



HAL
open science

Étude de l'autonomie des élèves dans un échange franco-allemand : projet mené en suivant une approche actionnelle

Mathilde Goujon

► **To cite this version:**

Mathilde Goujon. Étude de l'autonomie des élèves dans un échange franco-allemand : projet mené en suivant une approche actionnelle. Littératures. 2013. dumas-00935156

HAL Id: dumas-00935156

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935156>

Submitted on 23 Jan 2014

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.

Université Stendhal – Master 2
Recherche LLCE Allemand.
Faculté de langues de Grenoble.
Mémoire de recherche réalisé
sous la direction de
Mme Elke NISSEN, maître de
conférences

Etude de l'autonomie des élèves dans un échange franco- allemand : projet mené en suivant une approche actionnelle

Mathilde GOUJON

2012-2013

REMERCIEMENTS

Pour ce deuxième travail de recherche, je tiens à remercier les personnes qui ont relu mon travail en apportant leurs précieux commentaires, et tout particulièrement ma grand-mère, qui a toujours été présente pour m'aider pendant l'élaboration de ce mémoire.

Il m'importe également de remercier ma directrice de mémoire, Mme Elke Nissen, qui a toujours apporté ses remarques, éclairages et conseils avisés pour améliorer mes recherches.

Il me tient à cœur de mentionner ensuite le *Gymnasium* Max-Slevogt qui m'a donné la chance de mettre en place, ce dont j'avais besoin pour mon étude.

J'aimerais aussi dire merci à mes proches qui m'ont redonné courage dans les moments de faiblesse ou lorsque l'inspiration ne venait pas et que le travail ne progressait plus.

Et pour terminer, je n'oublie pas, bien sûr, ma partenaire pour cette deuxième année consécutive, professeure d'allemand à Annecy, sans laquelle aucun projet n'aurait pu voir le jour.

SOMMAIRE

	Page
1. INTRODUCTION _____	5
1.1. Introduction générale _____	5
1.2. Problématique _____	6
2. DEFINITION DE TERMES CENTRAUX _____	9
2.1. L'autonomie _____	9
2.1.1. Qu'est-ce que l'autonomie _____	10
2.1.2. Quels sont les signes pour reconnaître un élève autonome ? _____	10
2.1.3. Quels sont les moyens d'autonomisation de l'élève ? _____	13
2.1.4. Le rôle de l'enseignant dans le processus d'autonomisation de l'élève _____	15
2.2. La perspective actionnelle (PA) _____	18
2.2.1. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ? _____	18
2.2.2. Ses caractéristiques _____	19
2.2.3. Qu'est-ce qu'une tâche ? _____	20
2.2.4. Quel est le rôle du professeur ? Quel est celui de l'élève ? _____	23
2.2.5. Pourquoi la perspective actionnelle et ses tâches ? Quel intérêt en classe de langue _____	25
2.3. La pédagogie de projet (PP) _____	27
2.3.1. Pourquoi la PP en classe ? Quels buts poursuit-elle ? _____	27
2.3.2. Les caractéristiques _____	29
2.3.3. Le rôle du professeur _____	31
2.4. Application des trois précédentes notions dans notre projet avec Une classe de 6^{ème} en Allemagne _____	34
2.4.1. L'autonomie dans notre projet _____	35
2.4.2. La PA dans notre projet _____	37
2.4.3. La PP dans notre projet _____	39

2.5. En quoi les termes sont-ils liés ? _____	39
2.5.1. La PA et l'autonomie _____	39
2.5.2. La PP et l'autonomie _____	40
2.5.3. La PP et la PA _____	40
2.5.4. La PA, la PP et l'autonomie _____	43
2.6. Nos hypothèses _____	44
3. DESCRIPTION DU PROJET _____	46
3.1. Cadre général _____	46
3.2. Participants _____	47
3.3. Tableau récapitulatif du déroulement du projet _____	49
3.4. Déroulement des séances _____	50
4. METHODOLOGIE DE RECHERCHE _____	55
4.1. Supports de recueil des données _____	55
4.1.1. Grilles d'observation _____	55
4.1.2. Entretiens individuels _____	56
4.2. Méthodologie d'analyse _____	57
4.2.1. Grilles d'observation _____	57
4.2.2. Entretiens individuels _____	57
5. RESULTATS _____	58
5.1. Résultats des grilles d'observation _____	58
5.1.1. Résultats généraux _____	58
5.1.2. Résultats détaillés _____	59
5.1.3. Tableau récapitulatif des grilles d'observation _____	64
5.2. Résultats des entretiens individuels _____	66
5.2.1. Entretien après la tâche intermédiaire : le livre _____	66
5.2.2. Entretien après la tâche finale : le compte rendu de lecture _____	68
6. ANALYSE ET DISCUSSION _____	70
6.1. L'implication, la responsabilité, le chemin vers l'autonomie _____	70
6.2. Les stratégies d'apprentissage et l'autonomie _____	73
6.3. L'enseignant et le processus d'autonomisation _____	75
7. CONCLUSION _____	80

◆ ANNEXES	84
1. Bibliographie	84
2. Questionnaire tâche intermédiaire	88
3. Questionnaire tâche finale	90
4. Grille d'observation vierge	92
5. Compte rendu de lecture vierge	93
6. Transcriptions des entretiens individuels : la tâche intermédiaire	94
7. Transcription des entretiens individuels : la tâche finale	105

1. INTRODUCTION

1.1. Introduction générale

Il m'a été donné cette année de poursuivre mes études tout en étant assistante de français en Allemagne. Je trouve intéressant d'avoir la possibilité de réaliser ces deux activités et il me tient à cœur de mettre mon expérience ici au profit de mes études, et vice versa. C'est pourquoi les présentes recherches se basent, certes sur la théorie, mais sont également ancrées dans la réalité et ont donc une finalité pratique.

Le mémoire de Master 1, dont le thème principal était « la motivation dans un contexte d'échange franco-allemand », m'a donné, au vu des conclusions positives, la volonté de continuer sur la voie des échanges scolaires. Ainsi, l'étude qui suit prend appui, elle aussi, sur un projet réalisé entre la France et l'Allemagne.

Mon rôle étant toujours de faire découvrir la culture française, de façon authentique, le projet que nous avons mené de part et d'autre de la frontière aura pour but premier la transmission de la culture et la connaissance de l'autre.

L'an dernier, l'autonomie des élèves était implicitement contenue dans le thème de « la motivation » : est-ce que le travail autonome leur procurait du plaisir ? Est-ce qu'avoir des responsabilités les rendaient davantage motivés ? De ces questions sans réelles réponses est né mon intérêt pour l'autonomie de l'élève dans un cours de langue, en général. Le présent mémoire s'interroge alors principalement sur le comportement, mais aussi sur l'apprentissage plus ou moins autonome des élèves dans la réalisation d'un projet franco-allemand.

1.2. PROBLEMATIQUE

Dans une ère où le « made in France » signifie aussi Chine, Brésil, Italie ou Portugal, c'est sur la maîtrise des langues étrangères qu'il faut compter pour s'entendre dans le monde du travail. A l'heure de la globalisation, où chaque pays a un pied dans l'édifice de l'industrialisation, il est nécessaire que la jeunesse soit formée le mieux possible pour être prête à échanger, négocier, et travailler avec des hommes de toute nationalité. L'apprentissage, non seulement d'une, mais de plusieurs langues autres que la langue maternelle, devient aujourd'hui une exigence de nos sociétés. Et c'est à l'école ou aux organismes de formation, plus généralement, d'apporter les savoirs nécessaires à la formation linguistique des nouvelles générations. C'est majoritairement là que l'apprentissage se façonne.

La grande institution qu'est l'école, de la maternelle à l'université, a cette mission d'ouvrir l'esprit, de l'enfant puis de l'adulte, aux cultures étrangères. En langues, les directives se sont succédées pour essayer de toujours répondre le mieux possible aux attentes des apprenants et formateurs. Avec la parution en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, nommé couramment CECR, c'est une façon homogène d'appréhender l'enseignement des langues qui a été instaurée par le Conseil de l'Europe. En effet, « le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. » (CECR, 2001 : 4).

Cette amélioration de la communication passe par une adaptation des enseignements et des méthodes d'enseignement en classe, car « présenter la culture de « manière frontale » à travers un texte ou l'étude d'un thème a peu de chances de susciter l'intérêt de la majorité des élèves » (Bourguignon, 2010 : 74). L'intérêt des élèves est donc primordial pour progresser, avancer, évoluer. Celui-ci est à chercher dans des techniques et méthodes d'enseignement plus novatrices, plus originales, plus proches du quotidien des élèves. Ainsi, « la communication, la dimension sociale et interactive de la langue, la participation des apprenants dans des tâches et des contextes authentiques, éléments prioritaires de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, peuvent en

effet être mis en œuvre ou renforcés dans le cadre des projets pédagogiques » (Velázquez Herrera, 2010 : 10). Développer le travail par projet répondrait mieux aux attentes formulées depuis 2001 par le CECR : faire devenir les apprenants d'une langue des acteurs sociaux au moyen de cette langue.

Le bon déroulement et les bons résultats d'un projet dépendent de la volonté de l'élève et de son investissement. « Un apprenant peut avoir la capacité de prendre en charge son apprentissage sans pour autant utiliser pleinement cette capacité lorsqu'il décide de procéder à son apprentissage » (Holec, 1980 : 4). Le travail par projet s'enrichit des savoir-faire des participants. Pour que cela soit optimal, il est nécessaire que les élèves soient un minimum autonomes. Deux personnes différentes conçoivent l'autonomie de façon différente. Pour l'une, l'autonomie va signifier agir seul, pour l'autre, avoir des responsabilités ; pour l'une cela va être un prérequis, pour l'autre une compétence à développer, etc. En Allemagne, la place accordée à l'autonomie des élèves, autant en classe que dans la cours de récréation, est très importante. Mais si cela se constate de manière systématique avec les élèves les plus âgés, avec les jeunes au contraire, l'attitude des enseignants est beaucoup plus maternelle. Dans cette étude, nous nous efforcerons de définir le degré d'autonomie qu'un jeune élève (environ onze ans) doit posséder pour qu'un travail par projet soit le plus bénéfique possible. Nous nous attacherons, entre autre, à trouver des réponses aux questions suivantes : quel degré de capacité à être autonome attend-on d'un jeune élève et qu'est-ce qui peut l'aider à être plus autonome ?

De toutes ces remarques nait une interrogation principale, qui est à la base de notre étude et justifie nos recherches : de quelle façon un projet franco-allemand basé sur la perspective actionnelle développe l'autonomie des élèves?

Pour répondre à cette question et pour participer nous aussi à l'amélioration de la communication entre la France et l'Allemagne, nous avons mis en place un projet dans lequel deux classes de sixième, l'une à Annecy, en France, et l'autre à Landau, en Allemagne, ont non seulement communiqué par écrit, mais ont agi dans un projet commun en rapport avec leur niveau de connaissance de la langue. Avec des apprenants de niveau A1 (débutant), les attentes sont décentrées et s'orientent vers un dialogue interculturel plutôt que vers une réelle action commune qui aurait des conséquences

mesurables au quotidien. Le but était de donner un aperçu authentique de la culture de l'autre, loin des clichés de chaque pays. Agir ensemble dans ce cas-là avait, simplement l'intention de conduire à plus de tolérance et d'ouverture d'esprit pour que chacun se dégage de tout préjugé dévalorisant culturellement. Si le processus inclut un travail matériel (livre, affiche, ...), le résultat ne l'est pas forcément, mais l'important est une collaboration qui favorise l'échange. Pour agir ensemble, il faut avoir un partenaire et une forme d'échange. Nous avons retenu l'échange de classe à classe. Le projet s'est déroulé sur quatre mois, pendant lesquels deux séquences ont été mises en place.

Nous développerons, dans un premier temps, les aspects théoriques liés à notre sujet. Ainsi, nous définirons les termes principaux, qui sont : autonomie, perspective actionnelle et pédagogie de projet.

Dans un second temps, nous rendrons compte du déroulement du projet de façon détaillée, des observations faites au fil des séances et des résultats obtenus.

Nous tirerons enfin les conclusions de notre étude en comparant nos résultats avec les recherches précédemment effectuées par d'autres auteurs. Nous indiquerons également les écueils à éviter lors de la mise en place d'un tel projet.

2. DEFINITION DE TERMES CENTRAUX

2.1. L'autonomie

Dans cette partie, nous nous appuyerons partiellement sur les définitions que nous avons données dans le cadre de notre mémoire de M1.

Le terme « autonomie » se définit d'une multitude de façons, suivant les domaines auxquels il s'applique. Le moteur de recherche *Google* recense quarante-deux million occurrences du terme « autonomie » appliqué indifféremment à des êtres humains comme à des objets. Le sens est à chaque fois différent. Ce qui nous intéresse présentement concerne l'autonomie de l'humain. Mais là encore, il est possible d'effectuer des distinctions et de parler d'autonomie motrice, cérébrale, d'autonomie de l'adulte, de l'enfant, etc. Dans chacun de ces cas, la définition d'autonomie diverge. Holec parle d'une « utilisation quasi anarchique du terme, [...] ainsi que [de] la pluralité de concepts » (1980 : 3) qu'il recouvre. Mais alors, qu'est-ce vraiment l'autonomie ?

Si divers chercheurs s'accordent pour dire que l'autonomie est toujours considérée sous deux angles différents, soit comme un but à atteindre, soit comme un prérequis, et parmi eux, Barbot (2012 : 18) indique que « l'autonomie de l'apprenant [est] à la fois finalité et moyen », nous considérerons qu'elle est un but vers lequel il faut tendre.

Il est impossible de dissocier autonomie et apprentissage. Les deux sont étroitement liés. C'est-à-dire que différents domaines d'autonomie soutiennent directement l'apprentissage dans le cadre scolaire. Le but de chaque élève, est de toujours apprendre mieux, plus, ou plus vite pour passer certains paliers de sa scolarité. Si l'apprenant est encadré de près au collège, il l'est moins au lycée, pour être « livré à lui-même » à l'université, donc il doit devenir autonome pour répondre à ces exigences. A ce propos, Albero (2003 : 2) dit au sujet de l'élève « le développement de son autonomie est donné comme objectif de la formation, au même titre que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire académiques »

2.1.1. Qu'est-ce que l'autonomie ?

L'autonomie :

- est-ce tout faire, tout seul ?
- est-ce travailler vite ?

D'après le dictionnaire Larousse en ligne, l'autonomie se définit ainsi : « Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ». La première pierre est donc posée : « capacité ». D'après Holec (1980 : 3) « l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son apprentissage ». L'autonomie en classe, c'est alors pouvoir prendre des décisions soi-même, des initiatives pour agir dans le but de s'améliorer ; langagièrement bien sûr, mais également à travers des compétences qui ne sont pas directement liées à la langue, compétences sociales, techniques, etc. « L'autonomie [...] n'est pas une qualité, mais bien une compétence qui peut se développer » (Barbot et Gremmo, 2012 : 18). Notons, que nous ne faisons pas de différence entre les termes compétence et savoir-faire, que nous utilisons comme synonymes.

2.1.2. Quels sont les signes pour reconnaître un élève autonome ?

- **L'autonomie à travers sept « domaines d'application »** (Nissen, 2007 : 133)

L'autonomie n'est pas seulement un concept large qui peut se clarifier à travers une classification particulière. En effet, elle est constituée d'une multitude d'autonomies. Plus précisément, Albero (2003 : 6-7) effectue des distinctions qui peuvent permettre à un enseignant de déterminer le degré d'autonomie d'un élève. D'après elle, en effet, il faut « voir l'autonomie, non plus comme une notion globale, mais comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser » (Albero, 2003 : 7). Voici les sept « domaines d'application » (Nissen, 2007 : 133) qu'elle développe :

- technique (savoir utiliser des logiciels, CD, nouveaux médias, ...) ;
- informationnel (savoir chercher des informations à la bibliothèque par exemple, et savoir les partager avec d'autres) ;

- méthodologique (être capable de respecter des délais et se donner les moyens de faire ce qui est demandé) ;
- social (pouvoir travailler en collaboration avec des pairs et interroger des ressources humaines en cas de besoin) ;
- cognitif (apprendre, c'est-à-dire : « comprendre », « déceler », « repérer », « réaliser ») ;
- métacognitif (être conscient de ses connaissances, de ses points forts et faibles, pouvoir s'autoévaluer, être capable de mener une réflexion personnelle sur ses stratégies d'apprentissage) ;
- psycho-affectif (être en mesure de dépasser le découragement, de persévérer, d'être positif ...).

Grâce à cette liste, il est plus facile de concevoir ce qu'est l'autonomie. Mais il est important de comprendre comment l'élève atteint un « bon » niveau dans chacun de ces domaines. Comme nous l'avons vu, l'autonomie et l'apprentissage ne font efficace sont indissociable ; l'un étant au service de l'autre et vice-versa. Donc si les trois derniers domaines ci-dessus apparaissent comme étant des sous-parties de l'autonomie, ils sont également trois compétences à posséder pour pouvoir apprendre. La maîtrise de ces compétences diffère pour chaque individu, et c'est ce qui les amène, selon Cyr (1998 : 41), à mettre en place différentes « stratégies d'apprentissage ».

- L'autonomie à travers les stratégies d'apprentissage

Notre étude traite de l'autonomie de l'apprenant, ce qui nous amène à développer les stratégies d'apprentissage qu'un élève autonome met en place. En effet, l'apprenant met en place des mécanismes qu'il développera toute sa vie pour apprendre efficacement. Ces mécanismes, ou stratégies d'apprentissage, lorsqu'elles deviennent des automatismes minimisent son besoin d'être guidé et le rendent moins dépendant vis-à-vis de l'enseignant. En mettant en place les stratégies d'apprentissage suivantes, l'apprenant va apprendre à maîtriser les compétences énoncées plus haut, ce qui le rendra autonome. En nous basant sur la nomenclature de Cyr (1998), voici les trois stratégies, qui permettent un apprentissage efficient :

1. La première est la stratégie métacognitive, c'est-à-dire « réfléchir sur son processus d'apprentissage, [...] comprendre les conditions qui le favorisent, « [...] organiser ou [...] planifier ses activités en vue de faire des apprentissages » (Cyr, 1998 : 42). Celle-ci évolue avec l'âge des apprenants. Ainsi Cyr (1998 : 42) écrit : « les élèves qui sont avancés dans l'apprentissage d'une L2 font un plus grand usage de stratégies métacognitives que les débutants ». Cette « métacognition », c'est ce qui aide à l'apprentissage dans les moments où l'élève se retourne sur lui-même pour considérer son parcours, dans les moments où l'élève se demande : « Qu'est-ce que je fais et pourquoi je le fais comme ça ? ».

2. La seconde stratégie importante à développer est celle dite « cognitive ». C'est une stratégie qui est la plus fréquente et observable. Elle se traduit en classe par la pratique de la langue étrangère, l'entraînement à l'expression écrite et orale, entre autre. D'après le dictionnaire en ligne Larousse, la cognition c'est l'« ensemble des structures et activités psychologiques dont la fonction est la connaissance ». La cognition c'est donc apprendre, consciemment ou non : c'est ce que l'élève fait ou essaie de faire chaque jour à l'école. Concrètement, c'est-ce qui se passe dans le cerveau pour retenir les informations rencontrées. Et ce processus est différent pour chaque élève. En salle de classe, ce dernier a diverses méthodes à sa disposition ; par exemple : « mémoriser » à l'aide de « moyens mnémotechniques », ou « prendre des notes », « faire des regroupements », « déduire » en « compar[ant] avec une autre langue connue » ou simplement « traduire » dans sa langue maternelle, il peut « paraphraser », ou encore « résumer », etc, Cyr (1998 : 49-54).

3. La troisième et dernière stratégie est « socio-affective ». Le terme contient le mot « social », qui indique un contact avec autrui, dans le cadre de l'apprentissage. Cyr (1998 : 54) écrit : « les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ». Cela se traduit par exemple à travers des actions, telles que solliciter l'enseignant, coopérer avec les autres élèves, agir en groupe, etc.

Dans l'idéal, ces trois stratégies permettent donc à l'élève d'apprendre : en les appliquant, il se forme un panel de méthodes et de techniques qu'il peut appliquer au besoin. Les choix qu'il effectue alors, consciemment ou non, le rendent de plus en plus autonome. Les élèves qui ne maîtrisent pas ces stratégies, ne sont pas pour autant incapables d'être autonomes. Ils ont besoin d'être aidé pour acquérir ces « stratégies d'apprentissage ». Le soutien de l'autonomie peut être envisagé de plusieurs manières, complémentaires, indiquées par la suite.

2.1.3. Quels sont les moyens d'autonomisation de l'élève ?

1- Objectivation des stratégies d'apprentissage

Un moyen pour rendre un élève autonome est de lui faire prendre conscience de son apprentissage. Le processus d'autonomisation passe par l'acquisition ou l'amélioration de la stratégie « métacognitive ». Comme l'écrivent Barbot et Gremmo (2012 : 19) : « l'enseignement des langues d[oi]t se préoccuper de former des apprenants qui soient de plus en plus conscients ». Donc l'apprenant efficace est celui qui est conscient de son apprentissage. Ainsi, il sait comment améliorer ses performances. Il sait ce qui a marché ou non et est capable d'en trouver les raisons. Pour effectuer cette prise de conscience, il existe différentes méthodes. Cyr propose : « la leçon zéro » (1998 : 142), qui consiste à effectuer un cours dans lequel les élèves n'apprennent pas encore la langue étrangère, mais « les connaissances que l'on juge préalables à l'apprentissage d'une langue ». Il propose aussi de « penser à haute voix » (1998 : 140). Duhamel (2010 : 3-4) propose quant à elle « le portfolio », comparable au « journal de bord » (Cyr, 1998 : 139), ainsi que « l'entretien d'explication » qui est un « questionnaire pour mettre en mots des pratiques », c'est-à-dire un « entretien » dans lequel l'enseignant revient avec l'élève sur ce qu'il a fait, en le guidant par des questions, pour réfléchir justement à ce qu'il a fait.

2- « Apprentissage formel »

Mais ces méthodes axées sur l'autonomisation par la prise de conscience ne sont pas les seuls moyens à disposition des enseignants et des élèves. Holec (1980 : 3) écrit au sujet de l'autonomie : « cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière « naturelle », soit [...] par un apprentissage formel ». Par « apprentissage formel », il entend apprentissage normé, c'est-à-dire, par exemple, en salle de classe, avec l'enseignant, etc. Et Nissen (2007 : 222) propose dans le cadre de l'apprentissage hybride un exemple « d'apprentissage formel », déclinable dans différentes situations, et qui vise à l'autonomisation de l'élève. Elle nomme cela des « aides » qui se concrétisent sous forme de « fiches explicatives » (2007 : 140) pour détailler toutes sortes de procédures (utilisation d'un logiciel, rédaction d'une méthode, etc). Il faut noter cependant que ces exemples ne peuvent être mis en pratique qu'à condition que l'enseignant s'engage dans l'autonomisation de ses élèves, car dans la majeure partie des cas, c'est l'enseignant qui crée et fournit les aides matérielles.

3- Importance du lien social

Le travail de groupe, s'il requiert lui aussi une certaine autonomie de ses membres, semble être un troisième moyen efficace pour rendre l'élève autonome. Pour pouvoir travailler en groupe, il faut déjà s'avoir s'organiser, être capable de prendre des décisions, de tenir compte de l'avis des autres, ... Mais dans le développement de son apprentissage, l'élève passe par différentes étapes : il utilisera des « méthodes et techniques [...] qu'il connaît, qu'il découvrira auprès d'autres apprenants [...], qu'il se forgera lui-même » (Holec, 1980 : 16). Dans cette citation, le deuxième point est particulièrement intéressant. En effet, tout au long de sa scolarité, l'élève se confrontera à ses pairs dans le groupe, qui lui apporteront ce qui lui manque. Il devra prendre des initiatives, des décisions. Il devra faire preuve de tolérance, de diplomatie. Il devra partager ses savoirs et savoir-faire. Et de toutes ces situations, il apprendra différentes choses. L'individu se construit en société, c'est-à-dire qu'il « se construit dans le rapport à l'altérité » (Barbot et Gremmo, 2012 : 23). C'est dans son rapport à l'autre qu'il s'enrichit.

De nombreux auteurs, tel qu'Albero (2003 : 9) soulignent l'importance du lien social dans le processus d'autonomisation, ainsi cette dernière écrit :

« L'apprentissage ne se réalise pas sans interaction humaine. Que celle-ci ait une fonction reconnue d'initiation ou d'aide à la compréhension de contenus, à l'acquisition de compétences cognitives et de maîtrise technique ou qu'elle ait une fonction, moins souvent prise en compte, de conseil méthodologique ou de soutien psychologique, l'interaction humaine est indispensable à l'autostructuration des connaissances et à la construction de l'image de soi en tant qu'apprenant efficace. »

Les différentes méthodes énoncées ci-dessus pour soutenir l'autonomie des apprenants dans différents contextes vaut principalement pour l'autonomie d'apprentissage. Si le travail en groupe développe aussi l'autonomie sociale, celle-ci en est à la fois un prérequis. Quelle place ont les autres types d'autonomie (sociale, informationnelle, ...) en classe de langue ? Est-ce que ceux indiqués plus haut (Albero, 2003 : 7) peuvent être soutenus dans le cadre d'un enseignement qui vise prioritairement les compétences langagières ? Et est-ce qu'il y a une réelle volonté pour développer les autres aspects de l'autonomie ?

