus important facteur. Réponse originale : *Zapravo mislim da je sve navedeno apsolutno točno i sve treba uzeti u obzir. Ne kažem da bi osobne preferencije trebale prevagnuti, ali mi je isto logično da čemo mi pričati na nastavi o stvarima koje su nam bliske i koje poznajemo.*

disponible. Tels résultats montrent que les participantes, c'est-à-dire des enseignantes, voient les intérêts des élèves comme prioritaires sur leurs propres préférences. Au surplus, bien que les participantes aient souligné à plusieurs reprises dans ce questionnaire que la manque du temps les empêche de pratiquer plus souvent les PMC, seulement 4 ont choisi le temps disponible comme le facteur influençant leur choix. De plus, le fait que les facteurs les plus fréquents sont les intérêts des élèves et des acquis d'apprentissage, convient aussi aux directives du curriculum *École pour la vie*, aussi qu'aux principes des PMC. De ce fait, l'hypothèse H4 est partiellement affirmée, vu que le temps disponible n'est pas un des facteurs le plus importants selon les participantes, comme attendu. De plus, l'ordre des autres deux facteurs est inversé. Donc, la réponse sur la quatrième question de la recherche est : les facteurs qui influencent le choix des PM des enseignants de FLE sont des intérêts des élèves, acquis d'apprentissage pour chaque leçon et moyens disponibles dans l'école ou dans la classe.

Par ailleurs, dans la question 13 les participantes ont pu énumérer quelles PM elles voulaient pratiquer plus souvent. Les réponses se trouvent ci-dessous.

1. *Des projets d'élève, des élèves sont assez engagés et souvent ils ne sont pas prêts à participer dans un projet qui demanderait le travail dehors la classe.* (trad. G.B.)⁶⁰
2. *Cuisiner ensemble, dramatisation, départ aux expositions, dans la médiathèque française, regarder des films, séries pendant la classe...* (trad. G.B.)⁶¹
3. *L'apprentissage par l'exploration* (trad. G.B.)⁶²
4. *L'apprentissage par des jeux différents. À cause de petit nombre des classes je ne suis pas capable de traiter le contenu d'enseignement et séparer le temps pour le jeu. Les élèves identifient souvent le jeu à l'amusement.* (trad. G.B.)⁶³
5. *Les jeux pour la compréhension orale, malheureusement nous n'arrivons pas les pratiquer très souvent à cause du fonds de classes.* (trad. G.B.)⁶⁴

Il est possible de noter que (presque)⁶⁵ toutes les PM énumérées font, en fait, partie des PMC. Les procédés que les participantes ont cités sont : le projet, l'apprentissage/enseignement

⁶⁰ Réponse originale : *Učenički projekti, učenici su dosta angažirani i često nisu voljni sudjelovati u projektu koji bi zahtijevao rad izvan razreda.*

⁶¹ Réponse originale : *Kuhati zajedno, dramatizacije, odlazenje na izložbe, u francusku medijateku, gledanje filmova, serija na satu...*

⁶² Réponse originale : *istraživačko učenje*

⁶³ Réponse originale : *Učenje kroz različite igre. Zbog malog broja sati nisam u mogućnosti obraditi gradivo i često odvojiti vrijeme za igru. Učenici igru često poistovjećuju sa zabavom.*

⁶⁴ Réponse originale : *Igre za usmeno izražavanje, nažalost ne stignemo zbog fonda sati to raditi prečesto*

⁶⁵ La deuxième réponse touche sur les activités concernant des matériaux audio-visuelles (des films et séries) ; ces procédés ne sont pas « typiquement » contemporains.

dehors la classe, l'apprentissage/enseignement par la pratique, l'apprentissage/enseignement par le jeu, l'apprentissage/enseignement par l'exploration. Par ailleurs, trois participantes ont aussi donné la raison pour laquelle elles ne pratiquent pas les procédés en question aussi souvent qu'elles le voulaient. À savoir, chez deux participantes les raisons sont le manque de temps, tandis que la troisième participante affirme que telle mode de travail (les projets) ne convient pas aux élèves ; plus précisément, ils ne veulent pas dédier leur temps libre aux activités nécessaires pour faire un projet.

Finalement, la dernière question du questionnaire est une question ouverte, non obligatoire dans laquelle les participantes ont pu laisser des explications additionnelles et/ou des commentaires sur le questionnaire. Un commentaire est présenté ci-dessous.

Pour l'apprentissage d'une langue il est immensément important d'exploiter plusieurs méthodes : de la classique, à travers la méthode conversationnelle, jusqu'aux méthodes contemporaines. Malheureusement, à cause du manque de nombre des classes et du volume de programme toutes ces activités ne sont pas possibles, alors quelque chose subit toujours à l'égard des acquis d'apprentissage (soit la grammaire soit la production orale soit l'habilité d'écriture...). Avec une ou deux classes de plus, dans les lycées de programme généraux (et avec le même programme) ce qui est cité ci-dessus serait plus faisable. (trad. G.B.)⁶⁶

En dernière analyse, dans les réponses des participantes, surtout celles pour les questions 10, 11 et 13, on a remarqué qu'elles utilisent le discours, le vocabulaire pour l'enseignement qui met l'accent sur le rôle d'élève. À titre d'exemple, plusieurs participantes disent *l'apprentissage par le jeu* et *l'apprentissage par l'exploration*, pas *l'enseignement par le jeu/l'exploration*⁶⁷. Qui plus est, en général leurs réponses laissent l'impression qu'elles organisent leurs classes autour du rôle d'élève, ce qui est un pas en avant justement vers l'enseignement contemporain, c'est-à-dire l'enseignement centré sur l'élève. Au reste, en analysant les réponses des participantes il est possible de noter un certain degré de la sincérité. Plus précisément, même 4 participantes déclarent de ne pas suivre jamais les directives du Curriculum ou de le faire rarement, tandis que le Curriculum représente en quelque sorte un document qui est le

