

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE A LA LUMIERE DES THEORIES D'ACQUISITION: ANALYSE COMPARATIVE DE DEUX METHODES DE FLE

Canan AYDINBEK¹, Hatice AYGÜN²

RESUME

Cette étude a pour but de relever les différences entre deux manuels de Français Langue Étrangère (FLE), Alter Ego+ A1 et Texto A1, qui déclarent prendre appui sur le Cadre Européen de Référence pour les langues (CECR). Après une étude détaillée des principes du CECR; les paramètres à analyser dans chacune des méthodes ont été identifiés. Ensuite, les tableaux comparatifs de collecte de données ont été élaborés ;une analyse comparative entre deux manuels a alors pu être menée à la lumière des théories et principes du CECR. Les résultats ont montré que les méthodes analysées prennent plus ou moins en considération les préconisations de celui-ci : les deux manuels accordent une place importante aux conflits sociocognitifs en favorisant les travaux de groupe à des moments adéquats ; Alter Ego+ A1 contient néanmoins plus de réels projets, a plus souvent recours à l'étayage, et oriente plus souvent l'apprenant vers un apprentissage stratégique.

Mots-clés : théories d'apprentissage ; socioconstructivisme ; cognitivisme ; perspective actionnelle ; analyse comparative

ÖĞRENME KURAMLARI IŞIĞINDA EYLEMSEL YAKLAŞIM: İKİ FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETİM METODUNUN KARŞILAŞTIRMASI

ÖZET

Bu çalışma, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (AOBM) dayanan iki Fransızca Yabancı Dil (FYD) ders kitabı, Alter Ego + A1 ve Texto A1 arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır. AOBM'nin prensipleri hakkında detaylı bir çalışma yapıldıktan sonra, her bir yöntemde analiz edilecek parametreler tanımlanmış, veri toplama için karşılaştırmalı tablolar geliştirilmiştir. Daha sonra iki method kitabı arasındaki karşılaştırmalı bir analiz, AOBM'nin teorileri ve ilkeleri ışığında gerçekleştirilmiştir. Bulgular, incelenen kitapların AOBM'nin önerilerini dikkate aldığını, gerekli olduğu zamanlarda grup çalışmasını destekleyerek sosyo-bilişsel çatışmalara önemli bir yer verdiğini göstermiştir. Ancak, Alter Ego+ A1 daha çok sayıda gerçeği yansıtan projeler içermekte, daha sık destekleyici bir yaklaşıma başvurmakta ve öğrenciyi daha çok stratejik öğrenmeye yönlendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğrenme kuramları; sosyal yapılandırıcılık; bilişsel yaklaşım; eylemsel yaklaşım; karşılaştırmalı analiz.

¹ Dr. Öğr. Üyesi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eposta: caydinbek@anadolu.edu.tr

² Doktora Öğrencisi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, eposta: hatice.yuksel.pe@gmail.com

INTRODUCTION

Le domaine de l'enseignement des langues vivantes étrangères est le chantier de nombreuses réflexions qui évoluent parallèlement à la société. Sa conception contemporaine est loin de porter l'image qu'elle détenait dans ses débuts que Puren (1988, p.42) situe dans la deuxième moitié du XVIIIème siècle. Les diverses recherches menées dans les domaines linguistiques, psychologiques et sociaux, notamment concernant les théories d'acquisition du langage, ont indubitablement accompagnées les réflexions et servi de brèches aux évolutions des pratiques pédagogiques et didactiques à travers les méthodologies. Ces deux facteurs primitifs, à savoir les besoins de la société contemporaine et les avancées scientifiques sur les théories d'apprentissage et d'acquisition du langage, ont finalement abouti à un enseignement échafaudé selon les principes de l'approche communicative avec les *Niveaux Seuils*, puis, dans le prolongement, de la perspective actionnelle adoptée par le Conseil d'Europe en 2001 à travers une œuvre commune qui a servi de guide à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (LE) : le CECR ; Cadre Européen Commun de Référence. D'un point de vue pragmatique, de nouvelles méthodes de langues ont été élaborées à partir des orientations véhiculées par le CECR. Se pose donc la question de savoir sur quels principes se basent cette « bible » de l'enseignement/apprentissage des langues. Cette étude a pour objet, dans un premier temps, d'explorer les principes théoriques sur lesquels semble reposer le CECR, puis à analyser deux méthodes de langues déclarant prendre appui sur le *Cadre*, à la lumière de ses théories et principes.

LA MISE EN CONTEXTE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Dans les années 70, la nécessité de proposer un enseignement plus proche de la réalité fait émerger la conception des *Niveaux Seuils*. En 1976, une nouvelle méthodologie d'enseignement a fait son apparition: l'approche communicative. Cette nouvelle orientation méthodologique a pour objectif de permettre aux apprenants d'être capable de communiquer avec un natif de la langue cible. Comprendre une langue et la parler, au sens des méthodologies qui précèdent l'approche communicative, ne signifie pas forcément savoir communiquer avec un tiers ; elle instaure donc une nouvelle dimension à l'enseignement des langues étrangères qui provient de son postulat interculturel. Les situations instaurées en classe pour permettre aux apprenants d'acquérir des compétences de communication sont élaborées en faveur de la mémorisation d'énoncés types, les savoirs en langue étant mis plus en retrait (Bourguignon, 2006, p.59). Donc comme le souligne Puren (2012, p.16), dans l'approche communicative, la langue est un instrument de communication découpée en cinq activités langagières - compréhensions de l'oral et de l'écrit, expressions orale et écrite, interaction orale-, et cette orientation méthodologique repose principalement sur la compétence de communication. Différentes définitions plus ou moins complètes de ce concept sont apportées par divers didacticiens et peuvent être schématisées de la façon suivante (Schéma 1) :

Schéma 1. Les différentes définitions de la compétence de communication (Bérard, 1992, p.20)

<p>COMPÉTENCE DE COMMUNICATION (CC).</p> <p>Pour Hymes CC = règles linguistiques + règles d'usage Pour Canale et Swain CC = CL + CS + CST. Pour Sophie Moirand CC = CL + CD + CR + CS.+ actualisation (phénomènes de compensation, stratégies individuelles de communication).</p>
--

CC : compétence de communication

CL : compétence linguistique

CS : compétence sociolinguistique

CST : compétence stratégique

CD : compétence discursive

CR : compétence référentielle

Il semble judicieux de retenir la définition de Moirand, puisqu'elle est considérée comme étant la plus complète : elle intègre quatre composantes majeures : la compétence linguistique, compétence relative aux savoir-faire dans l'emploi du système de langue (lexique, morphosyntaxe, phonologie) ; la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire les savoir-faire dans les relations avec autrui en terme de connaissances et d'application des normes sociales ; la compétence discursive, de l'ordre des situations d'énonciation, dans la compréhension et la production d'énoncés ; enfin, la compétence référentielle, c'est-à-dire « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations (Moirand, 1982, cité par Rosen-Reinhardt, 2005, p.122) ». Elle a toutefois été exposée à de nombreuses critiques du fait, entre autres, d'une articulation problématique entre les différentes compétences.

