



HAL
open science

La nécessaire évolution du matériel pédagogique : cas irlandais de stages linguistiques en simulation d'immersion

Catherine Laseur

► To cite this version:

Catherine Laseur. La nécessaire évolution du matériel pédagogique : cas irlandais de stages linguistiques en simulation d'immersion. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00871500

HAL Id: dumas-00871500

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00871500>

Submitted on 9 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La nécessaire évolution du matériel pédagogique

Cas irlandais de stages linguistiques en simulation d'immersion

LASEUR – Catherine
N°d'étudiant : 19932659

Sous la direction de Madame Cristelle Cavalla

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2012-2013

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je remercie vivement toutes les personnes qui ont bien voulu m'accompagner et me guider dans l'élaboration du présent mémoire et dans l'élaboration de la mission dont il relate les péripéties.

Je remercie vivement Cristelle Cavalla pour la confiance qu'elle m'a accordée, pour son aide, son soutien, et ses, ô combien, précieux conseils.

Je remercie chaleureusement toute l'équipe de direction d'Euro Languages College : Donie MacCormark, Ciara Greenwood, Emmanuel Ronin, sans qui le projet n'aurait pu voir le jour.

Je remercie chaleureusement toute l'équipe des enseignants présents sur le stage Junior de Villiers de cette année qui m'ont prodigué d'excellents conseils, et ont cru à l'action qui était menée.

Je remercie l'équipe de direction du stage Junior pour son accueil amical et enthousiaste.

Je remercie toutes les personnes, et je vais en oublier, qui m'ont aidé *sans en avoir l'air* par leur écoute bienveillante et leurs conseils judicieux : Guenola Moreau ; Selene Espinosa, Marion Guilloux, Edwina Zeganadin, Jocelyn Métrope.

Enfin, je remercie les membres de ma famille et mes amis pour leur patience et leur présence pleine de sollicitude.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LASEUR PRENOM : CATHERINE

DATE : 03/09/2013

Table des matières

Introduction.....	10
Partie 1 - Un projet d'ingénierie pédagogique dans le cadre du stage de Master2	13
CHAPITRE 1 – L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN IRLANDE COMME CONTEXTE DE STAGE	14
1. L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES ETRANGERES.....	14
1.2. LES EXAMENS OFFICIELS DU SECONDAIRE.....	14
1.3. ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	15
2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN SIMULATION D'IMMERSION	15
2.1. <i>COLAISTI SAMHRAIDH</i> : LES ECOLES D'ETE POUR L'APPRENTISSAGE DU GAÉLIQUE.....	15
2.2. COURS DE LANGUES ETRANGERES A EURO LANGUAGES COLLEGE.....	15
3. STAGE LINGUISTIQUE INTENSIF A EURO LANGUAGES COLLEGE	16
3.1. EURO LANGUAGES COLLEGE : UNE ENTREPRISE A VOCATION EDUCATIVE	16
3.2. ENJEUX D'UN STAGE LINGUISTIQUE.....	16
3.3. PUBLIC	17
3.4. ENCADREMENT	17
3.5. LE MATERIEL PEDAGOGIQUE, CLASSE DE FLÉ NIVEAU 2 JUNIOR	19
CHAPITRE 2 – LE PROJET ET LA PROBLEMATIQUE	21
1. ANALYSE DE LA COMMANDE DE STAGE	21
1.1. COMMANDE DE STAGE INITIALE	21
1.2. LES BESOINS INSTITUTIONNELS ET PEDAGOGIQUES	22
1.3. DIFFICULTES RENCONTREES	22
2. LA PROBLEMATIQUE	23
2.1. ENONCE ET DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE.....	23
2.2. QUESTIONNEMENTS INDUITS PAR LA PROBLEMATIQUE.....	25
CHAPITRE 3 – PLANIFICATION ET ORGANISATION DE L'ACTION	28
1. ELABORATION DE L'ACTION.....	28
1.1. DEFINITIONS DES MISSIONS	28
1.2. OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET OPERATIONNELS	29
1.3. ORGANISATION TEMPORELLE	31
2. DEMARCHES ET OUTILS D'ANALYSE	32
2.1. DEMARCHE ADOPTEE	32
2.2. QUESTIONNAIRE	33
2.3. OBSERVATION DE CLASSE	34
2.4. CONCERTATIONS.....	35
2.5. REFERENTIEL DE LA MISSION DE FORMATION PEDAGOGIQUE	36
Partie 2 - Fondements théoriques à l'évolution du matériel pédagogique	38
CHAPITRE 4 – OUTILS D'ANALYSE DU MATERIEL PEDAGOGIQUE ET DES PROCEDURES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE DES LANGUES	39
1. INTERET DE L'ANALYSE DU MATERIEL PEDAGOGIQUE ET DES PROCEDURES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE.....	39
2. OUTILS D'ANALYSE DU MATERIEL PEDAGOGIQUE.....	41

2.1.	UNE EBAUCHE D'ANALYSE DE MARIA CECILIA BERTOLETTI,	41
2.2.	CHOISIR SES ENTREES POUR UNE ANALYSE PERSONNELLE	42
3.	PROCEDURES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE	44
CHAPITRE 5 – LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, PROGRAMMES ET EXAMENS SCOLAIRES		47
1.	L'APPROCHE COMMUNICATIVE DU SYLLABUS JUNIOR CERTIFICATE	47
2.	ACTIVITES LANGAGIERES.....	49
3.	L'EVALUATION SOMMATIVE EN MILIEU SCOLAIRE : LE JUNIOR CERTIFICATE	50
4.	LE NIVEAU DE LANGUE	52
CHAPITRE 6 – MODIFIER ET CREER DU MATERIEL PEDAGOGIQUE		55
1.	LE CONTEXTE	55
2.	LES OBJECTIFS DU MATERIEL	56
3.	LES DESIRS ET LES BESOINS DES APPRENANTS	58
4.	LES SUPPORTS DU MATERIEL	58
5.	ORGANISATION DU MATERIEL	59
6.	LES TACHES	60
7.	LE CHOIX DES TEXTES COMME SUPPORTS	61
Partie 3 - L'actualisation du matériel pédagogique.....		62
CHAPITRE 7 – AMELIORATIONS APORTEES AU MATERIEL		63
1.	L'ANALYSE DU MATERIEL COMME AIDE A LA MODIFICATION DU MATERIEL.....	63
1.1.	UNE PREMIERE TENTATIVE D'APPROCHE.....	63
1.2.	ENTREES PERSONNELLES POUR UNE ANALYSE DU MATERIEL	66
2.	ACTUALISATION DES LIVRETS DE L'ELEVE	68
2.1.	PRISE EN COMPTE DES RECOMMANDATIONS DU SYLLABUS ET DU FORMAT DE L'EPREUVE DU JUNIOR CERTIFICATE	68
2.2.	CONCORDANCE MATERIEL ET SITUATION D'IMMERSION RENFORCEE	70
2.3.	ERGONOMIE.....	71
2.4.	PROGRESSION PEDAGOGIQUE	72
3.	ACTUALISATION DU LIVRE DU PROFESSEUR : AMELIORATION ERGONOMIQUE ET REORGANISATION DE LA PROGRESSION.....	72
CHAPITRE 8 – ETUDE DE TERRAIN		73
1.	QUESTIONNAIRES	73
1.1.	EVALUATION DES AMELIORATIONS ERGONOMIQUES	73
1.2.	EVALUATION CONCERNANT L'UTILISATION DU LIVRE DU PROFESSEUR.....	74
1.3.	TRAITEMENT DE LA GRAMMAIRE.....	75
1.4.	TRAITEMENT DU VOCABULAIRE.....	76
2.	OBSERVATIONS DE CLASSE	77
3.	CONCERTATIONS	77
CHAPITRE 9 – MODIFICATION DEFINITIVE DU MATERIEL.....		82
1.	LA STRUCTURE GENERALE DES UNITES	82
1.1.	HARMONISATION DES TITRES	82
1.2.	HARMONISATION DE LA PRESENTATION.....	83
1.3.	PROGRESSION PEDAGOGIQUE	85
1.4.	INDEX.....	85
2.	LE CONTEXTE PRESENT ET FUTUR DE L'UTILISATION DE LA LANGUE	85
2.1	LE STAGE A ELC	85
2.2	LES EPREUVES DU JUNIOR CERTIFICATE.....	88
3.	ACTIVITES ET TACHES.....	88

3.1.	ACTIVITES DE COMPREHENSION ECRITE	88
3.2.	ACTIVITES D'EXPRESSION ECRITE.....	90
3.3.	ACTIVITES D'EXPRESSION ORALE	90
3.4.	ACTIVITES DE MEMORISATION LEXICALE.....	90
3.5.	ACTIVITES GRAMMATICALES.....	92
4.	SUPPORTS.....	92
5.	LE LIVRE DU PROFESSEUR	93
	CONCLUSION	95
1.	BILAN DU STAGE	95
2.	BILAN PERSONNEL	96
	Références.....	98
	Sitographie.....	99
	Table des annexes.....	100
	ANNEXE 1 TABLEAU DES EQUIVALENCES SYSTEME SCOLAIRE IRLANDAIS/FRANÇAIS	101
	ANNEXE 2 QUESTIONNAIRE CONCERNANT LE MATERIEL PEDAGOGIQUE DU NIVEAU 2 JUNIOR	102
	ANNEXE 3 GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE.....	105
	ANNEXE 4 FINALITES DE TACHES (HOPKINS, 2002)	106
	ANNEXE 5 LISTE DE VOCABULAIRE DE L'ANCIEN MATERIEL	107
	ANNEXE 6 LA LEÇON DE CONJUGAISON DE L'ANCIEN MATERIEL : L'IMPARFAIT	108
	ANNEXE 7 TABLEAU DES COMPETENCES TRAITEES DANS CHAQUE UNITE.....	109

Introduction

Ce stage de Master2 est né d'une étroite collaboration entre Madame Ciara Greenwood, directrice adjointe d'Euro Languages College et moi-même. Euro languages College est un organisme privé irlandais qui propose pendant la période de vacances du calendrier scolaire irlandais, des stages linguistiques intensifs de trois semaines en simulation d'immersion¹. Ces stages ont pour objectif de faire acquérir aux collégiens et aux lycéens irlandais, le niveau requis pour obtenir le maximum de points aux épreuves de langue des diplômes officiels qui, valident soit le passage du collège au lycée (*Le Junior Certificate*, équivalent du brevet français) soit le passage du lycée à l'université (*Le Leaving Certificate*, l'équivalent du baccalauréat français). Les stages Junior comprennent deux niveaux (Niveau 1 et Niveau 2) et préparent à l'examen du Junior Certificate, les stages Senior comprennent également deux niveaux (Niveau 3 et 4)² et préparent au Leaving Certificate. Depuis plus d'une dizaine d'années, j'encadre les stages linguistiques soit en tant qu'enseignante de FLE soit en tant qu'adjointe de direction. J'avais également eu l'occasion de seconder Madame Greenwood dans des tâches plus administratives quand le besoin s'en faisait ressentir, notamment en période de forte activité.

Le matériel d'enseignement/apprentissage utilisé dans les classes des stages Junior et Senior a été élaboré il y a vingt-cinq ans. Or, ce matériel ne semble plus correspondre aux besoins et aux attentes des enseignants qui réclament depuis quelques années déjà qu'il soit renouvelé. La direction d'ELC a bien pris en compte les demandes des enseignants et s'est déjà engagée dans le renouvellement du matériel des stages Junior Niveau 1. Mais l'occasion et la personne compétente pour s'occuper du Niveau 2 ne s'étaient pas encore réellement présentées. Une enseignante irlandaise avait bien tenté de corriger quelques erreurs orthographiques ou syntaxiques ainsi que de faire des coupes dans des leçons par trop exhaustives, mais ce faisant, elle avait bousculé la progression pédagogique du matériel des premières heures d'ELC et l'avait laissé exsangue. Mise au courant de notre recherche de stage, Madame Greenwood a envisagé de nous confier la délicate mission de modifier ce matériel pédagogique au vue de notre connaissance du terrain et du public.

¹ La langue de communication au sein des stages est exclusivement le français même entre pairs irlandais

² Pour plus de précisions voir Partie I CH. 1

Cette mission n'allait cependant pas de soi car les enseignants n'avaient laissé que peu de traces écrites de leur mécontentement et le matériel ne présentait aucunement trace des présupposés théoriques qui l'avaient fondé. De plus, Madame Greenwood, n'étant pas pédagogue elle-même, ne pouvait donner des directives claires qu'en à l'étendue et à la nature des modifications à apporter au matériel. Cependant, l'analyse première du matériel et notre propre expérience du terrain, nous ont amenée à concevoir une vue d'ensemble du projet formulé dans la problématique suivante : comment actualiser le matériel d'enseignement/apprentissage utilisé lors des stages linguistiques Junior niveau 2, en prenant en compte le programme scolaire en vigueur et la réalité du terrain ?

C'était bien en cela que consistait notre mission : concevoir l'inadéquation d'un matériel d'avec la réalité du terrain, c'est-à-dire : d'avec la réalité des pratiques concrètes des enseignants du IIIème millénaire, forgés aux approches communicatives voire actionnelles, acteurs de premier plan puisqu'instigateurs du projet ; d'avec la réalité du stage linguistique en immersion simulée ; d'avec la réalité du syllabus actuel et des épreuves contemporaines du Junior Certificate dont les fondements reposent sur le Cadre Européen Commun pour les langues. Une fois conçus et pensés ces dysfonctionnements, la tâche consistait à proposer des solutions adaptées.

Ainsi, nous avons conçu deux étapes fondamentales pour accomplir cette mission. La première étape consistait en trois phases : l'analyse du matériel grâce aux grilles et angles d'analyse fournis par les didacticiens des langues notamment Maria Cecilia Bertolotti et Christian Puren ; la prise en compte du syllabus scolaire et des épreuves du Junior Certificate qui sous-tendent le programme des cours à ELC ; et la formulation de propositions d'améliorations. Sachant que les stages de FLE Junior débutaient un mois et demi après le début de notre stage de Master2, nous n'avions que peu de temps pour parer à l'essentiel. Retournant la situation en notre faveur, nous avons établi un plan d'action qui nous permettait d'inclure les enseignants dans notre recherche. En effet, lors de la seconde étape de notre projet, nous avons recueilli sur le terrain les avis des enseignants quant aux améliorations apportées au matériel, conçues dans la première phase du projet. L'enquête de terrain a permis non seulement d'évaluer les premières propositions en termes de pertinence pédagogique, mais surtout d'achever notre projet par la modification définitive du matériel sur des bases à la fois théoriques et pratiques. Notre action s'est donc inscrite dans une démarche de type recherche-action.

Le présent mémoire se veut la trace écrite du travail accompli lors de cette mission. Nous présentons d'abord la démarche qui a été adoptée. Cette mission relevait de l'ingénierie pédagogique. Nous détaillons dans une première partie le contexte général du stage, le projet, la problématique retenue, ainsi que l'organisation de l'action qui a été menée. Dans une deuxième partie, nous évoquons le cadre théorique relatif à notre action : les grilles d'analyse du matériel d'enseignement/apprentissage retenues; le Cadre Européen Commun pour les langues et le programme scolaire irlandais ; les fondements théoriques de la création de matériel pédagogique. Dans une troisième partie, nous évoquons la réalisation de l'action c'est-à-dire les constatations faites après l'analyse du matériel ; les améliorations réalisées et effectives du matériel qui ont suivies, puis leur évaluation sur le terrain. Enfin, l'aboutissement du projet menait à la modification définitive et substantielle du matériel, c'est-à-dire à son actualisation, son adaptation aux contextes contemporains étudiés tout le long du parcours, et ceci est l'objet de la partie finale du présent mémoire.

Partie 1

-

**Un projet d'ingénierie pédagogique dans le cadre
du stage de Master2**

Chapitre 1 – L’enseignement des langues étrangères en Irlande comme contexte de stage

La culture irlandaise d’enseignement/apprentissage des langues étrangères y compris la culture scolaire détermine le contexte de notre stage.

1. L’enseignement scolaire des langues étrangères

1.1. Le système éducatif irlandais

En Irlande, l’école est obligatoire de six ans à seize ans. L’année scolaire équivaut à trente-six semaines et chaque cours dure quarante minutes. Les établissements sont en grande partie privés mais reçoivent des financements de l’État qui définit le programme. Beaucoup d’établissements sont non-mixtes. Le système éducatif irlandais se compose de trois niveaux : le niveau primaire comprenant l’enseignement pré-primaire et l’enseignement primaire ; le niveau secondaire et post-obligatoire comprenant le Junior Cycle et le Senior Cycle ; et le niveau supérieur comprenant en outre l’Université et les grandes écoles³.

1.2. Les examens officiels du secondaire

En ce qui concerne le secondaire, les enfants y sont admis à l’âge de douze ans révolus. Ce niveau se décompose en six années et chaque cycle s’achève sur un examen national externe établi par la Commission des examens d’état (The State Examinations Commission). Le *Junior Certificate* à la fin du Junior Cycle équivaut au Brevet des collèges français et le *Leaving Certificate* équivaut au baccalauréat français. Pour obtenir le Junior Certificate, l’élève doit réussir dans les épreuves obligatoires – l’anglais, l’irlandais et les mathématiques – ainsi que dans au moins deux épreuves facultatives choisies parmi les sujets suivants : sciences humaines, langues étrangères, sciences, sciences appliquées, arts. Pour obtenir le *Leaving Certificate*, l’élève doit réussir dans six matières dont celles obligatoires – l’anglais, l’irlandais, les mathématiques.

Pour chaque épreuve de ces deux examens, il existe des niveaux différents de difficulté et l’élève doit s’inscrire au préalable dans le niveau qui lui convient : Foundation level (niveau de base), Ordinary level (niveau ordinaire), Higher level (niveau supérieur). Plus le niveau est élevé, plus le candidat, s’il réussit les épreuves, aura de points.

³ Voir Annexe 1, page 101 : tableau des équivalences système scolaire irlandais/français

1.3. Enjeux de l'apprentissage du français

Le français fait partie des épreuves facultatives des deux examens du secondaire. Il n'existe que deux niveaux : « Ordinary level » et « Higher level ». C'est la première langue étrangère choisie avant l'allemand, l'espagnol et l'italien pour le Leaving certificate. Le niveau de l'épreuve choisie au Junior Certificate détermine celui choisi au Leaving certificate car certains établissements refusent d'inscrire un élève à l'épreuve supérieure du Leaving Certificate s'il n'a pas passé l'épreuve supérieure du Junior certificate. Les points obtenus au Leaving certificate déterminent le passage à l'Université car les candidats sont admis sur dossier. La sélection est sévère et les élèves, s'ils veulent pouvoir entrer à l'Université, doivent s'assurer un maximum de points en choisissant autant que faire se peut le niveau supérieur dans chaque épreuve. Qui plus est, à l'Université, la connaissance d'une ou de deux langues étrangères, est obligatoire. Apprendre une ou des langues étrangères est donc indispensable aux élèves qui veulent entrer sur le marché du travail avec un diplôme de l'enseignement supérieur. Comme dans tout pays de la Communauté Européenne, l'Irlande inscrit dans ses priorités éducatives l'enseignement des langues étrangères.

2. *L'enseignement des langues étrangères en simulation d'immersion*

2.1. *Colaisti Samhraidh* : les écoles d'été pour l'apprentissage du gaélique

Le gaélique reste la langue première des *Gaël Tacht*, régions irlandaises, qui se situent majoritairement sur la côte ouest. Traditionnellement, les enfants des autres régions y sont envoyés l'été dans des stages intensifs de gaélique afin de pratiquer la langue de leurs ancêtres. La matinée est consacrée aux classes de langue et l'après-midi aux activités sportives ou culturelles. Les élèves logent dans des familles. Des sorties sont organisées l'après-midi car la rencontre avec les autochtones est une occasion de pratiquer la langue cible. Durant tout le séjour, tout échange langagier se fait exclusivement en gaélique. S'ils dérogent à cette règle fondamentale, les élèves pourront être renvoyés chez eux.

2.2. Cours de langues étrangères à Euro languages College

Euro Languages College existe depuis 1989. Ces concepteurs ont repris le système des *Colaisti Samhraidh*⁴ mais l'ont étendu à l'apprentissage d'une langue étrangère : français et allemand tout d'abord puis espagnol depuis 2007. Un stage linguistique dure trois

⁴ Pour plus d'informations consulter le site <http://www.concos.ie/>

semaines. Les écoles les plus prestigieuses d'Irlande sont louées pour l'occasion et les élèves comme le personnel y logent. La règle de n'utiliser que la langue enseignée est le pivot et l'intérêt des stages linguistiques de ELC car elle permet de simuler l'immersion. Les élèves doivent faire constamment l'effort de communiquer en langue étrangère que ce soit entre eux ou avec un membre du personnel sous peine d'être renvoyés chez eux.

3. *Stage linguistique intensif à Euro Languages College*

3.1. Euro Languages College : une entreprise à vocation éducative

Cette entreprise irlandaise dont le siège se trouve à Galway est donc spécialisée dans la vente de stages linguistiques intensifs durant la période de vacances estivales. L'organigramme d'Euro Languages College⁵ se compose du président directeur général, Monsieur Donie Cormack, auquel appartient l'entreprise depuis 2003, et de la directrice, Madame Greenwood. Dans les faits, Madame Greenwood s'occupe des tâches administratives, relationnelles, communicationnelles. Pendant la période hivernale, elle fait le bilan des stages d'été (matériel, financier, ressources humaines..) et prépare ceux de la saison à venir. Elle se fait seconder l'été lorsque les stages linguistiques ont lieu, par une ou deux personnes bilingues ou trilingues, embauchées en CDD.

3.2. Enjeux d'un stage linguistique

L'enjeu principal des stages linguistiques est la préparation aux examens officiels de langue du système éducatif irlandais. L'objectif est de faire acquérir aux collégiens et lycéens irlandais le niveau requis pour obtenir le maximum de points aux épreuves de langue des diplômes officiels qui valident soit le passage du collège au lycée (Le Junior Certificate, équivalent du brevet français) soit le passage du lycée à l'université (le Leaving Certificate, l'équivalent du baccalauréat français). C'est là leur principal attrait pour les parents. Qui plus est, en reprenant la structure des *Colaisti Samhraidh*, les stages à Euro Languages College s'ancrent dans une tradition purement irlandaise d'apprentissage des langues. Pendant les stages, tous les échanges se passent dans la langue cible et cette immersion simulée est une alternative satisfaisante pour beaucoup de parents aux séjours à l'étranger, réputés bénéfiques mais plus hasardeux.

⁵ Pour plus d'informations, on pourra consulter leur site : <http://www.elc.ie>

3.3. Public

Euro Languages College organisent des stages Junior et des stages Senior. Les stages Junior concernent les élèves du secondaire qui viennent soit de terminer « the First Year », équivalent de la classe de 5^e en France, à ELC ils suivront le programme des Junior1 ; soit de terminer « The Second Year », équivalent de la classe de 4^e en France, à ELC ils suivront le programme des Junior2. Les stages Senior concernent les élèves du lycée qui viennent soit de terminer « The Transition Year », équivalent approximatif de la classe de 2^{de} en France, à ELC ils suivront le programme des Senior1 ; soit de terminer « The Fifth Year », équivalent de la classe de 1^{re} en France, à ELC ils suivront le programme des Senior2.

3.4. Encadrement

Le personnel d'encadrement d'un stage est composé de trois directeurs, d'enseignants, d'animateurs et d'assistants. Les membres du personnel sont généralement de nationalité française ou irlandaise, ces derniers devant justifier d'un niveau de français adéquat à leur fonction dans le stage.

Le directeur veille à la bonne marche du stage, reste en communication avec le bureau d'ELC et fait le lien avec les parents surtout en cas de litige. Un des assistants du directeur s'occupe des animations. Il dirige l'équipe des animateurs et des assistants, établit un planning d'activités et veille à leur bon déroulement. L'autre assistant du directeur s'occupe de la logistique, est en charge des dortoirs, de la cantine, du magasin du stage, de l'argent des élèves, et de celui du stage ; il est en relation avec l'infirmière du stage, les parents, en cas d'hospitalisations ou de consultations médicales, et avec le personnel de l'école. Bien entendu, l'équipe de direction doit s'entraider et chacun est amené à seconder l'autre dans ses tâches.

Les animateurs et les assistants organisent les activités de l'après-midi et de la soirée, ils dorment dans les dortoirs avec les élèves pour superviser le coucher et le lever. Les enseignants ont en charge la classe du matin et la surveillance des activités de la soirée.