⁶⁶ Réponse originale : *Za učenje jezika izuzetno je važno koristiti više metoda od klasične, preko konverzijske do suvremenih metoda. Nažalost, zbog manjka sati i obujma programa sve te aktivnosti nisu moguće pa uvijek nešto trpi u ishodu (ili gramatika ili govorna produkcija ili vještina pisanja...). sa satom ili dva više u općim gimnazijama (a istim programom) gore navedeno bilo bi više izvedivo.*

⁶⁷ Nous ne sommes sans savoir que les deux termes *enseigner* et *apprendre* sont étroitement liées et quelquefois sont aussi utilisés comme les synonymes. On admet que cela peut être le cas ici. Une autre recherche (plutôt linguistique que glotodidactique) devrait être faite pour explorer cette question.

fondement d'enseignement et dont les directives les enseignants normalement doivent suivre/pratiquer (voire chapitre 5).

Finalement, comme toutes les autres recherches, la nôtre n'est pas sans des limites. Plus précisément, il convient de rappeler que l'échantillon de cette recherche est relativement petit. Alors, pour les résultats plus fiables il fallait faire un échantillonnage plus profond et détaillé et inclure plus des participants. Pour faire cela, peut-être il serait mieux de faire un questionnaire en directe, c'est-à-dire en visitant des écoles.

Qui plus est, ce questionnaire ne suffit pas pour obtenir des résultats exacts quant à la situation réelle des objectifs de la recherche. Plus précisément, nous ne sommes sans savoir qu'il est possible que les participantes aient donné des réponses souhaitables, qu'elles n'ont pas pu donner une estimation vraie, ou que les facteurs extérieurs ou intérieurs ont influencé leurs réponses. Pour des résultats plus exacts, il fallait faire une recherche plus complexe et profonde, en utilisant plusieurs méthodes de la recherche (l'entrevue, l'observation, etc.) et en incluant des élèves aussi. En faisant cela, il serait possible de faire une expérience et, peut-être, tester aussi l'efficacité de différentes pratiques méthodologiques (contemporaines) et comparer des résultats. Une telle recherche serait assez complexe étant donné que l'on devrait faire l'attention aux nombreux facteurs extérieurs (ex. le temps de la journée, le bruit, etc.) et intérieurs (comme la motivation d'élèves et d'enseignants, l'intérêt pour la matière, etc.). Or, ses résultats pourraient offrir un aperçu précis des effets de PMC sur l'enseignement et sur l'apprentissage de FLE. En plus, on pourrait aussi faire des observations de classes où les PMC différentes sont utilisées et noter, par exemple, les réactions et l'engagement d'élèves. Alors, il est possible de faire des recherches sur les différents autres aspects d'exploitation des PMC en classe : les effets sur la motivation des élèves, les effets sur l'attitude vers l'apprentissage de français, etc. Toutefois, notre recherche offre une image d'état général et peut servir d'un point de départ pour cette/ces recherche(s) plus extensive(s), complexe(s), et aussi d'un aperçu de position générale de, au moins, partie des enseignant de FLE quant aux PMC.

9. Conclusion

Avant toute chose, l'objectif de cette recherche était d'examiner la perception des enseignants de FLE dans les écoles primaires et les lycées en Croatie quant à l'exploitation des pratiques méthodologiques contemporaines en classe. À savoir, on a visée d'explorer l'estimation de la fréquence par laquelle les participants exploitent les PMC qui sont suggérées par le curriculum *École pour la vie*. En plus, dans la partie théorique de ce travail, on a présenté un aperçu court de développement de la didactique, suivi par l'aperçu d'évolution des méthodologies utilisées dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à travers les siècles. Ensuite, on a abordé la discussion sur la question de la terminologie et des définitions des méthodologies et méthodes en général. Plus précisément, on préconise un point de vue selon lequel il n'est plus possible de parler d'une méthode ou une méthodologie isolée ; c'est-à-dire de faire des frontières entre des méthodologies différentes et les décrire (leurs caractéristiques) individuellement. De ce fait, et pour les besoins de cette recherche, on introduit un syntagme pour décrire les procédés méthodologiques utilisés pour favoriser/inciter des tendances contemporaines dans l'enseignement/apprentissage (comme l'activité d'élève, les procédés créatifs, etc.) non seulement de FLE, mais en général : *les pratiques méthodologiques contemporaines*. Le résultat global de cette discussion est que pour les classes, pour un enseignement dit réussi, il ne suffit pas de pratiquer un seul procédé, ou seulement certains types des activités, mais il faut les combiner selon le contexte. Au surplus, le système de l'éducation curriculaire en Croatie est décrit aussi, vu que le nouveau curriculum national croate *École pour la vie* incite les PMC. En outre, un aperçu des recherches déjà faits sur la thématique similaire ou même est présenté pour montrer les résultats obtenus par d'autres auteurs, et aussi, pour relever des avantages (et quelques inconvénients) des PMC. Finalement, on a présenté le cadre méthodologique de la recherche.