Cependant, savoir communiquer avec un étranger semble être insuffisant pour répondre aux besoins de la société du XXème-XIème siècles. Les échanges commerciaux internationaux nécessitent des interactions plus poussées. C'est finalement en 2001, suite à la publication du CECR par le Conseil de l'Europe qu'un nouveau souffle est apporté à l'enseignement des langues étrangères. On assiste alors à l'apparition d'une nouvelle orientation méthodologique qu'est la perspective actionnelle, que l'on appelle également approche par les compétences ou encore approche par les projets. Pour comprendre la perspective actionnelle, il faudrait se pencher sur le CECR afin de déterminer ses caractéristiques et de voir non seulement en quoi elle se rapproche de l'approche communicative, mais également en quoi elle apporte des nouveautés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

LE CECR ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

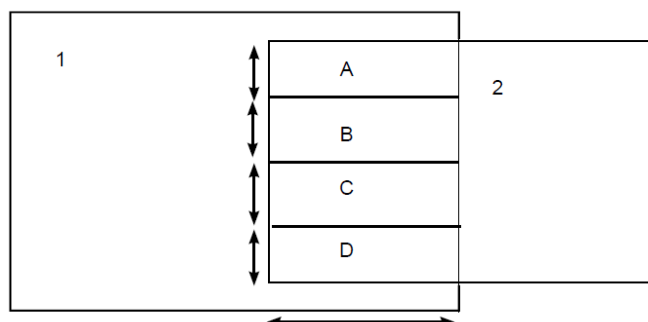
Les auteurs du *Cadre*, qui déclarent rompre avec les *Niveaux Seuils* et ne prendre appui sur aucune méthodologie, annonce ne pas avoir pour « vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. (CECRL, 2001, p.110) ». D'après ses déclarations, le *Cadre* n'accepte donc pas d'être catégorisé dans une méthode d'enseignement, ni même l'approche communicative. Pourtant, le modèle actionnel reprend

certaines concepts de l'approche communicative et vient y ajouter de nouveaux concepts, tels que les tâches et l'action (Bourguignon, 2011). Bourguignon va jusqu'à prétendre que le CECR n'est qu'un déguisement de l'approche communicative apportant toutefois des innovations intéressantes (Bourguignon, 2006).

Les auteurs du CECR indiquent en outre, se situer dans une « perspective actionnelle en considérant 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 donné, 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. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) ». La perspective actionnelle ciblée dans le Cadre attribue donc, comme son nom l'indique, une dimension plus orientée vers l'action ; Il ne s'agit plus simplement de savoir communiquer avec un étranger, mais d'agir avec lui, en menant des projets communs, ce qui sous-entend la nécessité d'acquisition de compétences plus importantes, telles que l'expression écrite en interaction ou la médiation écrite ou orale (Riquois, 2010, p.140).

La perspective actionnelle apporte une nouvelle vision sur le processus d'acquisition du langage ; de nouveaux concepts peuvent y être relevés ; l'action, les compétences et les stratégies. Cette nouvelle orientation méthodologique est nettement associée à la notion de tâche (Denyer, 2009, p.141). Cette dernière conception de la tâche se caractérise par une activité contextualisée, un problème posé, une finalité (à savoir, la résolution du problème), une dimension complexe (nécessite la convocation d'une multitude de savoirs), enfin, un produit langagier ou un résultat (Denyer, 2009, p.142). Cependant, elle apporte une autre dimension à ce concept en différenciant la tâche d'apprentissage (que l'on retrouvait également dans l'approche communicative) et la tâche sociale, c'est-à-dire l'action (Bourguignon, 2006, p.64-65). L'apprenant joue alors le rôle d'utilisateur qui fait une **action**, tâche sociale, et non plus une tâche d'apprentissage sous le statut d'apprenant. L'usage d'une langue par l'apprenant l'amène à agir de façon à développer ses compétences langagières (Robert et Rosen, 2010, cités par Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010, p.4). La perspective actionnelle vise donc des compétences co-culturelles de « co-actions » pour reprendre l'expression de Puren, ce que Bourguignon appelle « communic-action » (2006, p.64). D'après Puren (2008, p.16), l'objectif de la perspective actionnelle est de « former les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère d'abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe : [...],c'est la *pédagogie du projet* ». Le sujet apprenant n'est pas face à une activité de simulation où il est d'abord apprenant puis usager, comme le visait l'approche communicative, mais il est à la fois apprenant et usager (Puren, 2006, p.77). Il ne s'agit plus d'inviter la société dans la classe mais d'ouvrir la classe à la société (Bourguignon, 2006,p.62). Le schéma 2 ci-dessous proposé par Puren (2006, p.78) modélise les différentes configurations d'apprentissage d'une langue étrangère :

Schéma 2. Les configurations d'apprentissage rencontrées dans l'apprentissage du FLE élaborés par Puren (2006)