Notons enfin que pour Cyr (1998 : 130), l'autonomisation « inclut l'entraînement à l'utilisation de stratégies, qui vise à réduire la dépendance de l'élève à l'endroit de l'enseignant ». C'est donc en s'entraînant à mettre en œuvre, à appliquer, à développer des stratégies, que l'autonomie surviendra et permettra de relativiser la dépendance élève-enseignant.

2.1.4. Le rôle de l'enseignant dans le processus d'autonomisation de l'élève.

Si l'élève devient autonome, qu'est-ce que cela signifie pour l'enseignant ? Quelle est sa place ? Que devient son rôle ? De nombreux chercheurs (Duhamel, Barbot, ...) s'accordent pour dire que l'enseignant ne doit pas disparaître, que sa présence est indispensable. Mais chacun a un vocabulaire bien différent pour désigner le statut du

nouveau professeur. L'enseignant peut être un « entraîneur » ou un « médiateur » (Duhamel, 2010 : 2),

Comme Cyr (1998 : 130) le mentionne ci-dessus, l'autonomie induit une réduction de la dépendance de l'élève envers l'enseignant ; autonomie et dépendance sont donc deux concepts souvent associés. Est-ce que ces termes sont antagonistes ? Ou est-ce possible de les relier ? Un postulat possible serait que le travail en autonomie ne nécessite plus la présence de l'enseignant. S'il y a autonomie, il y a indépendance, c'est-à-dire un cas de figure dans lequel l'élève serait seul face à ses savoirs et savoir-faire. Cette configuration est-elle imaginable en salle de classe ? Albero apporte une piste de réponse. Pour elle, « l'autonomie ne se limite pas au temps pendant lequel un apprenant peut travailler en dehors de la présence de l'enseignant » (Albero, 2003 : 7). Ainsi, ce dernier a toujours sa place dans l'institution scolaire. Son rôle et son statut se voient alors modifiés. Pour Barbot et Gremmo (2012 : 18), l'enseignant adopte « une approche centrée sur l'apprenant, qui vise à développer son autonomie d'apprentissage en favorisant dans la méthodologie même sa prise de responsabilité ». Pour ce faire, il accompagne l'élève dans son autonomisation. Il devient le « conseiller » qui répond « à la demande de l'apprenant ». Il « est en réaction, et non en prévision ». Il « doit organiser sans véritablement choisir, réagir bien plus que prévoir, et aider sans interférer » (Barbot, Gremmo, 2012 : 21). Il devient un guide pour l'élève. Il n'est plus maître des savoirs, mais « un guide stimulant l'autonomie de l'élève pour qu'il soit acteur de ses apprentissages » (Duhamel, 2010 : 4). Il l'« encourage » et l'« aide » dans son processus de développement.

Par contre, l'enseignement en classe se distingue de l'autoformation guidée ou accompagnée dans laquelle l'apprenant choisit lui-même ce sur quoi il veut travailler, à quelle vitesse, etc. Dans une classe, « l'enseignant conserv[e] toujours pour lui-même, les domaines de décision les plus importants » (Holec, 1980 : 8). C'est-à-dire que si l'élève doit développer son style d'apprentissage, et donc des méthodes qui lui sont propres, il ne choisit pas fondamentalement les thèmes des cours, qui sont souvent imposés par un manuel. Dans l'enseignement scolaire habituel, dit aussi « apprentissage dirigé », le programme officiel « et l'enseignant définissent ces objectifs en fonction de ce qu'ils estiment être les connaissances indispensables à l'apprenant ». Ainsi, les objectifs sont

fixés « une fois pour toutes », « pour l'année » et sont « affectés à l'ensemble des apprenants » (Holec, 1980 : 10).

Le rôle de l'enseignant évolue donc pour continuer à se dissocier de l'enseignement frontal. Il accompagne désormais les élèves dans leur apprentissage, pour les rendre autonomes. C'est un accompagnateur. Il les oriente pour que ceux-ci développent au mieux leurs capacités.

2.2. La perspective actionnelle (PA)

Améliorer chez l'élève/apprenant ses capacités, sa responsabilité, sa motivation, son intérêt pour la langue, ont toujours été des buts poursuivis dans l'enseignement scolaire, ils varient seulement en fonction des différentes méthodologies. Le CECR (Cadre Européen Commun de Référence), dans la lignée des pédagogies actives, a amorcé une nouvelle approche pour les cours de langues vivantes, notamment une pédagogie qui redessine le rôle de l'élève en classe : la pédagogie de l'action, nommée plus communément « perspective actionnelle » : c'est là que se porte notre intérêt.

2.2.1. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?

La perspective actionnelle a fait son apparition après la mise en évidence d'un décalage dans les cours de langue(s). En effet, on ne peut que constater qu'au quotidien « l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir », alors qu' « en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même » (Bourguignon, 2010 : 53). De ce constat naît la nécessité de réduire le décalage entre pratique de la langue, au quotidien et en classe. La méthode en vigueur à la fin du 20^{ème} siècle était l'approche communicative, très axée sur la communication, pour faire parler les élèves et les rendre plus à l'aise le jour où ils auraient à communiquer avec des natifs. Mais au 21^{ème} siècle, les attentes ne sont plus les mêmes. Il faut redonner du sens à l'apprentissage, le re-contextualiser pour qu'il ne soit plus une fin en soi, mais un moyen, une ouverture vers autre chose : l'action. Le CECR propose ainsi des pistes pour faire évoluer les pratiques de classe et tendre à un apprentissage de la langue plus en phase avec la réalité des besoins.

D'après le CECR (2000 : 15) voici ce qu'est la perspective actionnelle :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur 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 ».

Nous allons essayer maintenant de comprendre cette citation.

2.2.2. Ses caractéristiques

Le CECR recadre les besoins et les attentes par rapport aux apprenants de langue en suggérant des méthodes de travail. Le changement et la nouveauté que cela amène est à comprendre par rapport à l'approche communicative, décrite brièvement ci-dessus. En effet, « d'une visée de communication dans un cadre touristique, on est passé à une visée d'interaction sociale et de réalisation d'une tâche en langue étrangère dans un cadre professionnel, quotidien ou dans celui d'études supérieures » (Nissen, 2005 : 3). Dans la perspective actionnelle, d'après le CECR (2000 : 15), l'idée est de former à la fois un apprenant et un « acteur social », c'est-à-dire que « l'apprentissage a [...] pour finalité de produire des acteurs capables d'utiliser la langue dans divers contextes sociaux en dehors de la classe » (Griggs, 2010 : 81). L'élève, pour pouvoir agir plus tard sans la présence du professeur, doit déjà s'entraîner à agir dans l'espace classe, qui correspond à « sa vraie vie » ; c'est-à-dire qu'il doit s'exercer dans le cadre privilégié de la classe qui laisse plus de place aux erreurs, aux tâtonnements, aux échecs et à l'accès simplifié aux aides procurées. Dans la « vraie vie », cela le conduira à être dans l'interaction avec l'autre, et non pas seulement à se satisfaire d'être dans la communication. Son partenaire et lui devront pouvoir être à même de monter des projets ensemble, de collaborer, de travailler, d'entreprendre quelque chose.

Dans la perspective actionnelle, le pari repose sur une « conception constructiviste de l'apprentissage, [dans laquelle] la pratique et l'action permettent à l'individu de progresser » (Nissen, 2005 : 4). Le mot d'ordre est donc « l'action ». Le but est toujours de progresser, et celui-ci s'atteint en étant actif. Le cours est donc à repenser. Si dans l'approche communicative, l'élève est actif langagièrement, car il lit un document et en parle ensuite, dans l'approche actionnelle, il doit devenir autonome au sens

métacognitif : les tâches sont au centre de la conception pédagogique, et non plus le document. Coste confirme cela en écrivant : « toute tâche n'est pas seulement, ni nécessairement « communicationnelle » » (Coste, 2009 : 17). En réalisant des tâches, l'élève apprend à devenir autonome dans la réalisation de ce même type de tâches (niveau langagier, méthodologique, social, ...). Nissen (2005 : 3) écrit : « [...] la perspective actionnelle est ainsi la réalisation, seul ou avec d'autres, en langue cible, de tâches qui font sens dans des contextes de ce type ». Dorénavant, comme l'écrit Bourguignon (2010 : 52) « si la communication intervient dans l'accomplissement d'une tâche, elle n'est pas une finalité ».

Dans la définition du CECR plus haut comme dans d'autres citations ci-dessus, le terme de tâche apparaît. Interrogeons-nous alors sur le sens de ce terme.

2.2.3. Qu'est-ce qu'une tâche ?

Suivant les chercheurs et leur conception de la perspective actionnelle, la définition du terme « tâche » diverge. Cette dernière est tantôt considérée comme un simple exercice, parfois comme une activité, ou bien encore comme un but à atteindre. Ainsi, Coste (2009 : 17) considère que tout exercice est une tâche. Cela englobe pour lui, indifféremment, les termes d'activités, projet, devoirs, simulation, etc. Une activité, selon Dumitru (2004) est « un projet à court terme », qui peut durer une journée ou plus. A la différence d'un exercice, une activité n'admet pas une seule solution exacte, mais est ouverte. Ainsi écrire un dialogue à jouer devant la classe sera une activité plutôt qu'un exercice. Springer quant à lui (2009 : 29) dit : « la tâche n'est pas un exercice ». Un exercice peut alors se comprendre comme la systématisation d'une règle, de grammaire par exemple, apprise et appliquée de façon décontextualisée ; ce qui irait donc à l'encontre des principes de la perspective actionnelle qui prône la contextualisation pour que l'élève puisse se projeter. L'activité, en tant que petit projet se distingue donc de l'exercice, qui est plus conventionnel, plus normé. L'activité laisse plus de marge de manœuvre à l'élève. D'autres enfin, à l'instar de Pishva (2011 : 4) prennent la tâche comme un but ultime, et ce but prend le nom de « tâche finale ».

Voici les précisions que donne le CECR (2001 ; 16) au sujet du terme « tâche » :

« 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. »

« Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé »

Notons une chose importante : la première citation du CECR que nous avons donnée précisait que les tâches n'étaient pas seulement langagières dans la perspective actionnelle. Et le texte en donne des exemples ici. En effet, « déplacer une armoire », n'est pas en soi une tâche langagière, mais elle appartient quand même au domaine des tâches qui sont réalisées dans le monde qui nous entoure.

Pour mieux comprendre les deux définitions ci-dessus, prenons appui sur la systématisation opérée par Denyer (2010 ; 151). Pour elle, il y a « tâche » s'il y a entre autres : « contextualisation », « problème à résoudre », « complexité » et « produit ». D'abord la « contextualisation » est importante pour donner du sens à l'action demandée à l'élève ; ensuite le « problème à résoudre » est aussi nécessaire, car il est le but à atteindre. Sans but, l'apprenant ne met pas de stratégies d'apprentissage en place et n'évolue pas. La « complexité » est aussi un prérequis. Si le problème à résoudre n'est pas assez complexe, l'élève s'impliquera moins dans sa résolution, puisqu'il saura déjà le résoudre. Enfin, le « produit » découle souvent de la résolution du problème. Si en cours de langue, les tâches langagières aboutissent plutôt sur un produit concret de type « production », le résultat peut aussi être plus abstrait et prendre les traits d'un jeu ou d'une décision prise à l'issue d'un débat, etc. Donc le « produit » matériel ou immatériel vient conclure le travail effectué. Dans les exemples matériels proposés par le CECR plus haut, nous pouvons par exemple relever la préparation d'un journal de classe ou l'écriture d'un livre. Le « produit » représente l'aboutissement du travail de l'élève, car il aura dû

passer par différentes étapes de travail ou « tâches intermédiaires » (Coste, 2009, 19) avant de pouvoir être créé. La tâche actionnelle se caractérise donc par ce « produit ». La consigne est de réaliser ce produit. Pour ce faire, l'apprenant entreprend de petites actions ou « sous-tâches » (Nissen, 2011 : 11) qui vont l'aider à réaliser sa mission qu'il n'aurait pas été capable de remplir sans ces étapes. Son action est alors « toujours et nécessairement finalisée, que son intention lui préexiste ou se définit/se redéfinit en cours de réalisation » (Denyer, 2010 ; 147). La tâche est donc une activité qui mobilise l'élève parce qu'elle exige de lui une réflexion approfondie, ainsi que la mise en place de certaines stratégies pour arriver à créer quelque chose, réaliser un produit, résoudre un problème fixé auparavant par le professeur.

Avec l'explication donnée ici, le terme de tâche peut encore être compris de différentes façons : la définition n'est en effet pas arrêtée. Il faut être conscient que dans la pédagogie actionnelle, il peut y avoir différentes sous-tâches à accomplir pour réaliser LA tâche (le plus souvent définie par le professeur), si celle-ci est complexe.

Cette « tâche finale » (Pishva, 2011 : 4), qui prend divers noms suivant les chercheurs, se nomme « tâche globale » chez Coste (2009 : 19), mais se traduit dans tous les cas par : le but à atteindre, le problème à résoudre, la concrétisation de l'action. Plus clairement, « la tâche finale consiste en la réalisation d'un produit final » (Pishva, 2011 : 4). Dans la même optique, les différentes tâches à accomplir pour réaliser la « tâche globale » ou finale, sont les « tâche[s] intermédiaire[s] ». Cette détermination est claire, puisqu'elle indique que la tâche est une étape dans la réalisation d'une tâche plus générale (finale) et orientée vers celle-ci. Le terme de « micro-tâche » utilisé par Bourguignon (2010 : 58) est également intéressant pour instaurer une hiérarchie dans la réalisation des tâches. Certaines activités seront plus courtes, plus succinctes que d'autres, mais seront tout aussi importantes pour la réalisation de la tâche finale. Toute activité en classe qui se veut de la pédagogie actionnelle s'inscrit donc dans une visée plus large et n'est pas déconnectée du reste. C'est ce que défend aussi Darabados (2010 : 175) dans son article, lorsqu'elle écrit : « apprendre à apprendre dans la perspective actionnelle se fait activité par activité et tâche par tâche, car [...] chaque réalisation repose sur la réalisation de la précédente activité/tâche ». Les activités ne sont pas détachées les unes des autres mais

leurs natures, aussi diverses soient-elles, ont toutes le même but et participent ainsi à l'unité de l'enseignement.

Si tout type d'activité se prête aux « tâches intermédiaires », il est possible avec Griggs (2010 : 83) de distinguer deux orientations pour les « tâches globales ».

1. « Les tâches cibles » qui sont « proches de la vie » de l'apprenant et qui répondent aux « besoins de l'élève en dehors de la classe ». Dans ces tâches l'élève agit déjà « pour de vrai ».
2. « Les tâches pédagogiques », qui constituent un « faire semblant accepté volontairement ». Elles serviront à l'élève dans une situation future où il aura probablement l'occasion d'agir avec un natif.

Pour résumer, la tâche finale ou tâche actionnelle serait l'aboutissement d'un travail élémentaire préalablement fractionné en « tâches intermédiaires » (Coste, 2009 : 17). A travers ces tâches l'apprenant acquiert des outils et méthodes nécessaires pour réaliser un travail plus difficile, qui viendra parachever, solidifier, valider le travail de base : ce travail constituant une action à effectuer avec un partenaire étranger.

2.2.4. Quel est le rôle du professeur ? Quel est celui de l'élève ?

Dans toutes méthodes d'enseignement qui se succèdent, le rôle du professeur évolue. Dans la perspective actionnelle, il diffère légèrement de celui qu'il avait dans la méthode communicative. Dans notre cas, l'enseignant a deux casquettes. Il tire d'un côté « les ficelles » (Mangenot et Penilla : 90), car il a pensé la tâche finale et il sait où il veut emmener ses élèves : il a élaboré des documents à utiliser jusqu'à la réalisation de la tâche en elle-même. C'est lui qui a choisi le matériel, les sources, plus ou moins authentiques. C'est lui qui guide les apprenants pour arriver à un but qu'il a donné, le plus souvent. Il doit imaginer les moindres éventualités, s'il a un but fixe dont il ne veut pas s'éloigner, sinon l'apprenant détourne ce qu'il a entre les mains pour se créer son sens à lui. Durietz et Jérôme (2009 : 63) disent à ce propos qu'il « doit analyser les besoins des apprenants et identifier les contextes personnel, social et professionnel dans lesquels ils vont utiliser la langue cible afin de recréer au mieux, dans les activités de classe, les

contraintes auxquelles ses apprenants sont (ou vont être) confrontés ». D'un autre côté, l'enseignant est médiateur. Il n'est plus le centre de la classe et l'attention de tous les regards. Il doit aider les élèves à acquérir leurs savoirs pour consolider leur apprentissage, c'est-à-dire qu'il doit les guider quand ils sont perdus, les aiguiller lorsqu'ils hésitent, les remettre sur la bonne voie s'ils se trompent. Il est là aussi pour leur rappeler le pourquoi de ce qu'ils font, leur expliquer comment marche l'apprentissage et l'intérêt qu'ils y trouvent (tâche et perspective actionnelle). Il explicite les objectifs. Il peut « verbalis[er] des stratégies d'apprentissage » (Durietz et Jérôme, 2009 : 69), pour faire davantage prendre conscience aux élèves de ce qu'ils sont en train de faire. Denyer (2010 : 154) utilise une belle image pour décrire le nouveau rôle du professeur :

« Le changement que provoque l'approche par tâches dans le rôle de l'enseignant est évidemment parallèle à celui de l'élève : il ne s'agit plus uniquement pour lui de déverser des savoirs (et d'en vérifier la restitution) ou de diriger des exercices (et d'en contrôler l'exécution) mais de fonctionner comme le coach d'un sportif [...], mais l'objectif final restera le match ou la tâche et, dès lors, il ne suffit plus pour lui de « tenir un discours sur... ». Bref, au discours magistral, la pédagogie par tâches substitue une « action » magistrale qui consiste à :

- observer, analyser, orienter, rectifier, la démarche de résolution de la tâche ;
- fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaires à cette résolution. »

Le rôle du professeur dans la pédagogie actionnelle se situe donc à l'opposé d'un cours « frontal » ou « magistral ». Et dans cette sorte de passation des pouvoirs, le rôle de l'élève est lui aussi à redéfinir. Si le professeur est un « coach sportif » (Denyer, 2010 : 154), « dans la perspective actionnelle, l'apprenant-usager de la langue peut être considéré comme un ingénieur qui est confronté à une situation et qui doit définir les connaissances (avec l'aide de l'enseignant bien évidemment, [...]) dont il a besoin pour résoudre ce problème » (Bourguignon, 2010 : 57). Il est ici question de « l'apprenant-usager ». Cette notion « d'utilisation » donne encore du relief à l'action de l'élève. Cela lui fait prendre des responsabilités, car il doit mettre en place certaines compétences dont il dispose pour mener à bien sa mission. Il est maître de son apprentissage, comme le note Denyer (2010 : 153) : « confronté à une tâche complexe, il est clair que le rôle de l'élève n'est plus ni de restituer un savoir, ni d'appliquer une règle ; il doit envisager d'agir, en

toute autonomie mais en interaction avec ses condisciples, sur la situation ». Si l'expression « en toute autonomie » est discutable, car l'enseignant met quand même en place des activités, des aides qui servent aux élèves et qui justifient sa présence, l'apprenant, dans un cours construit dans l'optique de la perspective actionnelle, est préparé (par l'enseignant) à réaliser des tâches de manière autonome par la suite ; réalisations qui passent comme on vient de le voir par la maîtrise de certaines compétences, savoirs, savoir-faire et stratégies d'apprentissages, qui se construisent au fur et à mesure.

2.2.5 Pourquoi la perspective actionnelle et ses tâches ? Quel intérêt en classe de langue ?

Si nous avons déjà apporté quelques éléments de réponse ici et là, voici un exposé plus complet. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le but de la perspective actionnelle est de redonner du sens à l'apprentissage pour coller aux attentes et exigences de notre siècle. Mais de quelles façons ? Par quels moyens ?

1- En contextualisant l'apprentissage

Pour Bourguignon (2010 : 72), « en amenant les apprenants à comprendre pourquoi ils ont besoin de la langue, on donne du sens à l'apprentissage ». En effet, le sens se crée en premier lieu pour l'élève, s'il agit dans une situation probable et réaliste à ses yeux. Ainsi, une activité permettant d'apprendre du vocabulaire ne sera efficace que si l'activité est contextualisée, c'est-à-dire si elle s'inscrit dans la réalisation de la tâche ; à moins que l'apprenant aime l'apprentissage en soi ou ait un objectif concret, présent ou futur, d'utilisation de la langue. En tant qu'étape, l'activité devient logique pour l'élève puisqu'il lui faut connaître le vocabulaire dont il aura besoin pour réaliser son objectif ; objectif (tâche finale) qui doit être en premier lieu contextualisé. Celui-ci doit s'inscrire dans le domaine des possibles de l'apprenant, dans son environnement proche, et ne pas constituer une situation improbable qu'il n'a pas, ou n'aura jamais, l'occasion de rencontrer.

2- En le rendant authentique, le plus proche du réel possible

Ce point est proche de la contextualisation, puisque les tâches doivent être plausibles. « La plausibilité [...] paraît [...] un facteur déterminant de l'adhésion à la tâche et à ses buts » (Mangenot et Penilla, 2009 : 90). C'est ce que développe Bérard (2009 : 39), « il va de soi pour tous que le fait de travailler sur des tâches dans la classe facilite l'apprentissage puisque l'apprenant est placé dans des situations proches du réel et parce que, comme dans le communicatif, la réalisation de tâches en classe va permettre de les réaliser ensuite dans la vie quotidienne ». C'est pourquoi les situations doivent être les plus proches possibles du réel, pour que les apprenants puissent s'identifier. La notion de plausibilité fait référence autant au matériel utilisé (document, vidéo, ...) qu'aux tâches données à l'élève.

3- En orientant l'apprenant vers l'autre

Dans la perspective actionnelle, pour agir avec un pair, l'apprenant doit faire preuve d'une certaine maturité, d'autonomie et de responsabilité pour traiter les tâches dans lesquelles il doit prendre des décisions. Ce type d'enseignement entraîne donc les apprenants à apprendre, plus exactement, à agir à plusieurs ; cela favorise le travail en groupe. Elle met l'accent sur la coopération entre les élèves, puis plus tard entre les partenaires. Nissen (2005 : 3) note dans cette conception de l'enseignement l'importance de « [...] savoir travailler ou apprendre avec d'autres en langue étrangère ». C'est une condition *sine qua none* pour mener à bien la réalisation de différentes tâches. Puren (2011 : 11) considère la perspective actionnelle en décalage. Il rappelle à travers la phrase suivante que la méthode communicative était centrée sur l'apprenant : « la conception de cette problématique de la formation à l'apprentissage était, dans l'approche communicative, directement influencée par son idéologie individualiste [...] c'est-à-dire qu'elle se réduisait à la question du « respect des stratégies individuelles d'apprentissage ». Comme nous l'avons vu dans la partie sur l'autonomie, les élèves apprennent les uns des autres. Adopter une approche par les tâches permet donc de préparer les élèves, car agir avec les autres plus tard n'est possible que si l'apprenant agit avec les autres « maintenant ». Et c'est dans la classe qu'il apprend à agir avec les autres, en travaillant avec ses camarades.

2.3. La pédagogie de projet (PP)

Pour rappel, dans cette partie, nous nous appuyerons partiellement sur les définitions que nous avons données dans le cadre de notre mémoire de M1.

En guise d'introduction, citons Velázquez Herrera (2010 : 6) qui écrit que la pédagogie de projet est une « méthodologie souple et ouverte ». C'est-à-dire qu'elle laisse de la place à la liberté de chacun. Elle permet d'explorer de nouveaux horizons hors des habitudes de la classe, peut-être, et hors de la matière enseignée aussi. Cette méthode souple prend donc de multiples visages : il est difficile de la catégoriser. Chaque professeur prend ce qui lui plaît et construit son cours avec. « Il est donc difficile de se mettre d'accord sur ce dont on parle » (Perrenoud, 2002 : 1). C'est pourquoi nous allons dégager les buts et les caractéristiques de cette pédagogie, tels que nous les retenons dans le cadre de ce mémoire.

2.3.1. Pourquoi la PP en classe? Quels buts poursuit-elle?

Si la pédagogie de projet est de plus en plus mise en place à l'école, c'est qu'elle a de nombreux atouts. Nous allons donc voir les avantages indiqués dans les différentes publications sur le sujet. Qu'est-ce qui fait de cette méthode, une bonne méthode ? Voici quelques tentatives de réponses :

- Elle est intuitive.