À ce propos, les résultats de notre recherche montrent que les participantes/enseignantes de FLE exploitent fréquemment les pratiques méthodologiques contemporaines suggérées par le curriculum *École pour la vie*. En plus, ils montrent que les participantes connaissent divers procédés contemporains aussi que leurs bienfaits. Par ailleurs, elles ont montré un certain degré de l'envie pour l'exploitation plus souvent de certaines PMC (comme des projets, des jeux, etc.). Dans la même veine, les participantes ont affirmé qu'elles préfèrent utiliser des PMC surtout pour les raisons tels que l'incitation de la motivation et de la créativité des élèves. Qui plus est, il est possible de noter que les participantes organisent les classes et choisissent des pratiques méthodologiques en prenant en compte des intérêts des élèves, des acquis

d'apprentissage pour chaque leçon et des moyens qui leur sont disponibles dans l'école et/ou la classe. Tels résultats sont très similaires aux recherches déjà faites sur la thématique similaire (cf. Pavličević-Franić, Alandrović Slovaček, 2011 ; Tano, 2016 ; Ivković, 2017 ; Karajić et al., 2019 ; Rihic Ahmetović, 2019).

Toute réflexion faite, les résultats de cette recherche sont positifs au sens où les enseignantes montrent un niveau assez haut de la connaissance et de la compréhension de ce que les pratiques méthodologiques contemporaines sont et quels bienfaits elles apportent dans le processus d'apprentissage et d'enseignement (de FLE). Qui plus est, les enseignantes sont conscientes que pour la création des classes (le plus optimales possibles) il faut connaître, exploiter et combiner différentes pratiques méthodologiques, tout en s'adaptant aux différents aspects d'une situation éducative. Autrement dit, l'enseignant doit être capable de s'adapter, ou plutôt adapter son enseignement aux élèves et leurs propres besoins, aux acquis d'apprentissage, aux sujets de leçons, etc. Alors, bien que les pratiques méthodologiques contemporaines ne représentent pas une recette parfaite pour l'enseignement/apprentissage idéal (car il n'existe ni une telle pratique ni tel enseignement/apprentissage), on peut noter qu'elles facilitent l'enseignement (de la langue française) et rendent possible aux élèves de voir l'apprentissage comme quelque chose d'intéressante et amusant.

Bibliographie

ALI, B. J., ANWAR, G., 2021, « Anxiety and Foreign Language Learning: Analysis of students' anxiety towards Foreign language learning », *Internation Journal of English Literature and Social Sciences* [en ligne], vol. 6, n° 3, p. 234-244. Disponible sur : <https://dx.doi.org/10.22161/ijels.63.32> (Consulté le 15/02/2022).

BASAL, A., 2015, « The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching », *Turkish Online Journal of Distance Education* [en ligne], vol. 16, n° 4, p. 28-37. Disponible sur : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16949/176933> (Consulté le 03/04/2022).

BERES, A. M., 2014, *Examining the pillars of Translanguaging – the importance of language alternation and comprehension-to-production switch in new knowledge acquisition in bilinguals*. Disponible sur : <https://www.eposters.net/poster/examining-the-pillars-of-translanguaging-the-importance-of-language-alternation-and-comprehension> (Consulté le 11/05/2022).

BÉRNARD, E., 1991, *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris : CLE International.

BILLEREY, B., 2018, « Approche actionnelle : la pédagogie de projet dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères dans le milieu scolaire en France », *Roczniki Pedagogiczne* [en ligne], vol. 10, n° 2, p. 115-130. Disponible sur : <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=686732> (Consulté le 01/04/2022).

BOGNAR, L., MATIJEVIĆ, M., 2005, *Didaktika*, Zagreb : Školska knjiga.

BORIĆ, E., BORIĆ LETICA, I., 2019, *Metodički pristupi nastavi: prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokog obrazovanja*, Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

CANDELIER, M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en didactique des langues et cultures – Les Cahiers de l'Acedle* [en ligne], n° 5, p. 65-90. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01434041/> (Consulté le 10/05/2022).

CHENG, J., RITZHAUPT, A. D., ANTONENKO, P., 2018, « Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis », *Education Tech*

Research Development [en ligne], vol. 67, n° 4, p. 793-824. Disponible sur : <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7> (Consulté le 03/04/2022).

CINDRIĆ, M., MILJKOVIĆ, D., STRUGAR, V., 2010, *Didaktika i kurikulum*, Zagreb : Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu.

COMMISSION EUROPÉENNE, 2007, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un cadre de référence européen* [en ligne], Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. Disponible sur : <https://competencescles.eu/article/le-cadre-europeen-des-competences-cles> (Consulté le 11/03/2022).

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne], Unité des Politiques linguistiques : Strasbourg. Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> (Consulté le 12/02/2022).

COSTE, D., 1970, « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 », *Langue Française* [en ligne], n° 8, p. 7-23. Disponible sur : <https://www.jstor.org/stable/41557513> (Consulté le 03/02/2022).

COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., 1976, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*, CREDIF et Eddy ROULET : Université de Neuchâtel.

CUQ, J.-P., GRUCA, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

DANKIĆ, I., 2007, « Suvremena viđenja poučavanja stranoga jezika u postmetodno doba », *Suvremena pitanja* [en ligne], n° 3, p. 43-51. Disponible sur : <https://hrcak.srce.hr/178256> (Consulté le 28/03/2022).

DECHANTÉRAC, D., 2018, *Pédagogie(s) active(s) en langues vivantes*, travail scientifique réflexif, Université de Poitiers et ESPE de la Rochelle. Disponible sur : <https://ww2.acpoitiers.fr/chercher.php?ct=2&dte=0&recherche=Damien+Dechant%C3%A9ra&button=%EF%80%82&dtedeb=&dtefin=&p3=1> (Consulté le 28/03/2022).