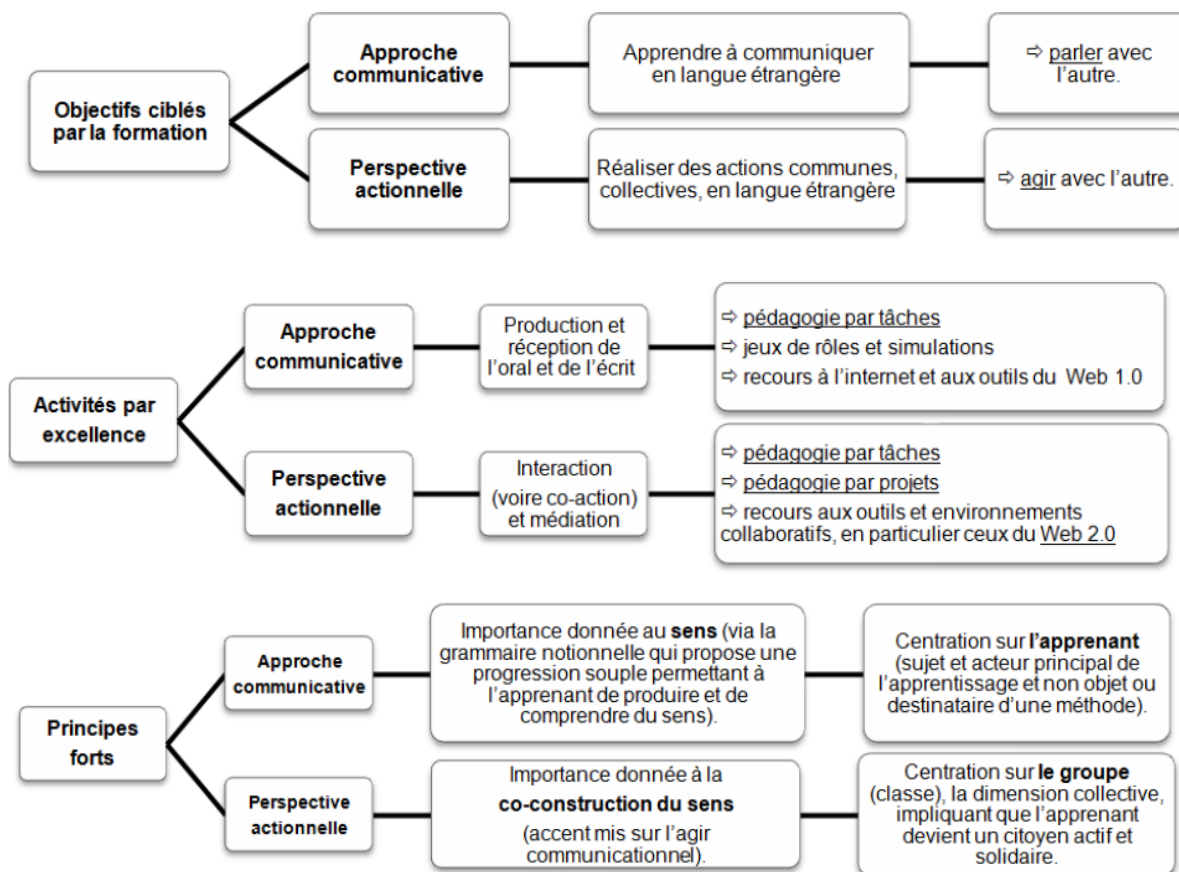


- 1 La société comme domaine de réalisation des actions.
- 2 La classe comme domaine de réalisation des tâches.
 - A La classe comme lieu de *conception* d'actions
 - B La classe comme lieu d'*action*
 - C La classe comme lieu de *simulation* d'actions
 - D La classe comme lieu de *préparation*¹² aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures

La « pédagogie du projet » visée par la perspective actionnelle du CECR privilégie donc les aires A (conception du site Internet de la classe, d'un voyage à l'étranger, etc.) et B (échanges avec un invité extérieur, soutenance d'un exposé de groupe, etc.), alors que l'approche communicative accorde plus de place à la zone C, à travers les jeux de rôles par exemple (Puren, 2006, p.79).

Pour synthétiser l'évolution de l'approche communicative vers la perspective actionnelle, Robert et Rosen (2009, cités par Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010) ont comparé (Schéma 3) ces deux orientations méthodologiques d'un point de vue des objectifs ciblés, des activités phares et des principes forts de chacune d'entre elles :

Schéma 3. Comparaison de l'approche communicative et de la perspective actionnelle élaborés par Rosen et Robert (2009)



Selon ces schémas, un certain nombre de différences peut donc être souligné; concernant les objectifs ciblés, l'enseignement/apprentissage selon l'approche communicative a pour but de permettre à l'apprenant d'être capable de parler avec l'étranger, tandis que selon la perspective actionnelle, l'objectif est de faire acquérir des compétences lui permettant d'agir avec le locuteur étranger. Alors que l'approche communicative privilégie la pédagogie par tâches, la perspective actionnelle met l'accent sur la pédagogie par projets. Enfin, une différence relativement importante peut être relevée en termes de principes: l'approche communicative se focalise sur l'apprenant, il agit donc plutôt au niveau individuel ; la perspective actionnelle, quant à elle, s'intéresse plus à la dimension sociale en accordant une importance majeure aux activités de groupe et à la co-construction du sens.

Au regard des caractéristiques de ces deux orientations méthodologiques, on peut conclure qu'il s'agit d'un prolongement et non d'un bouleversement.

LE REFLET DU SOCIOCONSTRUCTIVISME ET DU COGNITIVISME DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DU CECR

Avant l'apparition du CECR, avec l'émergence de l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a pris une toute nouvelle tournure : la compétence de communication place dorénavant l'apprenant au cœur de ses apprentissages et les activités proposées nécessitent le recours par l'apprenant à des stratégies cognitives adaptées aux situations qu'il rencontre ; l'apprenant est donc impliqué dans ses apprentissages (Bourguignon, 2006, p.60). Ainsi l'approche communicative vise-t-elle un processus d'enseignement/apprentissage impliquant l'apprenant dans la construction de ses savoirs et fait appel aux théories d'apprentissage cognitive et constructiviste. L'acquisition du langage se fait par l'apprenant lui-même qui construit ses apprentissages en ayant recours à diverses stratégies.

Le CECR a donc fait surface dans un contexte où les théories d'apprentissages cognitives et socioconstructivistes avaient le vent en poupe. A la seule lecture du début du CECR, il est possible d'ailleurs de trouver des termes clés, tels que « action », « compétences », « stratégies », « acteurs sociaux » ou encore « les pairs ». Ces termes rappellent un apprentissage selon les principes des théories socioconstructiviste et cognitiviste. Pour y rechercher des traces, revenons brièvement sur ces deux approches.

Apports des théories d'apprentissage dans l'enseignement des L.E.

Le cognitivisme peut être défini selon les principes majeurs qui le composent : le rôle principal accordé aux connaissances antérieures, le rôle actif de l'apprenant dans la construction des savoirs et donc dans l'acquisition du langage, l'organisation et la mise en relation constante des savoirs, le processus de traitement de l'information et le transfert des connaissances et des compétences. Pour que ces principes soient mis en œuvre, la nécessité de développer des stratégies diverses est un des piliers de base du cognitivisme.

Dans la continuité de cette théorie relative au psychique de l'apprenant, la théorie socioconstructiviste se forge en s'appuyant en partie sur les recherches dans le domaine cognitif.

Le socioconstructivisme, se basant amplement sur les travaux de Vygotsky, prône un apprentissage centré sur l'apprenant dans un contexte social. Vygotsky insiste sur les limites de l'interaction binaire sujet-objet puisque, selon lui, « la relation que le sujet entretient avec le monde des objets (physiques et conceptuels) est toujours médiatisée par des tiers, parents, enseignants, pairs, avec lesquels il co-construit ses connaissances » (Larroze-Marracq, 1999, p.5). L'interaction binaire de Piaget est donc contrée par l'interaction tertiaire de Vygotsky individu-tâche-alter. La théorie de Vygotsky, théorie de référence de l'approche socioconstructiviste, est effectivement composée des principes majeurs, tels que la place accordée au langage, le conflit sociocognitif, la zone proximale de développement et les situation-problèmes. Le principe d'étayage de Bruner est également un des apports importants qui aident à mieux visualiser et/ou comprendre le modèle d'apprentissage du socioconstructivisme

Le langage prend effectivement une place primordiale dans le processus de construction des connaissances chez l'apprenant. Grâce au langage, l'apprenant procède à une construction plus fine des connaissances en échangeant ses façons de voir. Lorsque deux apprenants arrivent à un consensus, on peut dire que chacun a abouti à sa propre construction de connaissances. L'acquisition du langage est donc d'autant plus favorisée dans la théorie socioconstructiviste.