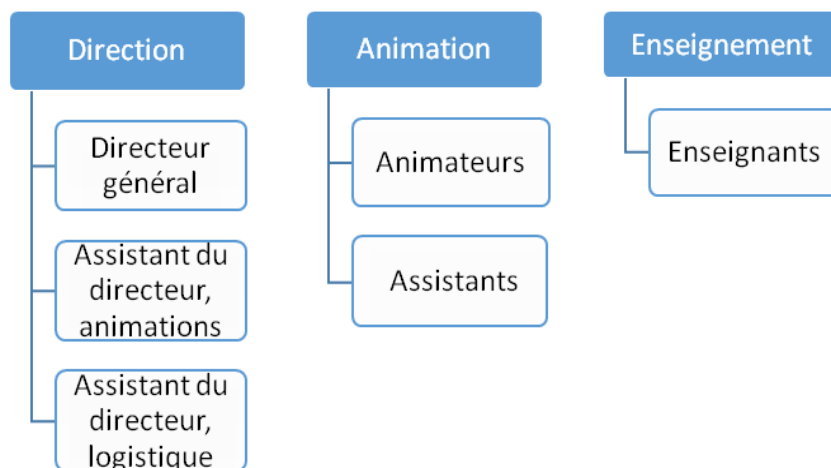


Tableau 1 : Organigramme d'un stage intensif à ELC

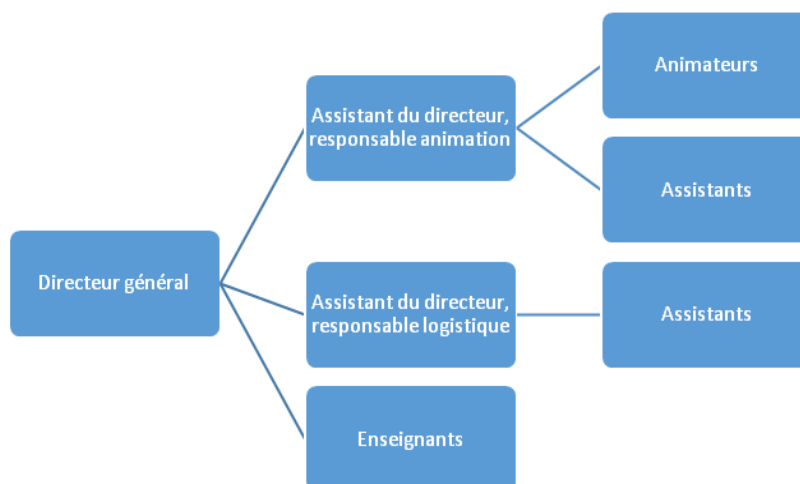


Tableau 2 : Organigramme, relation hiérarchique du personnel d'un stage

Le recrutement des directeurs d'un stage se fait en fonction de l'ancienneté. Les directeurs auront été enseignants ou animateurs avant d'exercer les fonctions de direction. Les enseignants sont recrutés sur qualification et expérience mais peuvent être aussi d'anciens animateurs qui connaissent bien le public. Les animateurs sont recrutés sur qualification (BAFA pour ceux de nationalité française) ou expérience dans l'animation, ou bien encore sont d'anciens assistants connaissant bien l'organisation des activités. Les assistants sont généralement des élèves des années précédentes qui justifient d'un niveau de français légèrement supérieur à celui des élèves.

Le programme d'une journée type durant un stage est le suivant :

HORAIRES	ACTIVITES
9h00-9h30	Petit-déjeuner
9h30-13h00	Classe de langue
13h00-14h00	Déjeuner
14h00-17h15	Activités sportives ou culturelles
17h45-18h30	Dîner
18h30-19h00	assemblée
19h00-22h30	Activités culturelles

Dès leur arrivée, les élèves sont soumis à une évaluation formative en français, à l'écrit puis à l'oral. Les enseignants évaluent les élèves qui sont répartis de façon à constituer des classes de niveaux. Trois heures de la matinée sont réservées aux classes, entrecoupées de deux récréations. La classe a lieu pendant quinze journées. Le nombre total d'heures de cours d'un stage est de quarante-cinq.

3.5. Le matériel pédagogique, classe de FLE niveau 2 Junior

L'entreprise ELC dispose pour chaque langue d'un matériel spécialement conçu pour les stages linguistiques qu'elle propose. Pour le français langue étrangère, et plus spécifiquement pour la classe de langue niveau 2 Junior, qui nous intéresse dans le cadre de ce Master2, ce matériel a été conçu il y a 25 ans par les enseignants qui ont les premiers exercé à ELC. L'enseignant disposait d'un livret du professeur, d'une cassette (remplacé depuis par un CD) et d'un livret de transcription des enregistrements audio. Le matériel pour l'élève se composait de deux livrets : l'un consacré aux activités et l'autre aux exercices. Il avait été décidé que les élèves pouvaient repartir avec le livret d'exercices mais que le livret d'activités serait la propriété exclusive d'ELC. L'avènement d'Internet rendant vaine la lutte contre le plagiat a remis en cause la scission entre les deux livrets. De plus, l'état de délabrement des livrets d'activités devenant critique, Madame Greenwood a engagé un enseignant irlandais en 2011 pour qu'il opère une refonte du matériel. Il a été décidé à cette époque qu'activités et exercices devaient coexister dans un seul matériel. Au moment de notre commande de stage, le matériel pédagogique se composait de trois livrets pour l'élève, d'un livret pour le professeur, d'un livret de transcription des enregistrements audio et d'un CD.

* * *

Notre stage de Master 2 s'est donc déroulé en Irlande. Il visait le matériel pédagogique utilisé dans les classes de FLE des stages linguistiques Junior de niveau 2 d'Euro Languages College. Nous détaillons dans le prochain chapitre la commande de stage qui nous a été soumise et la problématique du projet telle que nous l'avons conçue.

Chapitre 2 – Le projet et la problématique

C'est dans le contexte décrit plus haut que s'est inscrit notre projet. Nous avons tenté de formuler une problématique pour tenter de répondre au mieux à la commande qui nous a été faite.

1. *Analyse de la commande de stage*

1.1. **Commande de stage initiale**

Avant 2011, les enseignants avaient émis des critiques sur le matériel utilisé. Ces critiques apparaissaient généralement sur les évaluations de fin de stage. Elles portaient généralement sur l'aspect quantitatif et qualitatif du programme. Il y a 25 ans de cela, les concepteurs du matériel, enseignants du secondaire irlandais, avaient établi un programme fidèle au syllabus scolaire, trop vaste pour les quarante-cinq heures de cours d'un stage linguistique. De plus, leur stratégies d'enseignement que l'on peut supposer de facture traditionnelle les avaient amenés à privilégier l'acquisition lexico-grammaticale par mémorisation et traduction en langue maternelle. Les enseignants recrutés à ELC sont généralement de jeunes enseignants formés à la méthodologie communicative voire actionnelle. Le matériel utilisé à ELC dans les classes de français au moment de notre commande de stage, même s'il recouvrait les contenus du programme scolaire lié au Junior Certificate, ne correspondaient pas aux attentes des enseignants⁶ et, ainsi devenait de plus en plus difficile à exploiter sur les stages. Madame Greenwood avait pensé que l'enseignant chargé de la refonte du matériel proposerait une progression et des activités originales d'une part, et d'autre part s'occuperait de l'aspect ergonomique du matériel. L'enseignant a fusionné les deux livrets originaux. De notre avis, après analyse du matériel, cette réunion s'est faite sans porter attention, ni aux occurrences de la langue cible, ni à la progression, ni à la pertinence pédagogique des activités, ni même à la cohérence interne du matériel.

Madame Greenwood, informée que nous étions à la recherche d'un stage, nous a donc proposé d'améliorer le matériel c'est-à-dire d'y apporter toute modification que nous jugerions indispensables à son utilisation en classe de langue pendant les stages. Si nous n'avions jamais utilisé ce matériel, une expérience conséquente des stages Senior et donc

⁶ Les attentes des enseignants sont définies plus bas dans la partie qui suit : *Les besoins institutionnels et pédagogiques*

du matériel pédagogique Senior, fort ressemblant à celui des Junior, ainsi que du terrain, nous prédisposait à ce travail.

1.2. Les besoins institutionnels et pédagogiques

Euro Languages College se définit à travers sa vocation éducationnelle. L'entreprise propose des stages linguistiques en accord avec le système scolaire irlandais. Ainsi, elle contribue à la réussite scolaire des élèves. Elle attache donc à son nom l'idée d'excellence. Le prestige des grands lieux d'éducation d'Irlande, comme Clongowes Wood College⁷ dans le comté Kildare, où James Joyce étudiait, loués pour les stages, contribue pour une large part au succès de l'entreprise. Pour les parents, le matériel pédagogique que les élèves vont désormais ramener intégralement à la maison, témoigne des apprentissages entrepris pendant la classe et véhicule l'image de ELC. Il est donc très important qu'ils correspondent à celle que veut donner d'elle-même l'entreprise : une entreprise prestigieuse en matière d'enseignement des langues étrangères.

Cette année, ELC a fêté ses 25 ans. Le matériel pédagogique utilisé dans les cours de niveau 2 Junior de français langue étrangère lors des stages linguistiques intensifs n'avait jamais été renouvelé avant 2011. Les enseignants avaient fait part de remarques, pour la plupart orales mais certaines écrites, et ces remarques ont guidées notre travail. Ils demandaient le renouvellement du matériel afin que ce matériel corresponde à leurs attentes et besoins. Ils voulaient d'abord un matériel ergonomique, facile d'utilisation ; ensuite, ils désiraient que ce matériel soit pédagogiquement pertinent et performant c'est-à-dire que la progression soit valide, que les activités soient plus variées, que les contenus et objectifs soient adaptés au terrain et au public mais également que la langue cible soit une langue communicative et courante.

1.3. Difficultés rencontrées

Lors de la commande initiale, la nature et l'étendue des modifications à apporter au matériel n'étaient pas clairement établies. Madame Greenwood était consciente du besoin urgent de moderniser ce matériel mais n'étant pas enseignante elle-même, et n'ayant pas utilisé le matériel en classe, elle ne pouvait donner des directives claires qui auraient orienté nos recherches. Nous avons en mains, à part le matériel en lui-même, une liste de modifications possibles à y apporter, écrite l'année précédente par une enseignante. Cette

⁷ Voir le site officiel : <http://clongowes.net/wordpress/>

liste, notre propre pratique de classe et nos connaissances théoriques de la didactique des langues, ne nous semblaient pas encore suffisantes pour modifier en profondeur le matériel. En effet, nous n'avions pas exercé sur les stages Junior et la connaissance des pratiques de classe en Irlande nous faisaient défaut. Modifier le matériel avec pour seule référence en la matière nos connaissances et nos préférences méthodologiques nous semblait insatisfaisant. Nous avons jugé préférable de nous en remettre aux enseignants eux-mêmes et nous avons donc décidé qu'une enquête sur le terrain serait déterminante quant aux améliorations envisagées pour le matériel.

Nous avons donc établi le projet double de *concevoir* les améliorations à apporter au matériel utilisé dans le cours de français langue étrangère des Junior2 à et de les *réaliser*. Concevoir les améliorations consisterait à analyser les besoins, proposer des améliorations, les tester en classe de langue. Réaliser les améliorations consisterait à modifier définitivement le matériel grâce à la première phase de recherche.

2. La problématique

2.1. Enoncé et définition de la problématique

La problématique élaborée pour le présent mémoire est formulée dans la question suivante :

❖ Comment actualiser le matériel d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère utilisé dans les classes de niveau 2 Junior lors des stages linguistiques intensifs, en prenant en compte le programme scolaire en vigueur ainsi que la réalité du terrain ?

Le matériel d'enseignement/apprentissage comprend les livrets de l'élève, le livret du professeur, les transcriptions des enregistrements audio et le CD du niveau 2 Junior. Notre travail exclut les enregistrements audio qui ont été révisés l'année précédente. Ce matériel doit être « actualisé » c'est-à-dire qu'il doit d'abord être modifié de façon à refléter le syllabus actuel, d'une part correspondant aux objectifs liés à l'obtention du Junior Certificate et d'autre part, largement façonné aux orientations du Cadre Européen commun pour les langues. C'est dire que son actualisation comprend sa mise en adéquation avec les recherches récentes en didactique des langues et en sciences cognitives. Les applications concrètes de ces recherches se traduisent dans les actes d'enseignement, c'est pourquoi, les stratégies d'enseignement des différents enseignants sont des éléments à intégrer dans la présente recherche. Le terme « actualiser » est donc utilisé ici dans le sens d'une

modernisation, d'une évolution, d'une adaptation aux théories et pratiques pédagogiques récentes ainsi qu'à leur manifestation dans le syllabus scolaire lui-même.

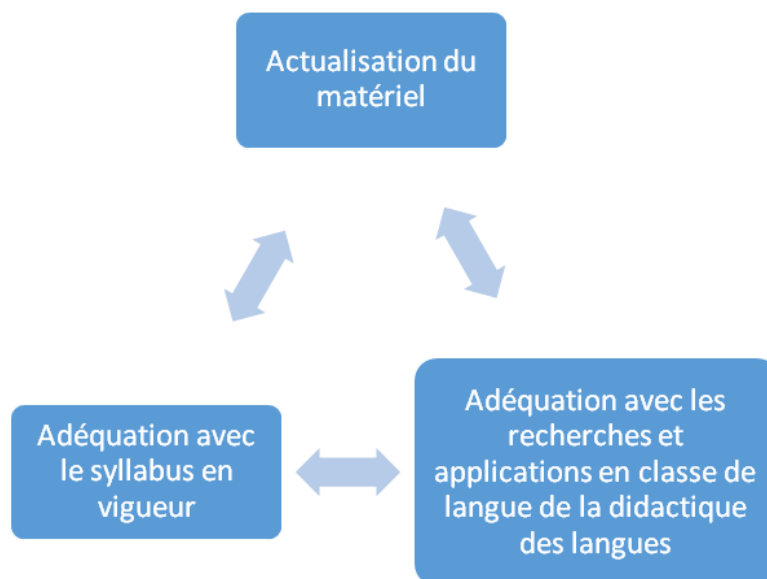


Schéma 1 : l'actualisation du matériel

Le schéma ci-dessus montre que l'actualisation du matériel passe par la mise en adéquation de celui-ci avec le syllabus en vigueur qui, lui-même, intègre, nous le verrons dans la Partie théorique du présent mémoire, les évolutions méthodologiques et techniques de la didactique des langues. C'est dire qu'actualiser le matériel revient à prendre en compte les évolutions méthodologiques et leurs aspects pratiques, ou en d'autres termes, la réflexion actuelle de la didactique des langues, qui est présente dans le syllabus à travers des orientations fidèles au CECRL.

Le niveau Junior2 désigne le niveau de maîtrise du FLE requis pour l'obtention du Junior Certificate. Ce niveau de référence est décrit dans le syllabus scolaire qui liste les contenus lexico-grammaticaux et notionnel-fonctionnels à enseigner/apprendre.

« La réalité du terrain » désigne le contexte dans lequel a lieu la classe de langue. Ce contexte comprend une première strate qui est le stage linguistique intensif, le macrocosme, avec ses particularités, notamment la simulation d'immersion et ses acteurs ; et une seconde strate, qui est la classe de langue en elle-même, le microcosme, avec ses spécificités et ses acteurs. A l'intérieur du microcosme, au vue des limites temporelles du

stage de Master2, les acteurs pris en compte pour la présente recherche sont exclusivement les enseignants.

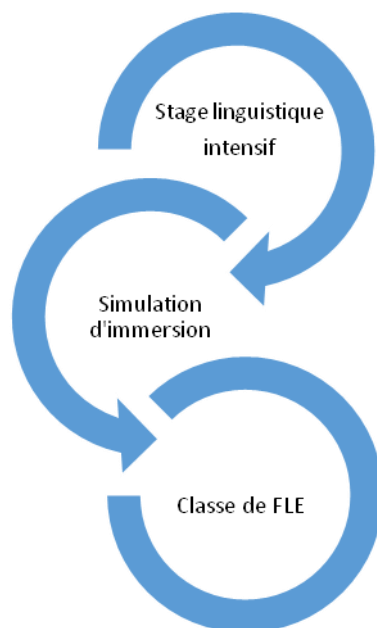


Schéma 2 : le contexte

Le schéma ci-dessous représente les liens qui devraient se tisser entre le contexte général des stages et la classe de langue. En effet, si on veut exploiter la situation d'immersion, il faudrait que la classe de langue ait des renvois systématiques à la situation d'immersion c'est-à-dire à la vie réelle dans le stage.

2.2. Questionnements induits par la problématique

A l'origine de la commande de stage était le mécontentement des enseignants qui avaient pointé du doigt un certain nombre de manques et d'incohérences du matériel. Il nous fallait donc poser la question suivante :

- En quoi le matériel ne répond plus aux besoins de la classe de FLE niveau2 Junior ?

Il nous fallait envisager ce matériel :

- dans son rapport avec le syllabus
- dans son rapport avec le stage linguistique
- dans son rapport avec la classe de langue

- dans son rapport avec les enseignants.

La classe de langue est conçue comme une préparation aux épreuves de français du Junior Certificate. Nous devons donc nous poser les questions suivantes :

- Quels objectifs et contenus du syllabus scolaire actuel sont déclinés dans ce matériel ?
- De quelle manière sont-ils déclinés ?
- Quelles sont les méthodologies sous-jacentes aux activités proposées ?
- Quels sont les contenus qui n'y figurent pas ?
- Comment ajuster le matériel au syllabus actuel ?

Ensuite, nous avons vu que le stage linguistique est une tentative de créer une situation d'immersion. Nous pouvons donc nous poser les questions suivantes :

- En quoi ce matériel d'enseignement/apprentissage est-il une aide à l'immersion ?
- En quoi ne l'est-il pas ?
- Que peut-il apporter en contenus ou objectifs qui puissent aider les élèves dans leur intégration ?
- Et en référence aux questionnements liés au syllabus : comment ajuster, dans le matériel, le syllabus aux besoins langagiers induits par la situation d'immersion ?

Qui plus est, à l'intérieur même du stage, la classe de langue est elle-même définie comme un contexte d'immersion puisque les acteurs y interagissent en langue cible. Nous pouvons nous poser les questions suivantes :

- Comment décliner, dans le matériel, les objectifs et contenus du syllabus en respectant les modalités de la classe et surtout celle liée à la compression du temps sans négliger le contexte général d'immersion défini plus haut?

Enfin, les enseignants recrutés à ELC sont pour la plupart formés à l'approche communicative et/ou actionnelle, et sont des enseignants jeunes (de 20 à 30 ans). Ils ont la tâche d'enseigner mais doivent aussi superviser des activités culturelles et sportives. Le temps leur manque donc pour l'élaboration de leur cours. Nous pouvons donc nous poser la question suivante : quel matériel d'enseignement/apprentissage proposer qui soit :

- adaptable aux différentes stratégies d'enseignement des enseignants
- attractif
- de prise en mains aisée

➤ limitant le temps dévolu à la préparation du cours,
.....sans négliger pour autant la prise en compte du syllabus et de la situation d'immersion
tels qu'ils ont été définies plus haut.

Par conséquent, il nous a semblé que l'amélioration du matériel
d'enseignement/apprentissage passait par son actualisation. Son adaptation aux
recommandations du syllabus actuel, à la situation d'immersion des élèves, à la classe de
langue, aux enseignants, nous semblait être dépendante de la prise en compte des contextes
contemporains.

* * *

A la suite de l'analyse de la commande de stage et de la définition de notre
problématique, nous avons planifié et organisé notre action. Ceci est l'objet du chapitre qui
suit.

Chapitre 3 – Planification et organisation de l’action

1. *Elaboration de l’action*

1.1. Définitions des missions

Afin d’élaborer un plan d’action, nous avons d’abord défini les missions qui nous incombent. Notre première mission était de proposer des améliorations au matériel d’enseignement/apprentissage du niveau 2 Junior. Nous avons donc cerné les besoins et proposé des remédiations. Nous renvoyons le lecteur au tableau qui suit.

MISSION PREMIERE Ingénierie pédagogique Propositions d’améliorations du matériel Junior2	Evaluations des besoins	Remédiations proposées
	→ Concordance objectifs et contenus du matériel avec le syllabus récent à revoir <ul style="list-style-type: none"> ➤ Peu d’activités communicatives ➤ Contenus lexicaux sous forme de listes exhaustives ➤ Exploitation lexicale sous forme de mémorisation/traduction ➤ Grammaire déductive en langue maternelle ➤ Exercices structuraux 	→ Prise en compte des recommandations du syllabus actuel Junior Certificate <ul style="list-style-type: none"> ➤ Renforcement des activités communicatives ➤ Contenus lexicaux actualisés ➤ Exploitation lexicale inductive ou communicative ➤ Introduction d’exercices types Junior Certificate ➤ Introduction de la grammaire inductive ➤ Introduction d’exercices communicatifs ➤ Introduction de la dimension interculturelle
	→ Concordance matériel et situation d’immersion à revoir <ul style="list-style-type: none"> ➤ Peu de renvoi à la situation d’immersion vécue lors du stage 	→ Concordance matériel et situation d’immersion renforcée <ul style="list-style-type: none"> ➤ Propositions de renvoi à la situation d’immersion vécue ➤ Choix des thématiques concordantes syllabus/immersion
	→ Livrets de l’élève : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ergonomie à revoir ➤ Correction orthographique/grammaticale/syntaxique ➤ Lexique à moderniser ➤ Indications métalinguistiques à moderniser ➤ Leçons et exercices : cohérence lexicale et grammaticale à revoir ➤ Consignes en langue anglaise à traduire ➤ Exercices à diversifier ➤ Progression à réorganiser 	→ Les livrets de l’élève : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Amélioration ergonomique ➤ Correction des erreurs lexicales, grammaticales, syntaxiques ➤ Modernisation lexicale ➤ Formulations d’indications métalinguistiques communicatives ➤ Concordance exercices/leçons renforcée ➤ Traduction anglais/français des consignes ➤ Diversification des exercices ➤ Proposition d’exercices complémentaires ➤ Formulation de bilans ➤ Réorganisation de la progression
→ Le livret du professeur : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Amélioration ergonomique ➤ Progression à réorganiser ➤ Tableau récapitulatif du programme à revoir 	→ Le livret du professeur : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Amélioration ergonomique ➤ Réorganisation de la progression ➤ Tableau du programme modifié selon nouvelle progression ➤ Elaboration d’un tableau récapitulatif des compétences à aborder 	

Tableau 3: Mission première

Nous nous sommes fixée la mission seconde d’aller recueillir sur le terrain les informations nécessaires à l’élaboration définitive du nouveau matériel. Nous voulions ainsi évaluer la pertinence des solutions proposées au cours de la première mission puis

faire la synthèse des propositions des enseignants en matière d'améliorations du matériel.
 Nous renvoyons le lecteur au tableau de la mission seconde qui suit.

<p>MISSION SECONDE Ingénierie pédagogique</p> <p>Évaluer la pertinence des solutions proposées au cours de la première mission</p> <p>Faire la synthèse des propositions des enseignants en matière d'améliorations du matériel</p> <p>Modification définitive du matériel</p>	<p>Observation de cours</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prendre connaissance des pratiques des enseignants ➤ Observer l'utilisation du matériel dans les cours
	<p>Distribution d'un questionnaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recueillir des informations sur l'utilisation du matériel par les enseignants ➤ Recueillir des informations sur la pertinence des améliorations proposées
	<p>Concertations avec les enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recueillir leur impression sur les améliorations proposées et le matériel ➤ Recueillir leurs propositions d'améliorations ➤ Recueillir leur expérience
	<p>Modification définitive du matériel</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prise en compte du cadre théorique ➤ Choix définitif des thématiques ➤ Choix définitifs des activités ➤ Choix définitif des supports ➤ Choix définitif des contenus des Unités ➤ Choix définitif de la progression

Tableau 4 : Mission seconde

1.2. Objectifs pédagogiques et opérationnels

Pour cette mission, nous nous sommes fixée deux objectifs pédagogiques principaux.
 D'abord, nous voulions *optimiser la rentabilité pédagogique* du matériel de sorte que ce matériel soit en concordance avec le syllabus récent, mais également qu'il soit pertinent

d'un point de vue pédagogique. Enfin, nous voulions *développer l'attractivité* du matériel afin qu'il soit un matériel « prêt à l'emploi », de prise en mains aisée, limitant le temps de préparation des cours ; et de plus qu'il permette des renvois systématiques à la situation d'immersion. Les **deux objectifs pédagogiques** sont donc :

- *optimiser la rentabilité pédagogique du matériel*
- *développer l'attractivité du matériel*

Nous avons défini pour ces deux objectifs généraux des objectifs opérationnels.

