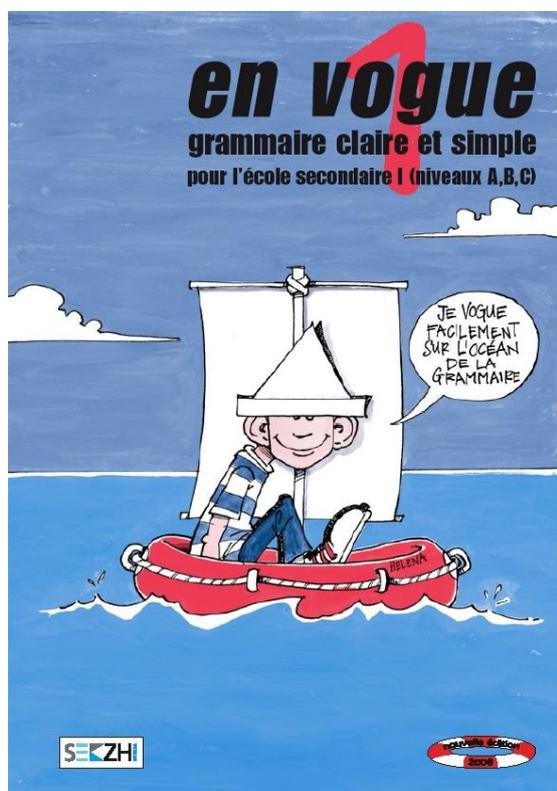
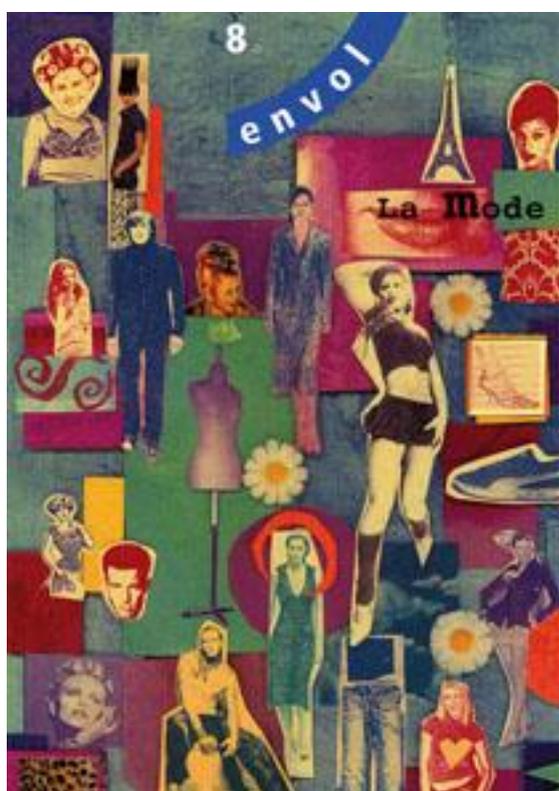


Projet

Les *modules d'Envol*, les livres *En vogue*: bénéfiques et limites



Larissa Di Pasquale
Werkstrasse 5
6382 Büren

Déposé le 17 mai 2014 chez
Michael Eisner-Binkert

Table des matières

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Introduction | 3 |
| 2 | Les <i>modules d'Envol</i> | 3 |
| 2.1 | Des informations générales | 3 |
| 2.2 | Le concept d'apprentissage | 3 |
| 2.2.1 | L'orientation vers le contenu, les matériaux et le modèle constructiviste | 3 |
| 2.2.2 | La différenciation | 4 |
| 2.2.3 | Les quatre compétences et la forme d'évaluation | 4 |
| 2.2.4 | Les activités | 4 |
| 2.2.5 | L'orientation vers les aptitudes | 5 |
| 2.2.6 | L'autonomie et la taxonomie de Bloom | 5 |
| 3 | Bénéfices et limites des <i>modules d'Envol</i> | 5 |
| 3.1 | Les bénéfices | 5 |
| 3.2 | Les limites | 7 |
| 4 | Les livres <i>En vogue</i> | 7 |
| 4.1 | Des informations générales | 7 |
| 4.2 | Le concept d'apprentissage | 8 |
| 4.2.1 | L'apprentissage behavioriste | 8 |
| 4.2.2 | Les degrés de difficulté | 8 |
| 4.2.3 | La taxonomie de Bloom | 8 |
| 4.2.4 | Les exceptions | 9 |
| 5 | Bénéfices et limites des livres <i>En vogue</i> | 9 |
| 5.1 | Les bénéfices | 9 |
| 5.2 | Les limites | 9 |
| 6 | Conclusion | 10 |
| | Bibliographie | 12 |
| | Sources des images | 12 |

1 Introduction

Les aspects principaux de ce projet sont les *modules d'Envol* et les livres *En vogue*. On commencera donc par une analyse générale de ces ouvrages d'enseignement qui servira ensuite de base pour pouvoir déterminer et démontrer autant leurs bénéfices que leurs limites. On prendra également en compte l'opinion de deux professeurs de stage qui ont été interrogés dans le cadre de ce projet. Pour en finir, une conclusion sera tirée en y spécifiant le bénéfice personnel.