Vygotsky soulève également l'importance du conflit sociocognitif qui peut être créé par la construction d'une situation de recherche commune à deux ou plusieurs apprenants afin de leur permettre de confronter leurs points de vue. Donc ce modèle soutient l'idée que le développement cognitif n'est pas figé. L'étayage, principe de Bruner, va venir appuyer le processus d'acquisition du langage. Demerval et White (1993, p. 34) définissent ce mécanisme d'étayage comme un processus selon lequel « l'adulte fournit un étayage intensif et adapté à chaque élève : il aide, suggère, encourage, précise et peut si nécessaire faire, par exemple, le résumé à la place de l'élève ».

L'interaction avec autrui (cette autre personne peut être un pair, un tuteur, l'enseignant ou le parent) est une étape inéluctable dans la théorie socioconstructiviste ; donc selon Vygotsky, la construction de connaissances et l'acquisition des compétences langagières et autres passent d'abord par un processus interpsychique puis par un processus intrapsychique.

D'autre part, le degré de difficulté de la tâche à réaliser devient un critère important dans la théorie d'apprentissage socioconstructiviste de Vygotsky. Ce dernier point correspond à la fameuse Zone Proximale de Développement, zone où la tâche à effectuer est la plus favorable à la construction des connaissances. Il s'agit de l'écart entre le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il est capable de produire seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte). Ici aussi, les étayages par l'enseignant et entre pairs peuvent permettre à l'apprenant d'atteindre un niveau cognitif supérieur en l'accompagnant dans ses apprentissages pour finalement institutionnaliser afin de poser clairement le concept visé. En analysant le CECR, il est possible de voir qu'il reprend pas mal de concepts et principes du socioconstructivisme et du cognitivisme.

Les traces du socioconstructivisme dans le CECR

Les traces du cognitivisme y sont clairement visibles. Comme vu précédemment, l'action, au sens de la perspective actionnelle, est indissociable de la communication ; et comme elle est imprévisible, « il est impossible de répertorier une liste d'actions susceptibles de faire l'objet de simulation en classe, comme ce fut le cas avec les situations de communication (Bourguignon, 2006, p.64) ». Cette contrainte exige une préparation des apprenants à agir dans des situations imprévues et donc à développer des stratégies : les scénarios pour l'action proposés par Bourguignon visent cet objectif précis. L'apprenant/usager doit donc également élaborer et évaluer les stratégies d'apprentissage qui favoriseront son processus d'acquisition du langage. Il doit être capable de mobiliser les savoirs antérieurs (le Cadre préconise, par exemple p.124, de l'aider dans cette démarche en passant par une phase préparatoire), de faire des liens entre les connaissances et, par conséquent, d'apprendre à mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche (Robert et Rosen, 2010, cités par Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010,

p.8) ; Le CECR (2001) présente de nombreuses pistes pour orienter une acquisition basée sur les stratégies, notamment dans les chapitres 2, 4, 5 et 6 : certains principes fondamentaux de la théorie cognitive sont donc apparents dans cette orientation méthodologique.

Comme dit plus haut, la perspective actionnelle semble également reposer sur certains principes du socioconstructivisme. Selon les recherches de Bento (2013, p.89), dans la perspective actionnelle, « les tâches doivent présenter une résolution de problème au sens large » ; Nous pouvons en effet lire p.120 du CECR, que les tâches peuvent être de nature variée telles que des « résolutions de problèmes ». Les situations-problèmes de l'apprentissage socioconstructiviste se caractérisent par des problèmes et une démarche spécifiques (Girault, 2007) ; Les problèmes proposés aux élèves doivent solliciter les conceptions erronées ou procédures insuffisantes des apprenants dans sa résolution ; se situer dans la zone proximale de développement afin de se conclure par la construction de connaissances à l'aide du mécanisme d'échafaudage ; être conçues de façon à ce que l'apprenant puisse évaluer ses résultats sans que la réponse lui soit apportée (le conflit sociocognitif a une importance primordiale à ce stade de la résolution du problème) ; avoir pour outil de résolution, la connaissance nouvelle que l'enseignant souhaite faire acquérir aux apprenants.

Comme vu précédemment, le concept d'action de la perspective actionnelle, tel qu'il apparaît dans le CECR, suppose l'Autre ; l'action est alors justifiée par un « renvoi aux pratiques sociales, lesquelles sont des tâches (et pas des exercices) » (Denyer, 2009, p.141). Ceci induit une dimension collective en plus de la dimension individuelle. Le CECR (2001, p.111) préconise de mettre en place des travaux de groupe afin de favoriser les discussions, négociations, etc. Le *Cadre* conseille des « exercices à deux ou en groupe » (p.111), des partages sur « leurs idées et leurs interprétations lors des démarches de compréhension et de reformulation » (p.112), le « travail en sous-groupe » (p.125), etc. Cette démarche favorise évidemment les conflits sociocognitifs mais également un échafaudage par les pairs.

De plus, le CECR (2001) a pour visée de fournir des pistes à l'enseignant afin de le guider dans sa mission d'échafaudage. En effet, on peut lire p.103 du CECR que le chapitre 6 tentera d'apporter des réponses à un certain nombre de questions, notamment à la suivante : « Comment les enseignants, aidés par tout le matériel pédagogique, peuvent-ils faciliter ces opérations [tâches, activités, etc.] ? ». La perspective actionnelle a donc pour objectif de « montrer » à l'enseignant quels moyens utiliser pour échafauder l'apprenant dans l'acquisition du langage.

Théoriquement, la perspective actionnelle préconisée par le CECR tend donc vers un processus d'acquisition du langage orienté vers le socioconstructivisme et le cognitivisme. En outre, le CECR défend être un « cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues (CECR, 2001, p.15) ». Ce document est donc un outil d'accompagnement dans la conception des cours de langues et des méthodes visant l'acquisition de la langue-cible par l'apprenant lui-même. En partant de ce constat, cette étude vise à évaluer le degré de conformité au CECR de deux méthodes de langue, Alter Ego+ A1 et Texto A1, en les analysant dans l'optique de rechercher des traces du socioconstructivisme et du cognitivisme.

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans le cadre de l'objectif de cette étude, nous avons opté pour une analyse comparative de deux méthodes de FLE. Il s'agit, dans un premier temps, de décrire et d'analyser chacune des méthodes selon des grilles préconçues déduites du cadre théorique, puis, dans un second temps, de comparer les résultats obtenus.

Echantillon

En ne perdant pas de vue l'objectif de cette étude, le choix des méthodes s'est naturellement fait sur celles ayant été rédigées après la mise en œuvre du CECR et déclarant suivre les préconisations de ce document officiel. Pour des soucis de comparabilité, deux méthodes de même niveau ont été sélectionnés afin d'écarter la possibilité de présence ou d'absence de certaines caractéristiques des théories en question, pour des raisons de différences de niveau et donc de difficultés. L'une des méthodes, Alter Ego+ A1, a été choisie de par son succès auprès du personnel enseignant FLE malgré sa date de parution qui n'est pas très récente (2012). Le choix de la seconde s'est fait sur une méthode apparue sur le marché beaucoup plus récemment, en 2016 : Texto A1.