Pour l'objectif général de *rentabilité pédagogique*, voici **les objectifs opérationnels** :

- Accorder le matériel avec le syllabus récent : la langue cible est la langue communicative recommandée dans le syllabus ; l'aspect communicatif de la langue cible est valorisé ; la langue cible est un outil de socialisation comme le préconise le syllabus et totalement en accord avec la situation d'immersion simulée des stages
- La progression est pertinente c'est-à-dire, qu'elle intègre la variété et l'alternance dans les compétences travaillées ainsi que dans le choix des activités
- Cette progression est justifiée par la concordance entre thématiques/faits de langue/actes de langage mais également par la concordance entre ces derniers et les documents supports ou activités de réemploi
- Dans le livret du professeur, les tableaux récapitulatifs du programme et des compétences abordées sont des aides à l'élaboration du cours.
- Les activités sont variées afin que l'enseignant-e choisisse celles qui répondent aux besoins et niveaux des élèves mais également celles qui correspondent à ces stratégies d'enseignement

Pour l'objectif général d'*attractivité du matériel*, voici **les objectifs opérationnels** :

- Lisibilité et clarté du matériel
- Mise en page ergonomique dans les livrets de l'élève et du professeur
- Les éléments constitutifs des Unités dans les livrets de l'élève et du professeur sont repérables
- La progression pédagogique est lisible dans la mise en page

- Les objectifs et contenus du matériel sont en accord avec le contexte d’immersion proposé lors des stages ; sont en accord avec les besoins, attentes et intérêts des élèves
- La langue cible, courante et communicative, est un outil d’aide à l’insertion dans la classe et le stage

1.3. Organisation temporelle

Afin d’accomplir les missions que nous nous sommes fixée, nous avons établi un tableau synoptique organisationnel. Celui-ci nous a permis de planifier l’action chronologiquement en prenant en compte les secteurs d’intervention différenciés de notre projet. Nous renvoyons le lecteur au tableau synoptique organisationnel qui suit.

DATE	HUMAIN	PEDAGOGIQUE	RECHERCHE
PHASE 1 15 avril → 30 mai		→ Formulations de propositions d’améliorations du matériel	→ Découverte du matériel → Prise de connaissance des commentaires des enseignants des années précédentes → Prise de connaissance du syllabus Junior Certificate → Formulation des objectifs de l’action et création d’un référentiel
PHASE 2 01 juin → 31 juin		→ Modifications/améliorations du matériel selon objectifs fixés	→ Constitution d’un questionnaire destiné aux enseignants sur les modifications apportées
PHASE 3 01 juillet → 30 juillet	→ Distribution des questionnaires aux enseignants → Réunion, concertation avec les enseignants → Observation de classe → Observation de terrain		→ Evaluation concernant les objectifs selon référentiel → Recueil de toutes remarques faites par les enseignants concernant le matériel
PHASE 4 01 août → 31 août		→ Proposition de synthèse des modifications/améliorations possibles du matériel en accord avec les observations des enseignants → Modification définitive du matériel	→ Bilan de l’action, retour sur objectifs

Tableau 5 : Tableau synoptique organisationnel

Nous avons conçu notre projet en quatre phases distinctes. La première phase du projet a consisté à découvrir le matériel pédagogique à modifier, à prendre connaissance des commentaires des enseignants de l'année précédente (une trace écrite), du syllabus scolaire, et de formuler les objectifs de l'action. Nous avons formulé dans cette première étape du projet des propositions d'améliorations listées dans le *Tableau 3* ci-dessus. La deuxième phase du projet a consisté à réaliser ses modifications tout en établissant un questionnaire destiné aux enseignants afin d'avoir des retours sur ces modifications. La troisième phase est l'enquête sur le terrain. Nous sommes allée enquêter sur le stage même. Nous avons distribué le questionnaire aux enseignants, observé des classes. Des concertations se sont organisées avec les enseignants et nous avons récolté toutes leurs remarques concernant le matériel. La dernière étape a consisté à modifier définitivement le matériel après synthèse des observations des enseignants, dépouillement des questionnaires, et prise en compte du cadre théorique, objet de la deuxième Partie de ce mémoire.

2. Démarches et outils d'analyse

2.1. Démarche adoptée

Notre projet s'inscrit dans une démarche proche de celle de la recherche-action. Bien que pour un stage de Master 2 de quatre mois, l'on ne puisse prétendre à l'application exhaustive d'une telle démarche, certains éléments qui la caractérisent, ont retenu notre attention. D'abord, notre projet d'amélioration du matériel partait d'un constat d'insuffisance dans le domaine pédagogique. Ce constat avait été établi par les enseignants, acteurs de la situation. Nous avons donc procédé à la formulation de propositions pédagogiques qui puissent remédier à cette situation insatisfaisante. Nous nous situons alors dans le cadre de la recherche. Puis, nous avons tenu à ce que ces propositions soient testées sur le terrain et évaluées par les enseignants, acteurs et initiateurs du projet. Les propositions ont donc été mises à l'épreuve en classe, phase liée à l'action. Notre projet nous semble donc proche de la recherche-action telle qu'elle est définie par Genard, O. dans son rapport intitulé *La Recherche action au service des organisations paysannes et des communautés rurales africaines* (2009) : « La recherche-action est une forme de recherche orientée vers la résolution d'un problème pratique vécu dans un contexte local qui est menée par les acteurs directement concernés par ce problème. ». De plus, il nous a paru particulièrement fructueux d'intégrer les termes *engagement*, et *coopération*, qu'attache Christian Puren (2013 : page 25) à la recherche-

action dans le chapitre 5 de son « *Cours méthodologique de la recherche en DLC* », intitulé *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. En effet, lors de la phase action du projet, des concertations entre enseignants ont été menées, et chacun s’est senti impliqué dans le projet. Tous ont tenu à faire part de leurs remarques quant à leur utilisation du matériel et sur le matériel lui-même. L’évaluation des propositions d’améliorations a été menée par les enseignants et en rapport avec le contexte d’enseignement. Nous nous situons bien là dans une démarche de type recherche-action.

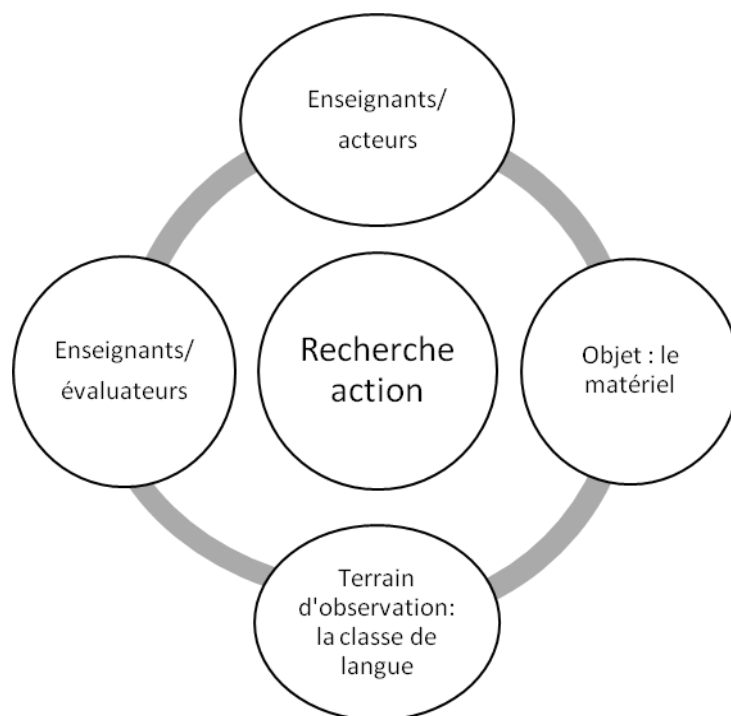


Schéma 3 : Recherche-action

2.2. Questionnaire

Pour mener à bien notre projet, nous avons besoin d’évaluer la pertinence des améliorations que nous avons proposées dans la mission première décrite plus haut. Nous avons donc établi un questionnaire destiné aux enseignants. Nous l’avons distribué lors de la dernière semaine de cours alors que les enseignants étaient familiarisés avec le matériel⁸. Tout d’abord, dans ce questionnaire, les *questions fermées fondées sur une échelle* telles que Fenneteau, H. les décrit (2007) étaient destinées à nous donner des indications sur l’aisance avec laquelle les enseignants utilisaient le matériel. Comme nous avons préalablement proposé des améliorations ergonomiques, il nous semblait important

⁸ Voir Annexe 2, page 102 : Questionnaire concernant le matériel pédagogique niveau 2 Junior

d'évaluer l'impact sur l'utilisation du matériel par les enseignants de ces modifications⁹. L'échelle des questions fermées est « fondé[e] sur des supports sémantiques » (2007 : page 75) et nous a permis d'évaluer le degré d'aisance des enseignants dans la prise en mains du matériel.

Ensuite, nous désirions avoir des informations sur les outils que les enseignants utilisaient pour l'élaboration de leur cours¹⁰. Nous avons utilisé des *questions mixtes* qui s'apparentent aux questions fermées car les modalités de réponse sont listées mais sont également « partiellement ouvertes, car la dernière modalité invite la personne interrogée à apporter des précisions en toute liberté. » (2007 : page 76). En outre, nous avons introduit une échelle numérique pour que les enseignants puissent indiquer parmi les outils, ceux qu'ils utilisaient en priorité et ceux qu'ils consultaient en dernière instance. Une rubrique dédiée aux remarques personnelles vient compléter l'ensemble.

Enfin, nous voulions récolter des informations sur les activités ou exercices que les enseignants privilégient en accord avec leur stratégie d'enseignement. Nous avons distingué une partie pour l'enseignement de la grammaire et une pour le vocabulaire¹¹. Dans cette partie, nous avons là encore privilégié les questions mixtes qui non seulement permettaient aux enseignants d'être guidés dans leur réponse, permettaient de favoriser la quantification des données, et de donner des informations sur les objets de recherche prédéfinis ; mais encore permettaient d'obtenir « des indications qualitatives complémentaires afin d'explicitier les réponses obtenues avec une question fermée » (2007 : page 64). Il nous semblait essentiel que les enseignants aient des espaces de liberté pour donner libre cours à leur parole.

Le nombre d'enseignant se limitant à cinq, la collecte des données renseignées par questions mixtes était envisageable. Nous renvoyons le lecteur à la Partie 3 du présent mémoire pour l'analyse des données.

2.3. Observation de classe

Nous avons voulu compléter les informations obtenues par questionnaire en nous rendant dans les classes afin d'observer l'utilisation qui était faite du matériel pédagogique. Les pratiques de classe des enseignants mais également, les ressources mobilisées et le sens qu'ils donnent à leur pratique sont des éléments précieux à investiguer lorsqu'on a

⁹ Voir Annexe 2, page 103, *Ergonomie : se repérer dans le matériel*, du questionnaire

¹⁰ Voir Annexe 2, page 103, *Votre utilisation du Teacher Guidelines*, du questionnaire

¹¹ Voir Annexe 2, page 104, *Compétence*, du questionnaire

pour tâche de modifier un matériel pédagogique. Dans leur ouvrage collectif, Arborio et Fournier (2005) nous rappellent que :

Dans l'observation du sociologue [...] c'est son intention qui en fait la spécificité : rechercher ce que la pratique doit à l'immersion de son auteur dans le monde social et ce qu'elle nous dit de son fonctionnement. Cela passe par une observation élargie aux cadres de l'action en société. (2005 : page 47)

Sans prétendre au statut de sociologue, c'est le sens donné à l'observation directe par ces auteurs qui a motivé nos observations de classe. Le choix du mode d'observation n'a pas consisté en soi un problème. En fonction des aléas de la classe, nous avons oscillé entre le statut d'observateur au sens strict, et c'est ainsi que nous nous sommes présentée aux élèves, et celui d'observateur participant. Lors de discussions en classe sur la langue cible par exemple, nous avons été sollicitée par les enseignants eux-mêmes, passant du statut d'observateur à celui de pair. Les élèves sont très jeunes et même si certains ont pu modifier leur comportement face à notre présence, par leur soudaine motivation en classe par exemple, il ne nous semble pas que l'observation en ait été faussée, du moins en ce qui concerne les objectifs qui l'avaient motivée. Une grille d'observation de classe¹² a servi d'outil d'investigation. Les éléments déterminant pour notre analyse étaient : les objectifs que se fixe l'enseignant ; le contenu du matériel utilisé pour l'atteinte de ces objectifs ; la fonction du matériel dans la classe de langue. Nous renvoyons le lecteur à la Partie 3 du présent mémoire pour la collecte et l'analyse des données.

2.4. Concertations

Le temps des enseignants est limité au sein du stage intensif linguistique car en plus des fonctions liées à leur poste d'enseignants, ils doivent assurer des fonctions d'animation et de surveillance. Nous n'avions donc pas prévu de conduire des entretiens car leur mise en place nous semblait chronophage. Cependant, lors de notre arrivée sur le stage, les enseignants ont exprimé spontanément le désir d'instaurer des temps de concertations pédagogiques. Celles-ci ont eu lieu l'après-midi, pendant le temps libre des enseignants. Elles ont porté sur les modifications apportées au matériel, sur leur pertinence et sur leur utilisation en classe de langue. Elles ont également porté sur les modifications du matériel que les enseignants aimeraient voir mises en œuvre. Les informations recueillies ont contribué à l'évaluation du projet lui-même. Elles nous ont en effet soit confirmée soit infirmée dans les orientations choisies pour les modifications élaborées dans la mission première. D'un point de vue pédagogique, elles nous ont donné des bases solides pour

¹² Voir Annexe 3 page 105 : *Grille d'observation de classe*

entreprendre des modifications conséquentes du matériel. D'un point de vue personnel, ces concertations et la confiance que nous ont accordée les enseignants, ont crédité notre démarche et conféré le statut d'autorité en la matière, auquel, seule, nous ne pouvions prétendre.

2.5. Référentiel de la mission de formation pédagogique

Nous avons conçu des référentiels d'évaluation permettant de répondre globalement à la question suivante : le matériel modifié a-t-il répondu aux attentes des enseignants ? Cinq éléments à observer ont été retenus : la mise en page ; le contenu de l'unité ; le syllabus ; les activités ; les aides à l'élaboration du cours. Des critères ont été retenus pour chaque question ainsi que les indicateurs qui permettaient d'évaluer l'objet en question. Ces indicateurs ont pu être renseignés grâce aux questionnaires, observations de classe et concertations. Nous renvoyons le lecteur à la Partie 3 du présent mémoire pour les résultats obtenus et l'analyse qui a suivie. Voici le tableau qui regroupe ces questionnements :

Eléments à questionner	Questionnement	Critères
La mise en page	La mise en page a-t-elle facilité la prise en mains du matériel ?	Efficacité ergonomique Cohérence dans l'ordre d'apparition des éléments de l'unité
Le contenu de l'unité	le contenu de l'Unité est-il cohérent ?	Cohérence documents déclencheurs/points de grammaire étudiés Cohérence exploitation/vocabulaire
Le syllabus	Le syllabus a-t-il été pris en compte	Conformité avec les recommandations communicatives Pertinence de la langue cible
Les activités	Le matériel présente-t-il suffisamment d'activités ?	Adéquation activités/ compétences travaillées Adéquation activités/niveau des élèves
Les aides à l'élaboration du cours	Le matériel présente-t-il suffisamment d'aides à la conception du cours ?	Cohérence de la progression Pertinence des tableaux récapitulatifs

Tableau 6 : Référentiel d'évaluation de l'action menée.

* * *

La mission qui nous a été confiée de modifier le matériel pédagogique devait être traitée selon les démarches propres à l'ingénierie pédagogique. En effet, il s'agissait d'agir sur le processus d'enseignement/apprentissage en actualisant le matériel utilisé. Cependant, cela ne pouvait se faire sans un examen approfondi de ce matériel. Actualiser le matériel revenait à réviser le programme, et à redéfinir les objectifs de la classe de langue à ELC ainsi qu'à proposer des solutions innovantes pour un matériel *rafraîchi*. Or il nous fallait faire appel à la didactique des langues pour crédibiliser notre démarche, et lui procurer des fondements théoriques solides. Nous avons opté pour trois options qui allaient dans le sens de notre démarche : fonder les bases d'une analyse du matériel pédagogique ; réviser le programme à la lumière des travaux du Conseil de L'Europe ; et établir des critères pertinents pour la création d'un nouveau matériel d'enseignement/apprentissage.

Partie 2

-

Fondements théoriques à l'évolution du matériel pédagogique

Chapitre 4 – Outils d’analyse du matériel pédagogique et des procédures d’enseignement/apprentissage en didactique des langues

L’enseignant-e de langue étrangère mène son cours avec des outils que l’institution lui aura imposés ou bien qu’il/elle aura choisis en fonction des objectifs déterminés par le contexte. Entre ces deux extrêmes, on peut demander aux enseignants de choisir un matériel pour répondre aux besoins du contexte, ou bien l’institution décide du matériel à utiliser dans les classes, tout en laissant une marge de manœuvre à l’enseignant-e quant au choix des supports complémentaires du cours. Dans tous les cas, l’enseignant-e va procéder à des choix à l’intérieur même du matériel pédagogique dont il/elle dispose, en fonction de ses orientations méthodologiques, des apprenants, de ses affinités personnelles avec le matériel et en fonction bien sûr, de toutes les conditions matérielles (temps/espace/équipement) qui régissent la classe. Si l’enseignant-e n’a pas toujours l’opportunité de s’interroger sur les choix qu’il/elle opère dans la sélection du matériel pédagogique hors concertation institutionnalisée entre enseignants, la didactique des langues dispose de grilles d’analyse du matériel qui permettent d’en objectiver les critères de classification. Il en est de même pour les procédures d’enseignement/apprentissage de langues, objets de classification en didactique des langues.

1. Intérêt de l’analyse du matériel pédagogique et des procédures d’enseignement/apprentissage du FLE

L’institution qui organise des cours de langue et les enseignants, acteurs du terrain, se trouvent confrontés à une pléthore de matériel d’enseignement/apprentissage. L’analyse du contexte – terrain, acteurs, conditions matérielles - des besoins et des objectifs d’apprentissage doit présider à la sélection du matériel. Il est donc fort utile de disposer de grilles d’analyse du matériel pédagogique afin que les décisions qui auront été prises concernant le matériel soient le plus possible en accord avec les buts et finalités que ce sera donné l’institution ou son représentant, l’enseignant-e. Les grilles d’analyse permettent grâce à l’établissement de critères, d’objectiver sa recherche. Selon, Cuq, J-P. et Gruca, I. :

Des grilles de présentation et d’analyse de méthodes ont été élaborées pour permettre un examen fiable de celles-ci ; elles se présentent généralement comme un outil pratique pour faciliter la sélection, par les enseignants ou les autorités scolaires, du manuel qui répond le mieux à leur aspirations et aux situations de classe dans lesquelles ils interviennent. (2005 : page 275)

De plus, d’un point de vue épistémologique, le matériel d’enseignement/apprentissage reflète la méthodologie ou les méthodologies contemporaines qui lui ont donné naissance. L’analyse du matériel pédagogique a donc

également pour fin de mettre en lumière les contextes dans lesquels ils ont vu le jour, et notamment les contextes méthodologiques. Landriault, B. dans *Les Méthodes d'enseignement du Français Langue Seconde au Québec*, fait un bref historique de l'histoire du matériel pédagogique (qu'il nomme pour sa part, après en avoir donné une définition, « méthodes »), nous rappelant le lien intrinsèque entre méthodologie et support matériel :

Les méthodes, en tant qu'ensembles pédagogiques, n'ont pas toujours eu la même importance. Elles n'existent pratiquement pas dans l'approche traditionnelle ; on fait plutôt appel à des outils de travail comme le dictionnaire et le manuel de grammaire. Pour les tenants de l'approche directe, c'est le professeur qui constitue le pivot de l'action pédagogique. Les méthodes connaîtront en fait leur heure de gloire avec l'approche structurale. Croyant être en possession d'une méthodologie «scientifique» de l'enseignement des langues à un moment où de nouveaux besoins de communication se faisaient sentir, les concepteurs ont, dans les années cinquante et soixante, envahi le marché de méthodes. (1982 : Page 72)

Qui plus est, l'analyse du matériel pédagogique, fait partie de la formation des enseignants. On leur propose en effet, dans leur parcours universitaire, de s'exercer à analyser des outils pédagogiques, soit à l'aide de grilles existantes, et auquel cas, ils seront amenés également à se prononcer sur la validité des critères des grilles, dans une analyse comparative par exemple, soit en créant leur propre grille, en expliquant leur choix de critères. Puren, C. s'explique à ce sujet dans son cours disponible en ligne, *La Perspective didactique : matériel et pratiques* :

(...) parce qu'elle fournit aussi une excellente occasion d'entraînement concret au maniement des concepts et modèles didactiques, la formation à l'analyse des matériels didactiques est une composante indispensable de la formation tant initiale que continue des enseignants. (2011 : Page 5)

Enfin, l'analyse du matériel pédagogique est indispensable, pour qui veut œuvrer à l'amélioration du matériel voire à la création de matériels nouveaux, plus à même de convenir au contexte d'enseignement/apprentissage visé. En effet, analyser un matériel, c'est lui apporter un éclairage, c'est révéler, ce qui de ses contenus, objectifs, progression, modèles et concepts sous-jacents, peut répondre aux besoins d'enseignement/apprentissage. C'est également pointer du doigt, ce qui ne peut satisfaire aux besoins fixés par le contexte de la classe de langue. En partant de telles constatations, l'institution ou l'enseignant-e, peut faire le choix de varier les matériels pédagogiques de la classe, ou bien si la demande est assez forte, en faisant émerger de nouveaux besoins, influencer sur la création de nouveaux matériels.

Cependant, le matériel en lui-même est fortement dépendant de son utilisation en classe de langue. Il ne peut à lui seul déterminer ce que sera la réalité de la classe. Comme

le fait remarquer Monica Fiuza Bento de Faria en guise de conclusion de son article, *Pause grammairre : une réflexion sur l'enseignement*

En fait, on constate de plus en plus que le bon résultat d'une méthode dépend peu des fondements théoriques, de la présentation, et beaucoup plus des conditions d'enseignement et de la compétence du professeur. (2012 : page 5)

L'enseignant-e opère des choix même à l'intérieur du matériel, révélant ainsi, non seulement son aptitude à évaluer les besoins des apprenants et à y ajuster le matériel, mais également ses propres orientations méthodologiques. Ses stratégies d'enseignement se révèlent à l'œuvre dans les choix opératoires qu'il/elle fait des matériaux qu'il/elle utilise en classe. Il est donc tout à fait intéressant d'établir un relevé des procédures d'enseignement des différents enseignants dans un contexte ciblé, lorsque l'on recueille leurs difficultés à utiliser un matériel donné ou lorsque l'on veut leur soumettre un matériel nouveau. L'adaptabilité dudit matériel, sa souplesse, peut être un critère de choix. Lorsque l'on consulte les enseignants pour le choix d'un matériel, ils opèrent, parfois inconsciemment, une sélection, révélatrice entre autre de leurs orientations méthodologiques, et de leurs présupposés concernant l'acte d'enseignement/apprentissage. L'amélioration ou la création de nouveau matériel passe par la prise en compte de tous les éléments qui déterminent le contexte d'utilisation et parmi ceux-ci, les procédures d'enseignement/apprentissage occupent une large place. Selon Hopkins, A.

Les auteurs de matériel pédagogique devraient aussi dresser un profil caractéristique, aussi clair que possible, des *enseignants* qui vont travailler avec le cours. Possèdent-ils une bonne connaissance de la langue cible? Sont-ils très expérimentés? S'attendent-ils à ce qu'on leur indique étape par étape comment travailler avec le matériel ou considèrent-ils les manuels comme une source de ressources flexibles? (2002 : page 235)

2. Outils d'analyse du matériel pédagogique

2.1. Une ébauche d'analyse de Maria Cecilia Bertolotti,

Parmi les nombreuses grilles élaborées au cours du XX^{ème} siècle, une, en particulier, a fait date, celle de Maria Cecilia Bertolotti, élaborée en collaboration avec Patrick Dahlet et 1984. Même si Puren, C. en souligne la datation par le choix même de ses critères d'analyse, en proposant à ses étudiants la tâche suivante :

Tâche 1 : Analysez la grille d'analyse référencée ci-dessous, qui date de 1984. En quoi est-elle « datée » aussi dans le sens figuré, c'est-à-dire relevant des conceptions disciplinaires (méthodologiques, didactiques et didactologiques) de l'époque ?