2 Les modules d'Envol

2.1 Des informations générales

Dans le cadre de l'enseignement du FLE au niveau de l'école secondaire I, *Envol* est un des manuels les plus utilisés en Suisse. Ce manuel se compose, d'une part, des livres scolaires qui mettent en évidence surtout la structure et, d'autre part, des *modules* qui mettent l'accent clairement sur le contenu et les compétences. Pour l'école secondaire I, il y a au total 20 *modules* – complétant les tomes 7, 8, et 9 d'*Envol* – d'environ 16 pages qui permettent une prise de compte avec des thèmes, des structures et des actes langagiers abordés dans une unité d'*Envol*. Le professeur a, en plus, un commentaire et quelques fiches de travail à disposition. D'ailleurs, les auteurs de ce manuel insistent sur le fait que les *modules* peuvent être utilisés non seulement avec l'unité abordée, mais aussi à un moment ultérieur. Ils disent aussi que l'idée n'est pas de traiter le *module* en entier, mais qu'il faut de préférence choisir certains matériaux d'un *module*. Par ailleurs, il est prévu qu'environ la moitié des leçons de FLE est dédiées au travail avec les *modules*, car ils sont un composant du manuel (cf. Dahinden et coll. 2000, p. 79/81).

2.2 Le concept d'apprentissage

2.2.1 L'orientation vers le contenu, les matériaux et le modèle constructiviste

Un premier aspect qui doit être évoqué concernant les *modules* est l'orientation vers des thèmes spécifiques (cf. Dahinden et coll. 2000, p. 79) qui permet aux apprenants d'acquérir du savoir sur le monde. Le *module 9* « *Amitié – amour* » sert d'exemple puisque les élèves sont confrontés avec la thématique du SIDA à l'aide d'un extrait de la bande dessinée *Jo*. À chaque moment, la priorité est donnée au contenu et pas à la forme. Cette orientation implique que les matériaux avec lesquels on travaille devraient être motivants, intéressants et de préférence authentiques (cf. Grossenbacher et coll. 2012, p. 17/18).

En effet, les *modules* offrent non seulement des thèmes variés, mais aussi un grand choix des matériaux d'enseignement qui vont avec l'unité traitée dans *Envol* tels que des textes, des bandes dessinées, des chansons, des jeux ou des séquences de vidéos qui sont souvent authentiques. Il faut mentionner que ces matériaux tiennent en compte des intérêts des adolescents. Le but de cette approche est de ne pas seulement transmettre du savoir et d'animer la capacité de jugement, mais aussi de procurer à l'élève du plaisir et du divertissement (cf. Dahinden et coll. 2000, p. 79).

Finalement, il faut dire que cette orientation vers le contenu est ancrée dans la psychologie cognitive et dans l'apprentissage constructiviste (cf. Grossenbacher et coll. 2012, p. 18). L'apprentissage selon le modèle du constructivisme se fait par la compréhension du sujet en question de la part de l'apprenant qui se sert du savoir préalable ainsi que des stratégies d'apprentissage, en cherchant de nouvelles informations et en les intégrant dans son savoir (cf. Mietzel, 2007, p. 41/42).

2.2.2 La différenciation

L'indication du degré de difficulté des textes dans les *modules* – on y distingue trois niveaux – devrait permettre une différenciation. Pourtant il ne s'agit pas des niveaux restreints puisque la motivation et l'intérêt d'un apprenant sont plus décisifs pour le choix d'un texte (cf. Dahinden et coll., 2000, p. 80). De plus, les tâches sont formulées délibérément de manière ouverte pour que les élèves puissent les accomplir selon leurs compétences linguistiques (cf. Le Pape Racine, s.a., s.p.). Un bon exemple se trouve dans le *module 7/1* (p. 8/9) où ils doivent écrire un texte sur leurs familles à l'aide du soutien donné.

2.2.3 Les quatre compétences et la forme d'évaluation

La méthode des *modules* attache beaucoup d'importance au travail des quatre compétences. En fait, les textes authentiques – surtout en septième année – et les documents audiovisuels – en huitième année – font progresser la faculté réceptive des élèves. Quant à l'écriture, on peut constater que dès le début et sous des formes les plus variées, les élèves sont encouragés à écrire et à produire leurs propres textes. De cette façon, l'écriture reçoit une dimension centrale qui permet ainsi un usage de langue réfléchi. Il faut souligner que l'accent est mis sur le contenu des produits des élèves et pas sur l'exactitude ou la correction grammaticale. De plus, les *modules* offrent de multiples opportunités de participer activement à des interactions diverses pour que les moyens d'expression appris dans les étapes d'*Envol* ainsi que dans les *modules* puissent être appliqués dans d'autres contextes. Ceci permet à l'apprenant non seulement d'élargir ses compétences linguistiques, mais aussi de ressentir la langue comme un vrai moyen de communication, car il doit formuler des informations pertinentes (échanger des idées, discuter, et cetera) (cf. Lehrmittelverlag Zürich, s.a., s.p.). En ce qui concerne l'évaluation, les auteurs indiquent différentes possibilités. Dans ce rapport, des propositions qu'ils font, sont des exercices de compréhension d'un texte écrit ou par exemple un dialogue oral (cf. Dahinden et coll., 2000, p. 83).

2.2.4 Les activités

En étudiant les activités proposées, on note que celles-ci sont réparties en pré-, pendant- et après-activités (cf. Klee, s.a., s.p.). Avec ces activités, les élèves devraient acquérir une compréhension globale (cf. Dahinden et coll., 2000, p. 81), ce qui correspond au processus « top-down » et, en général, à l'apprentissage constructiviste (voir 2.2.1). Un tel procédé en plusieurs étapes est non seulement conseillé pour des textes écrits, mais aussi pour le travail avec des documents auditifs ou audiovisuels.