Outils de collecte des données

Afin d'analyser les méthodes sélectionnées dans l'optique d'y repérer les traces du socioconstructivisme et du cognitivisme, un certain nombre d'éléments caractéristiques de ces théories ont été pris en compte. L'analyse s'est donc opérée sur ces paramètres identifiés au préalable à la lumière des apports théoriques présentés plus haut. Dans le tableau 1, ci-dessous, sont référencés les différents paramètres présélectionnés dans le cadre de cette recherche, accompagnés de leurs descriptions.

Tableau 1. Paramètres à analyser dans les méthodes de langue

PARAMETRES A ANALYSER (P)	DESCRIPTIONS
P1 - Analyse globale préalable de l'échantillon	Il s'agit de rendre compte du point de vue qu'adopte chacune des méthodes suivant l'année de parution, l'avant-propos et/ou l'introduction.
P2 - Les types d'activités proposées : La présence de tâches et projets	Il s'agit, ici, de comparer la présence des exercices structuraux, ne devant pas composer la part majoritaire des activités proposées, et des tâches de résolution de

problèmes et projets qui doivent, quant à eux, avoir une place privilégiée dans les méthodes qui déclarent être conformes aux préconisations du CECR.

L'analyse des activités proposées selon leur caractère réel ou non paraît pertinente.

Dans le cadre de notre étude, cela consistera donc en une identification de vraies situation-problèmes, c'est-à-dire, de problèmes qui répondent aux caractéristiques énumérées dans la partie théorique.

P3 - La place accordée aux échanges entre pairs (conflits sociocognitifs, ...)

Il s'agit d'analyser les modes de travail, tels que les travaux de groupe / en binôme / individuels / classe entière, mais aussi les consignes afin de déterminer s'ils favorisent les conflits sociocognitifs.

P4 - L'étayage

Il s'agit d'analyser les consignes et les aides : prennent-elles en compte les éventuelles difficultés pouvant être rencontrées par les apprenants ?

Prise en compte des connaissances antérieures :

Il s'agit d'analyser les liens faits avec les connaissances acquises en amont : y-a-t-il une phase qui permet de réactiver ces apprentissages antérieurs ?

Incitation à la mise en place des stratégies d'apprentissage :

P5 - La place accordée à un apprentissage stratégique

Il s'agit de vérifier le degré d'autonomie accordé à l'apprenant, la place accordée à un apprentissage stratégique via les activités proposées : les résumés, les astuces, memento, etc.

Place accordée à l'autoévaluation :

Il s'agit de vérifier si les concepteurs incitent l'apprenant à s'autoévaluer : outils d'autoévaluation, consignes orientant à une autoévaluation, etc.

Les données ont alors été récoltées dans des tableaux, au format du tableau 2, permettant de comparer les deux méthodes en fonction des paramètres énumérés précédemment.

Tableau 2. *Format du tableau analytique*

PARAMETRE ANALYSE

Alter Ego+ A1

Texto A1

ANALYSE DES METHODES ALTER EGO+ A1 ET TEXTO A1

Les caractéristiques générales des méthodes : conformité au CECR revendiquée dans les deux méthodes

Tableau 3. *Analyse globale préalable de l'échantillon*

P1 - Analyse globale préalable de l'échantillon

Alter Ego+ A1

Texto A1

Année de parution : 2012

Année de parution : 2016

Avant-Propos (p.3) :

Avant-Propos (p.3) :

- Conformité au CECR revendiquée :
« Les fil conducteur du manuel correspond rigoureusement aux compétences décrites par le CECRL ».

- Conformité au CECR revendiquée :
« Texto 1 correspond au niveau A1 du CECR »; « à la fin de Texto A1, les apprenants peuvent se présenter à l'épreuve du DELF A1 ».

- Nombreux termes caractéristiques du socioconstructivisme et au cognitivisme :
« stratégies », « interagir », « évaluation formative, c'est-à-dire centrée sur l'apprentissage », « permettant à l'apprenant de porter un regard constructif sur son apprentissage, de s'autoévaluer, [...] », « favoriser la motivation de l'apprenant et son implication dans l'apprentissage », « contrat d'apprentissage », « projets », « situations authentiques », etc.

- Rares sont les termes caractéristiques du socioconstructivisme et au cognitivisme (« réalisation d'actions réelles et réalistes », « immersion ») mais annonce claire des approches sur lesquelles cette méthode s'appuie : « Fidèles à l'approche communicative, nous l'enrichissons d'une perspective actionnelle ».

La lecture de l'Avant-Propos de chacune des méthodes étudiées apporte des éclairages sur leur orientation méthodologique et, en parallèle, sur les choix opérés par leurs concepteurs (Tableau 3). Alter Ego+ A1 et Texto A1 sont parues après le lancement du CECR, la première en 2012 et la seconde en 2016. Toutes les deux méthodes déclarent, noir sur blanc, correspondre au niveau A1 du CECR, préparer à l'épreuve du DELF A1 et prendre appui sur les préconisations de ce document officiel en adoptant une démarche tournée vers la perspective actionnelle.

Conséquence logique et attendue de ces prises de position, un certain nombre de termes relatifs au socioconstructivisme et au cognitivisme sont repérables, tels que « stratégies », « interagir », « évaluation formative, c'est-à-dire centrée sur l'apprentissage », « permettant à l'apprenant de porter un regard constructif sur son apprentissage, de s'autoévaluer, [...] », « favoriser la motivation de l'apprenant et son implication dans l'apprentissage », « contrat d'apprentissage », « projets », « situations authentiques » pour Alter Ego+ A1 et « réalisation d'actions réelles et réalistes », « immersion » pour Texto A1 ; la faiblesse d'utilisation de ces termes dans la seconde méthode mérite cependant d'être soulevée.

Somme toute, l'Avant-Propos de chacune des méthodes donne un avant-goût de ce qui attend les utilisateurs (enseignants et apprenants), à savoir un apprentissage puisant sa force dans les apports des théories socioconstructiviste et cognitiviste. L'analyse détaillée des différents paramètres identifiés plus haut dans chacune d'elle s'avère utile afin de repérer les choix pour lesquels les auteurs ont opté pour proposer un apprentissage tirant profit de ces théories.