En quoi reste-t-elle encore valable, si vous considérez qu'elle le reste en partie ? (La perspective didactique , Matériels et pratiques. 2011 : Page 5)

.. elle reste un outil valide pour une première tentative d'approche de l'analyse d'un matériel pédagogique. En effet, cette grille propose sous forme de deux colonnes, à la fois,

des entrées pour la description du matériel, et à la fois des entrées qui permettent d'interroger cette taxinomie. La grille est divisée en cinq grandes parties : présentation générale, supports et documents, contenus linguistiques, contenus notionnels/thématiques et, tests et évaluation.

L'enseignant-e qui cherche à analyser un matériel pourra y puiser les éléments premiers de sa recherche, les entrées qu'il/elle désire mettre en évidence puis compléter son analyse à l'aide d'autres angles d'approche. En effet, selon Puren, C. « Quelle que soit la grille d'analyse, il faut forcément découper son objet, pour ensuite sélectionner une ou plusieurs de ces découpes en fonction de sa recherche ». (2011 : page 5)

2.2. Choisir ses entrées pour une analyse personnelle

Puren, C. propose six approches différentes pour une analyse du matériel pédagogique : analyse par problématique / analyse par domaine / analyse par opérations/ analyse par type d'activité / analyse par type de support / analyse par types de niveau. Nous allons maintenant décrire brièvement celles qui ont retenu notre attention et qui nous ont aidée à faire l'analyse du matériel que nous devions modifier.

D'abord, l'analyse par problématique nous offrait les entrées intéressantes suivantes : matériel/objectifs ; matériel/environnement ; matériel/méthodologie ; matériel/pratique. En effet, afin de proposer des améliorations du matériel, il nous a paru déterminant, premièrement, d'interroger la relation entre le matériel et les objectifs fixés, sachant que ceux-ci étaient explicitement liés au syllabus scolaire. Deuxièmement, l'environnement est une donnée essentielle au processus d'adéquation entre matériel pédagogique et contexte. Cela nous a semblé inévitable, si l'on voulait satisfaire toutes les parties engagées, de prendre en compte le stage linguistique en son entier, et en particulier la situation d'immersion. Troisièmement, bien que nous ne possédions pas d'informations factuelles sur les méthodologies qui ont sous-tendu la création du matériel, la découverte des contenus et traitement dans les différents domaines d'enseignement/apprentissage de la langue cible, nous en dresse un tableau, utile, si l'on veut tenter un recoupement avec les stratégies des enseignants – acteurs, au cœur du processus d'améliorations, comme nous l'avons déjà vu- et ajuster l'ensemble. La façon dont ces enseignants utilisaient le matériel a été interrogée grâce aux observations de classe et la relation matériel/pratique nous permettait d'ajuster nos propositions aux pratiques réelles des enseignants prises dans leur diversité et non pas seulement selon nos propres conceptions et représentations.

La deuxième proposition d'analyse qui a retenu notre attention est l'analyse par domaine. Nous nous sommes en effet intéressée aux contenus et traitements de la grammaire, du lexique, de la compréhension écrite, de l'expression écrite et orale. Nous avons couplé cette analyse avec celles des méthodologies sous-jacentes au matériel et celles des enseignants du stage que nous avons observé. La phonétique, et la culture ne sont pas traitées dans le matériel. Nous nous sommes donc penchée sur les raisons de cette absence et de l'opportunité de les réintroduire dans le matériel. La compréhension orale n'a pas fait l'objet de recherche de notre part car les enregistrements datent de l'année dernière et la direction d'ELC ne tenait pas à ce que nous les modifions. Ils sont, qui plus est, un entraînement typique aux épreuves orales du Junior Certificate. Pour le traitement de la grammaire, nous nous sommes servie du tableau relatif aux *Quatre procédures historiques d'enseignement/apprentissage grammatical* (2010). Dans ce tableau, Puren, C., dresse l'historique du traitement de la grammaire : de la méthodologie traditionnelle à l'approche communicative en passant par la méthode directe et active ainsi que par la méthodologie audiovisuelle. Dans la méthodologie traditionnelle, la phase de « repérage/reconnaissance » est suivie d'une phase de « conceptualisation » puis par celle d' « application des règles » et enfin par celle d' « entraînement ». Dans la méthodologie directe et active, le schéma reste le même mais il est précédé d'une phase de « reprise » et il est suivie d'une phase de « réemploi ». Dans la méthodologie audiovisuelle, ces deux phases encadrent la « reproduction intensive de modèles ». Enfin, dans l'approche communicative, la phase « reprise » précède la phase « réemploi » sans conceptualisation. Il nous a semblé particulièrement intéressant de classer le traitement de la grammaire du matériel que nous avons à modifier à l'aide de ce tableau afin d'ajuster ce traitement au contexte c'est-à-dire aux enseignants, à la classe, à la situation de simulation d'immersion.

Les méthodologies ont été traitées à l'aide de deux outils : *Evolution historique des configurations didactiques* (2007) et *Tableau des Oppositions méthodologiques fondamentales* (2000). Ces derniers tableaux¹³ nous ont également aidée à comprendre le traitement qui était fait de la grammaire ou du lexique dans le matériel et à modifier le matériel en fonction des ajustements que nous désirions y apporter.

L'analyse par opérations didactiques que propose Puren, C. recoupe en partie notre analyse par domaine et notamment le traitement de la grammaire et du lexique.

¹³ Nous décrivons ces tableaux dans la partie consacrée aux stratégies d'enseignement

L'analyse par types d'activités, même si celles-ci dans le matériel sont principalement du domaine scolaire, se révèle intéressante pour compléter notre analyse afin d'harmoniser les activités que nous voulions proposer et répondre au critère de diversité.

L'analyse des types de support se révèle intéressante pour notre analyse afin de percevoir la nature des supports utilisés (fabriqué/semi-authentique/authentique). Leur traitement didactique, orienté par les procédures et les procédés de l'examen du Junior Certificate, sera également observé pour en vérifier l'adéquation avec ses dernières et le contexte.

Enfin, l'analyse par niveaux, qui recoupe les analyses précédentes, nous a permis d'organiser nos réflexions et d'orienter notre recherche. Pour le traitement de la grammaire par exemple, nous avons pu recouper les analyses du contenu, de la procédure d'enseignement mise en place et donc de la méthodologie qui prévalait. Ce recoupement nous a permis de catégoriser le matériel et de proposer des alternatives.

Ces entrées que propose Puren, C. nous ont servi de grilles d'analyse au travers desquelles nous avons déterminé ce qui dans le matériel devait faire l'objet de modifications en accord avec le contexte¹⁴.

3. Procédures d'enseignement/apprentissage du FLE

Afin d'apporter des modifications conséquentes au matériel, il nous semblait essentiel de nous interroger sur les pratiques des enseignants du stage linguistique Junior de l'année en cours. Même si d'année en année, les enseignants ne sont pas les mêmes personnes, observer le corps enseignant et les différentes stratégies d'enseignement nous a paru révélateur d'une tendance générale. Nous ne pouvions envisager de modifier le matériel pédagogique sans prendre en compte les pratiques enseignantes qui actualisent le matériel.

Dans l'*Evolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues* (1999) et pour ce qui concernait notre analyse, nous avons retenu les entrées suivantes : le « postulat didactique », associé aux « tâches de référence », l'« exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves » et les « constructions méthodologique de référence ». Les deux premières entrées concernaient l'analyse du

¹⁴ Nous renvoyons le lecteur à la Partie III dans laquelle nous traitons des résultats de ces analyses

matériel. En effet, en examinant les tâches les plus utilisées dans le matériel, nous avons déduit le postulat didactique des concepteurs. La marge d'erreur dans cette évaluation a été compensée par le fait que c'était surtout les tâches qui nous intéressaient ici puisque les propositions que nous devons faire portaient justement sur elles. Cependant, présumer du postulat didactique n'a pas été sans intérêt puisque comparé à ceux des enseignants de l'année en cours, déduits des observations de classe, il a pu nous donner des informations et expliquer en partie les difficultés qu'éprouvent les enseignants à utiliser le matériel. De façon similaire, la comparaison entre l'« exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves » et les « constructions méthodologiques de référence » correspondantes, déduites de l'analyse factuelle et évaluatrice première du matériel d'une part, et d'autre part, ces mêmes entrées mais cette fois-ci relatives aux enseignants, a fondé notre observation des divergences devenues insurmontables entre culture d'enseignement des enseignants et matériel utilisé.

Le *Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales* (2000) a été utilisé de la même manière. Dans ce tableau, l'auteur oppose par paire une « méthode » et son principe, à une autre. Il est bon de rappeler ici que « méthode » signifie pour cet auteur « unité minimale de cohérence méthodologique » (*La Perspective didactique : matériels et pratiques*, 2011 : page 3). Nous avons donc tenté de comparer la méthode et les principes associés au matériel et celles des enseignants pour justifier d'un ajustement possible entre les deux. En exemple, nous examinerons seulement ici la méthode déductive opposée à la méthode inductive puis la méthode indirecte opposée à directe. Après analyse, il est apparu évident que les concepteurs du matériel faisaient appel exclusivement à la méthode déductive, si l'on en juge surtout par les recommandations extraites du Teacher Guidelines. Nous voulions donc vérifier auprès des enseignants si cette méthode leur convenait et, si c'était le cas, comment la renforcer ou l'améliorer. Inversement, si cette méthode ne convenait pas à l'ensemble du corps enseignant, quelles alternatives proposer ? Quant à la méthode indirecte dans laquelle « la langue maternelle est un moyen de travail en langue étrangère », elle s'est imposée avec évidence chez les concepteurs du matériel puisque la traduction est à ce point prépondérante que c'est une activité à part entière. Il était bon d'examiner les affinités des enseignants avec cette méthode, sachant que leur niveau d'anglais n'est pas homogène et que l'enseignant-e de FLE est souvent familiarisé(e) avec la méthode directe pour faire face aux groupes multi-ethniques.

Pour clore ce chapitre, nous voulons rappeler que l'analyse du matériel tel qu'il nous a été remis au début de notre stage de Master2, et celle des stratégies d'enseignement/apprentissage des enseignants en activité cette année sur le stage Junior, a fondé la base de nos propositions d'améliorations du matériel.

Pour ces analyses, nous avons sélectionné des grilles et des entrées qui se révélaient pertinentes pour notre recherche, à savoir comment actualiser le matériel en tenant compte du contexte, c'est-à-dire entre autre des stratégies d'enseignement/apprentissage des enseignants, leur adhésion à telle ou telle méthodologie et leurs pratiques de classe.

* * *

Il était également indispensable pour notre recherche d'examiner le programme scolaire, ainsi que l'examen même du Junior Certificate, qui font tous les deux l'objet de l'enseignement/apprentissage dans les stages linguistiques Junior2. Nous l'avons fait sous l'angle particulier du Cadre Européen commun de référence.

Chapitre 5 – Le Cadre européen commun de référence pour les langues, programmes et examens scolaires

Les réflexions et les travaux menés dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle en Europe sur l'enseignement/apprentissage des langues traduisent une volonté d'harmonisation des instances éducatives européennes. Le Conseil de l'Europe a été chargé de « trouver une base commune de référence pour la comparaison des objectifs, des méthodes et des qualifications dans l'apprentissage des langues afin de faciliter la mobilité personnelle et professionnelle en Europe », explique Cuq, J-P., et Gruca, I. (2005 : page 205). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* est publié pour la première fois en 1996 et sera révisé en 2000 sous le titre de *Cadre européen commun pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Depuis lors, le CECRL, comme on le nomme couramment, est devenu l'outil incontournable de la didactique des langues. Il est défini comme suit par ses auteurs :

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (2000 : Page 9)

Dans notre recherche sur les modifications possibles du matériel pédagogique Junior2 des stages linguistiques, nous nous sommes intéressée au syllabus que le matériel tente de couvrir. En effet, afin d'ajuster au mieux le matériel selon les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE de type scolaire des classes à ELC, il est apparu indispensable d'étudier le syllabus, et nous l'avons fait à la lumière du CECRL. Nous verrons donc successivement les approches retenues dans le syllabus, les stratégies et les compétences visées. Quelles constatations pouvons-nous faire sur le syllabus et en quoi peuvent-elles nous être utiles pour notre travail ?

1. L'approche communicative du Syllabus Junior Certificate

Le syllabus du Junior Certificate¹⁵ définit trois grandes orientations à l'enseignement/apprentissage de ce niveau. Mettant l'apprenant au centre de l'enseignement, le syllabus se présente comme un programme organisé autour des besoins,

¹⁵ Voir <http://www.examinations.ie>

attentes et intérêts des élèves : « This is a communicative syllabus organised around the needs, expectations and interests which pupils bring to the foreign language classroom. » (Page 1)¹⁶.

Les auteurs du syllabus définissent ces trois orientations de la sorte : d'abord, l'élève a besoin de la langue cible en tant que langue de communication et d'instruction dans la classe ; ensuite, il s'attend à pouvoir communiquer et se débrouiller en langue cible dans les pays où elle se pratique ; enfin, le processus d'apprentissage doit intégrer des thèmes et des activités qui intéressent l'élève. Nous pouvons relier ses préoccupations et les domaines d'utilisation de la langue tels qu'ils sont définis dans le CECRL. De notre avis, le premier point est lié au domaine éducationnel, « celui où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habiletés définies » (2000 : page 18). Le deuxième point est lié au domaine public où « on situe tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires (relations commerciales et civiles ; services publics, activités culturelles, de loisir dans des lieux publics, relations aux médias » (2000 : page 18). Le troisième point est lié au domaine personnel « caractérisé aussi bien par les relations familiales que par les pratiques sociales individuelles » (2000 : page 18) et au domaine éducationnel.

On voit que l'approche retenue est une approche communicative. La langue cible est considérée comme un moyen de communiquer, conférant à celui qui l'utilise le statut d'acteur social, dans la classe d'abord, puis dans les pays européens où elle se pratique. On n'est pas loin de l'approche actionnelle définie comme suit dans le CECRL :

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (2000 : Page 15)

A travers les trois orientations choisies, le syllabus, définit les buts généraux, les objectifs communicationnels, et les objectifs liés aux comportements de l'élève (« behaviour objectives »), de cet apprentissage de la langue cible. En buts généraux, le

¹⁶ Traduction personnelle : « Ceci est un syllabus à l'approche communicative organisé autour des besoins, attentes et intérêts qu'apporte avec lui l'élève en classe de langue étrangère. »

syllabus prévoit que l'élève soit conscient que la langue est un système de communication, et, de son caractère interactif et interculturel. Il prévoit que l'élève soit sensibilisé à l'utilité potentiel pour son avenir de la maîtrise de la langue cible ; qu'il développe le goût de l'apprentissage des langues étrangères et plus généralement des études. En ce qui concerne, les objectifs communicationnels, le syllabus fixe que l'élève puisse se débrouiller en classe, dans les pays où la langue cible est pratiquée et qu'il développe des compétences linguistiques à travers son intérêt pour la langue cible. Enfin, en ce qui concerne, les objectifs d'ordre comportemental, le syllabus prévoit que l'élève se serve des actes de langage (« communicative task ») qu'on lui propose pour arriver aux buts généraux.

2. Activités langagières

Après avoir énuméré les objectifs généraux, le syllabus distingue deux grandes catégories de tâches communicatives. Nous donnons ici la définition de « tâche » selon le CECRL :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (2000 : page 16)

Dans le syllabus, deux grandes catégories de tâches communicatives sont distinguées. D'abord, celle qui concerne la production puis celle qui concerne la réception. Elles correspondent aux activités langagières définies par le CECRL :

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. (Page 18)

Le syllabus énumère vingt tâches communicatives relevant des activités de production et deux tâches relevant des activités de réception. Il est requis pour l'élève qu'il ait un même niveau d'habiletés de production et de réception dans les tâches listées dans la catégorie de production. Ceci n'est pas attendu dans les activités de réception. Voici ce que dit le CECRL :

...les activités langagières de réception (orale et/ou écrite) ou de production (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction. Toutefois, dans ce Cadre de référence, l'usage de ces termes pour des activités langagières se limitera au rôle qu'elles jouent lorsqu'elles sont isolées. Les activités de réception supposent le silence et l'attention au support. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents). Les activités de production ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle

elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale). (Page 18)

Il nous a paru intéressant dans notre recherche d'étudier le syllabus lié au Junior Certificate. Nous pouvions alors mesurer l'écart ou la concordance entre le matériel utilisé dans les classes d'ELC et les objectifs et contenus du syllabus. La liste des tâches communicatives et des actes de langage qui y sont liés, mis pour information, a pu être comparée avec celles du matériel. Si nous voulions prendre en compte la situation d'immersion, ainsi que la compression du temps, il était évident que nous devions éliminer certaines tâches peu exploitables à ELC et non pertinentes dans le contexte. « Using the phone », par exemple, se révèle peu pertinent à ELC où les élèves téléphonent à leurs parents en langue anglaise et n'ont pas d'interlocuteurs français au téléphone. Nous pouvions établir une gradation entre les tâches primordiales et celles qui le sont moins. « Talking about animals », par exemple, pouvait être laissé de côté car ne répondant pas à l'urgence qu'ont les élèves à communiquer. De plus, nous devions accorder la progression à la situation vécue par les élèves. « Meeting and getting to know people », par exemple, devait être abordé les premiers jours du stage, afin de favoriser le transfert entre la langue pratiquée en classe et celle pratiquée lors des stages.

Enfin, au vue de la teneur communicative du syllabus, l'apparition des notions grammaticales devaient être liées aux actes de langage et non plus objets spécifiques des actes d'enseignement.

3. L'évaluation sommative en milieu scolaire : le Junior Certificate

A l'issue de l'année de « Third Year », les élèves passeront les épreuves de l'examen du Junior Certificate. Deux versions coexistent : la version niveau ordinaire, *Ordinary Level*, et la version niveau supérieur, *Higher Level*. Les quatre compétences sont évaluées : la compréhension orale, la compréhension écrite et la production orale et écrite. C'est une évaluation sommative. Voici la définition qu'en donne le CECRL : « L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir. » (Page 141). Nous nous sommes intéressée à la compréhension et à la production des écrits. Par souci de clarté,

nous allons détailler seulement ici, l'épreuve de Niveau Supérieur¹⁷. Nous ne traiterons pas de la Section I qui concerne la compréhension de l'oral. La section II concerne la compréhension des écrits. Il est à noter que les questions sont en langue anglaise et les réponses doivent l'être également. La traduction joue donc une place prépondérante dans l'épreuve. La première série d'épreuves consiste à associer un terme français à une situation particulière décrite en langue anglaise. Les élèves doivent sélectionner un terme parmi quatre proposés. Cette épreuve répond aux objectifs de compréhension listés dans le syllabus :

Understanding the main elements of the kinds of warning and information signs and notices you are likely to encounter on the road, in the streets of a town or village, and in the bus stations, railway stations, ferry terminals, airports, hotels, hostels and shops. (Page 27)¹⁸

Les neuf épreuves suivantes sont toutes sur le même modèle. On propose à l'élève un texte, de difficulté croissante, qui est divisé en différentes parties notées comme telles : Part 1 ; Part 2 ; Part 3. A chaque partie, sont attribuées un nombre de questions. On trouve généralement une recette de cuisine, un horoscope, et des articles de journaux sur des sujets de société qui peuvent intéresser les adolescents. L'élève doit donc procéder à un balayage des textes ou comme le rappelle Courty, J. « parcourir le texte comme un scanner parcourt une partie d'un organisme ou d'un objet à la recherche d'une information précise » (2003 : page 89). Ces épreuves répondent aux objectifs de compréhension du syllabus suivants :

Understanding the main elements of a menu ; Understanding the main elements of (authentic) pictorial advertisements ; Understanding the main elements of short (authentic) newspaper magazine reports (Page 27)¹⁹

La section III concerne la production écrite. Les consignes sont données en langue anglaise. Deux productions écrites sont demandées à l'élève. La première concerne généralement la rédaction d'un petit message et la deuxième d'une lettre soit amicale soit formelle. La consigne oriente sur les contenus des productions.

Le syllabus mentionne également une épreuve de production orale. Voici ce qui est recommandé :

¹⁷ Pour plus d'informations, on peut consulter les annales suivantes :

<http://www.examinations.ie/archive/exampapers/2013/JC010ALP000EV.pdf>

¹⁸ Traduction personnelle : « Comprendre les informations principales du genre de celles des panneaux d'avertissement ou d'informations ou bien encore de notices, qu'il est possible de trouver sur la route, dans les rues d'une ville ou d'un village, et dans les stations de bus, gares ferroviaires, terminaux de ferry, aéroports, hôtels et les magasins. »

¹⁹ Traduction personnelle : « Comprendre les informations principales contenues dans un menu ; celles contenues dans d'authentiques publicités illustrées ; celles contenues dans d'authentiques reportages de magazines de presse. »

to evaluate the student's oral proficiency in conversation on everyday topics at a level normally associated with students in the 15+ age group. In arriving at an assessment the following should be taken into account: comprehension, correctness, accuracy in pronunciation, range of vocabulary, facility of expression and fluency. (Page 27)²⁰

Dans le cadre de notre recherche, nous devons nous intéresser aux procédés d'évaluation de l'épreuve de français du Junior Certificate puisque la classe à ELC s'offre comme une préparation. La constatation la plus notable est certainement l'importance accordée à la traduction.

4. Le niveau de langue

Qui plus est, l'analyse du syllabus et de l'examen du Junior Certificate nous a permis d'identifier le niveau de langue visé en le comparant à ceux que le CECRL détaille. Voici ce qui est indiqué pour le niveau A2 :

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats (Page 25)

Chaque compétence particulière est associée à des savoir-faire dont *Le Référentiel pour le Cadre Européen commun* de l'Alliance Française donne le descriptif. Nous détaillons seulement ici ceux qui se retrouvent dans le syllabus. Concernant la compétence « Lire », on note les savoir-faire suivants :

- Comprendre une lettre personnelle
- Reconnaître différents types de lettres : demande d'informations, commandes, confirmations.
- Comprendre les signes et panneaux courants
- Comprendre l'information d'une lettre, de brochures publicitaires
- Comprendre les faits décrits dans des articles informatifs simples
- Suivre un mode d'emploi (Page 49)

Concernant la compétence « S'exprimer oralement en continu », on note les savoir-faire suivants

- Décrire ou présenter des gens
- Décrire des activités quotidiennes
- Décrire ses goûts
- Faire la description brève d'un événement (page 51)

²⁰ Traduction personnelle : « ...évaluer la compétence orale de l'élève dans une conversation sur des sujets quotidiens, au niveau attendu généralement pour des élèves du groupe d'âge de 15 ans et plus. Pour l'évaluation, on doit prendre en compte : la compréhension, la correction, la précision dans la phonétique, l'étendue de vocabulaire, la facilité d'expression, l'aisance. »

La compétence « Prendre part à une conversation », demande les savoir-faire suivants :

- Saluer, se présenter, présenter quelqu'un, remercier
- Poser des questions
- Répondre à des questions
- Dire ce que l'on aime ou non
- Demander et fournir des renseignements personnels
- Discuter du futur proche
- Commencer, poursuivre et terminer une brève conversation (page 55)

La compétence « Ecrire », requiert les savoir-faire suivants :

- Ecrire une lettre personnelle très simple
- Exprimer remerciements ou excuses
- Ecrire une suite de phrases simples : sur sa famille, sur ses conditions de vie
- Ecrire sur des aspects quotidiens de son environnement
- Faire une brève description d'un événement, d'activités passées, d'expériences personnelles (page 61)

Or, en croisant ces descriptions et « le type de supports d'activités qui peuvent être utilisés au niveau A2 » (page 128), décrits par Tagliante, C., dans *L'évaluation et le cadre européen commun*, nous en avons déduit que le syllabus visait des compétences de niveau A2. En effet, pour la compréhension des écrits, il est mentionné notamment les menus et les recettes de cuisine, « les articles de journaux ou de magazines, courts et portant sur des sujets familiers, concernant la vie quotidienne » (page 28). Pour la production des écrits, il est mentionné les lettres personnelles, et les courriers administratifs. Enfin, en production orale, il est mentionné de « décrire, présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas » (page 128). Cette connaissance du niveau à aborder a été des plus précieuses pour cerner les activités à proposer et surtout pour en tenir informer les enseignants dans le Teacher Guidelines.