Pour Mavromara-Lazaridou (2006 : 69-70), un des intérêts de la pédagogie de projet est qu'elle « invite l'élève à apprendre en agissant et à sentir la nécessité d'apprendre, lorsqu'il se trouve confronté à un obstacle qu'il doit franchir, à un problème qu'il doit résoudre, en utilisant ses connaissances ». Faisant ressentir des choses à l'élève, cette méthode d'enseignement serait donc plus intuitive. Elle l'« invite » à apprendre, mais ne l'oblige pas. Chaque apprenant a donc un libre-arbitre et peut décider à quel degré il veut s'investir dans son apprentissage. Cette vision est intéressante, puisque l'élève ne se sent pas coincé en classe. Ainsi, il retient mieux ce qu'il apprend.

- Elle construit le savoir (Mavromara-Lazaridou, : 69).

En effet, pour Venturelli (2001 : 13), la pédagogie de projet (PP) fixe mieux les savoirs. D'après elle, les élèves ne retiennent pas tout ce qu'ils apprennent dans un cours traditionnel, en passant d'un chapitre à l'autre d'un manuel. Cela serait dû au fait qu'il manque dans le cours, une étape, un exercice ou une activité qui relie le contenu aux « « besoins » réels de l'apprenant ». La pédagogie de projet serait une bonne méthode pour palier à ces problèmes. En effet, « la PP, [...] permet la construction des savoirs par l'élève, [...] et rend plus facilement réexploitables les contenus, puisqu'ils ont déjà été intégrés dans un projet « propriété » de l'apprenant ». Dans un projet, l'apprenant s'approprie son travail. Il s'investit davantage car il y comprend son intérêt.

- Elle accroît la motivation (Mavromara-Lazaridou, : 78).

Comme le disait déjà Venturelli (2001 : 12) : « la PP, qui grâce à l'appropriation du projet par le groupe, renforce la motivation de chaque apprenant, permet de créer ou susciter des besoins d'apprentissage langagiers et linguistiques », Schlemminger (2003 : 56) reprend cette idée. En s'appuyant sur l'exemple du journal de classe, il dit :

« En s'insérant dans un processus de production pour lequel il est motivé, l'élève prend en charge non seulement la réalisation d'un journal mais en même temps ses apprentissages : il a écrit, corrigé et retravaillé son texte. [...] il a éventuellement participé à sa mise en page. [...] S'y ajoute la valorisation du travail personnel : il est publié et lu par d'autres. Sa recherche, son savoir ne sont plus une affaire personnelle ; ils sont devenus un travail socialisé. »

L'exemple vaut pour le journal de classe, mais également pour d'autres projets. Il donne l'occasion à l'élève de prendre en charge son apprentissage. « Le projet constitue la base même du travail. Il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales ; il les motive » (Schlemminger, 2003 : 49). A l'instar de la perspective actionnelle, dans la pédagogie de projet, les différentes activités langagières aident l'élève à mieux réaliser le projet ; elles contribuent à son apprentissage. Les différentes étapes prévues par l'enseignant lui apportent des connaissances qu'il pourra ensuite bien sûr réinvestir et mettre à profit dans un autre

projet. Mais le processus est inversé par rapport à l'enseignement « traditionnel » dans lequel « les aspects formels dominent les contenus, les centres d'intérêt » (Schlemminger, 2003 : 47).

- Elle développe des connaissances transversales.

En lien avec la pédagogie de projet, Velázquez Herrera (2010 : 8) dégage « trois axes » qu'il est possible de voir comme des apports à l'élève.

- 1) En premier lieu, « l'axe rationnel » se base sur « l'acquisition des savoirs, savoir-faire et des compétences ». Celui-ci comprend ce qui, d'un point de vue institutionnel, est l'essentiel de l'enseignement : l'apprentissage de la matière pure et simple. Suivant cet axe, l'élève est considéré comme une tête à remplir.
- 2) Ensuite, « l'axe social » correspond « à l'application et l'utilité des compétences et des savoirs savants dans la société ». Ce point fait référence à l'usage efficient des savoirs théoriques face à d'autres personnes, dans la vie en général.
- 3) Et enfin, « l'axe affectif » se base sur « la motivation, les souhaits et la satisfaction des apprenants ». En effet, comme nous allons le voir, le projet est censé être en accord avec les objectifs personnels des apprenants et, par là-même, susciter leur intérêt et donc leur motivation pour l'apprentissage de la langue.

Ces trois points sont donc à garder en mémoire tout au long de la réalisation d'un projet.

Mavromara-Lazaridou (2006 : 12) voit encore d'autres buts visés par la PP, qui sont plus facilement atteints en suivant la méthode de la pédagogie de projet qu'une méthode classique d'enseignement. D'après elle, cela permet de « développer des savoir-être, des attitudes et des valeurs pédagogiques telles que la coopération, la responsabilité, l'autonomie, la confiance en soi, la créativité »

2.3.2. Les caractéristiques

Nous reprendrons cinq critères cités par Perrenoud (2002 : 2) sous différentes formulations, qui correspondent également à ceux des autres auteurs cités dans cette partie (Schlemminger (2003) par exemple).

« Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.) ».

En d'autres termes, un projet ne se mène pas avec seulement quelques élèves de la classe, mais embarque à son bord tous ses membres. Il est fait de diverses activités, de multiples « tâches » qui sont toutes orientées vers un résultat concret : « une production ». Et cette forme de travail développe autant de connaissances en langue que de connaissances transversales ; celles-ci mêmes qui sont « identifiables » et donc évaluables.

Comme nous venons de le voir, le projet est fait de diverses activités. Mais il n'en est pas une en soi. Venturelli (2001 : 14) précise que la PP n'est pas à confondre avec des « activités » qui se voudraient ludiques ou amusantes pour les élèves. Elle exclut également les « ateliers » dans lesquels l'apprenant aurait quelques libertés. Donc comment reconnaître un projet, si ce n'est ni un atelier, ni une activité ? Elle donne comme réponses plusieurs items dont voici les plus pertinents : il faut que le projet «soit une réponse à un « diagnostic » et s'inscrive dans une démarche explicite ; qu'il fasse émerger ce que les élèves savent déjà et débouche sur un produit : prévu, obtenu et mesurable par les élèves ». Dans cette phrase, nous retrouvons les mêmes éléments que

chez Perrenoud (2002), à l'exception du « diagnostic ». Avec ce vocabulaire « médical », elle entend qu'un projet ne doit pas « tomber du ciel », mais répondre à un besoin, à des attentes. Il ne doit pas être complètement déconnecté du programme ou de la matière enseignée. Mais un état des lieux doit être fait pour trouver un projet qui s'inscrive idéalement dans la progression du cours, qui soit adapté au niveau des élèves et qui soit réalisable avec toute la classe.

Le projet doit donc faire état des connaissances de l'élève dans la matière, mais pas seulement. Comme Perrenoud (2002 : 7) avec ses « savoir-faire », Velázquez Herrera (2010 : 4) écrit que la pédagogie de projet fait appel à des compétences transversales : un « projet cherche à mettre en application des procédures acquises ailleurs dans les contextes divers, ce qui revient à dire que les connaissances ou les compétences utilisées dans un contexte donné, après avoir été acquises, peuvent être transposées dans un contexte différent » En effet, la réalisation d'un projet demande et développe un éventail varié de compétences chez les élèves. Ce qu'un cours traditionnel ne développe pas, la pédagogie de projet l'apporte. Même si le projet n'est pas interdisciplinaire, au sens de l'implication de différentes matières scolaires, il l'est par la diversité de ses apports qui ne se cantonnent pas strictement à l'apprentissage de la langue, dans le cas d'un cours de langue vivante. L'élève peut apprendre des choses qui lui serviront dans d'autres domaines de la vie. Perrenoud donne un exemple de projet, dans lequel les apprenants doivent écrire un livre et le publier ; dans ce cas, ils vont être confrontés à un éditeur et devront être capables d'interagir avec lui ou apprendre à le faire.

Selon les différents auteurs auxquels nous venons de faire référence, le travail par projet est donc mobilisateur à tous niveaux.

2.3.3. Le rôle du professeur

Pour Velázquez Herrera (2010 : 2-3), « les enseignants doivent posséder des qualités diverses pour mener à bien le projet : disposition, imagination, observation rigoureuse, ouverture d'esprit, acceptation d'une logique d'apprentissage ». Le professeur doit alors être disponible, imaginatif, ouvert d'esprit, etc. ; il doit avoir plusieurs cordes à son arc,

car cela demande une certaine agilité pour gérer tous ces aspects. Il est souvent sollicité et doit se rendre disponible pour tout et tous. En effet, « cette démarche demande conséquemment des enseignants particulièrement compétents et expérimentés (capables de gérer et d'articuler la théorie et la pratique, de concilier rigidité et souplesse, de savoir anticiper) et des apprenants habitués au travail collaboratif (autonomes et conscients de leur responsabilité face à leur apprentissage) [...] » (Velázquez Herrera, 2010 : 7). Néanmoins, « ce n'est que petit à petit que l'enseignant apprend à anticiper, à trouver un mode de relation pertinent avec les élèves, à se centrer sur eux » (Mavromara-Lazaridou, 2006 : 82). Et c'est également petit à petit que les élèves s'habitueront à travailler selon cette méthode. Il est vrai que les cours classiques, basés sur l'apprentissage avec le manuel sont ancrés dans le système scolaire, et que les apprenants peuvent être déstabilisés lors du premier projet, qui n'aura pas forcément les résultats escomptés. Mais ensuite, ils auront développé des méthodes adéquates pour faire face aux nouvelles missions. L'enseignant aussi s'améliorera de projets en projet.

L'enseignant doit être tout en finesse et en retenue. Il doit trouver un juste milieu en aidant les élèves à réaliser le projet, tout en ne faisant pas à leur place. Il doit trouver la sienne et doser ses interventions. « En permettant effectivement une liberté aux apprenants, cette démarche exige en même temps à l'enseignant de trouver un équilibre entre l'interventionnisme et le non-interventionnisme » (Velázquez Herrera, 2010 : 7). L'enseignant est alors un « formateur » qui doit « amener les apprenants à gérer et à affirmer leurs connaissances, leurs décisions et leurs activités » (Velázquez Herrera, 2010 : 5). Il insuffle l'autonomie dans la classe, tout en revoyant sa position face à la transmission des savoirs et savoir-faire.

Il est donc « multirôle ». « L'enseignant qui pratique la pédagogie du projet aura une fonction d'animateur, [...] un rôle d'organisateur [...], un rôle stimulateur [...], un rôle d'accompagnateur [...] et un rôle d'évaluateur » (Mavromara-Lazaridou, 2006 : 79-80).

Pour résumer

Voici une définition concise de la pédagogie de projet, donnée par Paul (2009 : 3) : « il s'agit d'une conduite active consciente et planifiée ; d'une représentation d'un but à atteindre, des moyens pour y parvenir et donc, en chemin, d'une ou plusieurs équations à résoudre ». Chez de nombreux auteurs cette définition appelle quatre incontournables sur la conduite d'un projet, que Schlemminger (2003 : 48) reprend de façon claire : « le sujet du projet part des centres d'intérêts de l'élève [...] ; il s'agit d'une réalisation qui est, en général, collective ; elle s'effectue à partir de recherches documentaires et de recherches sur le terrain ; elle conduit nécessairement à une production ». Et pour conclure, la pédagogie de projet « permet [...] de se confronter à une situation authentique, réelle et donne du sens aux apprentissages » (Bensalem, 2010 : 76-79). C'est le but de tout cours de nos jours.

2.4. Application des trois précédentes notions dans notre projet avec une classe de 6^{ème} en Allemagne

2.4.1. L'autonomie dans notre projet

Il est utile de clarifier quelques points. L'ensemble du travail avec les élèves, qui s'étend sur plusieurs mois, sera nommé « le projet ». Ce dernier sera divisé en « séquence », séquences qui, elles-mêmes, se dédouaneront en différentes séances de travail à raison d'une ou deux par semaine. Rappelons qu'une classe allemande et une classe française échangent de façon asynchrone. Les élèves travaillent à chaque fois dans le but d'envoyer une production à la classe partenaire.

Dans notre projet, l'accent a été mis dans un premier temps, sur l'observation pure du degré d'autonomie des élèves, avec la seule présence du professeur comme aide à l'autonomisation. Puis dans la deuxième partie du projet, pour réaliser notamment la tâche finale, des aides à l'autonomisation plus concrètes (Karteikarte par exemple) ont été utilisées.

Autre point important : les stratégies d'apprentissage. Si certaines sont observables, comme la prise de notes ou la traduction, d'autres ne le sont pas, d'où la phase d'objectivation nécessaire avec le professeur pour faire ressortir ce que les élèves savent, mais dont ils ne sont pas conscients (Cyr, 1998 : 58). Ceci est particulièrement applicable dans notre classe de sixième ; c'est pourquoi, nous avons mis en place deux techniques d'observations pour essayer de comprendre ce qu'il se passait dans la tête des élèves au moment de réaliser les différentes tâches :

- L'une a été une étude de l'autonomie globale (liste avec tous les élèves de la classe),
- l'autre a été plus précise et ciblée (interviews de quatre élèves).

Enfin, le but n'est pas que les élèves prennent en charge leur apprentissage à 100%, mais qu'ils se montrent autonomes ; surtout qu'ils soient actifs, pour qu'ils puissent par exemple se détacher des strictes consignes données par l'enseignant, en prenant quelques libertés dans la réalisation des activités, qu'ils aient la possibilité de faire des mini-choix ; choix qui paraîtraient minimes à un adulte, mais qui seraient déjà de gros

efforts pour un enfant de sixième. Par mini-choix, nous entendons par exemple prendre la responsabilité de dessiner une fleur à côté de sa lettre de présentation.

Dans le cadre du projet franco-allemand, l'accent a été mis sur la dépendance de l'élève par rapport au professeur ; l'élève se sent-il plus indépendant puisqu'il ne rend pas de comptes à l'enseignant mais à un pair en France ?

Pour conclure, Nissen (2005 : 2) écrit « l'autonomie, aussi bien des individus que du groupe, représente une condition pour que les apprenants puissent travailler ensemble à distance ». Les élèves travaillant à distance dans notre projet, il semble donc indispensable qu'ils puissent faire preuve d'autonomie. C'est donc, ce que nous allons chercher à voir.

2.4.2. La PA dans notre projet

Comme le rappelle Puren (2011 : 5) en reprenant les termes du CECR (2000 : 19), « les tâches ne sont pas seulement langagières ». Dans notre cas, il est important de le préciser, car si les élèves ont eu des tâches langagières à faire du type « expression écrite » lors de la tâche finale et la rédaction du compte rendu de lecture, ce n'est pas le seul cas. Lors des « micro-tâches » (Bourguignon, 2010 : 58), les élèves ont eu à faire par exemple des dessins ou des photos ; des activités d'importance capitale pour la bonne conduite du projet, mais sans portée langagière.

Dans notre contexte, il est nécessaire d'adapter cette formule du CECR (2000 ; 16) : « il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé ». En effet, le projet s'effectue entre deux classes de sixième, dans lesquelles les élèves sont jeunes et sont rarement conscients des compétences qu'ils doivent utiliser. Dans cette optique, nous, les enseignantes, avons été à leur côté pour les guider dans leurs démarches de travail, même s'ils ont choisi seuls leurs stratégies d'apprentissage. Comme nous l'avons vu précédemment, la perspective actionnelle se distingue principalement de l'approche communicative, en ce sens que les élèves ne reçoivent pas un document, à propos duquel ils vont parler, mais conçoivent un

document, sur lequel ils se baseront pour communiquer. Dans cette optique, nos élèves vont créer leur livre avec leurs images sur le thème « *typisch deutsch* » ou « typiquement français » pour pouvoir produire la tâche finale, qui sera un commentaire du livre de la classe partenaire. Sa fabrication, considérée comme une tâche intermédiaire capitale, a servi de base à l'apprentissage de la classe partenaire. Puisque ce livre était à rédiger en langue maternelle, dans la première partie du projet, les élèves ont été sensibilisés aux difficultés que les partenaires pourraient avoir en lisant leurs légendes et ils ont donc dû adapter leur écriture. Ils ont donc inconsciemment plutôt effectué un travail métalinguistique qu'accompli des sous-tâches langagières. L'apprentissage de la langue étrangère même a été laissé de côté pendant la réalisation de cette tâche intermédiaire. Mais dans la réalisation de la tâche finale, une concentration sur la langue a été attendue.

En outre, comme le suggère Puren (2011 : 8), il faut « mobiliser [le groupe-classe] pour la prise de décision collective de l'action qui sera réalisée ensuite par le groupe-classe ». Suivant cette recommandation, les élèves ont été consultés à plusieurs reprises pour faire des propositions (choix de titre pour le livre), voter des idées, et trouver des solutions communes à certains problèmes survenus en cours de route (type de reliure du livre).

Enfin, comme Darabos (2010 : 175), nous considérons que le travail à la maison est important. Elle écrit dans le cadre de la perspective actionnelle: « [les] activités prévues à faire à la maison et indispensables dans un contexte scolaire, invitent les élèves à s'investir systématiquement dans le processus d'apprentissage individuel en autonomie ou en semi-autonomie ». Pour booster donc cet « investissement » de la part des élèves, ils ont eu certaines « sous-tâches » (Nissen, 2011 : 11) comme devoirs ; notons par exemple, la recherche des images pour le livre, la prise de conseil auprès de la famille, la rédaction des légendes, etc. Ces tâches peuvent aussi être vues comme des « micro-tâches » (Bourguignon, 2010 ; 58). Comme nous travaillons avec des sixièmes, même si les « micro-tâches » que nous avons données auraient pu être plus difficiles, nous avons choisi de ne pas prendre le risque de provoquer une situation d'échec pour que tous puissent réaliser le projet. Voici quelques exemples effectués dans la 2ème séquence du projet : chercher une idée typique du pays, une image qui représente exactement l'idée de l'élève, écrire une légende en langue maternelle, copier et coller le travail au propre,

échanger avec le reste du groupe pour trouver des solutions par rapport à la reliure du livre ou la 1ère de couverture, etc.

2.4.3. La PP dans notre projet

Dans notre cas, la décision de faire un projet avec une classe française n'a pas émané des élèves eux-mêmes. Mais l'expérience que nous avons faite en M1, et qui a augmenté la motivation des élèves pour apprendre la langue, nous a poussées à en faire profiter nos nouveaux élèves. Il nous paraît important, surtout en classe de langue, que les apprenants aient l'esprit ouvert. Velázquez Herrera (2010 : 10) a la même opinion : « ouvrir la classe sur l'extérieur : [...] cette démarche inscrit les apprenants dans un véritable contexte social plus large que celui de la classe (réalisation de projets entre différentes classes, [...] entre des classes de villes ou de pays différents) ». Notre projet met alors en relation une classe française et une classe allemande, ce qui permet une ouverture sur l'extérieur.

Comme Velázquez Herrera (2010 : 3) le mentionne encore : « parmi les lignes directrices du projet pédagogique peuvent se dégager [...] : le lien entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux, [...], l'exhortation à la créativité et à l'authenticité, [...], la négociation et la prise de décisions ». Ce sont des points sur lesquels nous avons mis l'accent. En effet, en comparant les clichés de la France et de l'Allemagne avec la vision des autochtones, les « savoirs scolaires » ont été confrontés aux « savoirs sociaux ». Puis la « créativité » a été placée au centre du projet, puisque les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer en choisissant de prendre des photos ou de faire des dessins, en personnalisant leurs lettres, etc. De plus, il y a eu « négociation » à différentes reprises, notamment quand chaque élève a exprimé le sujet sur lequel il voulait travailler, et qu'il a fallu trouver de nouvelles idées pour ne pas retomber sur les mêmes thèmes. Enfin, les élèves ont pu prendre des décisions par rapport au choix du titre du livre, du type de reliure, etc.

En partant de la phrase suivante de Velázquez Herrera (2010 : 4), nous avons adapté les tâches pour se rapprocher de ce qu'elle propose. « Les capacités à développer et à renforcer chez les apprenants, à partir de différentes activités, sont multiples : [...]

réfléchir, [...] rechercher, [...], se documenter, apprécier, [...], critiquer, [...], réaliser des synthèses, [...], rendre compte, [...] négocier [...] ». Chacun de ces termes correspond à une tâche qui a été donnée aux élèves. Ils ont dû « réfléchir » pour trouver des idées, pour choisir leur cliché, ensuite « rechercher » des images, « se documenter » pour écrire leur légende, lire le livre envoyé par les Français, en faire un résumé, « apprécier » et en « critiquer » le contenu pour en « rendre compte ». Et tout au long de la réalisation des tâches intermédiaires, les élèves ont dû négocier entre eux, mais aussi avec le professeur pour que chacun soit satisfait.

2.5. En quoi les termes sont-ils liés ?

2.5.1. La PA et l'autonomie

Rappelons que le mot d'ordre dans l'approche actionnelle est « agir », « agir », « agir ». En quoi l'autonomie intervient-elle dans ce verbe ? Dans la perspective actionnelle, l'élève ne doit pas rester passif, mais participer activement à son apprentissage : oublié donc l'enseignement frontal et la place prépondérante de l'enseignant. Cela fait la part belle à l'autonomie de l'apprenant, car non seulement il fait appel à ses savoirs, mais également à ses savoir-faire. En cours, une approche par l'action dépasse le seul apprentissage de la langue en allant plus loin dans la formation de l'apprenant. Une telle démarche d'enseignement rend l'apprenant complet, puisqu'elle le transforme en « usager » : « en conformité avec l'approche actionnelle retenue, on part du principe que l'apprenant de langue est en train de devenir un usager de la langue » (CECR, 2001 : 40). En devenant plus autonome, l'élève devient plus responsable, ainsi que l'écrit Rosen (2001 : 8-9) : dans la perspective actionnelle, l'accent est mis sur « l'action sociale, [...] la prise de responsabilités au sein du groupe ». Il développe donc de nouvelles compétences d'analyse, de prise de décisions, d'initiative notamment dans le travail en groupe ; des compétences qu'il n'acquerrait pas lorsque l'enseignement était frontal. C'est ce que développent à demi-mot Durietz et Jérôme (2009 : 64) quand ils parlent des deux « phases » à réaliser avant d'être apte à valider la troisième : la tâche finale. Lors de l'acquisition préalable des savoirs et savoir-faire, l'élève est assisté pour pouvoir être autonome ensuite. Nous pouvons citer la phrase suivante : « [...] les apprenants auront plusieurs micro-tâches écrites et orales semi-guidées à réaliser ». La clé est dans le mot « semi-guidées ». L'élève n'est pas livré à lui-même, mais n'est pas non plus entièrement dépendant du professeur. Ce dernier « guide » les élèves, mais ne les dirige pas.

2.5.2. La PP et l'autonomie

La pédagogie de projet, en mettant l'apprenant face à des missions à réaliser seul ou un groupe, le place dans une position où il doit développer des aptitudes et notamment celle d'autonomie. D'après Perrenoud (2002 : 10) « une démarche de projet favorise un double apprentissage : d'une part, l'apprentissage de l'autonomie par rapport au groupe [...], d'autre part, l'apprentissage des façons concrètes de se faire entendre dans un groupe et d'influencer les décisions collectives de sorte à pouvoir s'y reconnaître ». La pédagogie de projet apprend donc à l'élève à être autonome de deux façons :

- elle fait prendre des responsabilités à l'apprenant qui doit s'atteler à la réalisation de diverses tâches. Savoir travailler en groupe est un atout pour savoir travailler en équipe plus tard.
- elle lui fait prendre confiance en lui, pour oser prendre des initiatives et partager ses opinions, même si celles-ci diffèrent de celles de la majorité. C'est en effet ce que développe également Mavromara-Lazaridou (2006 : 76) : « il est important d'aider l'enfant à trouver un compromis entre sa liberté individuelle et la dimension collective ; à garder un esprit critique, à apprendre à défendre son opinion même s'il est seul dans un groupe ».

En outre, si la pédagogie de projet développe à terme l'autonomie en soi, « l'éducation à l'autonomie, à la responsabilité et à la prise de décision chez l'apprenant représente des points clés pour une réalisation réussie du projet pédagogique » (Velázquez Herrera, 2010 : 5), son but immédiat est le bon déroulement du projet. Sans autonomie de la part des élèves, le projet ne pourrait pas fonctionner, car il reposerait sur les seules épaules de l'enseignant.

2.5.3. La PP et la PA

Plusieurs chercheurs font le lien entre perspective actionnelle et pédagogie de projet. Projet et tâche sont-ils synonymes ? Quelles sont les différences ? Y a-t-il seulement des différences ? De nombreux chercheurs ont une conception identique d'un projet, qui correspond à la définition que nous en donnons dans notre mémoire de M1 :

une approche qui vise à rendre actifs les élèves en les faisant participer à leur apprentissage, en les impliquant plus qu'à l'accoutumée, pour qu'ils se sentent concernés par ce qu'ils apprennent. Puren notamment (2011 : 8) voit un lien logique entre ces deux termes ; celui-ci écrit : « l'approche actionnelle oriente vers la mise en œuvre en classe de « projets pédagogiques » ». L'un découle alors naturellement de l'autre. Le lien à voir entre les deux paraît logique. Dans la pédagogie de projet, l'élève acquiert des savoirs et savoir-faire en réalisant différentes étapes de son projet les unes après les autres. « « L'approche actionnelle – implique le principe du *learning by doing*, selon lequel la réalisation d'actions aboutit à l'appropriation graduelle des savoir-faire sous-jacents, permettant d'accomplir ultérieurement les mêmes types d'actions de manière plus efficace » (Griggs, 2010 : 85). En M1, nous avons relié la pédagogie de projet au « learning by doing » de Dewey en le voyant comme son prédécesseur. Ici Griggs lie cette expression à la perspective actionnelle. En effet, là aussi l'apprentissage s'effectue peu à peu, tâche après tâche.