DELATTRE, P., 1962, « Le français et les laboratoires de langue », *Esprit* [en ligne], vol. 11, n° 311, p. 595-603. Disponible sur : <https://www.jstor.org/stable/24258953> (Consulté le 03/02/2022).

DESMONS, F., FERCHAUD, F., GODIN, D., GUERRIERI, C., GUYOT-CLEMENT, C., JOURDAN, S., KEMPF, M.-C., LANCIEN, F., RAZAKAMANANA, R., 2013, *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*, Paris : Belin.

DIKOVIĆ, M., 2016, « Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju », *Školski vjesnik* [en ligne], vol. 65, n° 4, p. 539-557. Disponible sur : <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=180222> (Consulté le 28/03/2022).

DIVJAK, B., 2019, *Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije* [en ligne], Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Disponible sur : <https://skolazazivot.hr/kurikulumi-2/> (Consulté le 16/03/2022).

DRIVAUD, M.-H., 2015, *Le Robert- poche*, Paris : Le Robert.

DUBLJANIN, S., 2010, « Pitanje izbora nastavnih metoda », *Pedagogija* [en ligne], vol. 65, n° 4, p. 713-716. Disponible sur : <http://reff.f.bg.ac.rs/handle/123456789/1084> (Consulté le 27/02/2022).

EBIERE DORGU, T., 2015, « Different Teaching Methods: A Panacea for Effective Curriculum Implementation in the Classroom », *International Journal of Secondary Education* [en ligne], vol. 3, n° 6-1, p. 77-87. Disponible sur : <https://www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo.aspx?journalid=193&doi=10.11648/j.ijsedu.s.2015030601.13> (Consulté le 27/02/2022).

EILEEN, N. A., 2002, « Resurrecting “Old” Language Learning Methods to Reduce Anxiety for New Language Learners: Community Language Learning to the Rescue », *Bilingual Research Journal* [en ligne], vol. 26, n° 3, p. 717-728. Disponible sur : <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10162586> (Consulté le 15/02/2022).

ER, M., ALTUNAY, U., YURDABAKAN, I., 2012, « The effects of active learning on foreign language self-concept and reading comprehension achievement », *International Journal on New Trends in Education and Their Implications* [en ligne], vol. 3, n° 4. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/232733898_THE_EFFECTS_OF_ACTIVE_LEARNING_ON_FOREIGN_LANGUAGE_SELF-

[CONCEPT AND READING COMPREHENSIVE ON ACHIEVEMENT](#) (Consulté le 02/04/2022).

FUCHS, R., 2011, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* [en ligne], Zagreb : Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Disponible sur : http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (Consulté le 06/03/2022).

GLASSER, W., 1990, *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*, Zagreb : Educa.

GOLEŽ, S., 2021, « Učenje jezika kroz igre pokreta », *Varaždinski učitelj- digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje* [en ligne], vol. 4, n° 6, p. 347-354. Disponible sur : <https://hrcak.srce.hr/255201> (Consulté le 19/02/2022).

GOUTANIER, C., LEPAGE, J., 2008, « Le film fixe : une source à découvrir », *Histoire@Politique* [en ligne], vol. 1, n° 4, p. 1-15. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/hp.004.0018> (Consulté le 06/02/2022).

GRANGER, C. A., 2004, *Silence in Second Language Learning: A Psychoanalytic Reading*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters.

IVKOVIĆ, A., 2017, *Zastupljenost različitih pristupa poučavanja u primarnom obrazovanju*, mémoire de fin d'études, Université à Zadar. Disponible sur : <https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd:1822> (Consulté le 01/04/2022).

JUILLARD, C., 2021, « Plurilinguisme », *Langage et société* [en ligne], HS1 (Hors série), p. 267-273. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-267.htm> (Consulté le 13/02/2022).

KARAJIĆ, N., IVANEC, D., GELD, R., SPAJIĆ-VRKAŠ, V., 2019, *Vrednovanje eksperimentalnog programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.- Objedinjeno izvješće* [en ligne], Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Disponible sur : <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/evaluacija-skola-za-zivot-skupovi-uzivo/3268> (Consulté le 03/04/2022).

LIN, P.-C., CHEN, H.-M., 2016, « The effects of flipped classroom on learning effectiveness: using learning satisfaction as the mediator », *World Transactions on Engineering and Technology Education* [en ligne], vol. 14, n° 2. Disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/311432765> [The effects of flipped classroom on](#)

[learning_effectiveness_using_learning_satisfaction_as_the_mediator](#) (Consulté le 03/04/2022).

LOZANOV, G., 1978, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, London et New York : Gordon and Breach.

LUJIĆ, R., 2017, *Utjecaj višejezičnog pristupa na sudjelovanje višejezičnih učenika u nastavi trećeg jezika*, thèse de doctorat, Faculté des lettres de Zagreb. Disponible sur : <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9476/> (Consulté le 10/05/2022).

MALINA, A., 2018, *Personalizirano poučavanje i modeli suvremenog poučavanja*, mémoire de fin d'études, Université à Zagreb. Disponible sur : <https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A472> (Consulté le 28/03/2022).

MATIJEVIĆ, M., 2010, Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije, dans : *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*, Zagreb : Hrvatsko matematičko društvo et Školska knjiga, p. 391-408.