Pour clore ce chapitre, nous rappelons que l'analyse du syllabus et de l'examen du Junior Certificate nous a donné des pistes non négligeables quant aux modifications à apporter au matériel pédagogique des classes Junior 2 à ELC. Nous avons pris comme cadre d'analyse le CECRL, outil de référence de la didactique des langues étrangères. Nous avons donc pu constater que l'approche communicative était retenue dans le syllabus. Le matériel pédagogique d'ELC a fêté ses vingt-cinq ans, il est donc tout à fait logique que cette approche soit méconnue, d'où l'importance d'actualiser ce matériel, en intégrant notamment des activités communicatives et la dimension interculturelle. Cependant, l'analyse des procédés de l'examen du Junior Certificate, nous a fait prendre

conscience de l'importance de la traduction dans les épreuves, dimension à ne pas négliger dans le matériel.

Enfin, il nous est apparu grâce à la comparaison des niveaux de langue du CECRL et des objectifs du syllabus que le niveau A2 était visé pour l'obtention du Junior Certificate, indication de toute importance pour la modification du matériel pédagogique.

* * *

La recherche de grilles d'analyse pour aborder le matériel pédagogique, la recherche concernant les objectifs et les contenus à enseigner/apprendre ont constitué deux étapes fondamentales dans notre travail. Nous nous sommes par la suite penchée sur les outils théoriques dont nous pouvions disposer pour créer du matériel pédagogique.

Chapitre 6 – Modifier et créer du matériel pédagogique

Dans cette partie, nous nous intéressons à la création de matériel pédagogique car au cours de notre mission, nous nous sommes aperçue que modifier le matériel existant ne pourrait donner entière satisfaction aux enseignants à moins que nous proposons une refonte en profondeur. Visiter le processus de création de matériel pouvait, qui plus est, nous donner des pistes réflexives quant au matériel existant. La contribution d'Andy Hopkins au *Guide des utilisateurs du CECRL* (2002), nous a été des plus précieuses puisqu'elle apparaît à la section IV *Pour tous ceux qui s'occupent de produire ou de sélectionner du matériel*, et qu'elle se définit comme *un guide à l'usage des auteurs de matériel pédagogiques et de manuels*. Nous proposons de suivre ici ses pistes de réflexion et de les appliquer à notre propre travail de création à savoir :

- 1 Comment se caractérisent les contextes d'usage du matériel?
- 2 En quels termes seront décrits les objectifs du matériel?
- 3 Quelles sont les informations disponibles concernant les besoins et les désirs des apprenants?
- 4 Quels sont les supports souhaitables et potentiels pour le matériel?
- 5 Comment seront pondérés, regroupés et classés les matériels?
- 6 Quels sont les types d'approche appropriés?
- 7 Quelle gamme de tâches devrait contenir le matériel?
- 8 Comment sera sélectionné le texte à inclure dans le matériel? (Page 238)

1. *Le contexte*

S'il est bien une dimension qui nous a de suite interpellée dans notre travail, c'est le contexte. Trois aspects essentiels du contexte sont mentionnés par Hopkins, A. : les apprenants, le contexte institutionnel et les enseignants. Les apprenants, la situation d'immersion proposée dans le cadre des stages, le syllabus dans son actualité, la génération nouvelle d'enseignants, constituent les éléments du contexte d'utilisation du matériel pédagogique que nous modifions. Cela constituait des entrées potentielles dans la création pédagogique et nous les avons considérés de la manière suivante.

En ce qui concerne les apprenants, ils ont entre treize et quatorze ans et sont tous de langue maternelle anglaise. Ils suivent depuis deux ans des cours de français au collège à raison de quatre cours par semaine de quarante-cinq minutes soit l'équivalent de trois heures. L'année scolaire débute fin août et s'achève fin mai. On suppose que cela représente moins de deux cents heures de français. La classe de français à ELC est un moyen pour eux d'acquérir le niveau de langue requis pour se présenter à l'épreuve supérieure du Junior Certificate.

Le cadre institutionnel est celui des stages, donc de la situation d'immersion mais c'est également un cadre non-scolaire, estival, de camp de vacances, pourrait-on dire. Or le matériel doit décliner le syllabus scolaire et préparer les élèves au Junior Certificate d'où la tension générée par ces deux dimensions. Le temps, nous l'avons vu, est de trois heures par matinée pendant trois semaines soit quarante-cinq heures de cours. Le matériel pédagogique requiert l'enseignant dans la classe mais il a aussi une vocation référentielle car les apprenants pourront s'y référer au cours de l'année scolaire à venir. C'est cette vocation qui avait poussé les concepteurs premiers du matériel à l'exhaustivité dans le traitement du lexique et de la grammaire. C'est cette même exhaustivité qui a excédé les enseignants qui se trouvaient devant un contenu massif et décourageant. Les enseignants présents cette année sur le stage Junior ont contribué à l'établissement de profils caractéristiques. A partir de rencontres et de questionnaires, nous avons tenté d'établir des tendances générales qui ont pu nous être utiles dans la création du matériel. Comme le rappelle Andy Hopkins, il est bon de s'interroger de la façon suivante :

Est-il possible d'établir des généralisations significatives concernant les enseignants susceptibles de travailler avec ce cours? Quel degré de soutien et de référence pourront-ils attendre/exiger de la part de ce matériel? (Page 237)

2. Les objectifs du matériel

L'une des toutes premières décisions que doit prendre un auteur de manuels porte sur les éléments autour desquels le cours va « s'organiser ». Ur (1996) identifie dix « types » de programmes de cours en termes d'éléments déterminants: grammatical; lexical; grammatical-lexical; situationnel; thématique; notionnel; notionnel-fonctionnel; mixte ou « multidimensionnel »; procédural (défini en termes de tâches); processus (négocié). (Page 241)

Afin de choisir les entrées du nouveau matériel, nous avons analysé les entrées du matériel existant et du matériel de référence, à savoir le syllabus. Pour ce dernier, nous avons vu à l'analyse, qu'il s'organisait autour de thèmes, eux-mêmes déclinés en tâches communicatives voire en actes de langage. Le matériel existant, quant à lui, s'organisait également autour de thématiques comme par exemple « La famille », exception faite de la première unité qui s'intitulait « Se présenter », déclinant un contenu plus fonctionnel que notionnel. Au début de chaque unité, les objectifs de la leçon sont explicités en terme de vocabulaire, et de grammaire, parfois même en termes d'actes de langage, comme dans l'Unité 5 « Talking about the work you do in the house and garden » mais également en termes de compétences – « Reading comprehension ; written expression »-. Les éléments déterminants sont le lexique et la grammaire.

Il était donc intéressant pour nous de nous interroger sur la validité et la cohérence de telles entrées, en référence au syllabus. Etaient-elles suffisantes ? Il était de toute façon essentiel d'harmoniser pour chaque unité les types d'entrées disponibles.

Afin de définir les objectifs du matériel, Hopkins, A. propose de les examiner sous différents angles. D'abord, le contexte d'utilisation future de la langue cible est examiné à travers les domaines définis dans le CECRL et dont nous avons déjà mentionné l'importance dans le syllabus, puis, à travers les situations « susceptibles de survenir dans le cadre de ces domaines » (page 242). L'auteur fournit un tableau, *Contexte externe d'usage* (page 243), qui liste pour chaque sphère (personnelle, publique, professionnelle, éducative) les lieux, les institutions, les personnes, les objets, les événements, les actes et les textes qui y sont associés. Outre que ce tableau nous confirme dans les domaines visés par le syllabus, il nous donne de précieuses indications quant aux contenus aussi bien pour l'analyse que pour la création du matériel.

Les objectifs sont également examinés sous l'angle des thèmes de communication. Dans notre cas, ils sont imposés par le syllabus mais comme nous l'avons vu, adaptables à la situation d'immersion proposée à ELC. Il s'agissait pour nous de choisir parmi les thèmes listés dans le syllabus ceux qui pouvaient le mieux répondre à la situation vécue à ELC.

De plus, les tâches communicatives qui déterminent l'utilisation future de la langue cible et, donc les objectifs, sont elles aussi définies dans le syllabus, mais dépendent également des procédures de l'examen. Elles sont elles aussi adaptables à la situation d'immersion.

Les activités langagières de production, de réception, de médiation et d'interaction nécessitent des stratégies dont le CECRL donne la définition suivante :

Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. (page 15)

Tout auteur de matériel pédagogique, nous rappelle Hopkins, A. doit s'interroger de la façon suivante :

Quelles stratégies répondent aux besoins de communication de vos apprenants?
Comment peut-on développer ces stratégies à travers le matériel? Ont-elles besoin d'une activité centrale distincte et spécifique, ou vaut-il mieux les développer par le biais d'opérations encouragées par la conception de tâches? (Page 250)

En ce qui concerne le matériel utilisé à ELC, il était bon de s'interroger sur le type de tâches ou d'activités qui pourraient développer chez les élèves les stratégies adaptées aux différentes épreuves du Junior Certificate. Nous avons vu que la compréhension des

écrits occupait une large place à l'examen. Dès lors, nous pouvions nous interroger sur le type d'activités qui faciliteraient la mise en place chez l'élève d'habitudes liées à la lecture. Il en va de même pour les activités de production écrite et d'interaction.

Selon Hopkins, A. les textes ou « tout énoncé oral ou écrit utilisé pour communiquer » (page 251) que devront rencontrer les élèves dans leur utilisation future de la langue cible déterminent également les objectifs du matériel. Nous nous sommes référée en cette matière aux textes rencontrés dans les épreuves du Junior Certificate c'est-à-dire comme nous l'avons déjà vu à des panneaux de signalisation, des recettes de cuisine, des horoscopes, et de courts articles de journaux relatant des événements ou des faits de société susceptibles d'intéresser les jeunes lecteurs.

Nous avons volontairement omis d'autres angles selon lesquels on peut appréhender les objectifs et que cite Hopkins, A. Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas voulu courir le risque de l'exhaustivité, nous avons préféré choisir les angles qui nous paraissaient pertinents. Comme le rappelle l'auteur : « Il vous appartient de choisir les objectifs qui « structureront » votre programme de cours et ceux qui constitueront les aspects principaux et le point de focalisation direct. » (page 248).

3. Les désirs et les besoins des apprenants

Il nous semble que nous avons largement traité ce chapitre par l'analyse du syllabus, et de l'examen du Junior Certificate. Nous avons également évoqué l'ambiance « camp de vacances » qui nécessite un certain nombre d'activités ludiques. Andy Hopkins recommande de s'informer auprès d'autres sources. Nous avons d'abord consulté un matériel d'enseignement/apprentissage²¹ utilisé dans des nombreux collèges en Irlande ainsi qu'un matériel spécifique de préparation au Junior Certificate²². Nous avons également consulté nos pairs enseignants c'est-à-dire fait appel aux « intuitions d'autres pédagogues » lors de concertations.

4. Les supports du matériel

Ils nous sont imposés par ELC : un livre du professeur ; des livrets de l'élève ; un matériel audio de classe (disque compact) ; un petit livret d'activités à faire en autonomie pour le premier jour de classe quand l'enseignant fait passer les oraux.

²¹ Il s'agit de *Bon travail 2*

²² Il s'agit de *J'écoute, je lis, j'écris*

5. *Organisation du matériel*

Voici ce qu'Hopkins, A. préconise comme questionnements concernant l'organisation du matériel :

Questions destinées aux auteurs de matériel

1. Comment diviserez-vous les objectifs de cours en objectifs d'unités?
2. Quelle étiquette utiliserez-vous pour chaque unité? Sera-t-elle basée, par exemple, sur un thème, une macro-aptitude, une tâche communicative?
3. L'unité aura-t-elle des subdivisions supplémentaires?
4. Les unités et leurs subdivisions devront-elles être suivies de manière séquentielle, ou pourra-t-on les utiliser de façon modulaire?
5. Quels éléments langagiers seront sélectionnés comme objectifs d'unité?
6. Comment choisirez-vous les différentes pondérations à donner aux objectifs?
7. Quels principes mettrez-vous en pratique pour regrouper les différents objectifs en une unité cohérente? (page 255)

Ces questionnements ont engendré des pistes de travail mais nous avons seulement examiné ceux qui nous paraissaient valides pour notre travail. En ce qui concerne le matériel que nous avons à modifier, le programme de classe est très court et nous pouvions nous référer au matériel existant. Les objectifs d'unités étaient déclinés en thématiques présentes dans le syllabus. Ces thématiques étaient les suivantes : *Se présenter ; A table tout le monde ; Ma famille ; Mes amis ; Où j'habite ; L'école ; Loisirs, activités, temps libre ; Les vacances et la météo*. Devions-nous conserver ce découpage thématique ? En ajouter d'autres ? En enlever ? Devions-nous conserver l'ordre dans lequel les thématiques apparaissaient ?

Les étiquettes utilisées dans l'ancien matériel étaient soit basées sur un thème, soit sur une fonction voire une situation. Devions-nous conserver cet hétéroclisme ou harmoniser les appellations ?

Les éléments langagiers choisis dans l'ancien matériel sont lexicaux et grammaticaux. Fallait-il garder ces objectifs ? En ajouter d'autres ? (des activités langagières par exemple) ? Sont-ils toujours en accord avec la thématique ? Pourquoi par exemple, le passé composé et l'imparfait apparaissent avec le thème de l'école ?

Concernant, les principes pour accorder les objectifs dans une unité cohérente, nous devons rechercher ceux qui prévalaient dans l'ancien matériel. Or, comme nous l'avons mentionné, la refonte du matériel des années précédentes n'avait pas pris en compte la cohérence pédagogique. C'est là que notre recherche devait donc être des plus pointues. Si nous conservions les thématiques, comment organiser au sein même d'une unité une progression pertinente ? Selon quels principes ? Nous avons pu constater que l'apparition du lexique ou des leçons de grammaire n'étaient pas toujours liées à l'exécution de tâches communicatives. Comment motiver l'enseignement/apprentissage du lexique et de la

grammaire ? Est-ce les seules entrées possibles ou pouvons-nous en proposer d'autres comme la compétence interculturelle ?

6. *Les tâches*

Voici ce que dit Hopkins, A. de la conception des tâches :

...la conception des tâches est sans aucun doute l'élément le plus important d'un manuel. Une mauvaise conception de tâches peut dénuier un manuel de vie et de pertinence; une bonne conception de tâches peut faire de l'utilisation et de l'apprentissage tiré de ce manuel un réel plaisir (Page 580)

Or, il nous a semblé que c'était là le principal défaut du matériel que nous devons modifier. Les thématiques et les objectifs suivent assez fidèlement le syllabus mais il est remarquable que les thématiques sont souvent dénuées d'intérêt en termes de communication. Le lexique et la grammaire se présentent comme des objectifs d'apprentissage en soi mais non pas comme des éléments langagiers à utiliser pour l'exécution de tâches. C'est de notre point de vue l'aspect le plus rébarbatif du matériel ancien aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Si nous voulions actualiser ce matériel, nous devons donc intégrer des activités motivantes. Seraient-elles authentiques ou pédagogiques ? Quelles compétences mettraient-elles en jeu ? Quelles stratégies ? Seraient-elles simples ou complexes ? Fermées ou ouvertes ?

Dans le processus de création pédagogique, Hopkins, A. conseille de distinguer la visée de la tâche et le type de tâche. C'est donc cette distinction que nous devons avoir à l'esprit lors de nos propositions de tâches. Il conseille également de varier le type de tâches, la diversité étant un facteur clé de motivation. Enfin, il propose une liste de finalité de tâches comme base de référence²³ dont nous sommes servie.

Pour conclure, nous rappelons ici la liste de questions que l'auteur préconise concernant le choix des tâches :

1. Quels types de tâches avez-vous l'intention d'utiliser dans le matériel?
2. Quelle sera la visée des tâches de chaque unité de travail et de chaque leçon?
3. Les tâches contiennent-elles toutes les tâches de la vie réelle (y compris les examens) que les apprenants sont susceptibles d'avoir à accomplir?
4. Les tâches sont-elles suffisamment variées en termes, par exemple, de type de tâche, de produit de tâche, du nombre d'interlocuteurs, du nombre de textes?
5. Les tâches amènent-elles les apprenants à tenir des rôles différents: instigateur et répondeur dans une interaction; récepteur, émetteur, médiateur?
6. Est-il besoin de se concentrer sur le développement de la conscience des apprenants quant aux stratégies utiles permettant de faire face aux exigences de certaines tâches?
7. Les tâches sont-elles adaptées en termes de: difficulté cognitive et linguistique; intérêt et pertinence pour l'apprenant; aide et temps imparti; clarté de la définition des tâches et des rubriques? (page 264))

²³ Voir Annexe 4 page 106

7. *Le choix des textes comme supports*

Les documents supports sont nombreux dans le matériel ancien et parmi ceux-ci un certain nombre de textes écrits fabriqués. Il nous est apparu clairement que la valeur communicative de ces textes écrits étaient très pauvre et ne contribuait pas au facteur de motivation attendu. Les enseignants s'ennuyaient en les utilisant car non seulement ils étaient fabriqués mais en plus dans une langue française erronée. Nous avons donc pris l'option d'intégrer d'autres documents écrits générant ainsi un certain nombre de questions. Fallait-il simplement *re* fabriquer les textes existants ? Fallait-il en introduire de plus authentiques ?

Voici ce que recommande Andy Hopkins :

Les textes utilisés dans les manuels devraient être *pertinents* en termes de *valeur communicative* et d'*éléments langagiers*, et ils devraient être présentés de manière aussi *intéressante* que possible pour stimuler les apprenants et les encourager à participer. Les textes devraient être *variés* et les auteurs devraient tenir compte des aspects suivants: *la proximité du texte par rapport aux textes « authentiques »*; *le genre/type de texte*; *le support*; *la longueur*, *la complexité structurelle* et *la charge lexicale*; *l'exploitabilité* du texte en tant que véhicule des tâches d'apprentissage de la langue; selon que l'apprenant est invité à traiter le texte de manière *réceptive, productive, interactive* ou dans le cadre d'une *médiation*. (Page 265/266)

Il nous fallait donc garder à l'esprit dans le choix des textes : leur pertinence pédagogique, leur exploitation future, leur rapport aux tâches demandées, leur rapport à l'utilisation future de la langue cible des élèves (type de texte), leur proximité avec les textes authentiques, leur adaptation au niveau de langue visé par l'enseignement/apprentissage, et bien sûr leur présentation visuelle.

* * *

Alors que nous avons envisagé notre action d'abord comme une simple modification du matériel existant, il est apparu à l'analyse et a fortiori à l'épreuve du terrain, que l'action menée ne pouvait en rester là. Cependant, pour accomplir la mission qui nous avait été confiée, nous devons faire appel aux fondements théoriques de la didactique des langues. Celle-ci procure en effet les outils théoriques indispensables à toute intervention pédagogique. L'analyse du matériel selon les optiques qui ont été définies, la découverte du syllabus et des épreuves du Junior Certificate, confrontés au CECRL, et les éléments techniques à prendre en compte lors de la création de matériel pédagogique, nous ont conduite à la réalisation de notre action, c'est-à-dire à l'actualisation du matériel.

Partie 3

-

L'actualisation du matériel pédagogique

Chapitre 7 – Améliorations apportées au matériel

1. *L'analyse du matériel comme aide à la modification du matériel*

1.1. *Une première tentative d'approche*

Notre premier contact avec le matériel s'est fait par le biais de la grille d'analyse de Maria Cecilia Bertoletti²⁴. Cette grille nous a fourni des entrées incontournables pour évaluer un matériel pédagogique. Nous reprenons ici points par points notre analyse en décrivant les éléments qui nous ont semblé pertinents et en tentant de les évaluer.

Concernant la présentation matérielle, la première page des livrets du matériel se composait du titre, *Niveau 2 Booklet (Book A ou B ou C)*, du logo d'ELC et du titre des Unités traitées dans chaque livret. Il n'y était pas fait mention à la suite, ni des auteurs, ni du nombre de pages. On peut relever une qualité moindre de la présentation dans le format et la mise en page. Le matériel complémentaire se compose d'un livre du professeur dans lequel il était mentionné le public visé en terme de niveau mais pas son âge, ni son niveau de connaissance en langue cible. La durée du cours apparaissait dans le tableau récapitulatif du programme en première page. Les objectifs généraux et linguistiques étaient mentionnés mais on note l'absence d'objectifs interculturels. Aucune mention des prises de position méthodologiques apparaissaient mais une référence aux programmes officiels d'enseignement. On peut noter la richesse des suggestions faites aux enseignants quant au programme de cours et l'efficacité des explications :

As you can see from the Manuel, there are plenty of varied activities for the students, possibly too many to complete during the course. It is not mandatory to do each activity, however it is highly recommended that the aural exercises are done completely. As regards reading and writing activities, it is up to the teacher's discretion and judgement to decide which activities students should complete in class. It might be an idea to save more challenging reading comprehensions for the more able students to do while helping weaker students complete other tasks. (Page de garde du Teacher guidelines)²⁵

Concernant la structure du matériel, huit unités didactiques ont été répertoriées sans unité de révision, et le programme mentionnait deux matinées de classe en moyenne pour

²⁴ Grille téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/032/>

²⁵ Traduction personnelle : « Comme vous pouvez le voir, il y a beaucoup d'activités, certainement trop pour la durée du stage. Ce n'est pas nécessaire de faire toutes les activités, mais c'est toutefois recommandé de faire tous les exercices d'oral. Pour les activités de compréhension et production écrite, c'est au professeur de décider quelles activités doivent être faites en classe. Ce peut être une bonne idée de garder les activités de compréhension plus difficiles pour les élèves les plus avancés pendant que le professeur aide les élèves plus faibles dans d'autres activités. »

les traiter. Un tableau des notions et fonctions apparaissait au début de chaque unité. Des index lexicaux se trouvaient en début d'unité et généralement des tableaux de grammaire se trouvaient en fin d'unité en guise de leçon. L'organisation était donc plutôt notionnelle/fonctionnelle, la progression plutôt anarchique et le projet éducatif centré sur la méthode.

Le livre du professeur, nous l'avons dit, n'était plus en adéquation avec les livrets de l'élève. Il faisait référence au matériel pédagogique primitif composé d'un livret d'activités et d'un livret d'exercices. Aucun renvoi de pages n'était à jour, certaines activités mentionnées dans le livre du professeur n'existaient plus dans les livrets de l'élève, la progression indiquée ne renvoyait plus à rien. Il n'y avait plus non plus adéquation entre le programme et les 45 heures de classe proposés à ELC. Le programme bien trop vaste était source de tension pour les enseignants. Il s'est révélé, par contre, dans une certaine mesure, en adéquation avec les thématiques mentionnées dans le syllabus.

Concernant les supports et les documents, ils sont tous fabriqués. On a noté la présence de photos et de dessins en noir et blanc. Etaient présents également des transcriptions de conversations, des récits et des lettres de dimension adaptée au niveau des apprenants. On note une absence de textes littéraires, de chansons, d'articles de presse, de messages publicitaires, de formulaires ou de prospectus d'où la monotonie des supports. L'écrit n'est pas enregistré et l'oral parfois retranscrit. La fonction de l'image est d'ordre sémantique et décoratif. La langue majoritairement transmise est une langue oscillant entre courant et formelle mais très artificielle. Le discours de référence est celui utilisé dans la sphère privée et scolaire. On a noté l'importance du ludisme avec beaucoup de jeux autour des mots – mots croisés, grilles de mots cachés-, jugés inutiles par la majorité des enseignants français présents sur le stage d'ELC mais jugés adaptés au public anglophone par un enseignant ayant une grande expérience avec ce public. Bien que peu d'humour, pas d'aventure ni de suspens soient relevés dans les documents et les supports, ils sont adaptés aux objectifs d'apprentissage, en étroite relation avec le syllabus.

Concernant les contenus linguistiques, le lexique introduit à chaque unité apparaissait sous forme de liste exhaustive pour chaque notion²⁶.

²⁶ Voir un exemple de listes de termes en Annexe 5 page 107

Le nombre de terme nouveau introduit par unité est très conséquent et d'utilité fonctionnel. Le décodage s'opère par la traduction en langue maternelle. L'inventaire lexical est adéquat aux objectifs d'apprentissage. Cependant les probabilités de réemploi sont très faibles pour un grand nombre de termes qui encombrant donc la leçon.