Dans la pédagogie actionnelle comme dans celle de projet, la notion de groupe est de taille. En effet, « chaque action individuelle trouve son sens par la réaction d'un partenaire » (Griggs, : 81). Le partenaire peut être un camarade de classe avec lequel l'élève échange des savoirs et savoir-faire, et ils créent ainsi ensemble un socle commun de connaissances, qui facilite le travail par la suite. Le partenaire de classe peut être un ami qui donne des conseils et réagit en direct sur l'action en cours. Mais il peut également être un correspondant avec lequel l'apprenant a un contact régulier. Les élèves ont alors un pair avec qui travailler qui est d'une autre nation ; le travail fait pour lui prend alors une autre dimension par rapport à celui fait pour le professeur « normal ».

Les méthodes d'enseignement actuelles mettent l'accent sur l'apprentissage vrai, réaliste, réalisable, authentique. Dans la perspective actionnelle, les situations et tâches ne doivent pas être simulées mais le plus possible ancrées dans la réalité. Dans la pédagogie de projet, le contact avec la réalité est aussi omniprésent, puisque les projets ont souvent une portée extérieure à la classe intramuros. Ce point est aussi mis en avant par Soubrié et Mangenot (2010 : 434) lorsqu'ils parlent de l'évolution des méthodes pédagogiques : « L'évolution vient surtout de ce lien que l'on cherche à établir entre la classe de langue et le monde extérieur, lien déjà mis en avant par la pédagogie de projet ».

La pédagogie de projet peut être perçue comme une mise en application de la perspective actionnelle, la parfaite réalisation de la tâche. En tous cas, les buts de chaque pédagogie sont similaires. Hamez et Lepez (2009 : 60) listent tous les apports de leur projet dans l'approche actionnelle pour les apprenants :

« Recherche d'une culture de travail en équipe, communication interculturelle, échanges de savoirs culturels, linguistiques et pragmatiques, pratique collaborative, démarche autoréflexive, échange de stratégies de lecture et d'écriture, autant de compétences générales et communicatives au carrefour des interactions oral-écrit, où la classe devient un lieu de construction de compétences sans cesse interrogées dans la recherche du sens et de la cohérence entre le dire et le faire, et le dire sur le faire ».

Ces apports sont ceux d'un projet, mais ils sont également des qualités que l'approche actionnelle veut développer chez les élèves. Les deux termes sont donc liés dans leur but. Un autre but commun est décrit par Puren (2011 : 8) : « la poursuite de cette double finalité antagoniste de formation (un individu qui soit critique et autonome mais aussi un citoyen qui soit responsable et solidaire) ne pouvait que réactiver, en classe de langue, l'ancienne « pédagogie de projet » qui intégrait cette double finalité dans sa conception même ». D'après lui, la pédagogie de projet intègre le développement « critique et autonome » de l'apprenant tout comme sa « responsabilité et solidarité ». Ce sont des éléments qui permettent ensuite d'agir.

Pour conclure, « parmi les lignes directrices du projet pédagogique : [...] la prise en compte de l'apprenant en tant qu'acteur principal dans son apprentissage » (Velázquez Herrera, 2010 : 3), est très importante. Ce qui est donc fondamental, dans la pédagogie de projet comme dans la perspective actionnelle, est de rendre l'élève actif pour donner du sens à ce qu'il apprend : ainsi l'élève peut très vite s'identifier dans la classe, qui est son espace de référence. « L'intégration des savoirs sociaux (savoirs pratiques) et les savoirs scolaires (savoirs théoriques) fait partie des visées du projet pédagogique. Le dépassement de l'opposition artificielle entre la vie et l'école [...] cherche à donner du sens aux apprentissages » (Velázquez Herrera, 2010 : 4). Nous voyons donc ici que le but

de chacune des méthodes est de faire de la classe un environnement authentique pour l'élève, et non d'en recréer un artificiel. Les objectifs sont identiques.

2.5.4. La PA, la PP et l'autonomie

Le rôle de l'enseignant se recoupe dans chacun de ces termes. Il occupe une place moins prépondérante que dans d'autres méthodes d'enseignement. En effet, comme l'écrit Griggs (2010 : 80) : « l'enseignant fait en sorte que la tâche se substitue momentanément à lui-même comme principal soutien à l'apprentissage ». Plutôt que l'enseignant transmette lui-même le savoir, comme par exemple dans un enseignement frontal, ou bien que l'élève apprenne d'un manuel ou d'un texte qui lui est fourni et qu'il lira, sans doute sans trop y porter d'attention si le thème l'intéresse peu, dans la perspective actionnelle ou un projet, les tâches mobilisent les élèves dans un but précis et concret. Dans tous les cas (perspective actionnelle et/ou pédagogie du projet), ce sont les élèves eux-mêmes qui transmettent les savoirs. L'enseignant n'est présent que pour vérifier si le savoir transmis est correct ! La pédagogie actionnelle montre l'autonomie de l'élève quand il choisit lui-même la façon dont il va traiter la tâche ; tâche qui s'inscrit dans un projet (un but final à concrétiser) qui le rend actif. Les trois termes sont réunis.

2.6. Nos hypothèses

Quelques hypothèses découlent des observations faites sur les trois thèmes (autonomie, perspective actionnelle, pédagogie de projet) que nous venons de traiter au sujet de l'autonomie dans notre projet franco-allemand basé sur la perspective actionnelle.

➤ Hypothèse 1 sur l'autonomie :

D'après notre définition du terme « autonomie », il nous paraît peu adapté de caractériser d'autonome un élève de 6^{ème}, car ce dernier est dépendant de l'enseignant et inclut celui-ci dans chacune de ses décisions. Si Holec (1980 : 15) écrit que les adultes, dans le cadre de l'apprentissage autonome d'une langue, ont pu tester différentes méthodes d'apprentissage afin de choisir celles leur convenant le mieux, les enfants ne savent souvent pas pourquoi ils agissent comme ils le font. Nous considérons donc l'autonomie comme un objectif et voulons voir si les élèves sont capables d'être autonomes (de prendre en partie en charge leur apprentissage) dans un projet qui les met en correspondance avec des pairs, et s'ils se sentent ainsi plus impliqués et plus responsables.

➤ Hypothèse 2 sur la perspective actionnelle :

Tel que nous l'avons vu dans la description de la perspective actionnelle dans notre projet, nous avons mis en place un certain nombre de facteurs censés favoriser l'autonomisation. Les élèves ont réalisé des tâches intermédiaires ainsi qu'une tâche finale. Ils ont fait des activités qui s'inscrivaient dans un contexte précis et actuel : une rencontre franco-allemande. En rappelant qu'être acteur de son apprentissage signifie être autonome, nous pouvons postuler qu'en travaillant selon le CECR (2001), sous forme de tâches, l'apprenant va apprendre à employer des stratégies d'apprentissages et à utiliser celles qu'il maîtrise déjà, ce qui va le rendre acteur de son apprentissage.

➤ Hypothèse 3 sur la pédagogie du projet :

Enfin, nous avons conclu dans le cadre de notre mémoire de M1, que le travail par projet motivait les élèves : cela leur procurait du plaisir et éveillait leur intérêt. Cette année, nous voudrions voir si la pédagogie de projet est un moyen privilégié pour encourager l'autonomie des élèves. Dans la partie théorique, nous avons vu que le professeur est beaucoup moins présent et qu'il laisse à l'élève le soin de la construction des savoirs ; mais qu'il reste indispensable. Concrètement, l'enseignant doit-il seulement répondre aux demandes des élèves et ne pas aller au-devant ? Quel(s) type(s) d'aides peut/doit-il alors leur fournir dans une approche pédagogique par projet pour que ces derniers puissent travailler efficacement et apprendre ?

3. DESCRIPTION DU PROJET

3.1. Cadre général

Etant toujours assistante de langue cette année, j'ai remarqué à travers les travaux de l'année dernière qu'en général, les élèves aimaient travailler sous forme de projet. La décision d'en mener un nouveau cette année a donc été une évidence. J'ai prospecté auprès de différents professeurs pour savoir s'ils seraient prêts à engager leur classe dans un échange franco-allemand quelques heures par mois. Seule, une professeure de 6. Klasse est venue me proposer sa classe. Ses élèves avaient déjà une classe partenaire, qu'ils allaient rencontrer deux fois durant l'année (en mai et en juin). Elle faisait cet échange tous les ans avec une nouvelle classe de sixième, mais elle avait noté des points négatifs lors des précédents échanges. Elle a donc partagé avec moi les raisons de ses inquiétudes au sujet des rencontres à venir et m'a demandé mon aide. Elle avait observé en effet un certain manque de respect entre les élèves, notamment de la part des apprenants allemands envers les Français. D'après elle, ceux du *Gymnasium* se sentaient sensiblement supérieurs à ceux du collège français. Voici les explications qu'elle a trouvées face à ce comportement : d'une part, les élèves allemands ont plus d'heures de cours de langue étrangère par semaine ; d'autre part, ils ont choisi d'être au *Gymnasium* alors que les élèves français (plus ou moins bons) se retrouvent tous dans la même classe, au même niveau. Nous avons ainsi débuté le projet avec une classe partenaire étrangère aux rencontres. Ensemble nous avons travaillé sur les clichés (le livre « typisch deutsch – typiquement français ») pour que les élèves accèdent d'une part à une ouverture d'esprit vers l'autre et d'autre part à une meilleure connaissance de leurs partenaires. Visant une amélioration des relations futures, nous nous sommes également intéressées à l'autonomie des élèves dans ce projet franco-allemand basé sur la perspective actionnelle.

3.2. Participants

Lors des précédentes recherches, l'entente avec ma partenaire française ayant été bonne et efficace, nous avons décidé de refaire équipe pour ce nouveau projet. Si l'année dernière nous avons eu le « luxe » de pouvoir choisir la classe et les moyens avec lesquels nous voulions travailler, cette année ces « choix » nous ont été imposés suite aux besoins de la professeure principale. Les participants au projet actuel sont donc des élèves de sixième, de part et d'autre de la frontière. Par ailleurs, l'école ne dispose pas de moyens permettant un échange synchrone entre les classes. Les ordinateurs ou salles informatiques nécessaires à l'échange de courriels par exemple, n'étaient pas disponibles. Le seul moyen alors à notre disposition restait les envois postaux.

La classe allemande est une *6. Klasse*, composée de 25 élèves ; la classe française, une sixième également, en comporte seulement 12. Nous avons décidé de consacrer une à deux heures par semaine au projet pendant trois mois : une heure du côté français et deux heures du côté allemand, pour rééquilibrer le nombre d'élèves et la somme de travail à fournir. Pour pallier au fait que chaque élève ne pouvait pas avoir un correspondant attiré, nous avons solutionné le problème en faisant un projet de classe à classe, et non pas de partenaire à partenaire comme l'année dernière. Nous avons vu à cette occasion que les problèmes de communication étaient nombreux et que les élèves n'établissaient pas vraiment le contact en dehors des cours.

La classe française étudie l'allemand comme LV1. La classe allemande quant à elle, apprend aussi le français comme LV1, mais dans un établissement préparant l'Abibac, donc très axé sur l'apprentissage du français, et exigeant par rapport à cela. Les élèves concernés ont six heures de français par semaine, dont deux heures de culture générale, avec une professeure différente de celle qui est en charge de l'enseignement « traditionnel » avec le manuel (soit 4 heures avec leur professeure principale et 2 heures avec une autre professeure et moi-même). Ces deux heures sont « hors-programme » et exemptes de toute évaluation des élèves, que celle-ci soit positive ou négative. C'est pendant ce créneau que nous avons pu mettre en place le projet, mener les entretiens avec les élèves et observer leur autonomie. Nous avons donc une configuration idéale,

puisque nous étions deux pour encadrer le projet et les élèves, et n'avions pas de limite de temps pour réaliser le projet.

Notre étude s'inscrivant dans le cadre d'un cours de langue étrangère axé sur la culture générale, s'attachait donc à observer l'autonomie des élèves dans un projet franco-allemand mené suivant les principes de la pédagogie de l'action.

3.3. Tableau récapitulatif du déroulement du projet

Séquence 1 séance 1	12 février 2013	Se présenter : Une affiche avec une présentation sur post-it de chaque élève et une photo de la classe.	Introduction au projet
Séquence 2 séance 1	5 mars 2013	Réalisation du livre <i>Typisch deutsch</i> : Choix des thèmes et photos et rédaction des légendes en allemand.	Tâche intermédiaire
séance 2	19 mars 2013	Réception des présentations des Français et lecture de leur livre <i>typiquement français</i> .	Pause – récompense
séance 3	3 mai 2013	Ecrire un texte en français : Début de la rédaction du compte-rendu de lecture avec les <i>Boxen</i> .	Tâche finale 1/2
séance 4	7 mai 2013	Fin de la rédaction des comptes rendu et du travail avec les <i>boxen</i> .	Tâche finale 2/2

Nota : à l'avenir sera utilisé pour « séquence » : « S » et pour « séance » : « s ».

3.4. Déroulement des séances

Avant toute chose, il est utile de préciser que nous sommes toujours deux professeures actives pendant le cours pour aider et encadrer les élèves : l'une des deux professeures de français de la classe (toujours la même) et moi, l'assistante de français.

1^{er} séquence - 1^{er} cours, le 12/02/2013 : Présenter la classe à travers un panneau ou une affiche comportant une photo centrale avec de brèves explications sur des post-it collés tout autour.

En début d'heure, nous avons expliqué la teneur du projet avec les Français, c'est-à-dire le contenu de nos activités communes avec eux pendant l'année scolaire. Pour rendre les échanges plus concrets, qu'un seul travail classe à classe, les élèves ont dû brièvement se présenter aux Français. Pour le déroulement de la première séquence, nous avons donné les consignes suivantes :

- prendre une photo de groupe, pour que les Français puissent ainsi mettre un nom sur chaque visage,
- se présenter brièvement sur un post-it, sans avoir à leur rappeler ce qu'ils doivent écrire et comment.

Ils se sont mis au travail, certains tout seul, d'autres à deux, ou bien à plusieurs autour d'une même table. Certains élèves se sont lancés immédiatement. Plusieurs élèves ont demandé des précisions : que devaient-ils faire, et comment ; questions pour lesquelles nos réponses étaient toujours identiques : « Présentez cela comme vous voulez, écrivez ce que vous avez envie ; ce n'est pas pour nous, c'est destiné aux Français ». Le but était vraiment de les laisser libres, libres d'écrire, de dessiner, etc. Nous étions seulement là pour les guider et éventuellement répondre à leurs questions. Nous avons constaté que certains post-it sont restés très sobres, avec un minimum d'informations nécessaires (nom, prénom, âge, ville) sous forme d'énumération ; d'autres étaient colorés, enrichis par des dessins. Quelques élèves avaient beaucoup de choses à écrire et ont choisi d'afficher deux post-it pour se présenter.

A la fin de l'heure, nous avons donné les consignes pour le projet suivant. Celles-ci devaient les aider à réaliser, au cours suivant, un livre présentant l'Allemagne. Nous avons expliqué nos attentes, mentionnées ci-après :

- que chacun apporte une ou plusieurs images (afin d'avoir du choix au cas où il y ait des doublons) représentant l'Allemagne comme il se la représente, c'est-à-dire par exemple une photo qu'il réaliserait exprès pour cette séquence, ou un dessin, ou en dernier recours, une image tirée d'Internet.
- que chacun écrive une légende en allemand en-dessous de chaque image, pour expliquer aux Français ce que cela représente pour lui.
- que tous ensemble, nous constituions le livre à envoyer aux Français, avec choix commun du titre.

Nous ne voulions pas donner d'idées précises, pour voir s'ils étaient capables d'en trouver eux-mêmes. Nous avons cependant donné quelques pistes : la nourriture, l'école, etc... en leur précisant qu'ils pouvaient en parler avec leurs familles.

2^{ème} séquence – 1^{er} cours, le 5/03/2013 : Réaliser le livre à envoyer

Dans un premier temps, nous avons fait un sondage pour choisir un titre pour le livre. Quatre élèves ont fait des propositions que j'ai notées au tableau. Puis nous avons voté à main levée. La première proposition a été choisie avec presque 50 % des voix.

Il a fallu ensuite choisir la couverture et ce qui allait y figurer. Nous avons procédé à un tirage au sort parmi les volontaires qui voulaient s'en occuper. Ils étaient libres de la présenter comme ils voulaient. Il y avait cependant deux contraintes : pour la première de couverture, faire apparaître le titre choisi ensemble; pour la dernière de couverture, faire signer chaque élève pour montrer sa participation au projet.

Nous avons ensuite fait un tour de table, pour établir une liste des thèmes choisis par chaque élève et éviter ainsi les doublons.

Ils ont ensuite commencé à rédiger les légendes de leur photo au brouillon puis les ont réécrites au propre. Pour les élèves qui n'avait pas apporté d'images, la tâche était soit de

faire des dessins sur le sujet qu'ils avaient choisi soit d'imprimer des photos provenant d'Internet. Ils pouvaient coller, dessiner et écrire ce qu'ils voulaient.

Finalement, le cours a duré deux heures au lieu d'une, mais le livre a pu être terminé à temps.

2^{ème} séquence – 2^{ème} cours, le 19/03/2013 : Reliure du livre et lecture des présentations envoyées par les Français

En premier lieu, nous avons donné aux élèves qui étaient absents, les consignes pour faire leur page du livre. En même temps, les autres élèves ont dû chercher des idées pour relier le livre ; idées mises en commun au tableau après quelques minutes. Et les élèves ont voté à main levée pour la proposition la meilleure.

Dans un second temps, les élèves ont pu lire les présentations des Français, qui avaient fait des papiers individuels. (Pendant ce temps, sur l'activboard, nous avons affiché les photos de l'affiche qu'ils avaient faite pour se présenter.)

Pour finir, et afin de préparer la prochaine tâche à réaliser avec les élèves, nous avons listé au tableau ce qui représentait la France à leurs yeux. Nous avons donc pu établir une liste de clichés assez longue, qu'ils ont copiée dans leur cahier. Pendant ce temps, une élève, qui s'était proposée reliait le livre, pour que celui-ci soit fin prêt à la fin de l'heure.

Dans les dernières minutes du cours, les élèves ont pu feuilleter le livre à tour de rôle.

2^{ème} séquence – 3^{ème} cours, le 03/05/2013 : Ecrire un compte-rendu de lecture 1/2

Pour la réalisation de la tâche finale, nous avons tout d'abord donné les consignes en français, puis un élève a répété en allemand. Ils devaient lire le livre envoyé par les Français, en langue française, et répondre à quatre questions. Les élèves ont reçu une feuille sur laquelle se trouvaient les questions (cf. Annexe 5), ainsi que des cases pour délimiter la quantité qu'ils devaient écrire. Dans cette expression écrite, ils devaient

exprimer leurs goûts, leurs impressions, expliquer ce qu'ils ont compris et décrire les clichés qu'ils connaissaient et ce qu'ils ont découvert de nouveau.

« Dans la phase de réalisation de la tâche, il ne s'agit pas uniquement de réutiliser des éléments linguistiques et le lexique entre autres, mais de trouver du vocabulaire nécessaire selon ses propres besoins ou ceux du groupe. [...] Toute une gamme d'outils et de ressources peut alors être mobilisée : dictionnaires papier ou électroniques, aide du professeur ou entraide à l'intérieur du groupe et stratégies diverses qui sont aussi souvent basées sur les expériences de l'acquisition des autres langues » (Darabos, 2010 : 172).

En suivant ces préconisations, pour les aider à écrire leur texte en français sans qu'ils fassent toujours appel à nous, nous avons créé des aides à l'autonomisation. Les élèves avaient à disposition quatre *Boxen*, placées aux quatre coins de la classe. Dans chacune d'elles se trouvait des *Karteikarten*. Il y avait les *Boxen* :

- « mes impressions », dans laquelle étaient placés des expressions telles que « c'est chouette », « c'est sympa », « je n'aime pas », etc. A côté de chaque phrase était dessiné un smiley pour indiquer la nature de l'expression (☺ ou ☹).
- « les clichés », dans laquelle se trouvait à nouveau listé les clichés que nous avons noté au tableau avec les élèves. Pour que ces derniers se rappellent ce que chaque idée voulait dire, une image a été collée derrière chaque *Karteikarte*.
- « conjugaison », à l'intérieur de celle-ci étaient placées des exemples de phrase comme « je trouve que », « je comprends », « je connais » et la forme négative correspondante. Les élèves connaissaient normalement le sens de chaque verbe.
- « vocabulaire », à l'intérieur de laquelle était introduit le vocabulaire que les élèves nous demandaient au fur et à mesure de l'heure.

Avec toutes ces informations en main, les élèves ont commencé à écrire au brouillon leurs réponses. Nous étions à leur disposition pour toute question, si la réponse ne se trouvait pas dans les *Boxen*.

2^{ème} séquence – 4^{ème} cours, le 07/05/2013 : Ecrire un compte-rendu de lecture 2/2

Pendant cette dernière séance, les élèves ont dû finir leurs textes pour nous les rendre. Nous avons rappelé en début d'heure les consignes, et ils ont ensuite continué à travailler. Nous avons redistribué des feuilles vierges à celles et ceux qui souhaitaient recommencer leur travail. Nous avons indiqué à ceux qui avaient fini les premiers qu'ils pouvaient décorer leur travail. Ils nous ont ensuite tous rendu ce qu'ils avaient fait, pour que nous puissions faire l'envoi postal.

4. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

4.1 Supports de recueil des données

Vingt-cinq élèves entre dix et onze ans apprennent le français en LV1 dans la classe de sixième allemande : onze garçons et quatorze filles. Ayant six heures de français par semaine, ils ont un niveau de langue très satisfaisant, estimé déjà entre A1 et A2. Pour recueillir les informations nécessaires à notre étude sur l'autonomie des élèves dans le cadre d'un projet franco-allemand, nous avons mis en place deux types d'observation: des grilles d'observation et des entretiens individuels. Précisons que par souci de confidentialité le nom des élèves a été changé. A chacun a été attribué un numéro sur le modèle de l'exemple suivant : E1, E2, E3 et E4 (E pour « élève »), le nombre entre parenthèse indiquant la page à laquelle se référer dans les annexes (E3 (92)).

4.1.1. Grilles d'observation

Lors de chaque séance, chaque professeure a rempli une grille (cf. Annexe 4) sur laquelle figuraient les noms des élèves. A côté se trouvaient plusieurs colonnes avec différentes catégories (nombre de questions posées, temps nécessaire avant de se mettre au travail, attitude envers le voisin, et remarques générales) :

- Dans la première nous avons noté le nombre de questions que pose chaque apprenant pendant un cours de 45 minutes. Cela nous a permis de repérer ceux qui avaient besoin du professeur et ceux qui se débrouillaient tout seul.
- La deuxième colonne devait mentionner le temps que mettaient les élèves avant de commencer à travailler. Ceci montrait leur implication dans le projet, leur envie de le réaliser.
- Dans la troisième colonne nous avons relevé leur comportement envers les autres pendant le travail : par exemple, regardaient-ils ce que faisaient leurs voisins ? Ceci nous a aidées à remarquer si cela leur apportait quelque chose.
- Et enfin, une quatrième colonne était réservée aux remarques générales dont le contenu différait pour chaque séance. Par exemple, lors de la première

séance de la séquence 2, l'attention a été portée sur la prise d'initiative des élèves (quels élèves ont fait des propositions pour le titre). Lors de la troisième séance de la séquence 2, c'est sur leur comportement (qui a participé au chaos dans la classe) que nous nous sommes attardés.

4.1.2. Entretiens individuels

Deux séries d'entretiens individuels ont été menées :

1. après la réalisation de la tâche intermédiaire (création du livre pour les Français) ;
2. après la production de la tâche finale (écrire un compte-rendu de lecture à destination des Français).

Chaque série d'entretiens a été effectuée avec quatre élèves, toujours les mêmes. Des questions ouvertes ont été posées au début, puis quelques questions fermées. Pour 80 % des questions, une justification était attendue. Les questions de chaque entretien étaient différentes pour s'adapter le mieux possible à chaque tâche (cf. Annexe 2 et Annexe 3). En effet, elles portaient d'une part sur les stratégies d'apprentissage que les élèves ont mises en place pour exécuter au mieux les consignes, et d'autre part sur les raisons qui les ont conduits à agir comme ils l'ont fait. Les quatre élèves peuvent être décrits ainsi : deux très bons élèves (deux filles), et deux élèves d'un niveau inférieur (deux garçons). L'une des deux filles (E18) parle français à la maison avec sa mère qui est Française. La deuxième (E24) apprend le français seulement depuis quelques mois, comme les autres élèves. L'un des deux garçons (E3) possède un léger handicap. Il a été diagnostiqué autiste à un stade peu avancé, ce qui lui permet de suivre une scolarité presque normale. Il est le plus souvent rêveur, mais quand il se met à travailler, il est bon. Le deuxième garçon (E25), de nature solitaire, est consciencieux, mais les bons résultats ne sont pas toujours au rendez-vous.