MEYER, H., 2002, *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*, Zagreb : Educa.

MIRKOVIĆ, M., 2012, « Nastava usmjerena na učenika », *Pogled kroz prozor* [en ligne]. Disponible sur : <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/04/29/nastava-usmjerena-na-ucenika/> (Consulté le 28/03/2022).

OFLAZ, A., 2019, « The foreign language anxiety in learning German and the effects of total physical response method on students' speaking skills », *Journal of Language and Linguistic Studies* [en ligne], vol. 15, n° 1, p. 70-82. Disponible sur : <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/992> (Consulté le 01/04/2022).

PAVIĆ, M., 2019, *Tradicionalne i suvremene metode poučavanja stranog jezika u ranoj dobi*, Université à Rijeka. Disponible sur : <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufri:598> (Consulté le 21/01/2022).

PAVIN IVANEC, T., 2008, *Odrednice pristupa učenju i poučavanju u srednjoškolskom kontekstu*, thèse de doctorat, Faculté des lettres de Zagreb. Disponible sur : <https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A472> (Consulté le 25/03/2022).

PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D., ALANDROVIĆ SLOVAČEK, K., 2011, « Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu »,

Napredak [en ligne], vol. 152, n° 2, p. 171-188. Disponible sur : <https://hrcak.srce.hr/82732> (Consulté le 01/04/2022).

PECH, M., ŘEHOR, P., SLABOVA, M., 2021, « Students Preferences in Teaching Methods of Entrepreneurship Education », *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* [en ligne], vol. 14, n° 2, p. 66-78. Disponible sur : <https://eric.ed.gov/?q=choice+of+teaching+methods&ft=on&id=EJ1304592> (Consulté le 31/03/2022).

PETRIĆ, K., MILIVOJEVIĆ, V., MORETIĆ MIČIĆ, S., 2021, « Izvori jezičke anksioznosti i njene manifestacije », *Trendovi u poslovanju* [en ligne], vol. 2, n° 18, p. 47-53. Disponible sur : <http://trendovi.vspep.edu.rs/index.php/tp/article/view/259> (Consulté le 15/02/2022).

PODGORELEC, V., STUNIĆ, D., MIKŠIĆ, Š., 2020, « Sveučilišna nastava kao odraz različitih teorijskih pristupa », *Nursing Journal* [en ligne], vol. 25, n° 2, p. 95-103. Disponible sur : <https://hrcak.srce.hr/248264> (Consulté le 31/03/2022).

PORTINE, H., 2018, « La conceptualisation grammaticale : entre grammaire artificielle et grammaire mentale », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], vol. 15, n° 1. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2662> (Consulté le 10/02/2022).

PRANJIĆ, M., 2005, *Didaktika- Povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb : Golden marketing- Tehnička knjiga, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

PREVIŠIĆ, V., 2005, « Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura », *Pedagogijska istraživanja* [en ligne], vol. 2, n° 2, p. 165-172. Disponible sur : <https://hrcak.srce.hr/139327> (Consulté le 06/03/2022).

PUREN, CH., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ International.

PUREN, CH., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris : CRÉDIF-Didier.

PUREN, CH., 1998, « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, p. 13-16. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/> (Consulté le 26/02/2022).

PUREN, CH., 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde* [en ligne], n° 347, p. 37-40. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013h/> (Consulté le 12/02/2022).

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press.

RIHIĆ AHMETOVIĆ, A., 2019, *Suvremeno planiranje i programiranje nastave usmjerene na učenika*, mémoire de fin d'études, Université à Rijeka. Disponible sur : <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufri:452> (Consulté le 31/03/2022).

ROUSSEAU, L., GAUTHIER, Y., CARON, J., 2018, « L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique », *Revue de psychoéducation* [en ligne], vol. 47, n° 2, p. 409-448. Disponible sur : <https://id.erudit.org/iderudit/1054067ar> (Consulté le 19/02/2022).

SIEFERT, T. R., 2013, *Translation in Foreign Language Pedagogy : The Rise and Fall of the Grammar Translation Method*, thèse de doctorat, Université Harvard. Disponible sur : <https://dash.harvard.edu/handle/1/10952296> (Consulté le 24/01/2022).

ŠKRIPAČ, I., 2018, *Važnost i korištenje igre kao metode učenja i poučavanja u suvremenoj nastavi*, mémoire de fin d'études, Université à Zadar. Disponible sur : <https://repositorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A2683> (Consulté le 28/03/2022).

TANO, M., 2016, « L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [en ligne], vol. 35, n° spécial 1. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/apliut.5553> (Consulté le 02/04/2022).

TARDIEU, C., 2008, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris : Ellipses.

TRIGWELL, K., PROSSER, M., WATERHOUSE, F., 1999, « Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning », *Higher Education* [en ligne], vol. 37, n° 1, p. 57-70. Disponible sur : <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194> (Consulté le 31/03/2022).

VALDÉS MELGUIZO, I., 2020, « La place de la grammaire dans les manuels de la méthode directe : quelques exemples (1896-1930) », *La Méthode directe d'enseignement des langues*

[en ligne], n° 64-65, p. 135-160. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/dhfles.7511> (Consulté le 25/01/2022).

VIZEK VIDOVIĆ, V., RIJAVEC, M., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ, V., MILJKOVIĆ, D., 2014, *Psihologija obrazovanja*, Zagreb : IEP-Vern.