Une pré-activité liée à la vie des jeunes est par exemple celle proposée dans le *module 7/3* (p. 6) où ils doivent parler de leurs préférences d'aller soit au Mc Donald's soit au restaurant. Une pendant-activité typique est de noter des mots clé. Il faut souligner que ces activités ne terminent pas avec la compréhension du texte, mais avec les après-activités la réflexion du contenu est incitée. Un exemple se trouve dans le *module 8/10* (p. 3) où on demande aux jeunes de réfléchir à leur tenue vestimentaire ; une question qui fait le pont entre les informations du texte lu et le monde réel des élèves. De plus, on propose des activités qui, après la lecture d'un texte, approfondissent le sujet au niveau langagier et encouragent les compétences productives et interactives des élèves. Pour préciser cet aspect, on peut citer une activité dans le *module 7/6* (p. 12/13) qui demande de présenter son loisir après avoir lu un texte sur les scouts. En effet, la réception forme la base pour la production ultérieure. Elle permet la transformation de l'input dans un contexte communicatif, et donc d'apprendre la langue française dans un contexte sensé (voir 2.2.3) (cf. Klee, s.a., s.p. ; Dahinden et coll., 2000, p. 81-82).

Finalement, il ne faut pas oublier que les activités proposées prennent aussi en compte la forme de représentation symbolique, la forme enactive (voir le *module 9* « *Métier de rêve* » à la page 11 où on demande aux élèves de mimer un métier) ou bien la forme iconique (voir le *module 7/7* à la page 5 où les élèves doivent dessiner le village des tortues) (cf. Cathomas & Carigiet, 2002, p. 25).

2.2.5 L'orientation vers les aptitudes

Les *modules* veulent aussi développer les stratégies d'apprentissages et, comme mentionné ci-dessus, les quarts compétences, ce qui est fait avec les tâches qui sont soit dédiées à une stratégie d'apprentissage spécifique soit à une des compétences. Sous ce rapport, les trois premiers *modules* sont de grande importance puisque les élèves apprennent des stratégies fondamentales pour pouvoir travailler de manière plus autonome dans les *modules* suivants. Le premier module vise à construire un lexique personnel, le deuxième à transmettre des stratégies de lecture et le troisième à montrer comment utiliser un dictionnaire (cf. Dahinden et coll. 2000, p. 80). Pour préciser cet aspect, on peut revenir au *module 7/2* dans lequel les élèves doivent marquer des mots parallèles, noter les mots clés, et cetera. Ces exemples montrent des stratégies dites primaires. Mais en général, on note également des stratégies métacognitives qui devraient aider l'apprenant à réfléchir sur son propre apprentissage (cf. HEP, 2006, p. 27). Par rapport au travail sur une des compétences, le *module 7/8* sert d'exemple, car il est dédié à l'écriture et incite les élèves à créer leurs propres haïkus ou des poèmes à l'aide des exemples.

2.2.6 L'autonomie et la taxonomie de Bloom

Dans le chapitre précédent, l'attention a été tirée sur l'autonomie de l'apprenant. La structure ouverte d'une grande partie des *modules* devrait inciter les élèves à s'occuper du sujet de façon autonome. Puisque cela demande un processus d'apprentissage de la part de l'élève, celui-ci est d'abord familiarisé avec des méthodes de travail pour enfin travailler de manière de plus en plus indépendante (voir 2.2.5). En outre, les élèves élargissent leur lexique personnel vu qu'il n'est pas prévu que tous les élèves apprennent le même vocabulaire. D'ailleurs, la réflexion sur le processus de l'apprentissage est indubitablement en rapport avec l'autonomie promue (cf. Dahinden et coll. 2000, p. 80/82). En fait, cette réflexion correspond au niveau le plus haut de la taxonomie de Bloom. Mais les modules offrent des exercices de tous les niveaux selon cette taxonomie. Les questions de compréhension autour d'un texte correspondent au premier ou deuxième niveau. Le *module 7/1* (p. 7) sert d'exemple pour le troisième niveau de cette taxonomie, car les élèves doivent trouver d'autres rimes avec les noms de famille ou d'ami. Finalement, les tâches qui demandent une prise de position (pour ou contre) correspondent au quatrième niveau et l'écriture, par exemple, d'un haïku (*module 7/8*) au cinquième.

3 Bénéfices et limites des *modules d'Envol*

3.1 Les bénéfices

En ce qui concerne les points forts des *modules*, il faut spécifier qu'il y en a plusieurs, en commençant par l'orientation vers le contenu. Les thèmes proposés ont une importance dans la vie des jeunes et sont donc susceptibles de stimuler leur motivation et de leur permettre de construire un savoir sur le monde selon la théorie de l'apprentissage constructiviste (voir 2.2.1). Grossenbacher et coll. (2012) mentionnent aussi l'apprentissage socioconstructiviste d'après lequel on apprend une langue en s'occupant des matériaux authentiques. Sous ce rapport, le point avantageux est que ces matériaux authentiques (voir