4.2. Méthodologie d'analyse

4.2.1. Grilles d'observation

A la fin de chaque heure, nous (les enseignantes) avons recoupé nos grilles et comparé nos résultats que nous avons reportés dans une nouvelle grille identique. En-dessous ont été formulées quelques observations-conclusions sur le cours quant à l'autonomie des élèves. Pour chaque séance (4 au total) et pour chacun des 25 élèves, la grille a été analysée et commentée. Toutes les conclusions ont ensuite été reportées dans le tableau suivant, grâce auquel nous avons pu observer l'évolution de chacun au cours des semaines. Ces informations ont été reportées dans le graphique 1 (ci-après) pour faciliter la visualisation de l'évolution des élèves dans trois des quatre critères observés ; le quatrième critère contenant des remarques d'ordre différent, il n'était pas possible de les faire rentrer dans un graphique.

4.2.2. Entretiens individuels

Les huit entretiens, entre quatre et huit minutes, ont été filmés puis retranscrits. Le contenu a été relu plusieurs fois pour s'en imprimer. Les réponses ont ensuite été reportées dans un tableau sous forme de mots-clefs, question par question, élève par élève. Ceci nous a donc permis d'avoir un aperçu de chaque réponse, pour chaque élève. Les résultats ont ensuite été comparés aux hypothèses de départ pour permettre d'effectuer l'analyse ci-après qui portera, rappelons-le :

- sur l'autonomisation des élèves dans le projet franco-allemand,
- sur le développement de leurs stratégies d'apprentissage,
- sur l'utilité de la présence du professeur.

Des graphiques ont également été conçus pour les quatre élèves qui ont passé les entretiens, avec les informations recueillies dans les grilles d'observations.

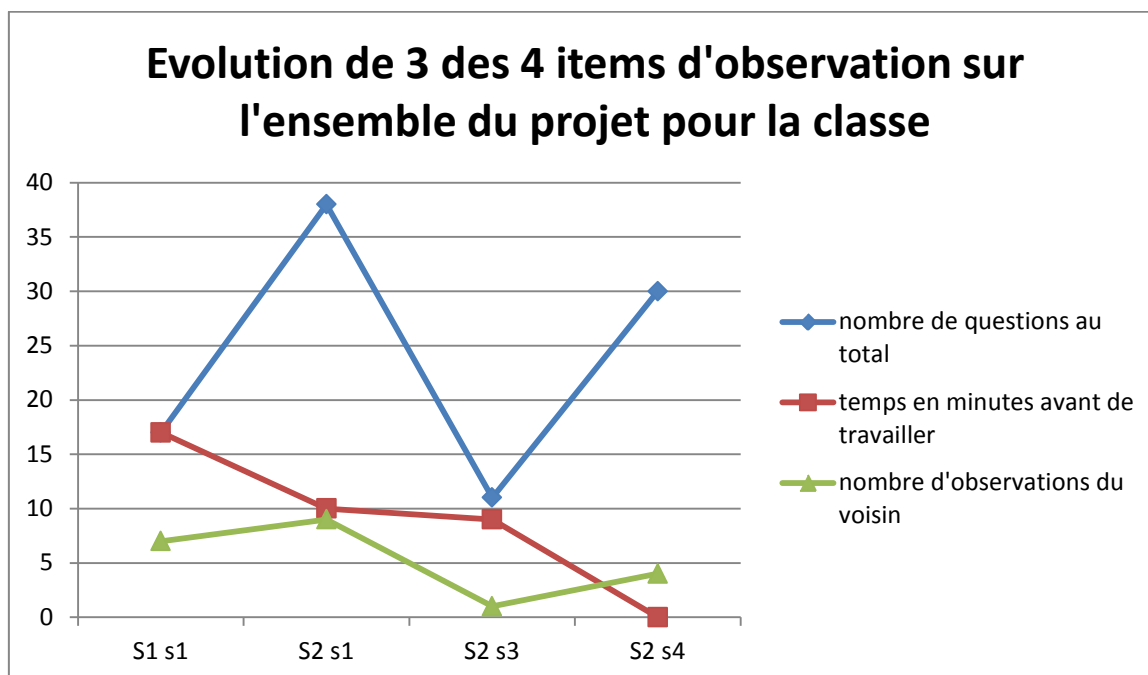
5. RESULTATS

5.1. Résultats des grilles observations

5.1.1 Résultats généraux

L'observation a porté sur l'ensemble des 25 élèves de la classe. Voici la progression générale qui a été constatée pour l'ensemble de la classe au fil du projet sur trois des quatre critères observables.

Rappelons que la séance 2 de la séquence 2 n'a pas fait l'objet d'observation. En conséquence elle ne figure pas dans les graphiques ci-dessous, puisque les élèves n'ont pas travaillé, mais ont reçu les réalisations envoyées par les Français.



Graphique 1

Nous pouvons voir une forte augmentation du nombre de questions au niveau de la séance 1 de la séquence 2, lors de la réalisation de la tâche intermédiaire. Nous pouvons faire la même constatation à la fin, lors de la séance 4 de la séquence 2 : la réalisation de la tâche finale.

Nous remarquons aussi, que les élèves, au fil du projet, se sont mis de plus en plus rapidement au travail et que le nombre d'entre eux qui ont eu besoin de regarder ce que leur voisin faisait à également diminué tout au long des séances.

5.1.2. Résultats détaillés

De façon plus détaillée, en se basant sur les données que nous avons reportées dans le tableau précédent, voici les résultats de nos grilles d'observation, élève par élève.

1^{ère} séquence - 1^{er} cours : se présenter sur des post-it

Pendant ce cours les élèves ont tous bien travaillé. Le niveau d'exigence n'était pas très élevé. Ils savaient déjà tous se présenter donc les questions ont été peu nombreuses. On remarque que sept filles ont posé des questions, contre quatre garçons. Les filles se souciaient de savoir si elles avaient le droit de décorer leur post-it, et ont donc posé des questions telles que : « darf ich Farben benutzen ? ».

En regardant la colonne temps, seuls les garçons ne se sont pas mis au travail tout de suite et cela est dû au fait qu'ils ont travaillé en groupe, tous les huit ensembles. Ils ont donc échangé un moment avant de commencer l'activité.

Pour la partie « observation du voisin », parmi ceux qui ont porté leur attention sur ce que faisaient les autres élèves, nous pouvons recenser un garçon et six filles.

La colonne « remarque » quant à elle, reste vide, car les élèves ont peu fait appel aux enseignantes, leur comportement a été « normal », et ils n'ont pas eu l'occasion de prendre des initiatives ou des responsabilités.

2^{ème} séquence – 1^{er} cours, le 5/03/2013 Réalisation de la tâche intermédiaire : le livre

Organisé dans l'urgence, le cours a été plutôt chaotique. Toutes nos observations ne reflètent donc pas vraiment l'attitude habituelle des élèves ; elles sont influencées par un grand nombre de contraintes extérieures indépendantes de notre volonté :

- les consignes concernant le projet avec les Français (le livre avec les photos), avaient été données trois semaines plus tôt (annulation de plusieurs cours),
- le cours du 5 mars ayant dû être annulé lui aussi, certains élèves n'avaient pas leurs affaires. Et malgré un rappel, la veille, de la professeure principale précisant aux élèves de penser à apporter leur matériel pour le cours de français « Culture générale », la moitié n'avait pas leurs images pour constituer le livre.
- La deuxième professeure était absente. Toutes les demandes étaient donc concentrées sur la même enseignante. Par conséquent certains élèves ont attendu pour avoir les réponses à leurs questions. Une agitation s'est alors installée dans la classe, qui a ensuite été difficile à canaliser.

Pendant ce cours, le nombre de questions a augmenté considérablement et des questions comme « est-ce que j'ai le droit de faire des dessins autour de ma photo ? » ont à nouveau été posées ; ou bien « was soll ich unter meinem Bild schreiben ? », alors que la consigne avait été répétée plusieurs fois, en français et en allemand. La consigne qui aurait dû être très simple à suivre : « Ecrivez deux phrases en allemand pour décrire votre image », a entraîné un défilé ininterrompu d'élèves au bureau du professeur pour faire valider leur légende. Cela fait écho à ce qu'écrit Bourguignon (2010 : 59) : il faut « produire pour donner sens à l'action en se faisant comprendre : si ma « production » n'est pas « entendable » par l'autre, je me rends compte qu'il peut y avoir des choses que je n'ai pas comprises et qui doivent faire l'objet d'un nouvel apprentissage ». Dans notre cas, j'étais « l'autre ». Si je ne comprenais pas, il allait de soi pour eux que les Français ne comprendraient pas non plus. C'est pourquoi je les ai aidés à mieux formuler ou préciser leurs légendes.

Tous les élèves se sont mis au travail rapidement, à l'exception de trois qui travaillaient ensemble. Les élèves avaient l'autorisation de travailler à plusieurs s'ils le souhaitaient.

Le fait que les élèves aient posé de nombreuses questions ainsi que le nombre important d'entre eux qui a cherché à voir ce que faisaient leurs voisins montre l'incertitude qu'ils avaient quant au travail à fournir.

Concernant les remarques générales, les élèves ont eu l'occasion de faire des propositions pour le choix du titre du livre. Plusieurs d'entre eux ont voulu prendre des responsabilités en s'occupant de réaliser les première et dernière pages de couverture. Et d'autres ont pris des décisions sans l'avis de l'enseignante. En effet, les images imprimées en urgence pendant le cours étaient en noir et blanc, et certains élèves s'en sont contentés ; mais d'autres ont colorié les images pour leur donner plus de vie et cela sans demander la permission ! C'est un progrès par rapport à la première séance de la première séquence.

2^{ème} séquence – 2^{ème} cours, le 19/03/2013

Les élèves étaient excités car ils allaient enfin avoir des nouvelles de l'autre classe.

Et pendant ce cours, les attentes n'étaient pas très importantes. Seule la dernière partie (lister les clichés) a nécessité une vraie mobilisation des élèves. Dans ce cours-ci, leur autonomie n'a pas vraiment pu être observée, car ils n'ont eu aucune tâche à accomplir. Nous n'avons donc pas d'observations pour ce cours.

Nous avons demandé que la lecture des présentations se passe le plus calmement possible, et malgré l'excitation les élèves sont restés calmes. Ils n'ont pas exagéré.

2^{ème} séquence – 3^{ème} cours, le 3/05/2013

La façon de fonctionner de ce cours, avec les *boxen*, était nouvelle pour les élèves. Si nous, professeures, sommes restées en retrait depuis le début du projet, ici c'était un pas de plus vers l'autonomisation des élèves. Ce qui ressort des grilles d'observation est un grand chaos.

Peu de questions ont été posées, malgré l'apparente incompréhension des consignes. Après 30 minutes de cours, un élève a dit à un autre « ich verstehe das Prinzip nicht », mais sans demander à l'une des deux enseignantes. Nous avons donc redonné les consignes, mais trop tard pour pouvoir encore faire quelque chose de productif pendant les quelques minutes qui restaient.

Tout le monde s'est mis au travail rapidement, mais sans respecter les consignes données. Quelques filles et un seul garçon ont pris le temps de bien comprendre les consignes, et bien relire le livre des Français avant de réfléchir à ce qu'ils allaient écrire.

Personne ne regardait ce que les voisins faisaient, donc personne ne copiait, ne s'inspirait ou comparait ce qu'il faisait. Un seul élève, pendant les 45 minutes du cours, est allé voir ce qu'il y avait dans les *boxen*. Les autres se sont déplacés, mais jamais, même pas par curiosité, pour aller voir ce qui se trouvait dans les boîtes.

Pour le dernier critère, les remarques ont été nombreuses. Les élèves n'ayant pas respecté les consignes, la majorité avait fini après à peine 20 minutes de travail. La conséquence a été un chahut digne d'une cours de récréation, dans la classe. Les garçons qui avaient tous répondu aux questions par oui ou non ont commencé à jouer et à courir, et les filles s'occupaient aussi à leur manière : une élève faisait des tresses à une autre. A quoi cela est-il dû ? Les garçons n'aiment peut-être pas rédiger des textes alors que les filles oui. Les élèves n'avaient pas l'habitude d'être livrés à eux-mêmes de la sorte. Ils n'ont probablement pas compris les consignes. Et ils étaient certainement fatigués, car le cours avait lieu en dernière heure de la semaine. Nous verrons ce que les élèves en pensent, ci-après.

2^{ème} séquence – 4^{ème} cours, le 7/05/2013

Pendant ce dernier cours en lien avec le projet, l'ambiance de travail était plus sereine et propice au travail. Même s'il restait seulement 45 minutes pour finir les comptes rendus à envoyer, et que les élèves auraient pu se sentir stressé pour rendre leur travail à temps, ils se sont appliqués. Nous avons rappelé les consignes seulement en allemand cette fois pour ne pas perdre de temps et nous avons également précisé que nous ne tolérerions

pas un désordre comme il y avait eu la fois précédente. Nous avons offert aux élèves qui étaient à l'origine du chaos de recommencer leur compte rendu à zéro ; chance qu'ils ont tous saisi.

Les élèves ont posé de nombreuses questions, portant notamment sur des fautes à corriger. Ils ont fait appel à nous à de multiples reprises.

Ils se sont tous, sans exception, mis au travail immédiatement après que nous ayons réitéré les consignes.

Les élèves ont travaillé spontanément par deux, donc ont regardé ce que leurs voisins faisaient et ont comparé leurs résultats avant de demander correction aux enseignantes. Et 17 élèves sur 25 ont utilisé les *boxen* dont cinq à plusieurs reprises. La tâche finale a été réalisée dans les temps.

Le travail n'a pas été noté, mais la professeure et moi avons estimé le travail de nos élèves, sans leur en faire part, seulement pour avoir une vue d'ensemble. Nous pouvons retrouver les appréciations dans le tableau suivant. Deux points ont été retenus : l'originalité, la beauté, le travail soigné d'une part et de l'autre le contenu, une phrase ou plusieurs, beaucoup ou peu de fautes. Un élève a qui nous attribuons un E, a rendu son compte rendu attrayant et a produit des textes excellents ; un élève avec très bien a aussi produit un CR attrayant, coloré, soigné et quasiment sans fautes. Un élève avec bien n'a rempli que l'un des deux critères (ou texte de qualité, ou présentation soignée) et l'élève qui a eu un bien ne remplissait aucune des attentes ci-dessus. Il faut préciser que le travail en cours de culture générale n'étant normalement pas noté, nous n'avons pas fait part de ces critères à nos élèves, et nous ne leurs avons pas communiqué les appréciations qui apparaissent dans le tableau plus bas. Ceci nous a vraiment servi pour voir si les résultats étaient liés au comportement turbulent de certains élèves.

5.1.3. Tableau récapitulatif des grilles d'observations

Set s Elève	Nombre de questions					Temps avant de travailler					Observation du voisin / Résultat					Remarques générales				
	S1 s1	S2 s1	S2 s2	S2 s3	S2 s4	S1 s1	S2 s1	S2 s2	S2 s3	S2 s4	S1 s1	S2 s1	S2 s2	S2 s3	S2 s4	S1 s1	S2 s1	S2 s2	S2 s3	S2 s4
E1	-	-		-	-	-	-		-	-	-	-		TB	-		-			1x
E2	1	3		1	1	-	-		-	-	-	-		TB	TB		-			1x
E3	4	4		1	4	1'	3'		3'	-	-	-		-	+ AB		Proposition titre			0x
E4	1			1	5	2'	-		-	-	-	-		-	-		-	Chaos	2x	
E5	2	2		-	3	-	-		-	-	+	++ AB		-	B		-			1x
E6	1	1		-	1	-	-		6'	-	++	+ B		-	-		-			0x
E7	-	-		1	-	-	-		-	-	-	+ B		TB	TB		Proposition titre			4x
E8	-	2		-	-	3'	3'		-	-	-	++ TB		-	-		-	Chaos	0x	
E9	-	-		-	2	-	-		-	-	+	-		TB	TB		1 ^{ère} couverture			1x
E10	-	-		-	-	-	-		-	-	-	-		-	TB		-			5x
E11	-	2		-	-	2'	-		-	-	-	-		-	B		-	Chaos	0x	
E12	-	-		1	-	-	-		-	-	+	-		TB	TB		-			1x
E13	1	-		1	3	-	-		-	-	-	-		-	-		-			0x
E14	-	-		-	1	-	-		-	-	+	+ E		-	TB		-			1x
E15	-	-		1	2	-	-		-	-	-	++ E		-	TB		-			2x

E16	2	-		-	-	-	-		-	-	-	+ AB		-	B		-		1x
E17	-	1		-	-	2'	-		-	-	-	-		-	B		-	Chaos	0x
E18	-	2		Abs	-	-	-		-	-	-	-		-	+ B		Proposition titre		0x
E19	-	1		-	-	-	-		-	-	+	+ B		TB	B		-		1x
E20	-	3		-	-	-	-		-	-	+	+++ TB		TB	B		-		1x
E21	-	2		-	-	3'	-		-	-	-	-		TB	B		-	Chaos	0x
E22	2	5		-	1	2'	-		-	-	-	-		-	-		Proposition titre	Chaos	1x
E23	1	1		-	3	-	-		-	-	-	-		-	B		1 ^{ère} couverture		3x
E24	1	4		2	1	-	4'		-	-	-	-		+ TB	+ TB		Proposition titre		1x
E25	1	5		2	3	2'	-		-	-	-	-		-	++		4 ^{ème} couverture	Chaos	1x
Total	17	38		11	30	17'	10'		9'	0'	7	9		1	4		Initiatives	Bazar	28x

Légende

-	Pas de question, mise au travail immédiate, travail seul sans le voisin
0'	Nombre de minutes avant la mise au travail
+	Elève jette un coup d'œil sur le travail du voisin
++	Elève s'inspire fortement du voisin ou compare
+++	Elève copie
E, TB, B, AB	Qualité du travail rendu (Excellent, Très Bien, Bien, Assez Bien)
0x	Nombre de fois où les élèves se rendent aux <i>boxen</i>
Abs	Absent
E24	Elèves qui ont fait les entretiens individuels
	Pas d'observations

5.2. Résultats des entretiens individuels

Nous présentons ici les indications qu'ont données les quatre élèves, question par question.

5.2.1. Entretien après la tâche intermédiaire : le livre

Q1_ Le projet jusqu'à la réalisation de la tâche intermédiaire (le livre) a plu aux quatre élèves. Deux (E18 et E25) ont dit que c'était intéressant, une (E24) espérait que cela plaise aux Français, et le dernier (E3) que cela permette de réduire les préjugés.

Q2_ Ils ont tous les quatre bien compris les consignes, deux ont tout de même précisé que le délai entre la passation des consignes et la date de la réalisation a compliqué le bon déroulement des séances (E3 et E25).

Q3_ Pour les quatre élèves, il n'y a que des choses positives, tout a plu, ils ne donnent aucun point négatif. Plus précisément, E24 a aimé pouvoir dessiner elle-même son image ; E3, de pouvoir présenter des spécificités allemandes en général, et E25, d'avoir le droit de réfléchir soi-même à ce qui est typiquement allemand.

Q4_ Les images choisies par les élèves représentaient par ordre croissant (E3 à E25) : *Apfelschorle, Saumagen, das Deutschlandtrikot, ein Berliner.*

Q5_ Les raisons pour lesquelles les élèves ont choisi ces thèmes divergent : pour E24, c'était particulier parce que cela n'existait pas en France, E8 n'a pas eu d'autres idées, E25 aimait le football, et E3 pensait que c'était une invention allemande.

Q6_ En ce qui concerne le lien entre les élèves et leur dessin/photo, les réponses sont parfois assez aléatoires, seul un élève peut justifier son choix d'image par sa vision de l'Allemagne.

Q7_ Deux élèves sur quatre ont trouvé leur sujet tout seul, les deux autres ont demandé aux enseignantes ou à leurs parents, mais tous en ont discuté à la maison.

Q8_ Trois élèves sur quatre ont imprimé leurs images depuis internet, une seule l'a dessinée car cela lui procure du plaisir.

Q9_ Un seul élève a été aidé dans ses recherches sur Internet, les autres maîtrisaient ce média.

Q10_ Tous les élèves estiment qu'ils ont travaillé rapidement, mais la notion de rapidité est variable, 5 minutes pour un élève, 7 pour une autre, 20 pour une autre et 30 pour le dernier.

Q11_ Trois élèves sur quatre ont eu des difficultés d'ordre varié. La première (E24) et le dernier (E3) en ont eu pour trouver des légendes en langue maternelle qui soient suffisamment claires et compréhensibles pour les Français. Une autre (E18) a eu des problèmes pour avoir une écriture lisible.

Q12- Les deux premiers (E24 et E3) ont essayé de se mettre à la place des Français pour mieux comprendre, et la deuxième (E18) s'est simplement appliquée pour mieux écrire et a recommencé plusieurs fois.

Q13_ Deux élèves sur quatre ont regardé comment les autres travaillaient.

Q14_ Pour l'une (E24) des deux, cela n'a rien apporté, pour l'autre (E18), cela l'a aidé à s'appliquer davantage en voyant comme les autres s'appliquaient aussi.

Q16_ Chaque élève a été capable d'indiquer de mémoire ce qu'il a écrit comme légende en dessous de chaque photo.

Q17_ Les quatre élèves ont pu mettre des mots sur le(s) but(s) qu'ils poursuivaient en écrivant leur légende. Pour l'une (E24) c'était le souhait de donner envie aux Français de goûter, pour l'autre (E18) qui a des racines françaises, de montrer qu'en Allemagne aussi, il y a des plats nationaux, pour le troisième (E25), de transmettre sa passion d'une certaine façon, et pour le dernier (E3), de montrer au moyen de sa légende qu'il était drôle.

Q18_ Les quatre avouent s'être donnés plus de mal pour les Français que pour un cours normal.

Q19_ Ils ont tous pris plus de temps pour mieux travailler.

5.2.2. Entretien après la tâche finale : le compte rendu de lecture

Q1_ Rétrospectivement, les quatre élèves trouvent le projet dans l'ensemble bon, voire très bon pour une, et un élève dit aussi « hat Spaß gemacht ».

Q2_ Une élève a trouvé l'écriture du compte rendu « intéressant », deux « gut » et un « schwierig », même si ce travail lui a donné du plaisir.

Q3_ Trois élèves préfèrent travailler en projet, et une aime les deux (E18). La première (E24) aime travailler par projet, car elle peut faire plus de choses par elle-même, et un autre car il a du plaisir (E3).

Q4_ Les quatre ont trouvé la tâche intermédiaire (le livre) mieux que la tâche finale. Et aucun n'a donné de point négatif.

Q5_ Les quatre élèves indiquent avoir bien compris les consignes, même si l'un parmi eux précise « so mittel » (E3).

Q6_ Trois élèves sur quatre ont eu des difficultés, une (E24) pour trouver les mots dans les boîtes et formuler ses phrases avec eux, car elle n'avait jamais fait cela avant, la deuxième (E25) pour trouver le sens des mots dans les boîtes et ensuite savoir les employer en français et le troisième (E3) pour exprimer ses sentiments en français.

Q7_ Les élèves ont surmonté leurs difficultés en faisant appel aux professeures ou aux camarades.

Q8_ Ils aiment tous les quatre écrire des textes, garçons comme filles.

Q9_ Trois élèves sur quatre estiment avoir été autonomes, même si un précise qu'il y a eu un peu de chahut dans la classe à certains moments (E25). La deuxième élève (E18) ne sait pas ce que veut dire « être autonome ».

Q10_ Trois élèves sur quatre ont trouvé les *boxen* utiles, car ils ont pioché à l'intérieur tout ce dont ils avaient besoin. La deuxième (E18) ne les a pas utilisés car elle n'avait pas besoin de vocabulaire.

Q11_ Les quatre élèves indiquent avoir eu besoin des enseignantes et qu'ils n'auraient probablement pas réussi l'exercice sans leur aide.

Q12_ Les quatre disent donc que la présence du professeur est importante, mais tous font appel à lui seulement lorsqu'ils ont des soucis.

Q13_ Dans notre cas, les élèves ont jugé la présence des enseignantes suffisante.

Q14_ Les quatre élèves ont trouvé qu'ils ont travaillé rapidement. Ils ont écrit un brouillon qu'ils ont fait corriger, puis recopié au propre.

Q15_ Les quatre élèves ont regardé ce que faisaient leurs voisins.

Q16_ Et cela a été bénéfique pour trois sur quatre. L'une d'entre eux avait déjà le plan en tête de ce qu'elle voulait faire donc cela n'a pas influé sur son travail (E24), et pour les trois autres, cela les a aidé à mieux comprendre les consignes, à avoir des idées ou à comparer leur travail.