Les types d'activités proposées : prédominance des tâches et projets dans Alter Ego+ A1 contre des réelles tentatives toutefois insuffisantes de ces actions dans Texto A1

Tableau 4. Analyse des types d'activités proposées

P2 - Les types d'activités proposées : La présence de tâches et projets

Alter Ego+ A1	Texto A1
<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'activités réelles et/ou réalistes : → nombreux projets, tâches ; → double-pages « Carnet de voyage » dans chaque dossier qui permettent d'aborder la culture et les coutumes de la civilisation française ; → encadrés « POINT culture » à de nombreux moments des leçons ; → utilisation de documents authentiques ; → activités d'approche interculturelle (comparaisons avec son pays), - A la fin de chaque leçon : une 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'activités réelles et/ou réalistes : → projets, tâches ; → pages « culture » et « faits et gestes » dans chaque dossier qui permettent d'aborder la culture et les coutumes de la civilisation française ; → encadrés « culture/savoirs » à de nombreux moments des leçons ; → utilisation de documents authentiques. - A la fin de chaque dossier : une action aboutissant à une conception ou une production d'action, du type « <i>Nous créons</i>

tâche pour la réalisation du projet final ;

- A la fin de chaque **dossier** : un **projet**, du type « *Réaliser une affiche de film sur la famille* » : projet divisé en 3 tâches permettant de le réaliser étape par étape, en structurant sa réalisation. Exemple (p.98-109) :

Projet : Réaliser un reportage sur une flash mob

Tâche 1 : Imaginer une flash mob

Tâche 2 : Organiser l'action et mobiliser les participants

Tâche 3 : Réaliser la flash mob et faire le reportage

- De nombreuses tâches sont proposées dans les leçons : Faire une enquête dans la classe, rédiger un article et une notice biographique, etc.

- Quelques exercices dans les leçons ;

- Une double-page « S'exercer » d'exercices d'entraînement à la fin de chaque dossier, avant l'entraînement au DELF A1.

- Décontextualisation, transfert des acquisitions via des projets téléchargeables en ligne.

un site Internet pour la classe ».

- Exercices majoritaires (comparés aux tâches) dans chaque leçon accompagnée toutefois :

→ soit de questions de « communications » qui correspondent souvent à une ou plusieurs « tâches d'apprentissage », des simulations que les concepteurs appellent « micro-tâches » ; parfois seulement à des « tâches sociales », telles que celle p.57 ;

→ soit de tâches sociales, des projets dans la rubrique « culture » : « *En groupe. Filmez le marché de votre ville, un petit magasin ou le supermarché avec votre téléphone* (p.61) ». Une explication permet d'apporter des précisions quant à la conception et à la réalisation (« *Postez votre vidéo sur le site de la classe* »)

- Exercices d'entraînement (structuraux) à la fin de chaque dossier, avant l'étape de l'action (conception, réalisation, évaluation).

En analysant les deux méthodes du point de vue des activités proposées (tableau 4), nous pouvons constater que les deux se soucient de se rapprocher des préconisations du CECR en proposant des « tâches » comme définies dans ce document officiel et caractéristiques du socioconstructivisme. L'observation des parties « Mode d'emploi » permet de mettre en évidence l'utilisation par les auteurs des termes « tâches » et « projets » pour Alter Ego+ A1, « micro-tâches » et « action » pour Texto A1. Cependant, en scrutant les pages intérieures de chacun des manuels, un certain nombre de constats importants peuvent être apportés.

Les deux méthodes proposent des situations réalistes et / ou réels ; Alter Ego+ A1 propose une double-page « Carnet de voyage » dans chaque dossier qui permet d'aborder la culture et les coutumes de la civilisation française ; des encadrés « POINT culture » à de nombreux moments des leçons sont également disponibles et sont l'occasion de découvrir des aspects culturels de la France ; des documents authentiques sont utilisés pour proposer des situations de la vie de tous les jours ; enfin, Alter Ego+ A1 contient des activités d'approche interculturelle pour solliciter une réflexion chez l'apprenant en l'incitant à comparer avec son pays. Texto A1 s'appuie également sur des situations réelles ou réalistes, bien qu'elles soient moins prononcées, en permettant de découvrir des éléments culturels et les coutumes de la civilisation française à travers les pages « culture » et « faits et gestes » comprises dans chaque dossier, les encadrés « culture/savoirs » présents à de nombreux moments des leçons et en utilisant, comme documents supports, des documents authentiques. Les tâches et projets (Alter Ego+) ou actions (Texto) sont aussi des activités convoquant incontestablement et

inévitables des situations réelles et/ou réalistes et sont les fils conducteurs et les activités primitives de ces deux méthodes.

Les tâches et projets ou actions sont de plus ou moins grande envergure dans les deux méthodes. La méthode Alter Ego+ A1 est néanmoins beaucoup plus complète ; analysons-les de plus près.

Texto A1 propose une grande quantité d'exercices, d'application dans les leçons et structuraux à la fin de chaque dossier. Dans les leçons, les résolutions de problèmes y sont quasiment imperceptibles hormis à deux moments ; d'une part, dans les encadrés « Communications » où les activités sont des « micro-tâches » (terme employé par les concepteurs de la méthode) mais qui correspondent parfois à des tâches d'apprentissages, des simulations, ce qui respecte bien les déclarations faites dans l'Avant-Propos sur l'adoption de l'approche communicative (« enrichie d'une perspective actionnelle ») ; d'autre part, dans les pages « Culture » de chaque dossier où des tâches sociales y sont présentes, telles que : « *En groupe. Filmez le marché de votre ville, un petit magasin ou le supermarché avec votre téléphone* (p.61) ». D'ailleurs, une explicitation de la démarche à suivre est donnée dans le cadre de sa réalisation. En outre, à la suite des leçons et pour clôturer chaque dossier, la réalisation d'une action aboutissant à une conception ou une production, du type « *Nous créons un site Internet pour la classe* » est attendue des apprenants. Cette méthode est donc soucieuse d'enrichir sa panoplie d'activités par des actions sociales, réelles et donc complexes, conformément à la perspective actionnelle. Elle opte, cependant, plutôt à les utiliser en complément des leçons, pour décontextualiser et recontextualiser les acquis.

Alter Ego+ A1 comprend également des exercices, mais ceux-ci sont surtout structuraux, dans la double-page « S'exercer » de chaque dossier. Dans les leçons, même si nous pouvons y retrouver quelques exercices, cette méthode n'écarte pas les tâches au sens du CECR et, au contraire, y a recours dès que possible : *Faire une enquête dans la classe, rédiger un article et une notice biographique, etc.* Par ailleurs, la réalisation d'un projet est attendue à la fin de chaque dossier (du type « *Réaliser une affiche de film sur la famille* »). La complexité de chaque projet est intelligemment prise en main par les concepteurs qui l'ont divisé en 3 étapes qui correspondent chacune à une tâche à effectuer à la fin de chaque leçon. Voici un exemple (p.98-109) :

Projet à réaliser à la fin du dossier : Réaliser un reportage sur une flash mob

- Tâche 1 à réaliser à la fin de la 1ère leçon du dossier : Imaginer une flash mob
- Tâche 2 à réaliser à la fin de la 2ème leçon du dossier: Organiser l'action et mobiliser les participants
- Tâche 3 à réaliser à la fin de la 3ème leçon du dossier : Réaliser la flash mob et faire le reportage

Les deux méthodes adhèrent donc à un apprentissage par résolution de problèmes mais y accorde une importance plus ou moins grande. Alter Ego+ A1 fait le choix de concevoir un apprentissage amplement basé sur les tâches sociales, les situation-problèmes réelles et complexes, tandis que Texto A1, même si elle enrichit sa méthode par des actions et quelques

tâches sociales, elle opte pour un apprentissage plutôt constructiviste avec des activités majoritairement représentatives d'exercices ou de tâches d'apprentissage.