2.2.1) soient en relation avec l'orientation thématique. Il est salubre que les apprenants soient de temps en temps exposés à une langue et à du matériel authentiques qui sont utilisés par des locuteurs natifs (cf. Mishan, 2004, p. 219). Ceci encourage l'apprentissage de la langue étrangère puisque les apprenants sont plus impliqués et donc plus motivés et attachent une plus grande importance au travail avec ces matériaux (cf. Grossenbacher et coll. 2012, p. 19). À ce sujet, Lewis (2003) souligne que le niveau linguistique n'est pas important pour autant que le matériel d'enseignement soit adapté aux besoins et intérêts des élèves (cf. Lewis, 2003, p. 186). À ce propos, Klee (s.a.) accentue également qu'il est important que notamment les élèves avec des ressources linguistiques limitées, puissent faire des expériences positives en constatant qu'une langue ne se compose pas seulement de difficultés grammaticales. Partant de ce fait, les professeurs devraient travailler à n'importe quel niveau avec les *modules d'Envol*.

De surcroît, l'authenticité du matériel a une survalueur, car elle permet des interactions réelles qui sont la clé pour l'apprentissage d'une langue (cf. Grossenbacher et coll. 2012, p. 20). À cet égard, on peut noter que les *modules* encouragent de vraies interactions et l'utilisation authentique de la langue. Ils ne stimulent pas seulement les compétences productives, mais aussi les compétences réceptives (voir 2.2.3). À ce propos, ces compétences sont soutenues par un procédé répandu dans la didactique du FLE, c'est-à-dire par des pré-, pendant-, et après-activités qui incluent aussi la réflexion (voir 2.2.4). Un autre aspect positif est que les tâches intègrent tous les niveaux de la taxonomie de Bloom permettant ainsi une activation des différents processus mentaux. Les formes de représentations diverses sont, en plus, bénéficiaires, car elles soutiennent l'hétérogénéité dans la classe (voir 2.2.4). En parlant d'hétérogénéité, il faut mentionner la différenciation interne selon le niveau de difficulté (cf. HEP, 2004, p. 13), mais aussi selon les connaissances préalables (cf. HEP, 2006, p. 13). Cette différenciation est favorable puisqu'elle tient en compte de l'intérêt des élèves (voir 2.2.2). De cette façon, ils ne devraient pas être dépassés.

Dam (1995) met en évidence les avantages de l'autonomie de l'élève dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère telle qu'elle est propagée dans les *modules d'Envol* : les élèves sont plus intéressés, plus motivés, plus engagés, plus content, plus impliqués personnellement, plus indépendants et plus responsables de leur propre apprentissage (cf. Dam, 1995, p. 75-78). Pourtant, pour que cette autonomie soit enrichissante, il est important de l'introduire pas à pas. En ce qui concerne cet aspect, les stratégies d'apprentissage doivent être mentionnées puisqu'on met l'autonomie avec celles-ci en route. À ce sujet, il est avantageux que les *modules* n'offrent pas seulement des stratégies primaires, mais aussi quelques-unes des stratégies de support (voir 2.2.5). Le profit que les apprenants en tirent est qu'ils apprennent à appliquer ces stratégies sur d'autres contenus et à les utiliser dans leur vie quotidienne. Quant à l'évaluation proposée par les auteurs (voir 2.2.3), on peut noter une orientation favorable vers les compétences ce qui serait aussi un aspect central dans le nouveau plan d'études.

En fin de compte, il est convenable que les *modules* puissent être employés à un moment ultérieur à l'unité correspondante dans *Envol*. Il est cependant nécessaire que le professeur guide les élèves puisqu'il est probable qu'ils ne soient pas familiarisés avec les méthodes de travail (voir 2.2.5). En tout cas, le professeur devrait offrir son aide selon les besoins de ses élèves. En revanche, il est même possible d'utiliser les *modules* à un moment antérieur même si les auteurs ne le mentionnent pas. Sous ce rapport, les sujets des *modules 9* pourraient être particulièrement intéressants. Le *module* « *Métier de rêve* » par exemple au moment où les élèves doivent choisir leur métier ou bien le *module* « *Amitié-*

amour » quand on aborde les thèmes de la sexualité ou de l'amitié. Dans cet ordre d'idée, on peut faire allusion à l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE). On pourrait aborder le sujet qui est traité dans un *module* parallèlement dans une autre matière.

3.2 Les limites

En ce qui concerne les limites Klee (s.a.) attire l'attention sur le fait que beaucoup de professeurs ne travaillent jamais ou très peu avec les *modules* même si c'est prescrit. Les résultats du sondage avec deux professeurs confirment cette observation. Les professeurs allèguent qu'ils se sentent sous pression par le livre scolaire d'*Envol* et que, par conséquent, ils n'utilisent les *modules* que sporadiquement. En outre, un des professeurs a dit que les *modules* étaient un bouche-trou classique qu'il usait parfois avant les vacances quand il ne voulait plus commencer une nouvelle unité. De plus, il jugeait que les *modules* étaient trop difficiles pour les élèves du niveau C et B. Klee (s.a) fait aussi allusion à cette conception didactique fautive, mais répandue parmi certaines personnes qui sont convaincues qu'on ne devrait travailler avec du matériel authentique que si les apprenants ont un niveau de langue avancé.