VUČIĆ, I., 2020, « Međujezični utjecaj engleskoga jezika na ovladavanje talijanskim i francuskim jezikom u osnovnoj školi », *Strani jezici* [en ligne], vol. 49, n° 1, p. 3-29. Disponible sur : <https://hrcak.srce.hr/238919> (Consulté le 11/05/2022).

ZANINOVIĆ, M., 1988, *Opća povijest pedagogije*, Zagreb : Školska knjiga.

Sitographie

URL 1 Hrvatski jezični portal, <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=main> (Consulté le 20/03/2022).

URL 2 Larousse, dictionnaire de français, <https://www.larousse.fr/> (Consulté le 03/02/2022).

URL 3 Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Éduscol, <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl#:~:text=jour%20%3A%20juillet%202021-.Le%20CECRL%20%3A%20une%20base%20europ%C3%A9enne%20pour%20l'enseignement%20des%20langues,du%20Conseil%20de%20l'Europe.> (Consulté le 12/02/2022).

URL 4 Conseil de l'Europe Portail, Portfolio européen des langues, <https://www.coe.int/fr/web/portfolio> (Consulté le 13/02/2022).

URL 5 Conseil de l'Europe Portail, Politiques linguistiques, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform> (Consulté le 10/05/2022).

URL 6 Europska unija, Međupredmetna tema: učiti kako učiti, https://edutorij.e-skole.hr/share/proxy/alfresco-noauth/edutorij/api/proxy-guest/7480fe8b-def2-4140-808b-b293617d3ee4/html/6275_sints_Stilovi_ucenja.html (Consulté le 19/02/2022).

URL 7 Škola za život, Ministarstvo znanosti i obrazovanja <https://skolazazivot.hr/> (Consulté le 13/03/2022).

URL 8 Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, <https://mzo.gov.hr/> (Consulté le 06/03/2022).

URL 9 Conseil de l'Europe Portail, Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, <https://www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/home> (Consulté le 29/03/2022).

URL 10 The Britannica Dictionary, <https://www.britannica.com/dictionary/eb/qa/The-Meaning-of-CC-and-BCC-in-Emails> (Consulté le 15/05/2022).

Liste des images et tableaux

Image 1. Modèle de l'enseignement curriculaire (Cindrić et al., 2010 : 80), p. 38.

Tableau 1. La comparaison d'efficacité de méthode par l'enseignement directe et par l'enseignement guidé par la discussion (Vizek Vidović et al., 2014 : 393), p. 36.

Tableau 2. La fréquence des participants selon le « type » du FLE qu'elles enseignent, p. 54

Tableau 3. L'estime de la fréquence d'appui sur les directives du curriculum *École pour la vie*, p. 60

Tableau 4. La comparaison entre l'estime d'utilisation des PMC et des directives du curriculum *École pour la vie*, p. 60

Tableau 5. La fréquence d'exploitation des procédés que comprennent les PMC, p. 61, 62

Tableau 6. La moyenne, le mode et les valeurs min. et max. de la fréquence d'exploitation des PMC, p. 63

Tableau 7. La fréquence d'exploitation des activités suggérées par le Curriculum, p. 65

Tableau 8. La moyenne, le mode et les valeurs min. et max. de la fréquence d'exploitation des activités liées aux PMC, p. 66

Tableau 9. Opinion des participantes sur les PMC, p. 71

Tableau 10. Les facteurs qui influencent le choix des PM des participantes, p. 71

Annexe

Upitnik: NASTAVNI POSTUPCI U NASTAVI FRANCUSKOG JEZIKA

Poštovani/a, pred Vama se nalazi anketni upitnik kojim želimo istražiti koje nastavne postupke (metode, procedure) koriste nastavnici u nastavi francuskog jezika.

Istraživanje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada na Odjelu za francuske i frankofonske studije (nastavnički smjer) Sveučilišta u Zadru.

Sudjelovanje u istraživanju je u potpunosti dobrovoljno i anonimno te u bilo kojem trenutku možete odustati od ispunjavanja upitnika. Podaci dobiveni ovim istraživanjem bit će obrađeni na grupnoj razini te će se koristiti isključivo za potrebe izrade spomenutog diplomskog rada.

Ispunjavanje upitnika traje između xy minuta.

Nema ispravnih i neispravnih odgovora pa Vas molimo da odgovarate iskreno i spontano.

Svi pojmovi koji se navode u upitniku, a imaju rodno značenje, odnose se na oba spola. Upitnik je namijenjen za nastavnike francuskog jezika u osnovnim školama i srednjim školama gimnazijskog usmjerenja.

Pritiskom na tipku "Next" ili "Dalje" pristajete sudjelovati u istraživanju.

Za sve komentare, prijedloge i pitanja budite slobodni kontaktirati me putem e-maila: gabrijela110@gmail.com

Zahvaljujemo Vam se na ispunjavanju ankete!

DALJE

Sociodemografski podaci

Molimo Vas da odaberete odgovor koji se odnosi na Vas za svako pitanje.

1. Spol

- Žensko
- Muško

2. Francuski jezik predajem u (moguće je odabrati više odgovora):

- osnovnoj školi
- srednjoj školi
- drugo: _____

3. Francuski jezik predajem kao (moguće je odabrati više odgovora):

- prvi strani jezik
- drugi strani jezik
- treći strani jezik
- izborni predmet

DALJE

Nastavni postupci (1/4)

Pitanja koja slijede odnose se na različite aspekte nekih suvremenih nastavnih postupaka u nastavi francuskog jezika. U ovom istraživanju pojam „suvremeni nastavni postupci“ odnosi se na one postupke, aktivnosti, procedure i/ili metode koje podrazumijevaju samostalnost učenika, njegovu aktivnu ulogu, raznolikost materijala, kreativnost i sl.