Les échanges entre pairs : réelle prise en compte par les méthodes

Tableau 5. *Analyse de la place accordée aux échanges entre pairs*

P3 - La place accordée aux échanges entre pairs (métacognition, conflits sociocognitifs, ...)

Alter Ego+ A1	Texto A1
Modes de travail variés : <ul style="list-style-type: none">- Les quelques exercices proposés dans les leçons et dans la phase d'entraînement sont généralement à réaliser individuellement ;- Les tâches sont à réaliser à deux, en petits groupes, en groupe, classe entière, etc.	Modes de travail variés : <ul style="list-style-type: none">- Les nombreux exercices proposés dans les leçons et dans la phase d'entraînement sont généralement (pour ne pas dire toujours) à destination de l'apprenant seul, à réaliser individuellement.- Les micro-tâches de communication ou de fin d'entraînement proposent des activités de groupe, à deux, etc. Parfois, elles ne sont pas très clairement énoncées : « <i>A vous ! Racontez l'histoire de votre vie. Utilisez les verbes naître, étudier, rencontrer, habiter, avoir, faire. Utilisez des expressions pour situer le temps. (p.77)</i> » Faut-il la raconter à toute la classe ? à son camarade ?

Les échanges entre pairs, une des caractéristiques du socioconstructivisme vers lequel semble tendre la perspective actionnelle, paraissent être judicieusement pris en compte par les deux méthodes (Tableau 5). En effet, aussi bien Texto qu'Alter Ego+ varient les modalités de travail en intégrant, notamment à des moments opportuns de la réalisation des tâches par exemple, des travaux de groupe, en petits groupes, en binôme, individuellement ou en groupe classe. Généralement, les exercices d'application ou d'entraînement sont destinés à être effectués seul, afin de permettre à l'apprenant, entre autre, de systématiser ses acquisitions ; les micro-tâches, les tâches et projets ou actions, quant à eux, sont majoritairement soumis à un travail à plusieurs, fidèlement aux principes du socioconstructivisme et du cognitivisme prônant un apprentissage favorisant les conflits sociocognitifs dans la résolution des problèmes et l'acquisition des savoirs. Cependant, dans Texto, certaines consignes ne sont pas très claires concernant les modalités de travail, comme par exemple dans l'activité suivante : « *A vous ! Racontez l'histoire de votre vie. Utilisez les verbes naître, étudier, rencontrer, habiter, avoir, faire. Utilisez des expressions pour situer le temps. (p.77)* » Faut-il la raconter à toute la classe ?

À son camarade ? À l'écrit ou à l'oral ? L'apport d'une précision sur le mode de travail aurait été plus pertinent.

L'étayage : processus sérieusement intégré dans la méthode Alter Ego+ A1, plus discret dans la méthode Texto A1

Tableau 6. Analyse de l'étayage

P4 - L'étayage

Alter Ego+ A1

- Etayage dans la réalisation du projet :
Prise en compte des difficultés dans la réalisation du projet de fin de dossier en le scindant en 3 tâches nécessaires à la conception et la réalisation du projet : une tâche par leçon pour aboutir à un projet final.

- Des logos résumant la consigne permettent d'orienter l'apprenant afin de faciliter la compréhension de la tâche attendue.

- Des images, photos, graphiques accompagnent l'apprenant dans la compréhension du thème et des consignes ;

- Dans chaque leçon, des encadrés « POINT Langue »

→ permettent d'apporter les règles de grammaire directement sous l'exercice concerné avec un **renvoi** vers les exercices d'entraînement ou/et les précis ;

→ des avertissements, prenant en compte les éventuelles erreurs que peuvent faire les apprenants, viennent l'étayer :
« Attention ! p.117 »

- Un précis grammatical, un lexique thématique, et des activités de phonie/graphie sont mis à disposition de l'apprenant, si besoin, à la fin de l'ouvrage.

- Les différences individuelles sont prises en compte avec :

→ les exercices « bonus » proposés à la fin de certains exercices d'entraînement pour les plus

Texto A1

- Les consignes prennent en compte les difficultés des apprenants à travers des exemples pour les guider;

- Des images, photos, graphiques accompagne l'apprenant dans la compréhension du thème et des consignes ;

- Dans chaque leçon, les règles de grammaire et de phonétique sont apportées directement sous l'exercice concerné avec un **renvoi** vers le précis qui se trouve en fin d'ouvrage ;

- Précis de grammaire, conjugaison et phonétique à la fin de l'ouvrage ;

- Dans chaque leçon, les objectifs fonctionnels et le vocabulaire sont apportés en fin de page pour que l'apprenant puisse s'y référer directement.

- « Vous pouvez utiliser le dictionnaire (p.75) » : étayage ou autorisation exceptionnelle ?

- Pas de différenciations repérables.

rapides ou pour ceux désirant s'exercer un peu plus,

→ les activités de phonie/graphie pour ceux désirant s'entraîner.

→ Le CD-ROM d'accompagnement personnalisé proposant 500 activités et un parcours personnalisé « d'entraînement flexible et adaptable à l'apprenant » (p.6).

L'analyse de l'étayage dans les méthodes (Tableau 6) permet de mettre en évidence la prise en compte des difficultés susceptibles d'être rencontrées par l'apprenant. Les deux méthodes ne procèdent pas exactement de la même façon dans le processus d'étayage. Quelques points communs peuvent toutefois être soulignés ; la présence, en fin d'ouvrage, d'un certain nombre d'outils d'accompagnement pour l'apprenant afin de l'étayer en cas de besoin : précis grammatical et lexique thématique pour Alter Ego+ et précis grammatical, de conjugaison et de phonologie pour Texto. La pertinence se situe au niveau des renvois vers ces outils faits dans les leçons pour orienter l'apprenant. En effet, dans chaque leçon, des encadrés « Point Langue » pour Alter Ego+ et « Grammaire » ou « Phonétique » pour Texto situés directement à la suite des exercices apportent les règles permettant d'aider à leur réalisation et de mémoriser l'essentiel. Des renvois sont systématiquement faits dans ces encadrés vers les exercices d'entraînement associés et les précis de grammaire, phonétique, etc. Texto privilégie toutefois l'intégration des objectifs fonctionnels et du vocabulaire en fin de page pour chaque leçon dans le but de permettre à l'apprenant de s'y référer directement. Alter Ego+, quant à elle, propose un étayage supplémentaire dans ces encadrés en intégrant, même si cela est rare, des avertissements à destination de l'apprenant : « *Attention !* (p.117) ».