Quant à la grammaire, les notions à acquérir sont expliquées en langue anglaise et des tableaux de verbes viennent compléter l'ensemble. Le traitement de la grammaire est essentiellement déductif²⁷.

Les structures présentées sont trop exhaustives et la présentation uniforme fait exclusivement appel au savoir déclaratif. Les modalités de présentation sont peu attrayantes.

Les exercices morphosyntaxiques et sémantiques font appel à la formulation réponse / question ; et à la transformation. Les exercices d'expression et de communication font appel à l'expression dirigée ou semi-dirigée ; et aux jeux de rôles. La modalité dominante d'exécution était individuelle sauf pour les jeux de rôles qui se déroulaient à deux. La correction était donnée par l'enseignant et les consignes étaient en langue maternelle. La dominante opératoire était donc automatiser/conditionnement avec un stimulus contraignant.

Pour le traitement des thématiques, les contenus socioculturels étaient liés à la culture anglo-saxonne (*Les Simpson ; Harry Potter*), exception faite de quelques brèves incursions dans la sphère francophone : un article sur Christophe Maé et un autre sur l'alimentation des français. Certaines mises en scène intégraient des adolescents irlandais de milieu social non défini. Les thèmes choisis sont en adéquation avec le syllabus, objet d'apprentissage et relativement adéquat au public.

On note l'absence d'évaluation formative.

Ce sont là les premières constatations qui ont été faites sur le matériel. Ces premières entrées nous ont donnée de solides bases pour formuler des propositions d'améliorations. Cependant, nous voulions au préalable multiplier les entrées d'analyse afin de saisir l'urgence de certaines modifications.

²⁷ Voir en exemple la leçon sur l'imparfait Annexe 6 page 108

1.2. Entrées personnelles pour une analyse du matériel

Nous reprenons ici point par point les entrées que nous avons listées dans la Partie 2 Chapitre 1 de ce mémoire en les appliquant au matériel pédagogique que nous avons modifié. Nous avons en effet analysé le matériel sous certains angles qui nous ont permis de formuler des propositions d'amélioration.

La première question que nous nous sommes posée était : le matériel répond-t-il aux objectifs affichés du stage linguistique ? Concernant les thématiques, il nous a paru évident que celles du matériel reprenaient en partie celles énumérées dans le syllabus. Voici ces thématiques et leur équivalent dans le syllabus :

Contenus fonctionnels/notionnels du syllabus	Titre des Unités de l'ancien matériel
Meeting and getting to know people	Se présenter
Eating and drinking and talking about food and drink	A table tout le monde
Talking about your own family and home	Ma famille
?	Mes amis
Talking about your own family and home	Où j'habite
Talking about school and communicating in the classroom	L'école
Engaging in and talking about leisure pursuits/Making plan for the weekend	Les passetemps et le weekend
Talking about the weather /Talking about things you have done, things that have happened, and the way things were	Les vacances et le temps

Nous pouvons voir que les thématiques de l'ancien matériel sont globalement en accord avec celle du syllabus. Nous pouvons alors nous poser la question du choix de l'ordre des Unités, ainsi que l'opportunité d'intégrer d'autres contenus. Ainsi notre analyse

rejoint celle de l'adéquation entre matériel et contexte. Tant les contenus que la méthodologie préconisée dans le matériel, nous allons le voir, trahissent la vocation scolaire de l'ancien matériel d'enseignement/apprentissage. La grille d'analyse *Evolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues* (Puren : 1999) nous a permis de classer le matériel de la façon suivante : le postulat didactique semblait être un compromis entre celui de *la transmission*, « l'élève apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel », (traitement du lexique notamment), et celui de *la réaction*, l'élève apprend « en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli, exercices mécaniques, activités étroitement guidées » (traitement de la grammaire notamment). En effet le lexique sous forme de listes devait être mémorisé et systématiquement traduit en langue maternelle. Le traitement de la grammaire est plus complexe : il fait à la fois appel à l'exposé exhaustif, aux grandes listes de verbes conjugués, et à la fois aux exercices structuraux qui les complètent. La conceptualisation est le fait de l'enseignant et non de l'apprenant. On ne trouve pas dans l'ancien matériel des exercices de conceptualisation pour les élèves. La fiche *Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical* (Puren : 2010) nous a permis de comprendre la procédure présente dans le matériel. Il nous a semblé en effet, que dans le meilleur des cas, celle-ci oscillait entre la méthodologie traditionnelle et celle des méthodologies directe et active. La leçon sur les pronoms personnels qui apparaît à l'Unité 3, *Ma Famille*, par exemple, apparaît en dehors de toute activité de repérage ou de reconnaissance. Les pronoms sujets sont explicités en langue maternelle, et cette leçon est suivie d'un exercice de substitution. Il en est de même des pronoms personnels compléments. Sans évoquer le fait que les pronoms sujets, s'ils doivent faire l'objet d'une leçon, doivent apparaître dans la première Unité, nous avons noté exclusivement une phase de conceptualisation et une phase d'entraînement. C'est globalement le cas pour tous les points de grammaire. Il manque la phase de repérage ou de reprise, et celle de réemploi. Les leçons paraissaient détachées du reste de l'Unité.

En termes d'activité, on trouve donc à la fois des exercices structuraux hérités de la méthodologie audiovisuelle mais également des jeux de rôles hérités de l'approche communicative et surtout des activités similaires à celles de l'examen du Junior Certificate. Parmi celles-ci, on note les compréhensions écrites et orales qui reprennent les procédures de l'examen ainsi que les productions écrites. L'on se rend compte alors du manque d'activités communicatives, préconisées par le syllabus. On pourrait penser que les jeux de

rôles viennent combler ce manque mais ils apparaissent généralement très artificiels (exemple : dans l'Unité 1, on trouve le jeu de rôles suivant : *Avec un partenaire, faites un dialogue dans lequel vous vous saluez*). Ce système communicatif qu'est la langue cible, interactif et interculturel, est négligé dans l'ancien matériel. Or, non seulement il est valorisé dans le syllabus actuel mais qui plus est, il fonde la raison des stages d'ELC en immersion simulée.

Si on considère maintenant, le rapport entre le matériel et la méthodologie supposée des concepteurs de l'ancien matériel, que nous mettrons en lien avec celle effective des enseignants du stage de ELC de cette année, nous pouvons supposer qu'elle était : transmissive ; indirecte ; déductive ; applicatrice ; compréhensive ; écrite²⁸.

Ces entrées d'analyse que nous avons choisies, ont fondé les bases de nos propositions d'améliorations de matériel.

2. Actualisation des livrets de l'élève

2.1. Prise en compte des recommandations du syllabus et du format de l'épreuve du Junior Certificate

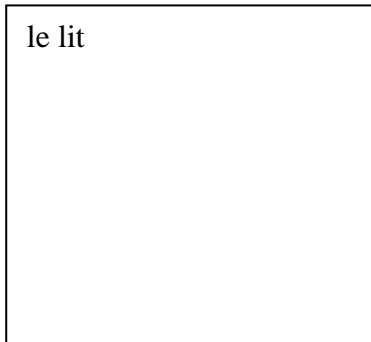
Nous avons vu que le syllabus recommandait l'approche communicative de la langue, approche qui faisait défaut dans l'ancien matériel. Nous avons d'abord opéré des choix et modifier les listes de vocabulaire en éliminant les termes vieillis ou hors d'usage (exemple pour le vocabulaire de la maison : *l'arrière-cuisine ; l'étude ; le vestibule*).

Nous avons ensuite proposé des exploitations du lexique qui soient autres que la liste de vocabulaire à mémoriser. Nous avons proposé des exercices d'appariement ou des exercices de regroupement par catégorie ainsi que des activités communicatives. Voici en exemple l'activité concernant le vocabulaire de la maison :

²⁸ Voir Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales (Puren : 2010)

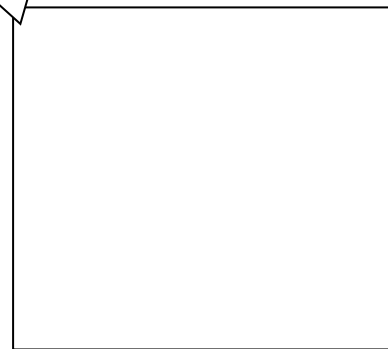
Consigne : Place chaque meuble dans la pièce correspondante/Match the furniture with the room

la télévision l'armoire le canapé
le frigo le lit la cuisinière le bureau
la table basse la commode la chaise l'étagère
le congélateur la table de chevet le tapis
le four à micro-ondes le fauteuil le lave-vaisselle

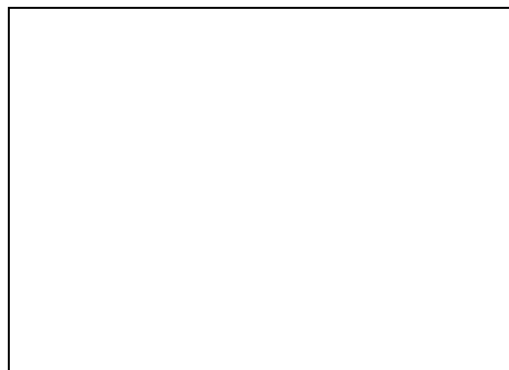


La chambre

Le salon



La cuisine



Exploitation lexicale : le vocabulaire de la maison : Unité 5 Où j'habite

Concernant la grammaire, outre que nous avons modifié certains contenus non conformes, nous avons proposé des exercices autres que structuraux comme les textes à

trous, les exercices de substitution, les exercices communicatifs comme l'écriture d'une carte postale pour l'utilisation des prépositions. Nous le plaçons ici en exemple :

Chère Célestine,

Je suis __ France depuis hier. J'habite __ des amis __ mes parents __ Nice. Ma chambre est magnifique. Le lit est immense et __ le sol il y a de jolis tapis. __ les murs sont accrochés des tableaux __ peintres célèbres. Un tableau ____ de mon lit représente un paysage __ un ciel bleu et un beau soleil. __ ma fenêtre, je vois le jardin et au loin la mer.

Cette après-midi, nous allons nous promener ____ de la mer. On va marcher __ le sable __ chaussures et tremper nos pieds __ l'eau ! En fin de journée, nous allons manger __ un restaurant __ centre ville.

Bref, la vie est belle ici mais tu me manques!! Viens-nous rejoindre, je ne peux pas vivre __toi!!!

Ton amie pour la vie! Léa

Exemple d'activité grammaticale communicative : Unité 8 Les vacances et la météo

Nous avons également introduit la grammaire inductive avec des tableaux à compléter par l'élève²⁹.

En modifiant certains exercices, nous avons tenté d'introduire la dimension interculturelle en choisissant des documents authentiques puisés dans la sphère francophone : (exemple : *les ados français et les colonies de vacances ; le climat français*)

Enfin, à chaque unité, nous avons créé un Bilan, reprenant les contenus notionnels/fonctionnels de chaque Unité à l'aide d'exercices aux procédures similaires à celles du Junior Certificate.

2.2. Concordance matériel et situation d'immersion renforcée

Il nous était difficile dans cette phase d'accorder l'ensemble car nous manquions d'éléments que nous a apportés l'étude de terrain. Cependant, nous avons créé des exercices dans lesquels la situation vécue à ELC était évoquée. Comme celui qui fait référence à la cantine à ELC :

²⁹ Voir Chapitre 3

Consigne : Fiona et John sont assis à la même table à la cantine. Complète leur conversation/ Fiona and John are sitting at the same table in the canteen. Complete their conversation.

Fiona : Bonjour, je m'appelle Fiona. Et toi,

?

John : Je m'appelle John.

?

Fiona : J'habite à Limerick, et toi?

John : A Dublin.

Fiona :

?

John : Non, je suis venu avec mon ami Ciaran, tu le vois, il est à la table d'à côté.

Fiona : Non, je ne le vois pas.

?

John : Il est grand, roux et porte un tee-shirt vert.

Fiona : Ah oui, je le vois!

?

John : Oui, je vais te le présenter après le déjeuner.

Fiona : Cool!

?

John : C'est pas mal, j'aime bien les frites et le poulet!!

Fiona : Bon appétit alors!

Exemple de renvoi à la situation vécue à ELC

2.3. Ergonomie

La langue cible présente dans l'ancien matériel n'était pas toujours conforme à l'orthographe ni à la syntaxe en vigueur. Les expressions idiomatiques étaient vieilles. Nous avons veillé à la correction syntaxique, orthographique et grammaticale de la langue tout en modernisant le vocabulaire.

Les consignes dans l'ancien matériel étaient données en langue anglaise. Nous avons traduit systématiquement chaque consigne afin qu'elles apparaissent en anglais et en français. De plus, la codification concernant le mode d'apparition des consignes était aléatoire, différente pour chaque Unité. Nous avons donc uniformisé l'apparition des compétences à traiter. Nous avons corrigé ou « rajeuni » le titre donné à la compétence à traiter (par exemple, *J'écoute* a remplacé l'ancien *Exercice auditif*), ce qui a contribué à leur donner une dimension plus communicative et moins scolaire.

Enfin, toute la mise en page était à revoir. La progression proposée dans le Livre du Professeur ne correspondait pas à l'apparition des éléments de l'Unité. Il a donc fallu

autant que possible accorder la nouvelle progression avec l'apparition des compétences à traiter dans les livrets de l'élève, de façon à ne pas faire des aller-retour incessants d'une page à l'autre.

2.4. Progression pédagogique

Réorganiser la progression pédagogique était essentiel car celle proposée dans le Livre du professeur n'était plus d'actualité et les éléments au sein des Unités apparaissaient de façon anarchique. Qui plus est, la concordance entre leçons et exercices était parfois partiellement tronquée du fait que les exercices portaient sur des structures non explicités au cours de la leçon correspondante. De la même manière, les listes de vocabulaire apparaissaient parfois en dehors de toute exploitation. Réintroduire des activités ou des exercices au sein des leçons, modifier la progression pédagogique afin qu'elle ne soit pas trop artificielle, tout ceci a contribué à la constitution d'une nouvelle progression qu'il a fallu inscrire dans le livre du professeur.

3. Actualisation du livre du professeur : amélioration ergonomique et réorganisation de la progression

Le livre du professeur a été modifié de façon à ce qu'il intègre la nouvelle progression. De plus, le tableau récapitulatif du programme présent en première page a été actualisé et sa présentation uniformisée. Dans l'ancien matériel, les compétences à traiter apparaissaient de façon anarchique relevant soit des contenus grammaticaux soit des contenus fonctionnels ou bien encore notionnels. Nous avons proposé une présentation qui intègre le nom de l'Unité traitée, la thématique puis les points de grammaire associés.

Enfin, nous avons élaboré un tableau récapitulatif des compétences traitées dans chaque Unité ainsi que les journées consacrées à ses apprentissages.³⁰

* * *

Notre première mission d'analyse et de formulations de propositions d'améliorations du matériel a été suivie par celle d'étude sur le terrain qui a permis d'évaluer la pertinence des solutions proposées et de renchérir sur de nouvelles propositions.

³⁰ Voir Annexe 7 page 109

Chapitre 8 – Etude de terrain

L'étude sur le terrain a constitué une étape importante vers la finalisation de notre action. En effet, nous ne pouvions concevoir des améliorations au matériel d'enseignement/apprentissage sans prendre en compte l'avis des enseignants et le contexte du stage qu'il fallait observer. Nous nous sommes donc rendue sur les lieux du stage et nous avons questionné les enseignants, observé les classes, impulsé des concertations. Grâce à cela, une évaluation de nos propositions a été réalisée.

1. Questionnaires

Nous avons soumis les enseignants à un questionnaire. Au nombre de cinq, tous ont bien voulu le remplir.

1.1. Evaluation des améliorations ergonomiques

Les questionnaires destinés aux enseignants portaient sur la pertinence des améliorations proposées en ergonomie. Voici le référentiel d'évaluation qui a pu être établi concernant les améliorations ergonomiques :

Questionnement	Critères	Indicateurs
La mise en page a-t-elle facilité la prise en mains du matériel ?	Efficacité ergonomique	1) Trois enseignants sur cinq se repèrent facilement dans le livre de l'enseignant 2) Deux enseignants sur cinq se repèrent peu facilement dans les livrets de l'élève. Mais deux d'entre eux se repèrent facilement, et l'un d'entre eux très facilement
	Cohérence dans l'ordre d'apparition des éléments de l'Unité	Deux enseignants sur cinq ont exprimés explicitement une demande de changement dans l'ordre d'apparition des éléments

Tableau 7 : Référentiel d'évaluation de la mise en page

Concernant le repérage dans le livre du professeur, trois enseignants se repèrent facilement, et repèrent facilement le titre de l'Unité à traiter ainsi que les compétences

associées. L'enseignant qui se repère peu facilement, repère cependant facilement le titre de l'Unité à traiter mais peu facilement les compétences associées. Le cinquième enseignant n'utilise pas le livre du professeur pour des raisons que nous examinerons plus loin. Nous pouvons donc tirer de ces constatations les conclusions suivantes : le repérage dans le livre du professeur sans être optimal (pas de professeur qui se repèrent *très facilement*) a été facilité par les choix ergonomiques opérés en son sein. Cependant, ces améliorations sont encore insuffisantes et doivent être poursuivies.

Concernant les livrets de l'élève, deux enseignants se repèrent globalement difficilement mais l'annonce des compétences à travailler est pour tous les enseignants facilement ou très facilement repérable. La progression dans chaque compétence est quant à elle, soit facilement soit très facilement repérable. Nous avons tiré de ces constatations, les conclusions suivantes : les propositions qui ont été faites en matière d'ergonomie dans les livrets de l'élève notamment concernant l'annonce des compétences et la transition entre les moments de la leçon, ont contribué à la lisibilité des livrets de l'élève. De l'avis des enseignants, les élèves se repèrent facilement voire très facilement. Cependant ces améliorations ergonomiques peuvent être poursuivies notamment en ce qui concerne l'organisation de la progression pédagogique au sein de chaque Unité.

1.2. Evaluation concernant l'utilisation du Livre du professeur

Nous avons voulu savoir si le livre du professeur était adapté à la situation dans laquelle se déroule le stage. Les enseignants ont peu de temps à consacrer à l'élaboration de leur cours, il leur faut donc un outil adapté, simple d'utilisation et efficace.

Nous avons vu qu'une enseignante n'utilisait pas le livre du professeur. Elle s'en explique : « Je n'utilise pas le livre du professeur car je pense qu'il y a trop de compétences à travailler en une journée. ». L'allègement du programme est une demande constante sur tous les stages, sachant qu'au début de la troisième semaine, les enseignants du stage observé traitaient la fin de l'Unité 6. Les autres enseignants considèrent la progression élaborée journée par journée comme une aide efficace à l'élaboration de leur cours ainsi que le tableau récapitulatif du programme apparaissant en page 1. Le tableau synthétique de compétences traitées pour chaque Unité a souvent été découvert lors du questionnaire. Nous devons tirer les conclusions suivantes : les améliorations apportées à la progression pédagogique, et l'actualisation du tableau du programme ont contribué à en faire des aides précieuses à l'élaboration des cours. Comme l'a dit Jocelyn Métrope, un

enseignant : « C'est la première fois à ELC, depuis dix ans que j'enseigne, que je n'ai pas à concevoir ma progression pédagogique. J'ouvre le livre du professeur et je suis celle qui s'y trouve ». Cependant, comme l'a fait remarquer ce même enseignant, le livre du professeur n'est pas paginé et une table des matières pourrait être utile. De plus, le tableau des compétences n'a pas été consulté car il se trouvait à la fin du livre du professeur. Il serait donc bon de le fusionner avec celui du programme général et de placer l'ensemble en première page.

Voici le référentiel qui a pu être établi :

Questionnement	Critères	Indicateurs
Le matériel présente-t-il suffisamment d'aides à la conception du cours ?	Cohérence de la progression	Quatre enseignants sur cinq affirment utiliser la progression pour l'élaboration de leur cours Une enseignante sur cinq formule explicitement une demande de d'allègement du programme journée par journée
	Pertinence des tableaux récapitulatifs	Trois enseignants sur cinq utilisent les tableaux récapitulatifs comme aides à l'élaboration de leur cours

Tableau 9 : référentiel d'évaluation concernant les aides à l'élaboration du cours

1.3. Traitement de la grammaire

Questionner les enseignants sur leurs stratégies d'enseignement de la grammaire, revenait à évaluer la pertinence et l'adéquation des améliorations proposées d'avec la pratique sur le terrain. Le référentiel qui a été établi renseigne sur le fait que deux enseignants sur cinq demandent un renforcement des activités concernant la compétence grammaticale et que deux enseignants sur cinq demandent une plus grande variété dans les activités.

Nous avons vu que le traitement de la grammaire dans l'ancien matériel était un traitement d'ordre déductif. Le point de grammaire qui apparaissait sans document déclencheur, était expliqué en langue anglaise et suivi d'exercices structuraux. Nos premières propositions en matière d'améliorations ont concerné la correction lexicale et

grammaticale des exercices. De plus, la leçon en langue anglaise établissait des équivalences français/anglais parfois erronées. Après avoir apporté les corrections qui s'imposaient, nous avons proposé à côté de la leçon de grammaire déductive, des exercices de conceptualisation et des activités de réemploi de facture communicative. Après enquête, il a été révélé que trois enseignants sur cinq pratiquaient la grammaire déductive et la même proportion d'enseignants utilisaient l'explication formalisée en langue anglaise. Les tableaux synthétiques récapitulatifs des principales règles sont largement utilisés par tous et les exercices/activités de conceptualisation utilisés par trois enseignants sur cinq. De ces constatations, nous avons déduit les remarques suivantes : l'explication en langue anglaise doit être maintenue mais sa lecture facilitée par des améliorations ergonomiques. Les tableaux synthétiques doivent être valorisés dans la leçon, ergonomiquement améliorés et nous pouvons en faire un réel moment de la leçon en les transformant en exercices de conceptualisation.

Pour le renforcement du point de grammaire étudié, trois enseignants sur cinq utilisent en premier recours les exercices structuraux puis les exercices communicatifs ou les activités de réemploi. Nous avons donc décidé de maintenir les exercices structuraux qui peuvent aider à la mémorisation mais de les améliorer (variété du lexique/variété des personnes grammaticales) et surtout de valoriser les exercices communicatifs et les activités de réemploi comme alternatives possibles ou comme finalité de la leçon. Trois enseignants sur cinq ont en effet demandé à ce qu'il y ait plus d'exercices, plus d'activités.

Pour l'exploitation du point de grammaire, les enseignants utilisent majoritairement l'écrit en compréhension et/ou production d'où l'importance à accorder à des documents écrits déclencheurs potentiels et aux activités écrites de réemploi.

1.4. Traitement du vocabulaire

Pour l'enseignement du vocabulaire, les enseignants utilisent à part égale la mise en relation d'un terme avec son équivalent en langue anglaise, et la mise en relation avec sa représentation ou l'objet lui-même. Les exercices de type Junior Certificate que nous avons proposés pour le renforcement du vocabulaire dans les Bilans de fin d'Unité n'ont pas été réellement exploités. Deux raisons expliquent ce fait : la première est que certains, même s'ils respectaient le format des épreuves, ont été jugés trop faciles pour les élèves ; la seconde est qu'ils se trouvaient à la fin de l'Unité et le programme était tellement vaste

que les enseignants ne trouvaient pas le temps de les faire. Pour l'exploitation du vocabulaire, les enseignants utilisent majoritairement l'expression orale. Nous pouvons tirer les conclusions suivantes de ces faits : il serait bon de favoriser la mise en relation d'un terme avec sa représentation graphique car c'est une épreuve type du Junior Certificate et les enseignants pratiquent cette mise en relation. La traduction des termes en langue anglaise doit être maintenue dans une certaine mesure mais exploitée au travers d'exercices d'appariement par exemple. Il serait bon de développer des activités d'expression orale pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

2. Observations de classe

Les enseignants ont accepté notre présence dans leur classe afin que nous puissions nous rendre compte de l'utilisation des livrets et comprendre leurs stratégies d'enseignement.