Par ailleurs, on peut constater une certaine progression à l'intérieur des *modules*. En conséquence, si les professeurs ne travaillent pas régulièrement avec ces modules les élèves seront bientôt dépassés. Le *module 7/5* (p. 3) lui sert d'exemple, puisque dans ce *module* une tâche « autour du texte » est de « travailler avec le texte comme d'habitude ». Si les apprenants n'ont pas encore été confrontés avec cette façon de travailler, ils ne seront donc pas capables de résoudre cet exercice (cf. Klee, s.a., s.p.).

De plus, il faut noter que pour des raisons financières et de réemploi du matériel scolaire, la majorité des élèves n'ont pas la permission d'écrire directement dans les *modules*. Par conséquent, il est nécessaire de faire des photocopies des pages correspondantes afin que les élèves puissent travailler intensivement avec le matériel. Par ailleurs, une autre limite pourrait être la couverture de certains *modules* qui est assez enfantine, surtout dans les *modules* qui vont avec *Envol 7*. Aussi la mise en page et quelques images décoratives sont parfois plutôt enfantines et pourraient inhiber la motivation des élèves. Finalement, il ne faut pas oublier que le manuel date de l'an 2000. Par conséquent, il y a quelques matériaux (p.ex. des photos de personnes) et thématiques vieillis (p. ex. certaines publicités dans le *module 8/14*).

4 Les livres *En vogue*

4.1 Des informations générales

En parlant du deuxième matériel, on note que les livres *En vogue* abordent des thèmes grammaticaux qui correspondent aux unités d'*Envol*. Le premier livre comprend 140 pages et traite la grammaire des unités d'*Envol 7*. Le deuxième livre de 160 pages aborde les aspects grammaticaux des unités d'*Envol 8*. Deux livres avec les solutions aux exercices sont aussi disponibles (cf. Ufzgi-Lade, s.a.). Le but de ces livres est de faciliter la compréhension grammaticale et d'offrir des possibilités supplémentaires pour s'exercer en grammaire. En ce qui regarde la structure interne d'un (sous-) chapitre, on remarque qu'il y a d'abord une présentation de la grammaire qui est suivie des exercices. De plus, les livres *En vogue* contiennent deux chapitres (après la quatrième et la huitième unité) dans lesquels on révise les thèmes traités précédemment. Lämli (2001) dit que ces livres sont pour tous les niveaux de l'école secondaire I. Il les conseille soit pour se préparer à un examen soit pour s'en servir dans un cadre de soutien scolaire. Selon lui, on pourrait aussi s'en servir pour se préparer à un changement de niveau en faisant des

exercices plus difficiles (cf. Lämmlli, 2001, p. 2). Finalement, il faut dire que ces livres sont aussi utilisés dans l'enseignement du français. Dans la suite, on analyse le premier livre de manière plus concrète.

4.2 Le concept d'apprentissage

4.2.1 L'apprentissage behavioriste

Selon le modèle behavioriste de Skinner, l'apprentissage se fait par la transmission du savoir à un individu. Edmonson & House (1993) dans Klee (s.a.) parlent d'un « Learning by overlearning ». On peut constater une parallèle entre cette forme d'apprentissage et la conception d'*En vogue*, vu que l'objectif de ces livres est une mécanisation du comportement, en ce cas-là, la reproduction d'une forme grammaticale. En effet, la présentation initiale d'un aspect grammatical permet la transmission du savoir nécessaire et elle est suivie d'un drill de ces structures grammaticales (cf. Mietzel, 2007, p. 36). Les exercices de drill se caractérisent par une répétition des transformations structurales à partir d'un modèle proposé au début de l'exercice (cf. Tagliante, 2006, p. 160). Ce type d'exercice poursuit un apprentissage par cœur, d'une part, et une automatisation, et donc une consolidation des structures grammaticales, d'autre part. Non seulement les exercices des unités, mais aussi ceux dans les deux chapitres de révision poursuivent le même but : une consolidation des structures grammaticales par l'automatisation. Donc, l'enseignement de la grammaire dans *En vogue* est déductif. En comparant ces aspects avec le concept de PADUA, on réalise que les livres *En vogue* mettent l'accent sur le processus de l'entraînement (cf. HEP Lucerne, 2004, p. 5).

Quant aux réponses attendues, il faut préciser qu'il y a seulement une solution possible (cf. Lämmlli, 2001, p. 2), ce qui permet de confirmer la proximité au modèle behavioriste. Dans cet apprentissage, l'apprenant prend un rôle passif. En effet, avec *En vogue* l'élève est plutôt passif en résolvant des exercices monotones. Les behavioristes soulignent qu'il faut faciliter l'acquisition – dans le cas d'*En vogue* de la grammaire – en proposant un objectif d'apprentissage en plusieurs éléments décontextualisés et en augmentant progressivement le degré de complexité. Cependant, l'élève ne réussira pas à appliquer ces structures grammaticales dans un contexte spécifique où il en a besoin (cf. Mietzel, 2007, p. 36-40).

4.2.2 Les degrés de difficulté

En vogue permet une différenciation puisque les livres distinguent trois niveaux de difficulté – ou bien trois degrés de complexité selon Tyler (1950) dans Mietzel (2007). Tous les exercices sont conséquemment attribués à un de ces niveaux avec un petit cercle au début de l'exercice (cf. Lämmlli, 2001, p. 2). Le degré de complexité augmente – en accord avec l'idée de Tyler (1950) dans Mietzel (2007) – au fur et à mesure des unités et en accord avec les sujets grammaticaux d'*Envol* (cf. Lämmlli, 2001, p. 3/4). Pourtant, les exercices de révision ne distinguent plus de niveau.