Ako francuski jezik predajete i u nekoj drugoj ustanovi/instituciji/organizaciji uz osnovne i srednje škole, molimo Vas da na pitanja koja slijede odgovarate uzimajući u obzir nastavu u osnovnoj/im školi/ama i gimnaziji/ama.

4. Na skali od 1 do 5 označite u kojoj mjeri smatrate da tijekom nastave francuskog jezika koristite suvremene nastavne postupke (metode/procedure). Pri tome brojevi na skali označavaju sljedeće vrijednosti: 1 - nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – jako često/uvijek.

1	2	3	4	5
nikada				jako često/uvijek

4.1. Ako želite, ispod možete ostaviti objašnjenje i/ili komentar vezan za Vaš odgovor na prethodno pitanje.

DALJE

5. Na skali od 1 do 5 procijenite u kojoj mjeri se u nastavi oslanjate na smjernice iz kurikuluma „Škola za život“ za francuski jezik. Pri tome brojevi na skali označavaju sljedeće vrijednosti: 1 - nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – jako često/uvijek.

1	2	3	4	5
nikada				jako često/uvijek

DALJE

Nastavni postupci (2/4)

Slijedi niz pitanja koja se odnose na samostalnost i aktivnost učenika, kao i na neke nastavne postupke koje Vi i Vaši učenici koristite tijekom nastave francuskog jezika. Kod svakog pitanja navedena je uputa za ispunjavanje.

6. Na skali od 1 do 5 označite koliko često općenito/u prosjeku tijekom nastavnog procesa koristite svaki od navedenih postupaka. Pri tome 1 označava „nikada“, a 5 „jako često ili uvijek“.

	1 (nikada)	2 (rijetko)	3 (ponekad)	4 (često)	5 (jako često ili uvijek)
Učenici su aktivni tijekom nastave.					
Učenici samovrednuju rezultate učenja.					
Potičem učenike da sami pronalaze informacije o gradivu.					
Pomažem učenicima da osvijeste vlastiti stil učenja.					
Učenicima predstavljam različite strategije učenja.					
Verbaliziram proces primjene strategija učenja.					
S učenicima se dogovaram o izboru nastavnih aktivnosti.					
Uključujem učenike u izbor nastavnih sadržaja.					
Učenici zajedno sa mnom biraju materijale koji se koriste tijekom nastave.					
Prilikom planiranja nastave u obzir uzimam interese učenika.					
U nastavi se oslanjam na višejezični pristup.					
Učenike potičem na pozitivne stavove o francuskom jeziku.					
Povezujem svoje učenike s učenicima iz frankofonskih zemalja.					

6.1. Ako želite, ispod možete ukratko objasniti Vaš(e) odgovor(e).

7. Na ljestvici od 1 do 5 odaberite koliko Vam je važno da učenici aktivno sudjeluju u nastavi? Pri tome brojevi na skali označavaju sljedeće vrijednosti: 1 - nije mi važno, 2 – malo mi je važno, 3 – srednje mi je važno, 4 – dosta mi je važno, 5 – jako mi je važno.

1 2 3 4 5

8. Na ljestvici od 1 do 5 označite koliko učenici, prema Vašoj procjeni, (ne) vole biti aktivni tijekom nastave. Pri tome brojevi na skali označavaju sljedeće vrijednosti: 1 - nije mi važno, 2 – malo mi je važno, 3 – srednje mi je važno, 4 – dosta mi je važno, 5 – jako mi je važno.

1 2 3 4 5

8.1. Ako želite ostaviti neki komentar (dodatno pojašnjenje, primjer) vezan za prethodno pitanje, možete ga napisati ispod.

DALJE

Nastavni postupci (3/4)

Slijedi niz pitanja koja se odnose na neke nastavne postupke (aktivnosti) koje Vi koristite tijekom nastave francuskog jezika. Kod svakog pitanja navedena je uputa za ispunjavanje.

9. Na skali od 1 do 5 označite koliko često općenito/u prosjeku tijekom nastavnog procesa koristite svaku od navedenih metodoloških praksi/aktivnosti. Pri tome 1 označava „nikada“, a 5 „jako često ili uvijek“.

	1	2	3	4	5
učenje korištenjem više osjetila					
učenje kroz različite igre					
aktivnosti dramatizacije					
suradničko učenje					
učenje istraživanjem					
učenički projekti					
kreativno učenje (uz glazbu, ples, crtanje i sl.)					
korištenje pjesmi, brojalica i/ili recitacija					
učenje usmjereno na rješavanje problema					
poticanje učenika na povezivanje gradiva s drugim nastavnim predmetima					
simulacije autentičnih situacija					

9.1. Ako u prethodnim pitanjima nije naveden neki metodološki postupak/aktivnost koji/u prakticirate u nastavi, molimo Vas da ga/ih ispod navedete te procijenite koliko često ga/ih koristite.

10. Molimo Vas da ukratko navedete koje aktivnosti, odnosno nastavne postupke Vi preferirate koristiti tijekom nastave francuskog jezika.

11. Ukratko navedite razlog(e) zašto preferirate tu/e metodu/e.

DALJE

Nastavni postupci (4/4)

12. Ispod su navedeni neki faktori koji mogu utjecati na odabir nastavnih postupaka (metoda, procedura). Molimo Vas da odaberete 3 faktora koja najčešće/najviše utječu na Vaš osobni odabir.