Concernant l'utilisation des livrets, tous les enseignants les utilisent mais ils n'ont pas la même fonction dans la classe. Certains enseignants les utilisent de façon linéaire en suivant point à point les leçons. D'autres les utilisent comme référence mais construisent leur leçon en parallèle. En observant les classes, nous nous sommes aperçue que plus le niveau des élèves était faible plus l'utilisation de l'anglais était présente. Le cas typique était celui de l'enseignant – parfaitement bilingue- de la classe la plus faible qui faisaient des parallèles entre les deux langues pour que les élèves puissent comprendre les structures de la langue cible. Cet enseignant utilisait la méthode répétitive et imitative. Les enseignants des classes des niveaux les plus élevés faisaient plutôt appel aux méthodes directes et applicatrices. Quoi qu'il en soit, les livrets restent le point de référence et tous les enseignants les utilisent pour les exercices. Nous pouvons tirer de ces constatations les conclusions suivantes : les livrets doivent conserver un certain éclectisme pour que chaque enseignant puissent y puiser les ressources dont il /elle a besoin pour son cours ; cet éclectisme sera profitable à la différence de niveau des classes.

3. Concertations

Des concertations spontanées ont été tenues sous l'impulsion des enseignants qui ont pris à cœur la modification du matériel. Grâce à elles, un certain nombre de réflexions ont pu être menées sur les améliorations du matériel. Voici le référentiel qui a pu être établi après ces concertations concernant le contenu des Unités :

Questionnement	Critères	Indicateurs
Le contenu de l'Unité est-il cohérent ?	Cohérence documents déclencheurs/points de grammaire étudiés	Quatre enseignants sur cinq ont jugé que six points de grammaire sur dix-sept ne correspondaient pas au contenu de l'Unité dans laquelle ils apparaissaient
	Cohérence exploitations/vocabulaire	Deux enseignants sur cinq ont formulé explicitement des demandes de réorganisation des activités d'exploitation du vocabulaire

Tableau 9 : référentiel d'évaluation du contenu de l'Unité

Concernant les points de grammaire, il a été noté que certains apparaissaient sans logique interne dans l'Unité. Si nous avons modifié la progression au sein des Unités, nous n'avons pourtant pas changé l'ordre d'apparition des points de grammaire. Cependant, cela paraît quelque peu indispensable afin que la progression pédagogique soit cohérente. Il a été jugé également très incohérent de présenter comme c'est chaque fois le cas dans l'ancien matériel, les cas irréguliers puis les cas réguliers. L'ordre inverse paraît s'imposer. Beaucoup d'exercices ont été jugés inutiles car trop faciles. Une harmonisation des points de grammaire – leur ordre d'apparition, leur composition, leur lisibilité- est donc encore à perfectionner.

Quant au lexique, deux enseignantes, spécialistes du FLE, ont exprimé leur souhait que les activités lexicales soient systématiques et construites dans une logique inductive.

Le référentiel qui suit concerne l'adéquation entre programme de la classe de langue à ELC et syllabus :

Questionnement	Critères	Indicateurs
Le syllabus a-t-il été pris en compte ?	Conformité avec les recommandations communicatives	Deux enseignants sur cinq ont formulé explicitement une demande de renforcement des activités communicatives
	Pertinence de la langue cible	Deux enseignants sur cinq ont formulé explicitement une demande d'allègement du vocabulaire en conformité avec le syllabus lexical du Junior Certificate

Tableau 10 : Référentiel d'évaluation de la conformité du matériel d'avec le syllabus

Il est à noter que comme pour les points de grammaire, les deux enseignantes spécialistes du FLE, se sont plus volontairement prononcées sur ce point. Ces enseignantes étaient sous doute plus conscientes de la charge cognitive imposée par les listes exhaustives de vocabulaire ainsi que par le caractère artificielle des activités proposées lors des exploitations lexicales ou grammaticales. Ces deux enseignantes, qui plus est, connaissent bien le syllabus et les niveaux du CECRL. Il est donc pertinent d'indiquer dans le livre du professeur quelques recommandations du syllabus, le lien entre les thématiques traitées dans les livrets et celles du syllabus ainsi que la nature des épreuves du Junior Certificate. Les enseignants seraient plus à même de comprendre et de motiver leurs actes d'enseignement à ELC. Il était de toute façon évident qu'il fallait réajuster le matériel au syllabus récent.

Les activités ont été revues systématiquement lors des concertations. Voici le référentiel qui les répertorie :

Questionnement	Critères	Indicateurs
Les activités sont-une aide à l'apprentissage ?	Adéquation activités/compétences travaillées	Deux enseignants sur cinq demandent un renforcement des activités concernant la compétence grammaticale Deux enseignants sur cinq demandent une plus grande variété dans les activités
	Adéquation activités/niveau des élèves	Sur 21 compréhensions écrites, selon les enseignants 8 sont trop faciles pour les élèves y compris ceux des classes de niveau faible Les enseignants ont explicitement dit que les élèves trouvaient les compréhensions orales trop faciles

Tableau 11 : référentiel d'évaluation des activités

Nous avons déjà vu plus haut les activités qui concernent la grammaire. Les concertations ont confirmé les résultats des questionnaires. Cependant, il est apparu que certaines compréhensions écrites étaient trop faciles et nous les avons donc écartées. Nous ne pouvions pas toucher aux compréhensions orales mais nous avons fait part des remarques des enseignants à savoir qu'elles étaient jugées trop faciles par les élèves même de classe faible.

Les remarques suivantes ont été formulées par les enseignants : ils ont proposé que les jeux de mots (mots croisés/mots cachés) apparaissent à la fin des livrets afin qu'ils n'encombrent pas la leçon mais puissent être utilisés au gré des enseignants ; ils ont exprimé le souhait qu'on élimine des contenus trop faciles ainsi que des activités sans pertinence pédagogique comme par exemple certains jeux de rôles très artificiels, ou bien encore des activités trop redondantes. Ils ont exprimé le souhait que les contenus des Unités soient listés en français et non plus en anglais. Enfin, une enseignante souhaiterait que le livre du professeur soit en langue française et non plus en langue anglaise.

Ainsi, les concertations avec les enseignants ont confirmé notre démarche, valorisé le travail engagé et impulsé de nouvelles pistes de réflexion concernant les modifications à apporter au matériel d'enseignement/apprentissage.

* * *

L'étude sur le terrain nous a permis de mettre en adéquation notre travail et le contexte des stages : la situation d'immersion ; la classe de langue ; ses acteurs. Il nous restait à appliquer les fructueux résultats de ces recherches dans les modifications définitives du matériel que nous avons proposées à la direction d'ELC.

Chapitre 9 – Modification définitive du matériel

Croisant les recommandations de Hopkins, A. (2002) que nous avons détaillées dans la Partie II de ce mémoire et toutes les constatations établies lors de l'étude sur le terrain, nous avons procédé à la modification définitive du matériel. L'actualisation du matériel est donc passée par : une refonte de la structure générale des unités ; la prise en compte concrète du contexte d'utilisation présent et futur de la langue cible ; des propositions d'activités et de tâches nouvelles ; le renouvellement des supports ; et enfin, une réorganisation du livre du professeur.

1. La structure générale des Unités

1.1. Harmonisation des titres

Nous avons vu que les titres des Unités n'étaient pas tous pensés dans les mêmes catégories. Certains faisaient appel à un contenu thématique (*L'école*) ; d'autres à une situation de communication (*A table tout le monde*) et d'autres à un contenu fonctionnel (*Se présenter*). Nous avons voulu harmoniser l'ensemble en conservant l'entrée thématique car elle est simple de compréhension, facile à décliner en actes de langage. De plus, c'est elle qui a été choisie dans le manuel *Bon travail2* (2008) utilisé majoritairement dans les collèges irlandais. Dans le tableau qui suit, voici nos propositions en termes de titres des Unités :

Thème général du syllabus	Ancien titre de l'unité	Titre actualisé de l'unité
Meeting and getting to know people	Unité 1 : Se présenter	Les rencontres
Eating and drinking	Unité 2 : A table tout le monde	La cuisine
Talking about your own family and home	Unité 3 : Ma Famille Unité 4 : Mes Amis	La famille et les copains
Talking about your own family and home Finding your way and helping other people to find	Unité 5 : Où j'habite	
Talking about school and communicating in the classroom	Unité 6 : L'école	L'école
Engaging in and talking about leisure pursuits	Unité 7 : Les passetemps et le weekend	Les loisirs
Talking about things you have done, things that have happened, and the way things were Writing for information or to make a booking Talking about the weather	Unité 8 : les vacances et le temps	Les vacances

Tableau 12 : Titre des unités

Nous avons laissé pour l'instant l'ordre dans lequel apparaissaient les anciennes thématiques. Nous verrons plus loin les choix qui ont été opérés. L'on peut dire, dès à présent, que nous avons fondu deux unités en une : *Ma Famille* et *Mes Amis* sont devenues *La Famille et les copains*. De plus, les contenus de l'Unité 5 ont été répartis dans d'autres unités, nous verrons de quelle façon plus loin.

1.2. Harmonisation de la présentation

L'apparition des contenus des Unités n'était pas non plus homogène et les enseignants ont souhaité qu'ils apparaissent en français et non plus en anglais. En fonction du contenu des Unités, les entrées listées dans le tableau suivant ont été retenues (nous mettons pour illustration les contenus de l'Unité 1) :

Entrées	Unité 1
J'écoute	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Des élèves parlent de leur classe et de leur activité de la journée ❖ Deux français se présentent
Je lis	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Un article sur une personne célèbre
Je parle	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Je me présente et présente un camarade de classe ❖ Je décris ma ville ❖ Je parle de mes activités favorites
J'écris	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Un article sur mon artiste préféré ❖ Mon profil sur un réseau social
J'apprends - Conjugaison - Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Le présent de l'indicatif ; ❖ Le futur proche ❖ La forme interrogative ❖ Les prépositions de lieux ❖ Jouer à/faire de + sport

Tableau 13 : Entrées dans l'Unité

1.3. Progression pédagogique

Il semblait nécessaire d'harmoniser le déroulement des éléments au sein de chaque unité. Lors de notre première mission, nous avons rassemblé les éléments qui concordent soit en fonction de leur thématique soit en fonction d'un point de grammaire ou de conjugaison qu'ils partageaient. Cet assemblage qui a permis aux enseignants du stage de cette année de se retrouver dans la progression de l'unité n'était pourtant pas pleinement satisfaisant. Comme nous l'avons fait précédemment remarquer les liens entre les activités faisaient défaut. Nous avons donc conçu pour le nouveau matériel la progression de chaque unité selon le schéma suivant :

Documents déclencheurs écrits et/ou oraux → Activités lexicales → Activités grammaticales ou conjugaison → Activités de réemploi

Schéma 4 : La progression pédagogique

Les activités de réemploi seront soit communicatives soit des activités aux procédures similaires à celles des épreuves du Junior Certificate. Elles auront fonction d'évaluation formative. Nous préférons qu'elles apparaissent à la fin de chaque Unité plutôt qu'à la fin de chaque livret car les Bilans que nous y avons placés ont été quelquefois négligés par les enseignants par manque de temps.

1.4. Index

Nous avons choisi de mettre en index les tableaux de conjugaison ainsi que les listes exhaustives de vocabulaire qui encombraient les Unités sans générer aucune activité. L'élève pourra ainsi se référer au matériel pendant l'année scolaire à venir. Fidèle au souhait des enseignants, nous avons également rassemblé les jeux de mots à la fin de chaque livret. Les enseignants pourront les utiliser quand il leur semblera opportun.

2. *Le contexte présent et futur de l'utilisation de la langue*

2.1 Le stage à ELC

Pour prendre en compte le stage à ELC, nous avons proposé dans un premier temps, le renvoi à la situation vécue par les élèves dans la formulation des activités. Cependant, cela ne semblait pas suffisant. Pour un réel changement de perspective, c'est-à-dire une transformation d'un matériel à vocation scolaire à un matériel dédié à un stage linguistique, nous avons voulu orienter l'ordre d'apparition des thématiques en fonction de

la situation vécue à ELC. Or, nous nous sommes aperçue, par exemple, que le thème des loisirs apparaissait la troisième semaine de stage. Les élèves doivent pourtant choisir leurs activités tous les jours et cela fait partie de l'acte de langage *se présenter*. Pour parler de soi, il faut en effet parler de ses activités, de ses goûts. C'était donc une thématique qui devait apparaître très tôt dans le matériel. Il en va de même pour la présentation de sa ville. Dire « où j'habite » apparaissait en unité 5. Or, il est incontestable que c'est un des premiers actes de langage nécessaires dans la rencontre.

D'un point de vue plus grammatical, les élèves ont rapidement besoin de parler de ce qu'ils vont faire dans la journée (Exemple : *je vais faire du foot ; je vais faire du dessin*). Introduire la notion de futur (futur simple/futur proche) dans la dernière unité, laissait un manque considérable dans la communication. La leçon du présent de l'indicatif accompagnant l'Unité 1, il était facile d'y adjoindre le futur proche qui ne présente pas de réelle difficulté. Les élèves ont de même rapidement besoin d'un temps passé pour parler des activités engagées la veille. Nous avons introduit le passé composé dans l'Unité 2 et non plus à l'unité relative à l'école qui apparaissait en cinquième position. De même, nous avons placé l'apparition des adjectifs de personnalité et de physique avec l'unité qui traite de la famille et non plus en Unité 1 où le lien entre ceux-ci et la présentation n'était pas forcément évident. Leur utilité dans les actes de langage n'est pas non plus de l'ordre de l'urgence.

Ainsi, nous avons modifié la progression pédagogique l'accordant autant que faire se peut à la vie du stage. Nous avons voulu redonner un sens à l'apprentissage grammatical pour qu'il soit motivé par les actes de langage qu'il peut générer. Le *tableau 14* qui suit liste les Unités et les compétences traitées dans chacune d'elles, telles qu'elles ont été finalement conçues :

Unité	Compétences communicatives	Compétences lexicales	Compétences grammaticales	Compétences interculturelles
Unité 1 Les rencontres	Saluer quelqu'un/répondre à des salutations Se présenter/présenter quelqu'un Parler de son environnement quotidien	Les salutations Les présentations Les nationalités	Le présent de l'indicatif des verbes avoir/être/aller/faire/verbes en -er La forme interrogative Question fermées/ Adjectifs ou pronoms interrogatifs : quel/qui/quoi/où Les prépositions de lieu Jouer à/faire de	Les formes de salutations Tutoiement/vouvoiement
Unité 2 Les loisirs	Présenter ses loisirs Parler de ses activités extra-scolaires Dire ce que l'on aime faire/n'aime pas faire	Le sport La musique Les sorties	Passé composé Imparfait (verbe être/avoir) La forme négative (<i>ne...pas</i>)	La fête de la musique
Unité 3 La cuisine	Parler de son alimentation/de ses repas Donner et comprendre des instructions	L'alimentation	Impératif Les articles partitifs Les pronoms compléments personnels COD/COI Le conditionnel (je voudrais/j'aimerais)	La cuisine et l'alimentation en France
Unité 4 La famille et les copains	Décrire les membres de sa famille Dire avec qui on s'entend bien/mal Décrire sa maison Parler des tâches ménagères	La famille Le physique/le caractère Les professions La maison : les pièces/les meubles/les tâches ménagères	Masculin/féminin des noms et des adjectifs (révision) La forme négative (<i>ne...rien ; ne...jamais ; ne...plus</i>)	Une famille française
Unité 5 L'école	Décrire son école Parler de ses matières préférées Décrire un règlement	Les équipements Les matières scolaires Le règlement à l'école	Les temps de l'indicatif (révisions) L'obligation : il faut/on doit	Le système scolaire en France
Unité 6 Les vacances	Parler de ses vacances Comprendre et indiquer une direction Faire une réservation/Ecrire une carte postale	Les vacances/ La météo Le logement Les activités Le transport	La forme négative (<i>ne...jamais</i>) Le futur simple	Le climat en France La géographie française

2.2 Les épreuves du Junior Certificate

Afin d'accorder une place prépondérante à l'entraînement aux épreuves du Junior Certificate, les activités proposées en compréhension écrite ou en production écrite reproduisent les procédures des épreuves de l'examen. La traduction, qui a une place très importante dans les épreuves est conservée : les consignes et les questions des exercices apparaîtront en langue anglaise et il sera demandé aux élèves de répondre également en anglais. Cependant, les consignes et les questions seront également traduites en langue française et dans le livre du professeur, il sera recommandé aux enseignants des classes avancées de faire formuler les réponses en français.

3. Activités et tâches

Pour le choix des activités et des tâches, nous voulions privilégier le critère de variété. Les types de tâches présentes dans le nouveau matériel évitent la redondance et tentent d'être un facteur de motivation. L'ancien matériel ne faisait appel qu'à des tâches personnelles exception faite des jeux de rôles. Nous avons privilégié les tâches aux nombres d'interlocuteurs variés surtout dans les activités de réemploi et dans les propositions d'activités ludiques. Les tâches sont celles de la vie réelle en compréhension/expression écrite et dans une moindre mesure en production orale. Les épreuves de l'examen du Junior Certificate présentent suffisamment de tâches pour être exploitées. Si l'on ajoute à cela, les contextes simulés de la situation d'immersion du stage et ceux probables d'un séjour en France, la gamme des tâches est très étendue. Nous réservons les tâches plus pédagogiques aux activités de mémorisation lexicale ou aux activités liées à l'acquisition de structures linguistiques. Dans ce cas, les tâches sont fermées, alors qu'elles peuvent être ouvertes dans les autres cas car généralement plus communicatives. Toutes les tâches sont cependant généralement simples car s'adressant à des élèves de niveau élémentaire.

3.1. Activités de compréhension écrite

Les activités de compréhension écrite de l'ancien matériel reproduisaient systématiquement les épreuves équivalentes du Junior Certificate. Ces activités sont adaptées au développement des stratégies d'écrémage et de balayage (Courtyllon, 2003 : page 89), formes d'accès aux textes qui sont mises en place lors de recherches d'information. Développer ces stratégies peut être bénéfique pour les élèves afin qu'ils réussissent dans les épreuves mais également qu'ils soient capables d'accéder aux écrits de

la vie quotidienne en langue cible présents sur le stage et dans un hypothétique séjour à l'étranger. Le critère de variété se retrouve donc dans le choix des thématiques et dans la proximité des documents d'avec des documents authentiques. Nous donnons en exemple le texte déclencheur et les questions qui l'accompagnent de *l'Unité 2 : Les Loisirs*

<p>Consigne</p> <p>Français/Anglais</p>	<p>Hugo et Marie expliquent ce qu'ils font pendant leur temps libre. Lis et réponds aux questions qui suivent en anglais.</p> <p>Hugo and Marie explain what they do in their free time. Read and answer the questions which follow in English.</p>
<p>Textes</p>	<p>Hugo : Il adore jouer aux jeux vidéo, c'est sa passion. Il joue tous les jours, souvent seul, ou parfois avec ses frères. Il possède une télévision dans sa chambre et il l'allume tous les soirs pour faire ses devoirs, elle lui tient compagnie. Ses parents lui permettent de rester devant les écrans, ils disent qu'ainsi, il se tient tranquille et ne se dispute pas avec ses frères. Il pense qu'il passe bien 4 heures devant les écrans, tous les jours, et bien plus pendant les vacances. Il ne peut pas s'en passer. Par contre, il se sent en bonne santé, et il est très triste quand il ne peut pas jouer aux jeux vidéo : il ne sait plus quoi faire.</p> <p>Marie : Ses parents limitent le temps passé devant la télévision, ainsi que devant l'ordinateur. Elle n'aime pas les jeux vidéo et préfère se consacrer à sa passion : les chevaux. Elle a un téléphone portable, mais elle trouve insupportable, les copains qui pianotent toute la journée sur leur téléphone. Ils le gardent allumé tout le temps. Ils ne savent pas vivre sans. Elle est très surprise, quand elle lit qu'à 7 ans, un enfant a passé 1 an, nuit et jour, devant un écran ! Elle pense que c'est du temps perdu et qu'il vaut mieux être actif. Passer trop de temps devant les écrans est une forme de dépendance.</p>
<p>Questions</p>	<p>(a) How often Hugo plays video game ?</p> <p>-----</p> <p>(b) What does he do every evening ?</p> <p>-----</p> <p>(c) How many hours does he spend watching Tv ?</p> <p>-----</p> <p>(d) What has Marie a passion for ?</p> <p>-----</p> <p>(e) What does she think about her friends who spend hours on their mobile phone ?</p> <p>-----</p> <p>(f) According to her, what is a waste of time ?</p> <p>-----</p>

Tableau 15 : Compréhension écrite de l'Unité 2 : Les Loisirs

3.2. Activités d'expression écrite

Les activités d'expression écrite sont celles demandées à l'examen car elles ont un caractère authentique : écrire une carte postale, écrire une petite note, faire une réservation par écrit etc... Cependant, nous avons introduit les nouvelles technologies dont le jeune public est féru : écriture de SMS, de courriel, de billet de blog, de profil au sein d'un réseau social type Facebook ou Tweeter.

3.3. Activités d'expression orale

Les activités d'expression orale proposées à la fin des Unités tentent d'introduire une alternative aux jeux de rôles par pair. Afin de faire varier le nombre d'interlocuteur, la mise en place de petites scénettes est proposée, ou bien encore l'organisation de jeux de société comme le jeu de l'oie des verbes, ou bien encore les jeux autour du lexique comme le Pendu, le jeu de l'alphabet, ou bien encore le jeu des lettres effacées (Weiss, 2002).

3.4. Activités de mémorisation lexicale


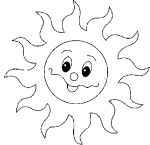



Les activités visant à faire acquérir le lexique font appel aux exercices d'appariement, de regroupement au sein d'une thématique, aux textes à trous, ou aux activités ludiques, afin, « de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte » (Cuq, 2005 : page 409), car comme le disent Cavalla, Crozier, Dumarest, et Richou dans leur ouvrage collectif :

L'apprenant n'est pas un entonnoir à connaissances lexicales, mais un acteur de la gestion de ses connaissances : il les construit à l'aide de compétences lexicales spécifiques qui font appel à des notions linguistiques précises apportées par l'enseignant. Les rapports sémantiques entre les unités lexicales sont importants à noter car ils peuvent aider à la mémorisation (retenir des contraires, des synonymes ; la mise en réseau sémantiques des unités lexicales est une source intarissable d'apprentissages nouveaux.

(...) Pour une bonne mémorisation du sens des unités lexicales, l'utilisation de contextes est recommandée car ils aident à la découverte du sens, au repérage de la syntagmatique, et enfin à la constitution des réseaux sémantiques qui sont apparemment importants pour une bonne mémorisation. (2009, page 28)

Certaines activités calquent les procédures des épreuves du Junior Certificate. Nous donnons en exemple l'activité lexicale liée à la thématique de la météo que nous avons proposée :

Consigne : Fais correspondre l'expression et le dessin correspondant/ Match the written words to the correct picture.

1		A	Il fait froid
2	Il y a du vent	B	
3		C	Il neige
4	Il fait soleil	D	
5		E	Il pleut

No.	Letter
1	
2	
3	
4	
5	

Schéma 5 : la météo, exploitation lexicale (Unité 6 : Les Vacances)

3.5. Activités grammaticales

Les activités grammaticales alternent exercices structuraux visant à la mémorisation de structures et exercices d'ordre plus communicatif visant à faire prendre conscience aux élèves du caractère communicatif de la langue et de la structure en particulier ainsi que des contextes d'utilisation probables. Nous proposons en exemple le tableau des partitifs que nous avons créé pour l'Unité 3, *La Cuisine*. Dans l'ancien matériel, aucune explication n'apparaissait, l'exercice concernant les articles partitifs était isolé entre une liste de vocabulaire et une compréhension écrite. Nous nous sommes inspirée des tableaux récapitulatifs des quantitatifs proposés par Abry, D. (2003 : page 139).