4.2.3 La taxonomie de Bloom

Partant des aspects mentionnés dans les chapitres précédents, la présentation de la grammaire en allemand correspond au premier niveau de la taxonomie de Bloom. En ce qui concerne les exercices, ils correspondent en partie aussi au premier niveau de la taxonomie de Bloom parce que, souvent, les élèves doivent simplement apprendre un aspect grammatical et le reproduire tel quel. Ainsi à la page 25, où ils doivent conjuguer les verbes « avoir » et « être ». En regardant cet exercice de plus près, on remarque que le verbe à conjuguer est même donné en haut. Les élèves doivent seulement regarder le sujet

de la phrase pour savoir quelle forme du verbe est demandée. Il n'est donc pas nécessaire de lire toute la phrase (cf. Lämmli, 2001, p. 25). Mais il y a aussi des exercices qui correspondent au deuxième niveau de la taxonomie de Bloom. C'est-à-dire qu'il y a des exercices qui demandent une compréhension de la grammaire pour pouvoir résoudre l'exercice proposé (cf. Cathomas & Carigiet, 2002, p. 19). Un exemple se trouve à la page 13. Après avoir lu la page 12 avec l'explication de la formation du pluriel (premier niveau de la taxonomie de Bloom) les élèves doivent donner le pluriel des quelques substantifs au singulier (deuxième niveau de la taxonomie de Bloom) (cf. Lämmli, 2001, p. 12-13).

4.2.4 Les exceptions

Il reste à mentionner qu'il y a quelques exercices – mais en faible quantité – qui incluent outre des aspects grammaticaux aussi d'autres aspects. Un premier exemple se trouve à la page 11 où l'élève a besoin de certaines connaissances lexicales par rapport aux professions pour pouvoir les classer dans l'exercice. En effet, ici, il s'agit plutôt d'un exercice de vocabulaire, car les noms sont déjà accordés par rapport à la personne (féminine ou masculine). De plus, à la page 43 les élèves doivent connaître les noms des villes, des pays et des continents et ils ont aussi besoin de connaissances géographiques. Une sorte d'apprentissage interculturel se laisse remarquer à la page 55 puisque l'apprenant doit savoir ce qu'on boit ou mange dans différents pays. Finalement, il faut mentionner qu'on trouve aussi du matériel tel qu'à la page 47, 56, 78 (p.ex. les horaires des vols, une liste des prix des légumes ou bien pour un ticket Inter Rail) dont on a besoin pour résoudre l'exercice posé (cf. Lämmli, 2001).

5 Bénéfices et limites des livres *En vogue*

5.1 Les bénéfices

Tout d'abord, il faut mentionner que les livres *En vogue* offrent une grande quantité de matériaux pour s'exercer qui, selon le sondage effectué, sont estimés par les professeurs. Un professeur de stage a mis en relief que le manuel *Envol* n'inclut pas beaucoup d'exercices et que pour cette raison, elle se sert souvent de ces livres. Les livres *En vogue* ont, de plus, l'avantage que le professeur ne doit pas investir du temps pour chercher des exercices supplémentaires, vu que les unités correspondent à ceux du manuel *Envol*. Par ailleurs, la présentation de la grammaire donne une bonne vue d'ensemble sur l'aspect grammatical traité. Elle est claire et bien structurée. En outre, le fait que la grammaire est expliquée en allemand peut aider la compréhension de l'élève. Quant aux exercices, certains élèves souhaitent s'exercer plus afin d'obtenir plus de routine en vue par exemple des examens de « Stellwerk » ou des examens d'admission pour la maturité professionnelle. De plus, il est motivant pour les apprenants de pouvoir vérifier immédiatement – grâce aux livres de solutions – ce qu'ils viennent de faire. Donc, il est bien probable que cette approche déductive soit appréciée par certains apprenants. Bref, les livres *En vogue* permettent un approfondissement et une consolidation des thèmes grammaticaux, ce qui est souvent apprécié par les professeurs, y compris ceux qui ont été interrogés dans le cadre de ce projet. Finalement, les exceptions rares (voir 4.2.4) pourraient être avantageuses si on les exploitait.

5.2 Les limites

En ce qui concerne les limites des livres *En vogue*, il faut tout d'abord mentionner la méthode déductive d'apprendre la grammaire et son uniformité puisqu'ils se composent uniquement des présentations de la grammaire et des exercices qui sont peu complexes.

Par ailleurs, il est indispensable de mettre en relief le modèle d'apprentissage behavioriste qui est derrière ces livres. La limite imposée par cette forme d'apprentissage est le rôle passif de l'élève qui acquiert son savoir par l'étude de la grammaire présentée et puis par l'automatisation de ces structures à l'aide des exercices proposés (voir 4.2.1). À ce sujet, Schunk (2004) dans Mietzel (2007) souligne que l'apprentissage des structures complexes d'une langue ne peut pas être fait par le modèle behavioriste (cf. Mietzel, 2007, p. 36). En outre, il est désavantageux que les exercices soient décontextualisés et isolés ce qui est plutôt démotivant pour les élèves. De plus, cette démotivation pourrait être renforcée par la monotonie des exercices. Par ailleurs, dans plusieurs exercices, les élèves ne sont même pas obligés à lire toute la phrase pour pouvoir remplir le trou, car il faut, par exemple, seulement regarder le sujet pour pouvoir résoudre l'exercice (voir 4.2.3). Donc, une limite est qu'on n'y rencontre pas de diversité de méthodes que Meyer (2009) déclare à juste titre un des critères d'un bon enseignement.