Q17_ Trois élèves sur quatre pensent qu'ils ont mieux travaillé pour les Français que pour leur enseignante normale, car il leur importait que les correspondants comprennent vraiment ce qu'ils voulaient dire.

Q18_ Les trois élèves présents lors de l'avant-dernière séance du projet sont d'accord pour parler de chaos dans la classe, mais chacun a une explication différente. Pour la première (E24) cela est dû à la fin de semaine et à la dernière heure de la journée dans laquelle les élèves ne veulent plus faire d'efforts ; la seconde (E18) était absente, pour le troisième (E25) cela est dû au va-et-vient vers les *boxen* et au manque d'attention lors des consignes et pour le dernier (E3), cela tient aux enseignantes qui sont restées près du tableau sans se déplacer dans la classe.

Q19_ Ces trois mêmes élèves sont d'accord aussi pour dire que le dernier cours s'est bien déroulé. La première (E24) donne deux raisons : le début de semaine joue un rôle important car les élèves sont plus concentrés et ils étaient sous pression car ils devaient absolument finir leur travail le jour-même. Le deuxième (E25) pense que l'ambiance plus calme est due aux consignes qui ont été répétées et aux élèves qui ont vraiment écouté. Et pour le troisième (E3), cela vient des professeures qui se sont déplacées dans la classe pour aller vers les élèves.

6. ANALYSE ET DISCUSSION

Plus d'un mois s'est déroulé entre les deux séries d'entretiens. Cela ne permet pas d'observer une évolution dans l'emploi des stratégies d'apprentissage des élèves, mais seulement de cerner quelques-unes d'entre elles. La première série a eu lieu après la réalisation de la tâche intermédiaire, et la deuxième après la tâche finale. En mettant en commun les divers supports d'observation que nous avons mis en place (grilles d'observations, entretiens individuels) et en réunissant les résultats sous forme de tableau et de graphique, il est possible d'effectuer une analyse de l'autonomie des élèves de 6^{ème} dans le cadre de notre projet franco-allemand. Sont-ils autonomes dans leur comportement ? Le sont-ils dans leurs apprentissages ? Quel rôle la pédagogie de projet et la perspective actionnelle ont-elles joué ? Qu'est-ce que le professeur a apporté aux élèves dans leur processus d'autonomisation ?

6.1. L'implication, la responsabilité, le chemin vers l'autonomie

Dans le projet, les élèves ont eu l'occasion d'être accompagnés par les enseignantes et d'avoir des contacts asynchrones avec des Français. Ils ont pu prendre des initiatives et montrer de quoi ils étaient capables ; et tout cela grâce au contenu même du projet et à ses différentes tâches. Qu'en ont tiré les élèves ? Que faut-il retenir ?

Dans un premier temps, l'accueil du projet par les élèves interviewés est très bon. Lors des premiers et deuxièmes entretiens individuels quatre élèves parlent de cette expérience en termes positifs. Ainsi, E24 (112) dit « ich fand es sehr gut », et E25 (102) « das ist interessant ». Un autre aspect montrant que le projet a été apprécié est qu'aucun élève n'a cité de points négatifs. Tout leur a plu dans le projet, à l'instar de E3 (94) qui dit : « am wenigsten hat mir gefallen, dass ..., eigentlich gar nichts ». Cette tendance se confirme sur l'ensemble de la classe. En observant le graphique 1, nous pouvons constater que le temps (décompté en minutes) pris par les élèves avant de commencer à travailler, s'est réduit de séance en séance. Ceci montre donc que les élèves se mettent plus rapidement au travail. La raison la plus plausible, compte tenu des

réponses données lors des quatre entretiens individuels, est peut-être qu'ils s'habituent aux méthodes de travail, mais surtout qu'ils aiment ce qu'ils font. E3 (105) dit : « dass es viel Spaß macht ». Ce constat confirme ce que Mavromara-Lazaridou (2006 : 78) écrit au sujet de la PP. Cette méthode d'enseignement augmente la motivation des élèves.

En outre, ce qui leur a particulièrement plu, et ceci concerne directement notre étude sur l'autonomie, est le fait qu'ils avaient l'occasion d'agir seuls, de mener des actions par eux-mêmes, d'être plus libres. Ainsi, lors du premier entretien, E25 (102) dit : « am besten hat mir gefallen, dass wir eigentlich selbst uns was aussuchen durften, was wir finden, was für Deutschland typisch ist ». L'emploi du verbe *dürfen* indique une situation exceptionnelle. Dans notre projet, l'élève avait la permission de faire des recherches lui-même, or il n'en est pas de même dans leur cours « normal » où l'utilisation du manuel est de rigueur. E24 (112) est du même avis et dit : « da kann man selber immer was machen ». Ils n'arrivent pas toujours à exprimer précisément ce qu'ils ressentent, mais nous pouvons tout de même remarquer qu'ils aimeraient avoir plus souvent l'occasion de « faire seuls ». A la question « findest du, dass du autonom warst ? », les élèves ont été déconcertés car ils ne comprenaient pas le sens du terme *autonom*. E18 (110) l'exprime très bien lorsqu'elle nous pose la question : « Was bedeutet das ? ». Les autres ont répondu « oui », mais sans développer davantage leur réflexion. En entendant les enregistrements et, plus particulièrement en voyant les vidéos des entretiens, il est possible de constater que les élèves réfléchissent, mais qu'ils sont plutôt mal à l'aise face à la question. Trois élèves sur quatre ne savent pas vraiment comment répondre, mais ils font tout de même « bonne figure ». Donc, si les élèves pensent être déjà autonomes, ils aspirent quand même à encore plus d'autonomie. Ils expriment ce désir avec leurs propres mots, comme a pu le faire E25 dans l'exemple précédent. Précisons que pour obtenir des réponses les plus objectives possible de la part des élèves, nous n'avons pas précisé le sens d'*autonom*. En effet, ils auraient probablement adapté leurs idées pour se rapprocher de ce que nous attendions d'eux. En agissant ainsi, nous avons préservé une neutralité dans les réponses données.

De plus, comme notre projet s'inscrivait dans une démarche de perspective actionnelle, nous pouvons dire que l'objectif final était de rendre les élèves acteurs dans leurs apprentissages en mettant en place des dispositifs autonomisant. Nous leur avons permis

de devenir actifs au sens propre du terme, en les laissant, lors de certaines activités, se déplacer dans la classe (*Boxen*). Ils étaient actifs dans le sens où ils s'investissaient très volontairement. Pour la première micro-tâche (« trouver un thème de photo typiquement allemand »), deux des quatre élèves ont eu une idée eux-mêmes, et tous les quatre ont discuté du projet à la maison. E3 (95) en a parlé « mit [s]einer Mama und [s]einem Papa », E24 (100) a « zu Hause erzählt » et E18 (97) a « [s]eine Eltern gefragt ». Quant à E25 (102), il a « [s]eine Mutter und [s]einen Bruder am Esstisch mal gefragt, was sie gut finden, ob sie es nicht gut finden, wenn [er] das Deutschlands Trikot [nimmt] [...] ». Ils ont glané des idées auprès de leurs proches. Et ils ont été actifs car ils sont allés chercher des informations. Ils ont demandé un conseil, ou dans le cas de E25, une approbation. Ils ont parlé à la maison de ce que nous faisons en cours, afin de trouver de bonnes idées, voire la meilleure. Cela montre, d'un côté, leur implication, leur envie de réaliser ce projet et, d'un autre côté, qu'ils savent faire preuve d'autonomie sociale, comme nous l'avons vu précédemment.

Pour terminer, nous voyons que le travail par projet est un moyen privilégié pour développer l'autonomie des élèves car il accroît leur créativité et leur prise d'initiative pour plaire à leurs correspondants. Le fait de mettre en contact des Français et des Allemands est un critère supplémentaire qui permet d'obtenir un meilleur investissement des élèves dans leur travail. E24 (101) dit : « ich habe mich schon mehr angestrengt, weil ich dann auch weiß, dass andere Kinder es anschauen » et E3 (96) s'est donné plus de mal car il a « mit echten Franzosen gearbeitet ». Les élèves ne portent pas le même regard sur leur travail selon qu'il est destiné à un enseignant ou à un autre enfant. D'après leurs dires, il est plus important de fournir un travail de qualité pour un pair que pour un « supérieur ». L'image qu'ils transmettent à travers leurs travaux est très importante pour eux. Tous les élèves ont une idée, un but qu'ils poursuivent en effectuant les différentes tâches. Ainsi E3 (96) aimerait que les Français pensent qu'il est « ein witziger Junge ». Les actions des apprenants ne sont pas anodines. En menant une réflexion métacognitive durant les entretiens, ils mettent à jour leurs intentions, sans en avoir été conscients au préalable. En travaillant seulement pour leur enseignante, les élèves n'auraient pas eu cette démarche. E24 (101) a choisi l'*Apfelschorle* comme image représentative de son pays : son but était « dass [die Franzosen] verstehen, dass es lecker ist und das nochmal

probieren ». Si son travail avait été seulement pour les professeures, ses motivations auraient été différentes car l'enseignante connaît déjà cette boisson. Donc E24 ne se serait pas investie autant, ou de manière différente, afin de rendre son image aussi attrayante. L'impression transmise aux Français est donc importante et, dans notre projet, elle a un réel impact sur la façon dont l'apprenant s'investit dans son travail. En se donnant plus de mal, l'élève approfondit davantage ce qu'il fait, obtient de meilleurs résultats et son apprentissage en est plus efficace.

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, nous voulions amener les élèves vers plus d'autonomie, notamment dans le choix de leurs stratégies d'apprentissage et dans leur comportement. Les élèves ont démontré qu'après différents réajustements, ils étaient capables de prendre en charge leur apprentissage, tant qu'ils n'étaient pas laissés livrés à eux-mêmes.

6.2. Les stratégies d'apprentissage et l'autonomie

Si tous les domaines d'application de l'autonomie proposés par Albergo (2003 : 6-7) et toutes les stratégies d'apprentissages énoncées par Cyr (1998) ne sont pas réunis dans notre projet, certains ont néanmoins pu être observés.

Tout d'abord, « l'autonomie technique » des élèves a été sollicitée pour la micro-tâche lors de laquelle ils devaient chercher des photos sur Internet ou en prendre eux-mêmes avec l'appareil de leur choix. Certains élèves ont préféré dessiner une image, ce qui était également possible (E24 par exemple). Sur les trois élèves interrogés lors des entretiens individuels, deux étaient autonomes sur ce point (E25 et E18). Ils savaient en effet utiliser correctement, et, sans aide extérieure, les nouveaux médias à l'instar d'Internet. Cependant, E3 ne savait pas comment aborder son travail car il n'était pas encore autonome dans le domaine de l'« autonomie technique ». Mais il a fait preuve d'une autre forme d'autonomie qui lui a permis de réaliser la tâche demandée en sollicitant l'aide d'un camarade. Cette faculté relève de « l'autonomie sociale » (Albergo 2003 : 6-7) : pouvoir interroger des ressources humaines en cas de besoin. Les élèves ne sont donc pas

égaux dans leur évolution. L'autonomie se développe en fonction des situations rencontrées par les élèves.

Ensuite, lors des micro-tâches proposées, les élèves avaient l'occasion d'exprimer leur créativité, notamment lorsqu'ils avaient dû réaliser leur livre. Ils pouvaient soit choisir une photo, soit représenter sous forme de dessin le thème qu'ils avaient sélectionné. Peu d'élèves ont dessiné, mais ceux qui l'ont fait ont trouvé cela positif, tel que l'exprime E24 (101) « am meisten hat mir gefallen, dass wir die Bilder selber malen konnten ». Donc la pédagogie de projet utilisée a donné la possibilité aux élèves qui le souhaitaient de s'exprimer artistiquement en leur permettant d'utiliser des compétences transversales qui ne relèvent pas directement de l'apprentissage de la langue étrangère.

Lorsque l'on observe le graphique 1, on peut constater que la courbe du nombre d'élèves qui consultent le travail de leurs camarades est irrégulière. Elle est dans l'ensemble toujours très basse avec moins de dix élèves ayant essayé de s'inspirer du travail de leurs voisins de classe. Un seul élève (E20) copie véritablement. La majorité jette un coup d'œil ou cherche à comparer son travail à celui des autres. E18 (112) prend des idées: « wenn ich keine Idee hatte, dann hab ich geschaut, was die anderen so geschrieben haben und dann sind mir auch Sachen eingefallen ». E25 (119) justifie ce besoin de la manière suivante : « weil wir halt gucken wollten, was wir gleich hatten. Und wir hatten halt von der Ausdrucksweise ... unterschiedlich geschrieben, aber vom Inhalt, also was wir gut fanden, was wir schlecht fanden, was wir typisch fanden usw. hatten wir das Gleiche ». Cette attitude montre le besoin des élèves de se rassurer, de se comparer pour pouvoir se situer ou situer son travail dans le groupe classe.

Enfin, ce n'est pas le seul point positif que le travail avec les Français a apporté aux élèves allemands. S'il est difficile de constater une amélioration des compétences langagières des élèves durant la courte durée du projet, il est plus aisé d'observer les stratégies d'apprentissage qu'ils ont mises en place. En effet, seule E24 (113) dit qu'elle a « neue Wörter kennengelernt ». Les autres élèves ont écrit, dans les comptes rendus, qu'ils avaient découvert des aspects de la France qu'ils ne connaissaient pas. Mais vont-ils les retenir une fois le travail terminé? Nous n'avons pas de réponse. Cependant, en décryptant la façon de travailler des élèves à travers les entretiens, nous avons pu voir

que les quatre ont développé une réflexion métalinguistique au cours de la tâche intermédiaire, lorsqu'ils devaient écrire une légende en langue maternelle. Griggs (2010 : 98) écrit : « la première langue de l'élève a un rôle à jouer », « [...] elle peut servir de langue de travail, surtout dans les phases initiales de l'apprentissage, accordant à l'élève plus d'autonomie dans la gestion des processus réflexifs ». Nous avons suivi ce conseil pour que les élèves soient plus à l'aise et qu'ils puissent lire une langue authentique de part et d'autre de la frontière. Si nos élèves allemands avaient dû écrire en français, ils ne se seraient probablement pas posé la question de savoir si cela était compréhensible pour les Français. Ils auraient écrit tant bien que mal, avec leurs bases de vocabulaire acquises depuis le début de l'année, en espérant que cela soit intelligible. Outre l'objectif de rédiger un texte compréhensible, ils avaient une intention plus personnelle à transmettre : faire passer un message. Ecrire en langue étrangère aurait fait perdre une partie importante du message qu'ils voulaient délivrer à travers leurs légendes. La réflexion métalinguistique est mise à jour lors des entretiens, quand les élèves réfléchissent sur leur difficulté à écrire une légende en langue maternelle. E3, E24 et E25 disent tous que cela concerne : « die richtigen Sätze zu treffen, dass sie auch leicht verständlich sind » E24 (101). Malgré tout, ils ont pallié leurs difficultés seuls, ce qui montre aussi une autonomie de leur part. Pour E24 (101) toujours, « es war eigentlich ganz leicht, wenn man sich vorgestellt hat, dass man das selber liest und wie man das versteht ». Ils se sont projetés pour se mettre à la place du récepteur du courrier et ont ainsi pu dépasser leurs problèmes. Quant à E18, qui a grandi dans un environnement bilingue, c'est un problème purement matériel qu'elle a rencontré, car elle a une écriture très difficile à déchiffrer. Mais pour se faire comprendre des élèves français, elle s'est appliquée et a recommencé plusieurs fois son travail.

Tous les élèves n'appliquent pas ou ne possèdent pas les trois stratégies d'apprentissages énoncées par Cyr (1998) : métacognitive, cognitive et socioaffective. Ils ne sont également pas autonomes dans les sept domaines d'application de l'autonomie d'Albero (2003), mais en possèdent déjà quelques aspects.

6.3. L'enseignant et le processus d'autonomisation

Nous avons vu à de multiples reprises, au début de cette étude, que le rôle de l'enseignant a évolué en même temps que les méthodes d'enseignement se sont perfectionnées. Quels sont donc les différents types d'aides que le professeur peut apporter aux élèves ?

Premièrement, en regardant le graphique 1, nous pouvons observer que les élèves font beaucoup plus appel aux enseignantes lors de la réalisation de la tâche intermédiaire et de la tâche finale que lors d'autres activités. Comme les deux pics se situent à des points stratégiques de la réalisation du projet, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'à l'issue de la séquence 1 et de la séance 2, les apprenants étaient soucieux de bien faire. C'est la raison pour laquelle ils nous sollicitaient autant. Mais, en considérant l'ensemble des séances, ce taux élevé de questions aurait dû être équivalent lors de la réalisation de la tâche finale (S2s3 et S2s4). Or cela n'est vrai que pour la dernière séance. Le point commun qui lie donc ces deux séances, outre une forte dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant, est une notion de temps. Dans les deux cas, les élèves avaient une indication de temps. Ils savaient qu'ils devaient rendre leur travail à la fin du cours et qu'un non-respect de cette consigne aurait pu entraîner certaines conséquences. En effet, le travail dans l'urgence aurait pu être mauvais puisque la majorité des élèves n'avait plus que 45 minutes au lieu de 90 pour réaliser le compte-rendu. Mais, comme nous le voyons dans le tableau récapitulatif des grilles d'observation (cf. 5.1.3.), les résultats sont dans l'ensemble bons. Ainsi, si les élèves ont du mal à organiser leur travail dans le temps, nous pouvons tout de même considérer que l'autonomie, dans le domaine d'application « méthodologique » (Albero, 2003 : 7) est présente, puisqu'ils ont respecté les délais impartis et ont finalement produit un travail de qualité. Cette qualité de production a pu être atteinte grâce aux nombreuses questions posées aux enseignantes or, celles-ci, lors de S2s3, n'ont pas ou peu été sollicitées. Il ne faut pas négliger le fait que le travail était à recommencer pour une grande partie de la classe, à cause du « chaos » ambiant. La dépendance des élèves à l'égard de l'enseignant est donc plutôt aléatoire et inégale.

Deuxièmement, le désordre qui a régné en classe lors de la S2s3 montre un manque évident d'autonomie des élèves. Dans un projet en général, où le cadre de travail est

relativement autonome les élèves ont plus de libertés que dans un cours traditionnel. Ils peuvent discuter et se déplacer. S'ils n'ont pas l'habitude de travailler selon cette méthode, la limite à ne pas franchir n'est pas toujours claire. Et la frontière entre liberté autorisée et liberté prise est donc mince. Dans notre cas, les élèves ne sont vraisemblablement pas capables de se gérer seuls. L'attitude déplacée de certains ne correspond pas à l'image d'un apprenant autonome qui travaillerait et s'amuserait au moment attendu. Dans ce cas précis, le décalage entre une activité ayant pour but d'autonomiser les élèves « en douceur », et un « dérapage » effectif en classe, requiert une lecture à différents niveaux. Si nous avons supposé que les garçons n'aimaient pas écrire des textes et que c'était la raison pour laquelle ils avaient trouvé d'autres occupations pendant le cours, les deux élèves interviewés mettaient à mal notre hypothèse. En effet, E3 et E25 (120) disent tous deux : « ja [...] wenn es halt so mit Hilfe ist ». Le problème n'a pas été le fait qu'ils aient dû écrire des textes en français, mais, comme l'explique E24 (116) « am Freitag [...] wegen der letzten Stunde auch, da hat niemand mehr Lust noch irgendwas zu machen ». Ceci confirme notre hypothèse : les élèves ont besoin d'être en possession de tous leurs moyens pour travailler efficacement en autonomie. Cela demande en effet plus de concentration que lorsque l'enseignant dirige tout le cours et que les élèves exécutent leurs exercices classiques. Ensuite E25 (120) voit plusieurs raisons au « chaos » ambiant. La première raison est due « durch dieses Rumlaufen an die Boxen » ; la deuxième, au fait que « da hat nicht jeder Ihnen zugehört, was man da machen soll » ; et la troisième, à cause de l'originalité de l'activité et de sa forme, puisque : « dann halt haben manche da erst verstanden, was diese Boxen für ein Prinzip haben ». L'autonomie dans le travail ne s'acquiert donc pas naturellement. Nous voyons que ce n'est pas en proposant une activité censée rendre les élèves plus autonomes, que cela va fonctionner. Ici, nombre de facteurs sont entrés en jeu et ont entravé le travail en autonomie. Si, lors de ce projet, il n'était pas possible pour les enseignants d'agir sur les raisons précédemment citées, il en était une, mentionnée par E3, qui aurait pu être prévisible. En effet, d'après E3 (109), si le cours s'est mal déroulé, c'était en partie à cause de l'attitude des enseignants, « weil die Lehrer vorne was mit Kindern besprochen haben und der Rest halt, ja der hatte nichts zu tun, und der hat halt gequatscht und gespielt und keiner hat Arbeit gemacht ». Si la deuxième partie de la citation est inexacte car les élèves avaient en réalité du travail à faire, la première partie

est intéressante. Lors de l'entretien, nous lui avons demandé pourquoi le cours s'était bien déroulé la fois suivante. Il nous a répondu : « weil da ja die Lehrer aufgepasst haben und auch mitgeholfen haben ». Avec cette déclaration, l'élève pose la question du rôle de l'enseignant. Dans le premier exemple qu'il donne, nous étions présentes pour répondre aux élèves qui venaient nous voir au bureau, mais nous n'allions pas à leur rencontre, et cela a été mal perçu. Dans le deuxième exemple, nous sommes allées au-devant des élèves et avons anticipé leurs demandes. En reprenant une phrase de Velázquez Herrera (2010 : 2-3) citée au début de cette étude : « les enseignants doivent posséder des qualités diverses pour mener à bien le projet : disposition, imagination, observation rigoureuse, ouverture d'esprit, acceptation d'une logique d'apprentissage », nous pouvons affirmer que le professeur doit être disponible pour ses élèves et ne pas seulement observer de loin.

En effet, la présence du professeur a été perçue de façon bénéfique par les quatre élèves interviewés puisqu'ils ont tous trouvé *die Betreuung angemessen*. Ils pensent qu'ils n'auraient pas réussi l'activité sans la présence et l'aide des enseignantes. E18 (111) admet qu'elle a « ein bisschen Hilfe gebraucht ». De façon concrète, E24 (115) dit qu'elle fait appel à l'enseignant : « wenn ich mir bei einem Satz nicht ganz sicher bin, [...] dass ich dann fragen kann, ob das jetzt richtig war ». Donc, le professeur est présent pour aider et corriger, d'après elle. E3 (107) a, quant à lui, besoin de l'enseignant, « weil der kann mir halt übersetzen, wenn ich Schwierigkeiten habe und das nicht verstehe ». E25 (119) est en accord avec E3 pour dire : « manchmal hat man zum Beispiel auch diese Aufgabenstellung nicht verstanden oder nicht weiß, wie man sich da ausdrücken soll ». L'enseignant, comme nous l'avons vu dans la définition des termes de recherche, est polyvalent. Il a, dans notre cas, une fonction de traducteur, de correcteur, mais aussi d'accompagnateur pour surmonter les difficultés et venir en aide aux apprenants les moins autonomes.

Troisièmement, le professeur doit également permettre aux élèves de travailler dans des conditions favorables à l'apprentissage. C'est-à-dire qu'il doit créer un environnement calme dans lequel les apprenants peuvent se concentrer. Suite aux observations faites lors des entretiens, E25 (118) fait un lien malgré lui entre le manque de travail et le désordre manifeste dans la salle de classe. Lorsque nous lui demandons s'il a été

autonome, il répond : « also manchmal da war halt irgendwie auch generell in der Klasse so ein bisschen durcheinander, aber ja ähm ». Après hésitation il admet qu'il y avait du désordre dans la classe, mais il considère tout de même être autonome. Même si le mot « aber » utilisé par l'élève exprime à l'évidence deux idées contradictoires (« il y avait parfois du désordre » et « oui, je suis autonome »), celui-ci considère que le désordre auquel il peut éventuellement être à l'origine, ne met pas automatiquement un frein à sa démarche d'autonomie. Ce constat est cependant à relativiser, car en regardant le tableau récapitulatif des grilles d'observation (5.1.3.), nous pouvons voir que cet élève a participé activement au chaos de la classe et n'a produit aucun travail durant l'heure.

Les élèves remarquent ce problème, mais l'enseignant également : ce dernier doit alors veiller à remettre de l'ordre dans sa classe, car les élèves ne se tiennent pas au règlement de la classe. L'autonomie dans le comportement n'est pas innée, elle s'apprend. Griggs (2010 : 97) écrit à ce sujet : « au cours de ses interactions avec un tuteur, l'apprenant passe graduellement d'un stade de fonctionnement interpsychique, où sa métacognition est étayée par le tuteur, à un stade de fonctionnement intrapsychique, où l'apprenant arrive petit à petit à réguler seul son comportement ». Si Griggs parle de la métacognition, il caractérise bien l'objectif vers lequel nous voulons tendre, à savoir arriver à ce que l'élève se régule seul. Dans notre cas, le tuteur est l'enseignant, et il accompagne l'élève vers l'autonomisation, notamment au niveau comportemental.