Aliments / Boissons	Je ne sais pas combien (Quantité indéterminée)	Je voudrais (Quantité ou forme précisée)
le pain	J'achète __ pain	J'achète une baguette __ pain
le chou-fleur	On mange __ chou-fleur	On mange un gratin __ chou-fleur
la confiture	Elle étale __ __ confiture sur le gâteau	Elle étale un pot __ confiture
la dinde	Il prend __ __ dinde	Il prend un morceau __ dinde
l'huile	Elles utilisent __ __ huile d'olive	Elles utilisent une bouteille __ huile
les frites	Vous prenez __ frites	Vous prenez un peu __ frites
les carottes	Nous coupons __ carottes	Nous coupons un kilo __ carottes
le thé	Elles boivent __ thé	Elles boivent une tasse __ thé
le lait	Ils apportent __ lait	Ils apportent un litre __ lait
la citronnade (jus de citron)	On boit __ __ citronnade	On boit une bouteille __ citronnade
l'eau	Je bois __ __ eau	Je bois un verre __ eau
les jus de fruits	Elle commande __ jus de fruits	Elle commande trois litres __ jus de fruits

Tableau 16 : les Partitifs (Unité 3 : La Cuisine)

4. Supports

Les supports choisis sont authentiques ou présentent un degré élevé de proximité avec ceux authentiques de la langue cible. Pour l'Unité 3 relative à la cuisine par exemple, on utilise un menu authentique de restauration scolaire³¹. Cependant, si le vocabulaire présente une difficulté particulière, il sera annoté avec la traduction en langue anglaise. Ils sont accompagnés, surtout dans le cas de textes écrits d'une iconographie suffisamment

³¹ Voir par exemple le site de la Mairie de Dijon : <http://www.dijon.fr/dijon-info!0-150/les-informations-pratiques!1-168/les-menus-des-restaurants-scolaires!2-625/>

explicite pour que les élèves puissent inférer les contenus sémantiques et favoriser le côté attrayant. Les contenus sont choisis en fonction des intérêts du jeune public : artistes à la mode ; sportifs de haut niveau ; mais également en fonction du contenu linguistique à faire acquérir : tickets de train pour le thème des transports, fiches d'hôtel ; articles de magazines pour adolescents comme Géo Ado ou Wapiti³². Les textes sont soit narratifs soit descriptifs soit informatifs.

5. Le livre du professeur

Dans les quatre mois prévus pour le stage, il était très difficile de terminer ce travail de modification du matériel. Cependant, nous avons conçu les améliorations à apporter au livre du professeur et nous avons négocié avec la direction d'ELC pour obtenir des délais supplémentaires. Dans un futur proche, le livre du professeur sera actualisé en langue française. Il sera paginé, et comportera une table des matières. La première page sera consacrée à l'explication des besoins des élèves en matière d'apprentissage. Il sera fait mention de leur niveau attendu en langue cible. Il sera fait explicitement référence aux syllabus et aux épreuves du Junior Certificate avec un renvoi aux liens internet officiels. Les approches retenues, communicative, actionnelle, et cognitive (Cuq, 2005 : page 112) seront explicitées. Un tableau récapitulatif et global du programme apparaîtra ensuite. Puis, chaque unité sera détaillée en termes de compétences à faire acquérir aux élèves avec renvoi systématiques aux thèmes, activités et tâches communicatives du syllabus correspondantes. Enfin, des activités alternatives seront parfois proposées.

* * *

Les étapes fondamentales d'analyse du matériel, d'évaluation des besoins, de confrontation avec le terrain ont permis de jeter les bases d'un nouveau matériel, actualisé. Bien que cela n'ait pas été notre projet de départ, notre mission nous a conduit de la modification du matériel à son renouvellement. En effet, si nous voulions actualiser les contenus et la méthodologie du matériel afin qu'ils s'accordent aux préconisations actuelles de la didactique des langues et qu'ils s'accordent en cela aux pratiques de classe actuelles, aux programmes scolaires et à la nouvelle génération d'apprenants, la création d'un outil pédagogique innovant était nécessaire. Cependant, nous n'avons pas négligé

³² Voir <http://www.geoado.com> et <http://www.wapiti-magazine.com>

certaines aspects de l'ancien matériel révélateur d'une culture d'enseignement à prendre en compte. Finalement, la création du nouveau matériel d'enseignement/apprentissage des classes de Junior2 tente d'être un compromis intelligent entre toutes les parties concernées.

Conclusion

1. Bilan du stage

A l'époque de la rédaction de ce mémoire³³, le livre du professeur ainsi qu'une grande partie du matériel pédagogique reste encore « en chantier », en cours d'élaboration. Il est certain qu'un projet d'une telle ampleur requiert plus de quatre mois de travail. La direction d'ELC, satisfaite des premières améliorations apportées au matériel, a bien voulu prolonger la période d'élaboration du nouveau matériel. Il est certain que lorsque nous nous sommes engagées dans ce travail de renouvellement du matériel, la direction d'ELC et moi-même, nous ne pouvions concevoir concrètement ce qui devait être accompli. Il aurait peut-être suffi de quelques ajustements pour se satisfaire d'un matériel qui, après tout, avait fait ces preuves dans la durée. Cependant, il s'agissait d'un projet de stage de Master2. Il s'agissait d'établir une démarche pertinente et d'acquérir des outils pratiques d'élaboration d'un plan de formation. Ce faisant, les besoins en termes d'actualisation du matériel ont émergé. Appliquant au projet une démarche de type recherche-action, les résultats escomptés ont dépassé nos prévisions. Mis à l'épreuve du terrain et des fondements théoriques contemporains, l'ancien matériel, même rapiécé, ne pouvait plus satisfaire aucune des parties engagées. Si la direction d'ELC ne pouvait soupçonner la nécessité d'une rénovation totale du matériel, les enseignants du stage de Junior de cette année l'ont précisément formulée. Les premières modifications que nous avons proposées se fondaient sur notre expérience personnelle et sur nos affinités avec des méthodologies où l'apprenant est actif dans son apprentissage. L'étude cumulée du terrain et du cadre théorique en crédibilisant notre démarche nous a pourtant révélé des éléments fondamentaux de la création pédagogique : d'abord la prise en compte de toutes les parties, des avis de tous les enseignants aux méthodologies différenciées, ensuite s'agissant des outils théoriques, la prise en compte de cette formidable source à la fois théorique et pratique qu'est le CECRL.

Notre mission, d'abord définie comme simple modification du matériel existant, a basculé, à l'épreuve de l'analyse et de l'expérimentation, vers une actualisation du matériel qui passerait par son complet renouvellement³⁴ : actualisation des contenus, des supports, de la progression pédagogique, de la méthodologie. Le matériel renouvelé sera un outil

³³ Fin août 2013

³⁴ Nous renvoyons le lecteur au document Annexes2 pour voir l'évolution de notre travail

pédagogique élaboré au cours de l'année 2013. Il sera le témoin des prises de positions théoriques en vigueur, privilégiant une méthodologie communicative ou actionnelle, il intégrera ce que les sciences cognitives ont révélé quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous supposons que sa remise en cause interviendra en 2038, si ce n'est avant, quand un changement de perspective en didactique des langues émergera !

2. Bilan personnel

Il est bien évident qu'au cours de cette mission, notre enrichissement personnel n'a cessé de croître. D'abord, c'est le processus de montage de projet dans le cadre de l'ingénierie pédagogique qui a mobilisé toute notre attention. Préalable indispensable à toute action de formation, les étapes que nous avons définies et qui nous ont servi de jalons tout au cours de l'action, se sont révélées d'une efficacité incontestable. C'est donc en ce domaine que notre propre apprentissage a débuté. Il me semble que cela est très enrichissant pour la compréhension des dispositifs dans lesquels nous intervenons souvent en tant qu'enseignante. De plus, cette découverte et cette mise en application pourront être valorisées dans notre parcours professionnel.

Par la suite, la découverte de tous les outils théoriques à notre disposition, ont contribué à l'établissement d'un véritable fondement théorique à nos actions pédagogiques. L'actualisation n'a pas seulement concerné le matériel mais également nos connaissances en didactique des langues et nous avons enfin parcouru les chapitres du CECRL grâce aux informations que nous venions y puiser. Jusqu'alors, il était resté un peu en dehors de notre sphère d'enseignement car l'occasion nous manquait de le mettre en pratique. Cette découverte est la base d'une réelle évolution professionnelle dont les conséquences se feront sentir tant au niveau pratique que théorique.

Enfin, il va sans dire que le processus de création pédagogique est des plus motivants pour une enseignante. Il est inhérent à chaque acte pédagogique car l'enseignant-e, même s'il/elle utilise des documents fabriqués par d'autres, élabore son cours en fonction de paramètres qui lui sont personnels. Au cours du projet que nous avons mené, après la phase d'ajustement de l'ancien matériel, la création pédagogique s'est imposée d'elle-même. En effet, nous pouvions remettre d'aplomb jusqu'à une certaine limite seulement, des activités ou des exercices et même une progression pédagogique qui ne correspondaient plus aux critères de pertinence et d'efficacité pédagogique. Au-delà de cette limite, que les enseignants du stage Junior nous ont pointée du doigt (nous n'osions la

définir par peur d'outrecuidance), tout devait être repensé : les objectifs, les besoins, les attentes de tous les acteurs et le matériel qui pourrait y répondre. C'est cette tâche que nous nous sommes fixée, qui a déterminé notre motivation, et fait évoluer grandement notre connaissance et notre pratique en tant que pédagogue. Dans la poursuite de ce projet, non achevé à l'heure actuelle, nous désirons donner entière satisfaction à tous les acteurs engagés, afin que le nouveau matériel soit à la mesure de l'action menée et de l'investissement personnel et professionnel qu'il a requis de l'équipe dirigeante et enseignante d'ELC.

Références

- Alliance Française. (2007). *Référentiel pour le Cadre européen commun*. Clamecy: CLE International.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Bertoletti, M. C. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE, ébauche d'une grille d'analyse. *Le français dans le monde*, 55-63.
- Cavalla, C., Crozier, E., Danièle, D., & Richou, C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Cle international.
- Conseil de l., & l'Europe, C. d. (2000). *CECRL*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.-P. G. (2005). *Cours de didactique du FLES*. Grenoble: PUG.
- Dominique Abry, M.-L. C. (2003). *La grammaire des premiers temps*. Grenoble: PUG.
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris: Dunod.
- Fiuza Bento de Faria, M. (2012). Pause grammaire : une réflexion sur l'enseignement. *Synergies Canada*, n°5.
- Genard, O. (2009). *La Recherche action au service des organisations paysannes et des communautés rurales africaines*. LISRA, <http://recherche-action.fr/download/Application%20en%20recherche-action/RechercheActionOG.pdf>.
- Hopkins, A. (2002). *Guide à l'usage des auteurs de matériel pédagogique et de manuel*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Landriault, B. (1982). *Les méthodes en FLS au Québec*. Récupéré sur Erudit: <http://iderudit.org/iderudit/56959ac>
- MacQuillan, G. (2008). *Bon Travail2*. Dublin: The educational compagny of Ireland.
- O'Dwyer, A. (2012). *J'écoute, je lis, j'écris*. Dublin: Gill and Macmillan.
- Puren, C. (1999). Evolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues. *Les langues modernes* n°3, p. 1999. Récupéré sur <http://www.christianpuren.com>: <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/>
- Puren, C. (2000). Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales. *Les langues modernes* n°1, pp. 62-70. Récupéré sur <http://www.christianpuren.com>: <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-m%C3%A9thodologique/>
- Puren, C. (2007, septembre 2010). Evolution historique des configurations didactiques. *Interculturals transliteraturas* (p. n.p.). Madrid: Arcos libros. Récupéré sur <http://www.christianpuren.com>: <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/>
- Puren, C. (2010, juillet 1). *Les quatre procédures historiques d'enseignement*. Récupéré sur <http://www.christianpuren.com>: <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-m%C3%A9thodologique/>
- Puren, C. (2011, avril 11). *La perspective didactique : matériel et pratique*. Récupéré sur www.christianpuren.com: <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/>
- Puren, C. (2013, juillet). *Cours méthodologie de la recherche en DLC, Ch5 Mettre en oeuvre ses méthodes de recherche*. Récupéré sur Christian Puren:

<http://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>
Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

Sitographie

<http://www.ambafrance-ie.org/Le-systeme-educatif-irlandais>

<http://www.ielts.org/>

<http://www.examinations.ie>

<http://www.educationinireland.com>

<http://www.curriculumonline.ie>

<http://www.coe.int>

<http://www.education.gouv.fr>

Table des annexes

Annexe 1 Tableau des équivalences système scolaire irlandais/français	101
Annexe 2 Questionnaire concernant le matériel pédagogique du Niveau 2 junior	102
Annexe 3 Grille d'observation de classe	105
Annexe 4 Finalités des tâches	106
Annexe 5 Liste de vocabulaire de l'ancien matériel.....	107
Annexe 6 La leçon de conjugaison de l'ancien matériel.....	108
Annexe 7 Tableau des compétences traitées dans chaque unité.....	109

Annexe 1
Tableau des équivalences système scolaire irlandais/français

Système scolaire français		Système scolaire irlandais	
Examen : Baccalauréat		Examen : Leaving Certificate	
LYCEE	Terminale Première Seconde	SECONDARY SCHOOL SENIOR CYCLE	Sixth Year Fifth Year Transition Year
Examen : Brevet des collèges		Examen : Junior Certificate	
COLLEGE	Classe de troisième Classe de quatrième Classe de cinquième Classe de sixième	SECONDARY SCHOOL JUNIOR CYCLE	Third Year Second Year First Year

Annexe 2 Questionnaire concernant le matériel pédagogique du Niveau 2 junior

MATERIEL PEDAGOGIQUE

ERGONOMIE : se repérer dans le matériel pédagogique

Se repérer dans le Teacher Guidelines

Merci de cocher une case

Globalement, vous vous repérez visuellement dans le Teacher Guidelines :

Très facilement
Difficilement

Facilement

Peu facilement

Dans le programme journée par journée, quand il est mentionné, le titre de l'Unité à traiter (Ex : Unité 1 : Se présenter) se repère :

Très facilement
Difficilement

Facilement

Peu facilement

Dans le programme journée par journée, quand elle est mentionnée, la compétence à travailler (Ex : Speaking/Written expression) se repère :

Très facilement
Difficilement

Facilement

Peu facilement

Se repérer dans les livrets (Booklets)

Globalement, vous vous repérez visuellement dans les livrets :

Très facilement
Difficilement

Facilement

Peu facilement

Dans chaque livret (Booklet), au sein de chaque Unité, l'annonce de la compétence à travailler est repérable :

Très facilement
Difficilement

Facilement

Peu facilement

Dans chaque livret (Booklet), au sein de chaque Unité, la progression dans chaque compétence (Par ex : le passage de la leçon aux exercices) est repérable :

Très facilement
Difficilement

Facilement

Peu facilement

Quand vous mentionnez une activité, vos élèves la repèrent dans le livret :

Très facilement
Difficilement

Facilement

Peu facilement

VOTRE UTILISATION DU TEACHER GUIDELINES

Vous pouvez au choix cocher une case ou plusieurs cases en les numérotant par ordre d'importance (1 → le plus important ; 2 ; 3 ; 4 → le moins important)

Pour concevoir vos cours, vous consultez :

- Le tableau synthétique du programme (page 1)
- La progression élaborée journée par journée (pages 2 à 19)
- L'aide à la conception du cours (pages 17 à 20)
- Le tableau synthétique des compétences abordées dans chaque Unité (pages 22/23)

Autre, Précisez :

Remarque *personnelle :*

COMPETENCES

GRAMMAIRE

Vous pouvez au choix cocher une case ou plusieurs cases en les numérotant par ordre d'importance (1 → le plus important ; 2 ; 3 ; 4 → le moins important)

Pour aborder un point de grammaire, vous commencez par :

- Une explication des règles, régularités et irrégularités
- Des exemples

Pour enseigner un point de grammaire, vous utilisez :

- L'explication formalisée en langue anglaise
- Les tableaux synthétiques récapitulatifs des principales règles
- Des exercices de conceptualisation (les élèves construisent les règles à partir d'exemples)

Autre (précisez):

Pour le renforcement du point de grammaire étudié, vous privilégiez :

- Des exercices structuraux
- Des exercices communicatifs
- Des activités de réemploi

Les activités/exercices de renforcement proposés (y compris ceux proposés dans les Bilans en fin de livret) sont en nombre suffisant :

Oui Non

Si non, que pourriez-vous proposer ?

Pour l'exploitation du point de grammaire abordé, vous privilégiez :

- La compréhension écrite l'expression écrite
 La compréhension orale l'expression orale

Remarque personnelle :

VOCABULAIRE

Vous pouvez au choix cocher une case ou plusieurs cases en les numérotant par ordre d'importance (1 → le plus important ; 2 ; 3 ; 4 → le moins important)

Pour l'enseignement du vocabulaire, vous privilégiez les exercices de :

- Mise en relation traduction lexicale français/anglais
 Mise en relation du lexique avec image ou objet correspondant
 Mise en relation du lexique avec une thématique

Autre, précisez :

Pour le renforcement du vocabulaire, vous utilisez

- Les exercices de jeux d'écriture (Ex : mots cachés)
 Les activités de réemploi communicatives
 Les exercices type Junior Cert

Autres : précisez

Les activités/exercices de renforcement proposés (y compris ceux proposés dans les Bilans en fin de livret) sont en nombre suffisant :

- Oui Non

Si non, que pourriez-vous proposer ?

Pour l'exploitation du vocabulaire, vous privilégiez :

- La compréhension écrite l'expression écrite
 La compréhension orale l'expression orale

Remarque personnelle :

Annexe 3 Grille d'observation de classe

Enseignant		Niveau de la classe	
Compétences travaillées			
Objectifs poursuivis			
Stratégies d'enseignement			
Matériel utilisé par l'enseignant	Contenus	Fonctions	
Matériel utilisé par l'apprenant	Contenus	Fonctions	

Annexe 4 Finalités de tâches (Hopkins, 2002)

	Vocabulaire	Grammaire	Ecoute	etc.
T	Anticiper			
	Répondre			
Y	Interroger			
	Interrompre			
P	Nommer			
	Apparier			
E	Transférer			
	Sélectionner			
S	Trouver/Identifier			
	Regrouper/Classer			
	Ordre/Classement			
D	Comparer/Mettre en opposition			
	Déduire/Imaginer/Inférer			
E	Rappeler			
	Compléter			
	Insérer			
T	Corriger			
	Extraire/Supprimer			
A	Développer/Continuer			
	Transformer/Modifier			
C	Améliorer			
	Décrire			
H	Discuter			
	Expliquer/Justifier/Argumenter			
E	Démontrer/Reconstituer/Faire			
	Raconter			
S	Commenter			

Annexe 5 Liste de vocabulaire de l'ancien matériel

VOCABULAIRE (Unité 5 : Où j'habite)

un lit	la chambre
une chaise	a chair
un fauteuil	an armchair
une table	a table
une table basse	a coffee table
une table de chevet	bedside locker
un canapé	a sofa
une lampe	a lamp
un tapis	a rug
une armoire	a wardrobe
un canapé-lit	a sofa-bed
une commode	a chest of drawers
une télévision	a television
un lecteur dvd	a dvd player
un télécommande	a remote control
une étagère	shelves
une cuisinière (à gaz)	a stove
une machine à laver	a washing machine
un four à micro-ondes	a microwave
un frigo	a fridge
un lave-vaisselle	a dishwasher
un congélateur	a freezer
un bureau	a desk
un ordinateur (portable)	a laptop

Annexe 6 La leçon de conjugaison de l'ancien matériel : l'imparfait

In French if you want to talk about an action that happened in the past, you have to choose between two tenses, the **passé composé** or the **imparfait**.

Your choice depends on the context of the action.

i) Imparfait

You use the imparfait if you want to talk about

- a **continuous action** in the past (“I was doing..”)
e.g. Je **faisais** mes devoirs quand le téléphone a sonné
I **was doing** my homework when the telephone rang.
- an **action you used to do all the time** (“I used to do...”)
e.g. quand j’étais petite je **jouais** avec des poupées
when I was small, I **used to play** with dolls.

Or if you want to give a description (of the weather or how you are feeling) in the past. (“the sun was shining”, “I was sick, I had a headache and a temperature”)

- e.g. Il **faisait** beau. Le soleil **brillait**. Il **faisait** chaud.
The weather **was** good. The sun **was shining**. It **was** hot.
- e.g. j’**étais** malade. J’**avais** mal à la tête et j’**avais** de la fièvre.
I **was** sick. I **had** a headache and a temperature

Formation

verb in infinitive	regarder	finir	attendre	faire	aller
nous form of present	regardons	finissons	attendons	faisons	allons
stem of imparfait – remove – ons	regard	finiss	attend	fais	all
add endings					
je –ais	regard ais	finiss ais	attend ais	fais ais	all ais
tu –ais	regard ais	finiss ais	attend ais	fais ais	all ais
il/elle – ait	regard ait	finiss ait	attend ait	fais ait	all ait
nous – ions	regard ions	finiss ions	attend ions	fais ions	all ions
vous – iez	regard iez	finiss iez	attend iez	fais iez	all iez
ils/elles - aient	regard aient	finiss aient	attend aient	fais aient	all aient

There is only one irregular verb in the imparfait. Can you guess what it is?

If you guessed être, because the nous form of the present tense does not end in –ons, you would be entirely correct!

Être

J’étais	nous étions
Tu étais	vous étiez
Il/elle était	ils/elles étaient

Watch out for regular –er verbs that have spelling changes in the present tense that affect the nous form of the verb (-cer verbs and –ger verbs). That spelling change is caused by the long vowel (o) of the nous form. If the stem of the verb is followed by –i or –e there is no need for a spelling change.

- | | |
|----------------------|------------------------|
| e.g. manger – to eat | commencer – to start |
| je mangeais | je commençais |
| tu mangeais | tu commençais |
| il/elle mangeait | il/elle commençait |
| nous mangions | nous commençons |
| vous mangiez | vous commenciez |
| ils/elles mangeaient | ils/elles commençaient |

Unité 5 L'école

Annexe 7 Tableau des compétences traitées dans chaque Unité

Journées	Unité	Compétences culturelles	Compétences communicatives	Compétences grammaticales	Compétences lexicales
Lundi/mardi	Unité 5 Où j'habite		Présenter sa ville, l'endroit où on habite Décrire sa maison, sa chambre Parler des tâches ménagères que l'on fait chez soi Comprendre et indiquer une direction	Les prépositions devant les noms de pays Les prépositions de lieu	La maison Les meubles Les tâches ménagères La ville Les directions
Mercredi/jeudi	Unité 6 L'école	Le système scolaire en France	Décrire son école Parler de ses matières préférées Présenter une journée type à l'école Décrire un règlement Écrire une lettre d'excuses	Passé composé Imparfait Forme négative	L'école: les différents lieux Les matières Les activités La maladie
Jeudi/vendredi/samedi	Unité 7 Loisirs, activités, temps libre	La fête de la musique, la musique française	Décrire ses activités, ses loisirs Proposer un RDV S'excuser/annuler un RDV	Faire de /jouer à Future proche Future simple	Le sport La musique
Journées	Unité	Compétences culturelles	Compétences communicatives	Compétences grammaticales	Compétences lexicales
Lundi/mardi/mercredi	Unité 8 Les vacances et la météo	Les climats en France Les colonies de vacances	Parler de ses vacances Parler du temps qu'il fait Écrire une carte postale/Écrire une lettre formelle de réservation	Le conditionnel	Les vacances Réservations Hébergements /activités Météo

MOTS-CLÉS : matériel d'enseignement/apprentissage ; CECRL ; immersion ; analyse de matériel pédagogique ; création de matériel pédagogique ; Junior Certificate

RÉSUMÉ

Ce mémoire relate la mission d'ingénierie pédagogique que nous avons menée. Il s'agissait de revoir le programme et de modifier le matériel d'enseignement/apprentissage utilisé à Euro Languages College dans le cadre de stages linguistiques pour adolescents irlandais. Ces stages ont lieu sur le territoire irlandais et simulent une immersion car tout échange se passe en langue cible. Le matériel à modifier concernait le niveau Junior c'est à dire que les stages préparent aux épreuves de langue du Junior Certificate. L'analyse théorique du matériel a conduit à des propositions d'améliorations qui ont été testées sur le terrain. Après étude du syllabus scolaire qui détermine les contenus et les objectifs du matériel et l'étude sur le terrain, le matériel a été modifié de façon à prendre en compte les avancés méthodologiques actuelles, le cadre d'immersion et les acteurs engagés dans l'acte d'enseignement.

KEYWORDS : teaching material ; CEFR ; full-immersion stay ; teaching material testing ; creation of teaching material ; Junior Certificate

ABSTRACT

The present report is about the educational engineering mission I had to perform. It consisted of revising the syllabus and make amendments to the teaching material used in Euro Languages College for full-immersion stay courses in Ireland. The teaching material to amend is Junior Certificate orientated. Testing material theoretically led to practical amendments which were on their turn testing by the teachers on the Junior classes of the Year. Finally, the teaching material was amended to take into account the present methodologies reflected in the syllabus, the full-immersion stay and all the actors engaged in the teaching process.