- osobne preferencije
- ishodi učenja za pojedinu lekciju
- raspoloživo vrijeme
- dostupnost sredstava u školi ili razredu
- interesi učenika
- dob učenika
- drugo: _____

13. Postoji li neka metoda koju biste voljeli (češće) provoditi, ali iz nekog razloga to nije moguće? Molimo Vas da ukratko navedete i razlog.

14. Na ljestvici od 1 do 5 označite koliko Vam se sviđaju suvremeni nastavni postupci koji su bili navedeni u ovoj anketi. Pri tome brojevi na skali označavaju sljedeće vrijednosti: 1 – uopće mi se ne sviđaju, 2 – donekle mi se ne sviđaju, 3 – niti mi se sviđaju niti mi se ne sviđaju, 4 – donekle mi se sviđaju, 5 – jako mi se sviđaju.

1

2

3

4

5

uopće mi se ne sviđaju

jako mi se sviđaju

14.1. Ako želite, ispod možete komentirati/objasniti Vaš odgovor i/ili dodati neki drugi komentar vezan uz ovu anketu.

Od srca Vam se zahvaljujemo na vremenu izdvojenom za ispunjavanje ankete!

Résumé

L'objectif de ce mémoire de master est d'examiner si (et par quelle fréquence) les enseignants de FLE en Croatie exploitent les pratiques méthodologiques contemporaines (PMC) suggérées par le curriculum *École pour la vie*. En plus, on examine leur opinion sur ces pratiques, quelles pratiques méthodologiques (PM) ils préfèrent personnellement et quels facteurs influencent en général leur choix des pratiques mentionnées. Pour la collecte des données on a utilisé le questionnaire créé pour besoins de cette recherche. Le questionnaire a été rempli par 17 enseignantes de FLE (n = 17) dans des écoles primaires et lycées. L'analyse quantitative et qualitative des données montre que les participantes estiment pratiquer en moyenne les PMC mentionnées fréquemment. De plus, les participantes ont montré un degré relativement haut de la compréhension des avantages des PMC et dégagent une opinion principalement positive vers ces pratiques. Par ailleurs, pour les facteurs influençant le plus leur choix des PM elles énoncent : des intérêts des élèves, des acquis d'apprentissage pour chaque leçon et des moyens disponibles dans l'école ou la classe. Ces résultats pourraient dénoter l'exploitation de plus en plus fréquente des PM axées sur des besoins et intérêts des élèves dans l'enseignement de FLE ; ce qui pourrait contribuer à l'intérêt et la motivation plus gros pour l'apprentissage de cette langue.

Mots-clés : pratiques méthodologiques contemporaines, enseignement orienté vers l'élève, enseignement de FLE en Croatie

Sažetak

(Suvremeni) nastavni postupci u nastavi francuskog kao stranog jezika u Hrvatskoj-razmišljanja i prakse nastavnika

Cilj ovog diplomskog rada je ispitati koriste li (i koliko često) nastavnici francuskog jezika u Hrvatskoj suvremene nastavne postupke (SNP) preporučene kurikulumom *Škola za život*. Također, ispitali smo koje je njihovo mišljenje o tim postupcima, koje nastavne postupke (NP) oni osobno preferiraju te koji faktori općenito utječu na njihov odabir spomenutih postupaka. Za prikupljanje podataka korišten je anketni upitnik kreiran za svrhe ovog istraživanja. Upitnik je ispunilo 17 nastavnica (n = 17) koje francuski predaju u osnovnim školama i gimnazijama. Kvantitativna i kvalitativna obrada prikupljenih podataka pokazuje da ispitanice u prosjeku procjenjuju da koriste SNP predložene Kurikulumom često. Također, ispitanice su pokazale relativno visok stupanj razumijevanja dobrobiti SNP i iskazuju pretežito pozitivno mišljenje o

njima. Osim toga, navode i da preferiraju upravo SNP, a kao faktore koji najviše utječu na njihov izbor NP navode: interese učenika, ishode za pojedinu lekciju i sredstva dostupna u školi ili razredu. Ovi rezultati mogli bi ukazivati na sve češću upotrebu NP koji su orijentirani ka potrebama i interesima učenika u nastavi francuskog jezika što bi moglo doprinijeti većem interesu i motivaciji učenika za učenje tog jezika.

Ključne riječi: suvremeni nastavni postupci, nastava orijentirana na učenika, nastava francuskog jezika u Hrvatskoj

Abstract

(Contemporary) methodological practices in French language teaching in Croatia- teachers' reflections and practices

The purpose of this Master thesis is to explore if (and how often) French language teachers in Croatia use contemporary methodological practices (CMP) suggested by the curriculum *School for life*. Moreover, we examined their opinions about those practices, which methodological practices (MP) they personally prefer and which factors influence their choice of aforementioned practices. A survey questionnaire created for the purposes of this thesis was used to collect the data. Seventeen female primary and high school teachers (n = 17) filled out the questionnaire. A qualitative and quantitative analysis of collected data has shown that participants, on estimate, use CMP frequently. In addition, the participants have shown a relatively high degree of understanding of the CMP's benefits and express predominantly positive opinions about them. Furthermore, they express that they prefer just the CMP, and point out that the factors that influence their choices are: pupil's interests, educational objectives for every lesson and funds available in school or class. Those results could indicate increasingly frequent use of MPs oriented towards the needs and interests of students in teaching of the French language, which could contribute to a greater interest and motivation of students in learning that language.

Key words: contemporary methodological practices, learner-centered education, teaching French language in Croatia