Tagliante (2006) et aussi Ertmer & Newby (1993) dans Mietzel (2007) précisent que les élèves apprenant de cette façon – donc selon le modèle behavioriste – et sachant faire les transformations requises sans erreurs sont quand même incapables de faire un transfert des structures acquises dans une situation réelle (cf. Mietzel, 2007, p. 40 ; Tagliante, 2006, p. 160). Ce fait est, en outre, renforcé par la circonstance qu'aucune des quatre compétences est véritablement activée. On peut donc constater une parallèle entre cet aspect et le modèle de PADUA puisqu'une application vraie du savoir acquis manque (voir 4.2.1). Ainsi, les processus mentaux que de tels exercices demandent ne sont pas d'un niveau très haut. Ce qui se reflète dans la basse classification sur l'échelle taxonomique de Bloom (voir 4.2.3).

Quant aux solutions proposées et acceptées, il faut juger de manière critique qu'il n'y ait qu'une réponse juste. En plus, si l'élève comprend mal la structure de l'exercice, il va faire tout l'exercice faux, puisque dans l'apprentissage behavioriste l'élève doit reproduire les structures à partir d'un seul modèle présenté au début de l'exercice (cf. Tagliante, 2006, p. 160). Bien que l'objectif d'une différenciation interne soit à applaudir, puisqu'elle prend en compte l'individualité des élèves et essaie de les motiver pour un apprentissage autonome et autodirigé (cf. HEP, 2004, p. 12), il faut constater que les exercices dans *En vogue* ne remplissent pas le but d'une vraie différenciation telle qu'on l'a décrite précédemment (voir 4.2.2).

En résumé, les livres *En vogue* suivent un concept qui ne permet pas beaucoup de libertés aux élèves.

6 Conclusion

Après avoir examiné de manière approfondie les *modules* et un des livres *En vogue*, il faut dire que surtout le concept des *modules* m'a convaincue (voir 3.1). Tout d'abord, j'apprécie son concept d'apprentissage avec tous les aspects didactiques favorables qu'on peut y constater (voir 2.2). J'y estime surtout l'autonomie qui vise un apprentissage pour toute la vie (cf. Klee, s.a., s.p.) dont les élèves pourront se servir dans leur vie quotidienne et dans leur avenir. En outre, il me semble que les matériaux authentiques sont une opportunité dont il faut profiter dans la classe de FLE afin d'augmenter la motivation des adolescents qui, majoritairement, ont une attitude négative envers le français. Sous ce rapport, l'aspect mentionné par Stern (2002) dans Klee (s.a.) me paraît essentiel, c'est-à-dire que surtout pour les élèves faibles, il est indispensable qu'ils puissent marquer un succès en se rendant compte qu'ils sont capables de comprendre un texte ou un message même avec des ressources linguistiques limitées. D'ailleurs, il me paraît incontournable de faire comprendre aux élèves que le but n'est jamais de comprendre tout, afin de les préserver d'un éventuel sentiment d'échec (cf. Klee, s.a., s.p.). En ce qui

concerne la variation de méthodes qui est, selon Meyer (2009), un aspect important dans l'enseignement, j'ai pu constater que les *modules* et donc les thématiques et les activités qu'on y propose tiennent compte de cet aspect. Je suis convaincue que cette forme de variation a une influence positive sur les apprenants et l'hétérogénéité dans une classe.

Par rapport aux livres d'*En vogue*, j'apprécie que des matériaux supplémentaires pour exercer la grammaire puissent être trouvés facilement. Après avoir consulté Mietzel (2007), on sait qu'une langue ne s'apprend pas par la grammaire. Donc, selon moi, il est désavantageux que les quarts compétences ainsi qu'un apprentissage constructiviste ne soient pas envisagés. Un autre inconvénient est l'introduction et la consolidation de la grammaire de manière déductive bien que cela puisse aider quelques élèves qui favorisent une approche structurée et simple. En effet, de nos jours cette méthode est vue plutôt d'une façon négative puisque le savoir grammatical est transmis à l'apprenant sans qu'il doive vraiment être actif. Par ailleurs, il est clair que l'exercice est indispensable dans l'apprentissage. Cependant, la manière de s'exercer doit varier et permettre à l'apprenant d'appliquer les contenus appris dans différentes situations (cf. HEP, 2004, p. 9). De nos jours, une pure reproduction du contenu est connotée négativement parce que la créativité est laissée de côté. Donc, on pourrait adapter et exploiter les exercices en formulant des tâches qui permettent un apprentissage qui dépasse l'aspect grammatical et qui soit lié à la vie des élèves ce qui favorise la créativité de l'élève, offre une plus grande variation, et un plus haut niveau sur l'échelle taxonomique de Bloom ainsi qu'une contextualisation approfondie. Pour préciser ce point, je renvoie à mon dernier stage dans lequel j'ai créé un atelier concernant l'unité 7 en y incluant des exercices d'*En vogue* sur l'objet direct, mais en les adaptant. Les élèves ont dû poser les questions données dans l'exercice à leurs camarades (p.ex. « Quand est-ce que tu vas faire les devoirs ? » à la p.118), et puis formuler des questions eux-mêmes selon le modèle, les poser de nouveau à leurs camarades et, finalement, reporter la réponse en classe. Une autre possible forme d'adaptation serait de faire écrire l'élève sur son propre avenir dans l'unité 4 en mettant les connaissances grammaticales dans un contexte. Ainsi, au cas où j'utiliserais *En vogue* je prendrai soin de construire une sorte de plus-value qui soit liée au monde des élèves afin de promouvoir leur motivation. En ce qui concerne la présentation de la grammaire, je pense qu'elle est très claire et compréhensible, de sorte que je m'en servirai probablement de temps en temps. En résumé, *En vogue* pourrait être utilisé de temps en temps pour s'exercer selon les besoins des élèves. En revanche, je ne vais définitivement pas favoriser l'apprentissage selon le modèle behavioriste en copiant des dossiers pour les élèves, car le modèle behavioriste ne permet pas d'apprendre une langue (voir 5.2).