Quatrièmement, concernant le processus d'autonomisation en lui-même, la mise en place des *Boxen* imaginées par les enseignantes a permis d'atteindre leur but malgré des débuts hésitants, comme il est spécifié dans le tableau récapitulatif des grilles d'observation (cf. 5.1.3.). En effet, 17 élèves sur 25 (dont trois des quatre élèves interviewés) ont dit, lors de l'entretien, s'être servis de ces *Boxen*. E25 (118) a trouvé bien « dass man Abwechslung reinkriegt und das man nicht immer das Gleiche schreibt ». C'est ce qu'E3 (99) confirme : « dadurch konnte ich halt genauer beschreiben ». Pour E24 (114), les *Boxen* ont répondu à ses besoins : « weil da waren auch Wörter drin, die ich dann gesucht habe ». Les boîtes ont donc apporté plus de richesse aux élèves : elles ont permis d'améliorer leur expression et ont été adaptées à leurs demandes. Ce qu'ils ont trouvé dans les *Boxen*, ils ne l'ont pas demandé aux enseignantes. Nous avons donc, sur ce point, anticipé les attentes et les besoins des élèves. Ainsi, en se débrouillant par eux-mêmes, ils

atteindront une autonomie dans leur démarche d'apprentissage et feront appel au professeur pour des questions plus précises ou des demandes de correction, etc. Dans le même tableau (cf. 5.1.3.), les élèves ayant obtenu un TB et un B étaient tous des élèves qui avaient ajouté des éléments personnels à leur compte rendu. Ils avaient utilisé, par exemple, de la couleur pour réaliser un drapeau ou une fiche entière. Certains avaient soigné leur écriture, d'autres utilisé de jolis crayons, etc. Lorsque l'on se remémore la première séance de la séquence 1 lors de laquelle ils nous avaient demandé : « Darf ich eine Blume zeichnen ? », nous pouvons dire qu'ils ont fait des progrès notables. Ils ont pris confiance en eux et ont osé faire des choix, prendre des initiatives en utilisant leurs connaissances du moment. C'est un exemple qui montre qu'ils deviennent moins dépendants des enseignantes. La démarche d'autonomisation a donc été un succès pour cette tâche finale. Rappelons une citation de Cyr (1998 : 130) : l'autonomisation « inclut l'entraînement à l'utilisation de stratégies, qui vise à réduire la dépendance de l'élève à l'endroit de l'enseignant ». C'est donc en s'entraînant à mettre en œuvre, à appliquer et à développer des stratégies, que l'autonomie surviendra. Ces stratégies se soustrairont alors petit à petit à l'enseignant. Ici, les stratégies permettent bien d'une certaine façon de minimiser le lien de dépendance des élèves envers l'enseignant, puisque les élèves répondent seuls à leurs propres questions en utilisant les *Boxen*. Mais ils le font partiellement, pour deux raisons : comme nous venons de le démontrer, la présence de l'enseignant reste indispensable et les *boxen* sont des outils mis en place par l'enseignant lui-même, c'est-à-dire qu'il répond aux questions des élèves de façon indirecte à travers les *Karteikarten*. Le dispositif d'autonomisation prévu se complexifie et l'enseignant change de statut, dans le sens où il se dédouble.

Les enseignants, dans un travail par projet, doivent donc être à l'écoute des élèves et ne pas hésiter à aller à leur rencontre pour les rassurer, leur apporter des conseils et faire des bilans réguliers pendant la réalisation de leur travail (tutorat proactif). Le professeur peut s'effacer lorsqu'il constate que les élèves sont en bonne voie d'autonomisation : on peut parler ici d'un accord tacite entre les deux parties. Si cet accord n'est pas respecté, le professeur ne doit pas hésiter à réorienter ses élèves, à réagir à des demandes (tutorat réactif) ou à les réprimander le cas échéant ; le but étant

de travailler dans des conditions optimales pour favoriser l'autonomisation de l'élève.
L'enseignant doit donc sans cesse jongler entre du tutorat proactif et réactif.

7. CONCLUSION

Au cours de ce travail, notre but principal a été d'effectuer un tour d'horizon des différents types d'autonomie chez des élèves allemands de 6^{ème} dans le cadre d'un projet les mettant en relation avec de jeunes français. La première partie du projet était destinée à l'observation pure, alors que la deuxième, consacrée à la réalisation de la tâche finale, nous a permis de mettre en lumière les moyens concrets imaginés pour favoriser l'autonomisation des élèves (*Boxen*).

D'une part, les hypothèses émises au début de cette étude concernaient l'attitude des élèves, leur comportement, leur sentiment de responsabilité, etc., et leur façon inhabituelle et novatrice de travailler, c'est-à-dire en réalisant des tâches pour les Français et en suivant les préceptes de la pédagogie de projet. Celle-ci se trouve vérifiée. Les élèves se sont plus impliqués dans leur apprentissage et ils ont montré que s'ils le voulaient, ils pouvaient faire preuve d'autonomie. D'autre part, nos hypothèses portaient sur les stratégies d'apprentissages et sur les différents types d'autonomie que les élèves emploient et/ou développent dans le cadre d'un enseignement actif. Cette hypothèse se trouve en partie vérifiée. Si nous avons pu observer différents types d'autonomie, il a été difficile d'évaluer si les stratégies d'apprentissage employées étaient nouvelles pour les élèves, ou s'ils les possédaient déjà avant notre intervention. Pour finir, nous avons remis en question le rôle de l'enseignant dans ce genre de projet et sur les moyens pédagogiques qu'il a imaginés pour optimiser son enseignement ; tout cela dans une approche pédagogique mêlant perspective actionnelle et pédagogie de projet. Notre conclusion est que l'enseignant doit être actif comme ses élèves dans un projet et aller vers eux pour leur proposer son aide, et leur montrer qu'il s'intéresse à leur travail. Et il doit bien sûr préparer le déroulement de chaque cours de façon minutieuse à l'avance.

Il faut surtout retenir que les élèves, à cet âge-là, ont du mal à effectuer une démarche métacognitive. Il a été difficile, dans les entretiens individuels, de leur faire réussir à approfondir leur pensée. Les élèves sont néanmoins sur la voie de l'autonomisation. Au cours de seulement cinq séances, nous avons pu observer une évolution chez les élèves, notamment la pertinence de leurs questions. En 6^{ème}, en Allemagne, les élèves ont besoin de leur professeur, que ce soit comme aide, comme présence rassurante ou comme

correcteur... Ils aimeraient davantage travailler par projet car cela est pour eux l'occasion de s'exprimer plus librement et de mettre en application l'autonomie nouvellement acquise. Ils nous ont montré qu'ils pouvaient mettre en place des stratégies d'apprentissage socio-affectives, par exemple, ou qu'ils étaient capables de montrer de l'autonomie au niveau social, technique et méthodologique. Le but de notre étude n'était pas de rendre les élèves indépendant du professeur, responsables et preneur d'initiatives, ce qui aurait été utopique vu l'âge de nos élèves mais de montrer qu'ils avaient une marge d'évolution importante, n'étant pas totalement néophytes au début de ce projet.

Cependant, les résultats de notre recherche, même s'ils donnent un bon aperçu des facultés et savoir-faire de jeunes collégiens en termes d'autonomie, ne présentent qu'une petite partie de l'ensemble des aptitudes des élèves. Nous avons concentré nos observations sur un type de projet très précis, et cela ne permet pas de conclure à une généralité sur le degré d'autonomie des apprenants. En outre, les stratégies d'apprentissage mises à jour lors des entretiens individuels sont celles de seulement quatre élèves. Nous aurions certainement pu en découvrir d'autres si nous avions mené plus d'interviews. De plus, lors des entretiens, les quatre élèves ont exprimé une préférence pour la réalisation de la tâche intermédiaire (réalisation du livre). Nous avons peut-être mal pensé le projet en programmant une tâche intermédiaire plus originale que la tâche finale. Nous pouvons donc dire que, loin d'être exhaustive, notre étude demande à être complétée afin de fournir des résultats encore plus précis. C'est ce que nous pourrions relater lors de prochaines recherches.

Pour finir, nous pourrions citer Perrenoud (2002 : 1) : « les uns, coupés de toute culture en pédagogie active, en sont réduits au sens commun et à l'esprit du temps et bricolent à leur usage propre une vision artisanale du projet ». Tout projet part d'une proposition et du désir d'un enseignant de s'engager dans ce genre d'aventure, or nous pouvons affirmer qu'il ne peut en maîtriser tout le déroulement. Il est évident que nous avons acquis une plus grande assurance en menant, pour la deuxième année consécutive, un projet franco-allemand. Mais, au cours de ce projet, certes passionnant, nous avons dû régulièrement nous adapter et réajuster nos desseins, parfois en « bricolant », pour faire face aux aléas rencontrés. Cela n'a gâché en rien notre plaisir et notre désir de progresser toujours plus sur le chemin de « l'autonomisation de l'élève ».

Annexe 1

Bibliographie

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (coord.). *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis. pp. 139-159. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>

Barbot, M-J., Gremmo, M-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. In *Synergies France*, n° 9, pp. 15-27

Bérard (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. In *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 45. Pp. 36-44.

Bourguignon, C. (2010). L'apprentissage des langues par l'action. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Pp. 49-77.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 196p. En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. In *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 45. Pp. 15-24.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International

Darabos, Z. (2010). Mise en place d'une méthode de FLE basée sur l'approche actionnelle dans un lycée hongrois. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. pp. 158-179.

Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne), université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011. En ligne : http://w3.ugrenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-pishva.pdf

Denyer, M. (2010). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. pp. 142-154.

Duhamel, B. (2010). L'apprentissage de l'autonomie de l'élève. Formation BEP-ASH, Caen, 01/2010. En ligne : www.ashemine.fr

Dumitru, P. (2004). Qu'est-ce qu'une activité ? European Schoolnet, 2004 supported by the European Commission. En ligne : <http://myeurope.eun.org/ww/fr/pub/myeurope/home/schools/inside/activity.htm>

Durietz, S. et Jérôme, N. (2009). Perspective actionnelle et approche basée sur scénario. Un compte rendu d'expérience aux Nations unies. In *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 45. Pp. 62-71.

Goujon, M. (2012). Etude de la motivation des élèves dans un projet de télécollaboration. Mémoire de master 1, Grenoble.

Griggs, P. (2010). A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprendre dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Pp. 80-99

Holec, H. (1980). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe, Hatier, pp. 1-34.

Mavromara-Lazaridou, C. (2006). *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*. Thèse, université de Karlsruhe. Pp. 59-83. En ligne : <http://d-nb.info/1002453046/34>.

Mangenot, F., Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? quels obstacles ? *Etudes de linguistique appliquée* 160, Numérique et enseignement du français à l'université, pp. 433-444.

Nissen, E. (2005). Autonomie du groupe restreint et performance, *Alsic* [En ligne], Vol. 8, n° 3, document alsic_v08_02-rec2, mis en ligne le 15 septembre 2005, Consulté le 23 février 2013. <http://alsic.revues.org/322>

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10, n° 1. pp. 129-144. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/nissen/alsic_v10_13-rec8.htm, mis en ligne le 15/11/2007.

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui, *Alsic* [En ligne], Vol.14, mis en ligne le 11 octobre 2011, Consulté le 15 mai 2013. <http://alsic.revues.org/2344>

Paul, C. (2009). Le projet. Le concept de projet, petite analyse critique d'un terme omniprésent. In *Articulation*, n°38, 28/08/2009, Pp. 1-4.

Perrenoud P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? *Educateur*, n°14, 2002, Pp. 6-11

Puren, C. (2011). Mise au point de/sur la perspective actionnelle. Publication exclusive pour le site <http://www.christianpuren.com>.

Rosen, É. (dir.). (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. In *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 45. Pp. 6-14.

Schlemminger, G. (2003). La pédagogie Freinet et le travail en projet. In *Les langues modernes*, 2003, N°3. Pp 47-57. En ligne : http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_publies/Ped_du_projet.pdf

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 45. Pp. 25-34.

Velázquez Herrera, A. (2010). La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues. In *Relinguistica*, n°7, Juin-Novembre 2010. Pp. 1-13. En ligne : <http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07art10.htm>.

Venturelli, M. (2001). Autour de la pédagogie du projet : quelques repères. In *Babylonia*. Mars 2001. Pp. 12-15. En ligne : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2001-3/Baby3_01Venturelli.pdf.

Annexe 2

Questionnaire individuel, tâche intermédiaire : le livre

Was denkst du von diesem Projekt?

Hast du die Anweisungen gut verstanden?

Hat es dir gefallen? Was am meisten, was am wenigsten?

Was stellt dein Bild dar?

Warum hast du dieses Bild gewählt?

Hat das Bild eine besondere Bedeutung für dich?

Hast du die Idee allein gehabt oder hast du jemanden gefragt?

Hast du mit jemandem darüber gesprochen?

Wo hast du gesucht? Internet, Zeitschrift...

Hat dir jemand dabei geholfen?

Hast du viel Zeit gebraucht? Wie viel?

Welche Schwierigkeiten hast du gehabt?

Wie hast du deine Schwierigkeiten bewältigt?

Hast du nachgeguckt, was die anderen gemacht haben (beim Schreiben)?

Hat es dir geholfen? Inwiefern?

Was hast du unter dein Bild geschrieben?

Was willst du damit zeigen? Was sollen die Franzosen verstehen/denken, wenn sie dein Ergebnis lesen/sehen?

Denkst du, dass du besser gearbeitet hast als sonst, weil du diese Arbeit für die Franzosen gemacht hast?

Hättest du es anders gemacht, wenn es für die normale F+ Stunde gewesen wäre? (Familie nachfragen, malen...)?

Hättest du mehr oder weniger Zeit investiert?

Annexe 3

Questionnaire entretien individuel tâche finale : le compte rendu

Was denkst du insgesamt von diesem Projekt?

Wie fandest du die letzte Aufgabe?

Findest du es besser mit solchen Projekten zu arbeiten, als einen normalen Unterricht zu besuchen?

Was hat dir am meisten und am wenigsten gefallen (Fotos suchen, Legende schreiben, oder letzter Teil, compte rendu)?

Hast du die Anweisungen der letzten Aufgabe gut verstanden?

Was fandest du schwer in der letzten Aufgabe?

Warum war das schwer?

Was hast du gemacht, um deine Schwierigkeiten zu bewältigen?

Magst du generell Texte schreiben?

Findest du, dass du autonom warst?

Haben dir die Boxen geholfen? Inwiefern?

Hättest du die Übung auch ohne Lehrer geschafft?

Ist es wichtig für dich, dass der Lehrer im Unterricht dabei ist? Warum?

War die Betreuung der Lehrer zu viel oder nicht genug?

Hast du viel Zeit gebraucht um den compte rendu zu schreiben?

Hast du nachgeguckt, was die anderen gemacht haben?

Hat es dir geholfen? Inwiefern?

Du hast etwas auf Französisch für Franzosen geschrieben. Fühlst du dich mehr verantwortlich/trägst du mehr Verantwortung, weil es für Fremde war, als für deinen Lehrer? Spielte das eine Rolle?

Denkst du, dass du besser gearbeitet hast als sonst, weil du diese Arbeit für die Franzosen gemacht hast?

Du erinnerst dich am Freitag, als das Chaos in der Klasse war. Warum war es so, deiner Meinung nach?

Und warum hat es am Dienstag geklappt?

Annexe 4

MAX - SLEVOGT - GYMNASIUM, LANDAU

Fach: _____

Klasse: 06 B

Schüler						
	Nachname	Vorname	Nombre de questions	Temps avant de commencer	Observation du voisin	Remarques générales
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						

Unterschrift: _____

Annexe 5

***LE LIVRE : LES CLICHÉS DE
LA FRANCE***
COMPTE-RENDU DE LECTURE



Nom :

1- Est-ce que tu aimes le livre?

A large, empty rectangular box with rounded corners and a decorative scroll-like border on the left side, intended for the student's answer to question 1.

2- Est-ce que tu comprends les légendes en français ?

A large, empty rectangular box with rounded corners and a decorative scroll-like border on the left side, intended for the student's answer to question 2.

3- Est-ce qu'il y a des clichés typiques dans le livre ? Qu'est-ce qui est nouveau ?

A large, empty rectangular box with rounded corners and a decorative scroll-like border on the left side, intended for the student's answer to question 3.

4- Comment tu trouves le livre? Donne tes impressions.

A large, empty rectangular box with rounded corners and a decorative scroll-like border on the left side, intended for the student's answer to question 4.

Annexe 6

Entretien individuel, tâche intermédiaire : E3

Was denkst du von diesem Projekt, das wir mit den Franzosen gemacht haben?

Ähm, dass die Franzosen dann mehr über Deutsche erfahren, und ja, dass sie dann zum Beispiel, nicht mehr solche Vorurteile haben.

Hast du die Anweisungen gut verstanden?

Hm, nach einer Weile, ja.

Hat es dir gefallen?

Ja.

Was hat dir am meisten und am wenigsten gefallen (Fotos suchen, Legende schreiben)?

Ähm, am meisten gefallen hat mir, dass wir deutsche Dinge vorstellen können. Ähm, was hat mir nicht so gefallen... Am wenigsten hat mir gefallen, dass hhhhä, eigentlich gar nichts.

Was stellt dein Bild dar?

Ein Berliner.

Warum hast du dieses Bild gewählt?

Weil es in Deutschland erfunden wurde und es ist ja typisch deutsch.

Hat das Bild eine besondere Bedeutung für dich?

Hm, ich esse sie gerne!

Hast du die Idee alleine gehabt oder hast du jemanden gefragt?

Hm, die habe ich alleine gehabt.

Und hast du mit jemandem darüber gesprochen?

Ähh, über das Projekt?

Über das Foto und das Thema, das du gewählt hast.

Ja.

Mit wem?

Mit meiner Mama und mit meinem Papa.

Wo hast du dein Bild gefunden?

Im Internet.

Hat dir jemandem dabei geholfen?

Ja, der L.

Hast du viel Zeit gebraucht um das zu machen? Wie viel?

Nein. Eine halbe Stunde.

Welche Schwierigkeiten hast du gehabt?

Ähm, es zu versuchen, leicht zu erklären. Also, dass es einfach verständlich ist. Das war ein bisschen schwer.

Und wie hast du sie bewältigt?

Ich... hab's versucht.

Hast du nachgesehen, was die anderen gemacht haben?

Nee, ich hab's mir eigentlich selbst gemacht.

Was hast du unter dein Bild geschrieben?

Ich habe geschrieben, dass das ein Berliner ist und es ein sehr leckeres Gebäck aus Deutschland ist, aber man darf es nicht mit Berlinern, also Menschen, die in Berlin wohnen, verwechseln.

Und warum hast du das geschrieben?

Äh, damit es klarer verständlich ist und damit es auch ein bisschen witzig ist.

Was wolltest du, dass die Franzosen dabei denken?

Dass ich ein witziger Junge bin.

Denkst du, dass du besser gearbeitet hast also sonst, weil du diese Arbeit für die Franzosen gemacht hast?

Also, ich fand's schon sehr schön, dass ich jetzt schon mit echten Franzosen gearbeitet hab'. Und ja, da hab' ich mich schon ein bisschen mehr angestrengt.

Hast du also mehr Zeit investiert, als sonst?

Ja.

Danke für das Gespräch.

Entretien individuel, tâche intermédiaire : E18

Was denkst du von diesem Projekt mit dem Buch?

Also, ich fand es interessant.

Hast du die Anweisungen gut verstanden?

Ja.

Was hat dir am meisten und am wenigsten gefallen (Fotos suchen, Legende schreiben)?

Mir hat eigentlich alles gefallen.

Was stellt dein Bild dar?

Hm, Saumagen, das ist ein typisches deutsches Essen.

Warum hast du dieses Bild gewählt?

Weil mir sonst nichts eingefallen ist.

Hat dein Bild eine besondere Bedeutung für dich?

Weil wir es also oft in der Pfalz kaufen kann.

Hast du die Idee alleine gehabt oder hast jemanden gefragt? Hast du mit jemandem darüber gesprochen?

Ich habe meine Eltern gefragt.

Wo hast du das gesucht? Internet, Zeitschriften...

Im Internet.

Hat dir jemand dabei geholfen?

Nee.

Hast du viel Zeit gebraucht um das zu machen?

Nicht wirklich.

Wie viel ungefähr?

Ich weiß nicht. Ich habe halt mehrere Bilder ausgedruckt. 20 Minuten.

Und dann hast du dich für eine entschieden?

Ja.

Welche Schwierigkeiten hast du in dieser Aufgabe gehabt?

Ordentlich zu schreiben, das kann ich nicht gut.

Wie hast du deine Schwierigkeit bewältigt?

Ich habe mir Mühe gegeben.

Hast du nachgeguckt, was die anderen gemacht haben?

Ein bisschen, ja.

Hat es dir geholfen?

Ja.

Inwiefern?

Hm, ich habe gesehen, dass die auch ordentlich geschrieben haben und dann habe mir Mühe gegeben, mit schöner Schrift zu schreiben.

Was hast du unter dein Bild geschrieben?

Ich glaube: dass es Saumagen ist, ein typisch deutsches Essen, dass man aber auch am häufigsten in der Pfalz bekommt.

Und warum hast du das geschrieben?

Weil wir sind oft auf Weinfesten und da gibt's das dann auch, oft genug... so fast immer.

Was sollen die Franzosen verstehen/denken, wenn sie dein Ergebnis lesen/sehen?

Hm, ich weiß nicht. Das es auch in Deutschland so Sachen, wie Nationalgerichte gibt.

Denkst du, dass du besser gearbeitet hast also sonst, weil du diese Arbeit für die Franzosen gemacht hast?

Hm, weiß ich jetzt nicht, ob ich besser gearbeitet habe, aber ich habe mir Mühe gegeben, dass es gut aussieht.

Mehr als für eine normale F+ Stunde?

Ein bisschen.

Hast du also mehr Zeit gebraucht, um diese Legende zu schreiben, als normalerweise?

Ja.

Danke für das Gespräch.

Entretien individuel, tâche intermédiaire : E24

Was denkst du von diesem Projekt, hast du die Anweisungen gut verstanden?

Ja, ich habe alles gut verstanden und ich denke es wird den Franzosen gut gefallen.

Was hat dir am meisten und am wenigsten gefallen (Fotos suchen, Legende schreiben)?

Am meisten hat mir gefallen, dass wir die Bilder selber malen konnten und... ja hat mir alles gut gefallen.

Was stellt dein Bild dar?

Ich habe Apfelschorle selber gemalt. Also, ein Glas und daneben noch eine Flasche.

Warum hast du dieses Bild gewählt?

Weil es das in Frankreich, glaube ich, nicht gibt und das wird dann was Besonderes sein.

Hat das Bild eine besondere Bedeutung für dich?

Nee, weil es eigentlich nochmal bei uns Deutschen ist. Aber es hat Spaß gemacht.

Hast du die Idee alleine gehabt oder hast du jemanden gefragt? Hast du mit jemandem darüber gesprochen?

Nein. Aber ich hab's zu Hause erzählt, auch dass wir ein Buch gemacht haben und welches Bild ich eben genommen habe.

Hast du viel Zeit gebraucht um das zu machen? Wie viel?

Nee, nicht so viel, weil das nicht so aufwändig war. Also 7 Minuten.

Welche Schwierigkeiten hast du in dieser Aufgabe gehabt? Und wie hast du die bewältigt?

Die richtigen Sätze zu treffen, dass sie auch leicht verständlich sind. Ja...

Ja, es war eigentlich ganz leicht, wenn man sich vorgestellt hat, dass man das selber liest und wie man das verstehen würde und das war eigentlich einfach.

Hast du nachgeguckt was die anderen gemacht haben?

Ja, ein paar Mal habe ich rum geguckt. Und dann habe ich halt auch schöne Sache gesehen.

Hat es dir geholfen? Inwiefern?

Nicht wirklich, weil ich hatte mein Bild schon, das war auch nicht so schwer zu zeichnen.

Was hast du unter deine Zeichnung geschrieben?

Also, das weiß ich nicht mehr ganz genau, aber ich habe einfache Sätze so wie es entsteht, darunter geschrieben.

Was willst du damit zeigen?

Ja, also, dass das .. Ich möchte, dass sie verstehen, dass es lecker ist und das nochmal probieren.

Denkst du, dass du besser gearbeitet hast als sonst, weil du diese Arbeit für die Franzosen gemacht hast?

Ja, also, ich habe mich schon mehr angestrengt, weil ich dann auch weiß, dass andere Kinder es anschauen. Dann habe ich mich ein bisschen mehr angestrengt und schöner gemalt.

Hast du mehr oder weniger Zeit gebraucht, um diese Legende zu schreiben, als normalerweise?

Also, ich habe jetzt auch schon mehr Zeit gebraucht, weil ich auch noch so kleine Details dazu gemalt hab' und sonst hätte ich das einfach nur normal hingemalt. Aber jetzt habe ich ein bisschen mehr Zeit gebraucht.

Danke für das Gespräch!

Entretien individuel, tâche intermédiaire : E25

Was denkst du von diesem Projekt, findest du das gut oder nicht so?

Ja schon, weil also das ist interessant, was aber auch halt mal interessant wäre, also von den Franzosen dann eins zu kriegen, wenn man dann sieht was typisch französisch ist, also dann nochmal die Gegenseite zu machen.