En fin de compte, ma conclusion personnelle que je tire de ce projet est que le manuel *Envol* avec lequel je travaillerai dans mon enseignement vise un enseignement structuré avec le livre scolaire. Par conséquent, j'emploierai certainement quelques exercices des livres *En vogue* pour approfondir le savoir sur la langue en permettant une orientation dans la langue étrangère selon l'idée de Portmann (2003) dans Klee (s.a.). Mais je renoncerai au drill d'une forme grammaticale afin de personnaliser les exercices comme je l'ai mentionné ci-dessus. D'autre part, je voudrais favoriser l'apprentissage selon l'idée du socioconstructivisme en utilisant les *modules*, leurs matériaux d'enseignement authentiques et leurs thématiques qui sont motivants pour les élèves. Finalement je garde en tête que les *modules* peuvent

être utilisés à un moment indépendamment de l'unité d'*Envol* à laquelle il se réfère ainsi que dans un enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE).

Bibliographie

- Cathomas, R. & Carigiet, W. (2002). *Einführung in eine allgemeine Sprachdidaktik. Der Sprachdidaktische Würfel*. (1. édition). Aarau : Eigenverlag delix ag.
- Dahinden, B., Klee, P., Le Pape Racine, Ch., Manno, G., Ochsner Jannibelli, G., Rusch H., & Tchang-George, M. (2000). *Envol 7. Kommentar und Kopiervorlagen. Französischlehrmittel für die Sekundarstufe I Band 1*. (2. édition) Zürich : Lehrmittelverlag des Kantons Zürichs.
- Dam, Leni (1995). *Learner Autonomy. From theory to classroom practise*. Dublin : Authentic Language learning Resources Ltd.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Inhaltsorientierung : Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel Mille feuilles*. Dans : Babylonia 01/12, p. 17-21.
- HEP Lucerne (éd.) (2004). *Bausteinheft 2. Lernen begleiten und mit Schüler/innen kommunizieren*. Lucerne: document interne.
- HEP Lucerne (éd.) (2006). *Bausteinheft 3. Lernen und soziale Prozesse diagnostizieren und adaptiv gestalten* (2. édition). Lucerne: document interne.
- Klee, P., Manno, G. (s.a.). *Inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht mit envol*. PHSG : Institut für Fachdidaktik Sprachen.
- Lämmlli, Roger (2001). *En vogue. Grammaire claire et simple pour l'école secondaire I (niveaux A, B, C)*. (2. édition). Neuchâtel : Verlag orkz.
- Lehrmittelverlag Zürich (éd.) (s.a.). *Modules Envol 7 à 9*. Zürich : Lehrmittelverlag des Kantons Zürichs.
- Lehrmittelverlag Zürich (éd.) (s.a.). *Module*. www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/envol/envol_downloads/Envol_Module.pdf (21.04.2014).
- Le Pape Racine, Christine (s.a.). *Binnendifferenzierung*. www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/envol/envol_downloads/Envol%20Binnendifferenzierung.pdf (23.04.2014)
- Meyer, Hilbert (2009). *Was ist guter Unterricht ?* (6. édition). Berlin : Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.
- Mietzel, Gerd (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. (8. édition). Kempten : Göttingen : Hogrefe Verlag GmbH & Co.
- Mishan, Freda (2004). *Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution*. In: *ELT journal* 58/1, p. 219-222.
- Tagliante, Christine (2006). *La classe de langue*. (nouvelle édition). Paris : CLE international/SEJER.
- Tamo, D. (2009). *The Use of Authentic Materials in Classrooms*. Dans: LCPJ, Volume 2/1, article 9, p. 74-78.
- Ufzgi-Lade (s.a). *Französisch : « En vogue 2 », Übungen*. <http://www.ufzgi-lade.ch/lernen-zu-hause/ab-8-schuljahr2/franzoesisch/en-vogue-band-1-uebungen-2.php5> (24.4.2014).

Sources des images

- HEPVS (s.a.). *Zusatzmaterialien* OS. http://fachberatung.phvs.ch/franzosisch/index.php?option=com_content&view=article&id=29&Itemid=36 (17.04.2014).
- Schulverlag plus (s.a.). *Produktinformationen. Envol 8*. <http://www.schulverlag.ch/platform/apps/shop/detail.asp?MenuID=1176&Menu=1&ID=1289&Item=4.2.1&artId=13672> (17.04.2014).