Hast du die Anweisungen gut verstanden?

Ja, es war halt ein bisschen kompliziert, dass wir halt erst so spät wieder hatten, und dann... aber sonst eigentlich nicht.

Was hat dir am meisten und am wenigsten gefallen (Fotos suchen, Legende schreiben)?

Am besten hat mir gefallen, dass wir eigentlich selbst uns was aussuchen durften, was wir finden was für Deutschland typisch ist und schlecht fand ich eigentlich nichts.

Was stellt dein Bild dar?

Also, ich habe ein Deutschlandtrikot von Hinten genommen.

Warum hast du dieses Bild gewählt?

Weil ich Fußball mag, und weil in Frankreich ja Fußball auch ein populärer Sport ist und darum habe ich dann einfach Deutschlandtrikot genommen.

Hat dein Bild eine besondere Bedeutung für dich?

Ja schon es ist halt mein Lieblingssport ist. Also...

Hast du die Idee allein gehabt oder hast du jemanden gefragt? Und hast du mit jemandem darüber gesprochen?

Ich habe halt meine Mutter und meinen Bruder am Esstisch mal gefragt, was sie gut finden, ob sie es nicht gut finden, wenn ich jetzt das Deutschlands Trikot nehme, haben sie gesagt Fußball ist dein Lieblingssport, und dann kannst du es auch nehmen, also...

Wo hast du gesucht? Internet, Zeitschrift...

Ich habe das Bild aus dem Internet ausgedruckt.

Hat dir jemand dabei geholfen?

Nee ich habe das alleine gemacht.

Hast du viel Zeit gebraucht um das zu machen? Wie viel?

Nee, 5 Minuten

Welche Schwierigkeiten hast du gehabt?

Nee, eigentlich nichts, also nee, nur, also man musste halt das richtige Bild wählen, und das man halt jetzt versucht... also..., man weißt was die Freunde so nehmen, das man halt versucht nichts gleich wie die anders zu nehmen, aber sonst...

Hast du nachgeguckt, was die anderen gemacht haben?

Also, Ich habe mir den Text erst schon zu Hause überlegt, und dann gleich auch auf Französisch übersetzt. Ich habe einfach überlegt, also den Franzosen nah zu bringen, warum das für mich wichtig ist und dann habe ich halt noch das Bild kurz erklärt und das war eigentlich mein Text.

Was hast du unter dein Bild geschrieben?

Also, Ich habe halt geschrieben, dass es ein neues Deutschland Trikot mit den Nummer 29 (Mario Gomez).

Was willst du damit zeigen?

Ich will eigentlich nur das Bild beschreiben, weil die Franzosen vielleicht nicht wissen, wie das ganz neue Deutschlandtrikot aussieht und wollte eigentlich einfach damit das Trikot beschreiben und klar machen, was das ist.

Was möchtest du, dass die Franzosen dabei denken? Welchen Eindruck möchtest du damit vermitteln?

Eigentlich nur, dass es halt für mich was Wichtiges ist, weil halt Fußball mein Lieblingssport ist.

Denkst du, dass du besser gearbeitet hast also sonst, weil du diese Arbeit für die Franzosen gemacht hast?

Ich habe halt schon, weil es für das Buch ist, habe ich halt schon versucht schöner zu schreiben, und solche Sachen aber... Ich mich halt mehr Mühe gegeben.

Hast du mehr oder weniger Zeit investiert?

Ich habe mir einfach überlegt, wie konnte ich das Bild gut beschreiben und habe ich das gemacht.

Danke für das Gespräch.

Annexe 7

Entretien individuel, tâche finale : E3

Was denkst du insgesamt von diesem Projekt?

Ähm, dass es viel Spaß macht und dass wir so auch, dass die Franzosen so auch ein bisschen mehr deutsche Lieder kennenlernen und die Deutschen auch ein bisschen mehr Franzosenlieder kennenlernen.

Das mit den Liedern habt ihr nicht mit mir gemacht. Wir haben uns doch mit Plakaten vorgestellt, das Buch geschrieben und die Texte über das Buch geschrieben (compte rendu). Wie fandest du das?

Äh ich fand das schön, so konnten die Franzosen auch mal sehen, was für Aktivitäten wir in Deutschland haben und nicht Vorurteile.

Wie fandest du die letzte Aufgabe, bei der ihr Texte schreiben solltet mit Hilfe der Boxen?

Äh, ich weiß grad gar nicht mehr, welche Aufgabe das war.

Es gab vier Boxen mit Klischees!

Ah das, ähm, es war ein bisschen schwierig, weil wir die Wörter noch nicht hatten. Aber es hat auch Spaß gemacht.

Was hat dir am meisten und am wenigsten gefallen (Fotos suchen, Legende schreiben, oder letzter Teil, compte rendu)?

Ähm, jetzt bei dem einem oder insgesamt?

Insgesamt.

Äh, also als wir dieses Buch an die Franzosen geschickt haben. Und ähm am wenigsten hat mir gefallen, äh, gar nichts. Mir hat alles gefallen.

Hast du die Anweisungen der letzten Aufgabe gut verstanden?

Ja.

Wirklich?

Äh so mittel.

Was fandest du schwer in der letzten Aufgabe?

Äh die Nummer vier.

Die Frage Nummer vier?

Ja, dass ähm die Eindrücke beschreiben wie das, das fand ich ein bisschen schwer, alles auf Französisch zu schreiben.

Was hast du gemacht, um deine Schwierigkeiten zu bewältigen?

Ähm, ich hab nachgefragt und überlegt.

Magst du generell Texte schreiben?

Ähm, ja...

Findest du, dass du autonom warst?

Mh, ja.

Haben dir die Boxen geholfen? Inwiefern?

Ja, also, sie haben mir, äh... dadurch konnte ich halt genauer beschreiben, dadurch habe ich besser verstanden, wie das, wie die Franzosen das gemacht haben.

Hättest du die Übung auch ohne Lehrer geschafft?

Mh, ich glaube nicht.

Ist es wichtig für dich, dass der Lehrer dabei ist? Warum?

Ja, weil der kann mir halt übersetzen, wenn ich Schwierigkeiten habe und das nicht verstehe.

War die Betreuung der Lehrer zu viel oder nicht genug?

Mh, sie war normal, so in der Mitte.

Hast du viel Zeit gebraucht um den compte rendu zu schreiben?

Mh, mh nein.

Warum?

Äh, ich hab halt nachgefragt und nach einiger Zeit hatte ich es dann auch verstanden und dadurch ähm... musst ich dann nicht mehr fragen und dann konnte ich einfach so aufschreiben.

Hast du nachgeguckt, was die anderen gemacht haben?

Mh, ein bisschen.

Hat es dir geholfen?

Ja.

Inwiefern?

Äh, ich hab es noch besser verstanden, was wir machen sollen und wie wir das machen sollen.

Du hast was auf Französisch geschrieben, für Franzosen, fühlst du dich mehr verantwortlich/trägst du mehr Verantwortung, da es für Fremde ist, als für deinen Lehrer? Spielt das eine Rolle?

Äh, nein eigentlich nicht.

Denkst du, dass du besser gearbeitet hast als sonst, weil du diese Arbeit für die Franzosen gemacht hast?

Mmm, ich denk schon, dass ich es besser gemacht habe. Ich weiß es jetzt gerade nicht so wirklich.

Du erinnerst dich an Freitag, als das Chaos in der Klasse war. Warum war das deiner Meinung nach?

Mh, weil die Lehrer vorne was mit Kindern besprochen haben und der Rest halt, ja der hatte nichts zu tun, und der hat halt gequatscht und gespielt und keiner hat Arbeit gemacht.

Und warum hat es am Dienstag geklappt?

Mh, weil da ja die Lehrer aufgepasst haben und auch mitgeholfen haben.

Danke für das Gespräch!

Entretien individuel, tâche finale : E18

Was denkst du insgesamt von diesem Projekt?

Also ich finde die Projekte gut.

Wie fandest du diesen zweiten Teil des Projekts (compte rendu)?

Ähm, gut.

Findest du besser mit solchen Projekten zu arbeiten, als einen normalen Unterricht zu besuchen?

Ich finde eigentlich beides schön. Mit dem Einem lernt man halt andere Leute kennen und dem Anderem lernt man halt was.

Was hat dir am meisten und am wenigsten gefallen (Fotos suchen, Legende schreiben, oder letzter Teil, compte rendu)?

Ähm, am Besten fand ich, dass wir die Bücher ausgetauscht haben, und das wir dann, also das wir nicht nur die Kopien ausgetauscht haben, sondern richtig die Bücher. Damit man auch gesehen hat, was die zum Beispiel gemacht haben.

Hast du die Anweisungen der letzten Aufgabe gut verstanden?

Ja, habe ich.

Was fandest du schwer in der letzten Aufgabe?

Ich fand da eigentlich nichts schwer.

Du hast gar keine Schwierigkeiten gehabt?

Ähm, nein.

Magst du generell Texte schreiben?

... hängt davon ab, was für Texte.

Und bezogen auf die Texte vom Projekt?

Ja.

Warum?

Weiß nicht.

Findest du, dass du autonom warst?

Was bedeutet das?

Was bedeutet das für dich, deiner Meinung nach?

...

Haben dir die Boxen geholfen? Inwiefern?

Also ich bin nicht zu den Boxen gegangen.

Nicht einmal?

Nee.

Warum?

Weil ich die Wörter schon kannte.

Warst du auch nicht neugierig zu entdecken, was in den Boxen war?

Eigentlich nicht.

Hättest du die Übung auch ohne Lehrer geschafft?

Ähm, ich wollte einmal wissen, was Kopierer auf Französisch heißt. Also hab ich ein bisschen Hilfe gebraucht.

Ist es wichtig für dich, dass der Lehrer im Unterricht dabei ist?

Ja.

Warum?

Weil man dann auch Fragen stellen kann, wenn man nichts verstanden hat.

War die Betreuung der Lehrer zu viel oder nicht genug?

Also, ich fand es genug.

Hast du viel Zeit gebraucht um den compte rendu zu schreiben?

Äh, nicht wirklich.

Warum?

Mmh, weil ich mir alles zuerst überlegt hab und dann das aufgeschrieben hab.

Hast du nachgeguckt, was die anderen gemacht haben?

Ja.

Hat es dir geholfen? Inwiefern?

Ein bisschen. Ähm, zum Beispiel, wenn ich keine Idee hatte, dann hab ich geschaut, was die anderen so geschrieben haben und dann sind mir auch Sachen eingefallen.

Du hast etwas auf Französisch geschrieben, für Franzosen, fühlst du dich mehr verantwortlich/trägst du mehr Verantwortung, da es für Fremde ist, als für deinen Lehrer? Spielt das eine Rolle?

Eigentlich nicht.

Du hättest es genauso gut gemacht für den normalen Unterricht wie für die Franzosen?

Ja.

Weil du am Freitag nicht da warst, brauchst du die anderen zwei Fragen nicht zu beantworten.

Vielen Dank für das Gespräch!

Entretien individuel, tâche finale : E24

Was denkst du insgesamt von diesem Projekt?

Also ich fand es sehr gut, weil so haben die uns vielleicht ein bisschen besser kennengelernt und unsere Meinung zu dem Buch auch bekommen, ja.

Wie fandest du die letzte Aufgabe?

Also ich fand es interessant, weil dann musst man auch mal, hat man neue Wörter kennengelernt, als man an den Wörterbüchern dann nachschlagen musste und.

Es gab keine Wörterbücher.

Doch.

Es gab nur die Boxen!

Ach die, ach die. Ja, das mit den Boxen, ja das fand ich auch gut, dass man da nachgucken konnte, wenn man was nicht wusste in diesen Boxen und ja, dass man so Texte schreiben konnte.

Findest du besser mit solchen Projekten zu arbeiten, als einen normalen Unterricht zu besuchen?

Ja, weil da kann man mehr machen. Da muss man sich nicht immer so melden und das man dran kommt. Sondern da kann man selber immer so was machen.

Was hat dir am meisten und am wenigsten gefallen (Fotos suchen, Legende schreiben, oder letzter Teil, compte rendu)?

Von was jetzt?

Von dem ganzen Projekt!

Also ich fand alles gut, aber das mit dem Buch, das fand ich am Schönsten.

Hast du die Anweisungen der letzten Aufgabe gut verstanden?

Ja.

Was fandest du schwer in der letzten Aufgabe?

Ja, dass man erst mal in den Boxen die Wörter finden musste, die man gesucht hat und auch richtig französische Texte zu formulieren.

Warum war das schwer?

Weil ich hab das jetzt vorher noch nicht gemacht, so ganze Texte auf Französisch geschrieben. Und deswegen, ja, musste man das erst mal kennenlernen.

Was hast du gemacht, um deine Schwierigkeiten zu bewältigen?

Ich hab einfach nach Lösungen gesucht und auch gefragt, ähm, wenn was nicht wusste.

Magst du generell Texte schreiben?

Ja ich finde das gut.

Warum?

Weil so lernt man auch besser Französisch, wenn man dann ganze Sätze lesen kann als wenn man nur einzelne Wörter sieht.

Findest du, dass du autonom warst?

Ja.

Haben dir die Boxen geholfen? Inwiefern?

Ja, weil da waren auch Wörter drin, die ich dann gesucht habe. Und wenn ich da dann reingeguckt hab, dann war das da. Das hat mir schon geholfen.

Hättest du die Übung auch ohne Lehrer geschafft?

Ähm, ich glaub nicht, weil manchmal waren Wörter noch nicht in den Boxen und die hätte ich dann gar nicht gewusst und auch nicht gefunden, ja und da musste ich dann schon fragen.

Also ist es für dich wichtig, dass der Lehrer im Unterricht dabei ist?

Ja und auch wenn ich mir bei einem Satz nicht ganz sicher bin, den ich geschrieben habe, dass ich dann fragen kann, ob das jetzt richtig war.

War die Betreuung der Lehrer zu viel oder nicht genug?

Ja.

Hast du viel Zeit gebraucht um das zu schreiben?

Ja, weil ich hab dann später nochmal Fehler bemerkt, die ich gemacht hab und das hat dann doch nochmal länger gedauert, dass dann richtig nochmal hinzuschreiben. Aber es ging sonst eigentlich schnell.

Hast du nachgesehen, was die anderen gemacht haben?

Nur bei meiner Tischnachbarin.

Hat es dir geholfen?

Mh, nicht wirklich, weil ich hatte schon so einen Plan, wie ich es so machen ... und die haben es dann halt anders gemacht. Manchmal hab ich gesehen, dass sie was anderes gemacht haben und das habe ich dann auch gemacht, aber sonst eigentlich nicht.

Du hast was auf Französisch geschrieben, für Franzosen, fühlst du dich mehr verantwortlich/trägst du mehr Verantwortung, da es für Fremde ist, als für deinen Lehrer? Spielt das eine Rolle?

Ja, also ich denke, dass muss denen dann schon, die müssen das schon lesen können.

Und der Lehrer nicht?

Doch der auch, aber es ist mir vielleicht mehr wichtig, dass es die Franzosen lesen können, damit die auch verstehen, was ich sagen will. Und dem Lehrer kann ich es ja immer noch sagen.

Denkst du, dass du besser gearbeitet hast als sonst, weil du diese Arbeit für die Franzosen gemacht hast?

Ich denke schon, weil man sich da schon mehr anstrengt, damit es den anderen auch gefällt.

Du erinnerst dich an Freitag, als das Chaos in der Klasse war. Warum war es so, deiner Meinung nach?

Ähm, was haben wir in der letzten Stunde da gemacht?

Wir haben am Freitag und am Dienstag diesen Text bearbeitet. Und am Freitag hat niemand gearbeitet.

Ja, ich denk weil Freitag das letzte Stunde, das ist halt schon immer schwer, da nochmal so zu arbeiten und vielleicht waren die meisten auch schon fertig und dann hatten sie einfach keine Lust mehr, was zu machen. Oder haben sich, wie ich, also im Gegensatz zu mir nicht so viel Mühe gegeben.

Und warum hat es am Dienstag geklappt?

Weil Dienstag ist ja eher Anfang der Woche und da war ja das Thema neu und da denkt man „ja da streng ich mich noch an“ und am Freitag denkt man dann „ja, das hab ich ja schon gemacht, da muss ich mir jetzt nicht mehr so viel Mühe geben“.

Das war umgekehrt, wir haben am Freitag angefangen und am Dienstag weitergemacht. Das Thema war neu am Freitag, nicht am Dienstag!

Oh, dann ist es eben andersrum. Ja am Freitag, wie gesagt, wegen der letzten Stunde auch, da hat niemand mehr Lust noch irgendwas zu machen und Dienstag, wenn man dann weiß, „ja ich muss das jetzt fertig kriegen, ich muss das dann abgeben“, vielleicht denkt man dann schon, dass man nochmal richtig arbeiten muss, um das fertig zu bekommen.

Danke für das Gespräch!

Entretien individuel, tâche finale : E25

Was denkst du insgesamt von diesem Projekt?

Äh gut, also ich find solchen Austausch gut.

Wie findest du die letzte Aufgabe (compte rendu)?

Achso ähm ja, das fand ich auch, also gut das man da hat man halt mal gesehen, was man so ... also das fand ich gut, dass man für sich selbst nochmal so hat, dass das nochmal so aufgereiht ist. Also dass man das Buch nochmal wieder sieht und man sieht halt ..., also das man nochmal auf einen Blick sieht, um was es da geht. Kurz gesagt.

Findest du es besser mit solchen Projekten zu arbeiten als einen normalen Unterricht zu besuchen?

Ja, weil ich halt find, wenn wir schon so Partnerschulen haben oder Schulen, die was mit uns machen würden, dass wir das dann nutzen sollten. Wenn wir Französisch haben, dass wir dann auch mal so einen Austausch machen.

Aber warum findest du das wichtig?

Also weil, ich finde das wichtig, weil wir viel mit denen Französisch gesprochen und wir haben auch Französisch geschrieben und das ist halt einfach so ein zusätzliches Training.

Was hat dir am meisten und am wenigsten gefallen (Fotos suchen, Legende schreiben, oder letzter Teil, compte rendu)?

Ähm, also ich fand am besten dieses Buch zu schreiben und dann noch dieses Buch von den Franzosen zu bekommen. Weil man halt mal sieht, ähm was man selbst für so typisch findet für Franzosen und was vielleicht für uns ganz neu ist, aber was sie typisch finden. Und also richtig schlecht fand ich eigentlich gar nichts.

Hast du die Anweisungen der letzten Aufgabe gut verstanden?

Ja.

Was fandest du schwer in der letzten Aufgabe?

Äh das halt auf diesen Vokabelkarten, wenn dann halt das deutsche Wort nicht drauf stand, dann manchmal irgendwie herauszufinden, was heißt das jetzt genau und wann verwendet man das. Aber sonst war eigentlich nichts.

Also welche Schwierigkeiten hast du gehabt?

Ja, das halt herauszufinden dann.

Wie hast du gemacht, um deine Schwierigkeiten zu bewältigen?

Also ich habe entweder sie gefragt oder ähm also ich sitze ja neben dem L., hab den dann gefragt, weil er ja genau weiß, was man da jetzt verwenden würde oder was er dann nehmen würde, was ich da ausdrücken will auf Deutsch.

Magst du generell Texte schreiben?

Äh, also wenn sie sich, ... wenn sie nicht so „arch“ lang sind und wenn es halt so mit Hilfe ist, ja. Aber wenn es jetzt heißt, schreibe zwei Seiten lang ohne Hilfe und ist alleine da, dann nicht. Aber so mit diesen Hilfsmitteln, wir konnten sie ja auch immer fragen. Und Sie und Frau G. haben uns ja auch immer geantwortet, also ja.

Findest du, dass du autonom warst?

Äh, also manchmal da war halt irgendwie auch generell in der Klasse so ein bisschen durcheinander, aber ja ähm.

Haben dir die Boxen geholfen? Inwiefern?

Ja, vor allem die Vokabelbox. Weil da, weil ich nicht immer schreiben wollt ähm „bon“ oder „bien“, „ich finde gut“ oder „ich finde nicht gut“, also dann stand nochmal so, dass man Abwechslung reinkriegt und das man nicht immer das Gleiche schreibt.

Hättest du die Übung auch ohne Lehrer geschafft?

Ne, weil das war ja das wo ich also, weil also manche Begriffe ... mit diesen Vokabeln, wo das Französische drauf stand, da habe ich manche Begriffe, ... haben auch meine Freunde nicht gewusst und da habe ich Sie oder Frau G. gefragt.

Ist es wichtig für dich, dass der Lehrer im Unterricht dabei ist? Warum?

Ja, weil dann halt irgendwie dieses, manchmal hat man zum Beispiel auch diese Aufgabenstellung nicht verstanden oder nicht weiß, wie man sich da ausdrücken soll.

Hast du viel Zeit gebraucht um den compte rendu zu schreiben?

Ähm nö, also eigentlich nicht.

Und warum?

Also ich hab das halt jetzt geschrieben und dann haben Sie mir ja gesagt, was ich verbessern soll und das habe ich dann verbessert und dann haben Sie halt gesagt „Ja okay“ und dann habe ich es halt mit Kuli nachgeschrieben.

Hast du nachgeguckt, was die anderen gemacht haben?

Der L. und ich, wir haben es dann kurz verglichen, weil wir halt gucken wollten, was wir gleich hatten. Und wir hatten halt von der Ausdrucksweise ... unterschiedlich geschrieben, aber vom Inhalt, also was wir gut fanden, was wir schlecht fanden, was wir typisch fanden usw. hatten wir das Gleiche, aber nur halt von der Ausdrucksweise.

Hat es dir geholfen?

Ähm ja einmal schon, weil da äh hat der L. mir gesagt, dass mein Satz keinen Sinn ergibt. Den einen Satz, den ich geschrieben hab.

Du hast was auf Französisch geschrieben, für Franzosen, fühlst du dich mehr verantwortlich/trägst du mehr Verantwortung, da es für Fremde ist, als für deinen Lehrer? Spielt das eine Rolle?

Also ich hab mich halt ähm mich bei der Schrift ein bisschen mehr angestrengt, weil ich halt dachte, wenn die das jetzt irgendwie lesen, dass die dann vielleicht meine Schrift nicht lesen könne. Weil mir halt aufgefallen ist, in dem Buch konnte ich auch einige Schriftsachen nicht lesen. Und da hab ich halt gedacht, dass denen, ich wusste jetzt nicht, ob die das sehen oder ob das nur für Sie ist, und darum, ja.

Und wenn es für den Lehrer gewesen wäre? Dann hättest du dich weniger angestrengt?

Also ich hätte mich vielleicht ein bisschen weniger angestrengt. Das heißt aber jetzt nicht, dass ich dann nur hingearbeitet hätte.

Denkst du, dass du besser gearbeitet hast, weil du diese Arbeit für die Franzosen gemacht hast?

Ja.

Du erinnerst dich an Freitag, als das Chaos in der Klasse war. Warum war das deiner Meinung nach?

Ähm, weil irgendwie, alle halt irgendwie waren durch dieses Rumlaufen an die Boxen. Die Kinder die es richtig gemacht haben mit den Boxen, durch dieses rumlaufen sind halt die Kinder, die es nicht richtig gemacht haben auch rumgelaufen und haben dann irgendwie sich unterhalten haben und diese Aufgabe nicht so ernst genommen. Weil sie halt dachten, das ist irgendein Zettel, den geben wir dann der Mathilde und die macht dann weiß-Gott-was damit und es wird ja eh nicht benotet. Also dass die das nicht so richtig ernst genommen haben, was mit diesem Zettel gemacht wird.

Aber am Freitag ist gar keiner von euch zu den Boxen gegangen.

Ähm also dann kann ich es nicht sagen.

Und warum hat es am Dienstag geklappt?

Äh, weil sie dann nochmal gesagt haben, dass wir an die Boxen gehen sollen und halt nochmal erklärt haben. Und ich glaube, wie Sie das erste Mal erklärt haben, war ja Unruhe in der Klasse und ich glaub da hat nicht jeder Ihnen zugehört, was man da machen soll und wie Sie es am Dienstag nochmal erklärt haben und dann haben Sie nochmal gesagt, wir sollten zu den Boxen gehen und wir sollten was zu den Boxen machen. Und dann halt, haben manche da erst verstanden, was diese Boxen für ein Prinzip haben.

Danke für das Gespräch!

RESUME

Les élèves en grandissant acquièrent de plus en plus d'autonomie. Ils deviennent plus matures, développent de nouveaux savoir-faire et apprennent au contact de pairs. Notre recherche s'intéresse à l'autonomie des élèves dans un projet mettant en relation une classe française de sixième et une classe allemande de même niveau. Les activités menées intégrant un travail suivant la pédagogie de projet et la perspective actionnelle ont permis d'établir certains liens entre le travail par projet et le processus d'autonomisation des enfants à cet âge.

MOTS CLEFS

Perspective actionnelle, pédagogie de projet, autonomie, apprentissage des langues, le franco-allemand

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 : GOUJON PRENOM : Mathilde
DATE : 09/07/2013 SIGNATURE :