Par ailleurs, les deux méthodes utilisent de nombreux graphiques, photos et images qui permettent d'aider à la compréhension des thèmes et des consignes. La compréhension des consignes a également été réfléchie par les deux ouvrages qui ont tenté de la favoriser par des exemples ; Alter Ego+ A1, par souci d'une explicitation plus poussée, y intègre des logos résumant la consigne, ce qui permet d'orienter l'apprenant et de faciliter la compréhension de la tâche attendue.

Alter Ego+ se différencie par une réflexion plus profonde sur l'un des éléments essentiels de la perspective actionnelle qu'est le projet. Cette méthode propose un étayage dans la réalisation de chaque projet découlant de la prise en compte de leurs complexités et leurs difficultés dans leur réalisation. Chacun d'eux est donc scindé en 3 étapes correspondant chacune à 3 tâches, c'est-à-dire une tâche par leçon pour aboutir à un projet final.

Enfin, l'analyse des méthodes permet de mettre en exergue la prise en compte des différences individuelles par Alter Ego+ A1. En effet, des exercices supplémentaires de phonie/graphie sont disponibles en fin de page, des exercices « bonus » sont proposés à la fin de certains exercices d'entraînement pour les plus rapides ou pour ceux désirant s'exercer un peu plus et un CD-ROM d'accompagnement personnalisé est disponible et contient 500 activités et

un parcours personnalisé « d'entraînement flexible et adaptable à l'apprenant » (p.6). Texto A1 ne propose pas de différenciation dans le manuel mais, tout comme Alter Ego+ A1, met également à disposition un DVD-ROM qui contient, entre autres, des « vidéos authentiques complémentaires » et des « dialogues interactifs pour s'entraîner à parler ».

Vers un apprentissage stratégique très présent dans Alter Ego+ A1, moins dans Texto A1

Tableau 7. Analyse de la place accordée à un apprentissage stratégique

P5 - La place accordée à un apprentissage stratégique

Alter Ego+ A1	Texto A1
<p>Prise en compte des connaissances antérieures :</p> <ul style="list-style-type: none">- Méthode élaborée selon une progression des savoirs et savoir-faire.- Dans les encadrés « POINT Langue », des rappels sont parfois (rarement) proposés (exemple p.101) ;	<p>Prise en compte des connaissances antérieures :</p> <p>Méthode élaborée selon une progression des savoirs et savoir-faire.</p>
<p>Incitation à la mise en place des stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans certaines activités, il est demandé à l'apprenant de justifier sa réponse (exemples p.104, p.137, etc.) ;- Des encadrés « Aide-mémoire » permettent à l'apprenant de comprendre et retenir l'essentiel, ce qui stimule et favorise la mémorisation.- Division des projets en 3 étapes : éducation à une organisation du travail.	<p>Incitation à la mise en place des stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none">- Points de grammaire et de phonétique proposés dans des encadrés : favorise la mémorisation.- Listes des mots et des expressions relatifs au thème travaillé en bas de pages : permet d'organiser les savoirs.
<p>Place accordée à l'autoévaluation :</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans les encadrés « POINT Langue » et « POINT Culture », des micro-exercices proposés directement à la suite des nouveaux savoirs permettent à l'apprenant de s'évaluer sur la leçon en question ;- Dans la rubrique « Carnet de	<p>Place accordée à l'autoévaluation :</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans les exercices, aucun moyen d'autoévaluation, si ce n'est les leçons et précis.- Dans l'activité Action qui correspond à un mini-projet, une autoévaluation est proposée en bas de page ; cependant, absence de critères d'évaluation ; vise tout de même l'activation de la métacognition.- Un entraînement au DELF A1 est proposé toutes les deux leçons : l'apprenant peut évaluer ses acquisitions en se rendant compte des points sur lesquels il rencontre des

voyage », les réponses sont parfois apportées en bas de page (exemple p.167), ce qui permet à l'apprenant de s'autoévaluer et se questionner sur ses erreurs.

- Un entraînement au DELF A1 est proposé toutes les deux leçons : l'apprenant peut évaluer ses acquisitions en se rendant compte des points sur lesquels il rencontre des difficultés. Cependant, aucun outil ne lui permet de vérifier ses réponses : intervention de l'enseignant est nécessaire.

difficultés. Cependant, aucun outil ne lui permet de vérifier ses réponses : intervention de l'enseignant est nécessaire.

L'analyse des méthodes sur la question d'un apprentissage stratégique reflète la présence d'indices concrets dans les deux méthodes (Tableau 7) ; néanmoins, la faiblesse de ces indices dans Texto est quelque peu regrettable.

Concernant les connaissances antérieures, les deux méthodes les utilisent comme tremplin pour bâtir leur enseignement ; en effet, une progression réfléchie est élaborée de façon à aborder les savoirs en fonction de certains critères, tels que leurs difficultés par exemple. Alter Ego+ sollicite également les anciennes acquisitions dans les encadrés « POINT Langue » (même si cela est rare), par des rappels (exemple p.101).

Inciter l'apprenant à construire des stratégies d'apprentissage est également un défi du socioconstructivisme, du cognitivisme, et donc de la perspective actionnelle. Dans les deux méthodes analysées, un certain nombre de techniques permettent d'aider l'apprenant à synthétiser et mémoriser l'essentiel : les encadrés « Point Langue » mais surtout « Aide-mémoire » dans Alter Ego+ et « Grammaire » et « Phonétique » dans Texto. Les deux méthodes visent également à favoriser un apprentissage stratégique de différentes manières, notamment dans le but de développer des compétences organisationnelles : Texto regroupe en bas de pages des mots et des expressions relatifs au thème travaillé ; quant à Alter Ego+, elle sensibilise l'apprenant aux stratégies de réalisation des projets en le formant à décomposer les tâches complexes (projets) en mono-tâches (sous-tâches). L'apprenant acquiert alors des compétences fonctionnelles et organisationnelles. Cette méthode incite également l'apprenant à réfléchir sur les processus cognitifs lui ayant permis d'effectuer la tâche ou l'exercice demandé en demandant de justifier ses réponses (exemples p.104, p.137, etc.).

Concernant l'autoévaluation, les deux méthodes tentent d'y avoir recours. Alter Ego+ propose, dans les encadrés « POINT Langue » et « POINT Culture », des micro-exercices directement à la suite des nouveaux savoirs afin de donner à l'apprenant la possibilité de s'évaluer sur la leçon en question ; par ailleurs, dans la rubrique « Carnet de voyage », les réponses sont parfois apportées en bas de page (exemple p.167), ce qui permet à l'apprenant de s'autoévaluer et se questionner sur ses erreurs. Texto, dans l'activité Action qui correspond à un mini-projet, soumet à l'apprenant une autoévaluation en bas de page, ce qui vise l'activation de la métacognition; toutefois, aucun critère d'évaluation n'est présent. Un entraînement au DELF

A1 est proposé dans les deux méthodes : l'apprenant peut évaluer ses acquisitions en se rendant compte des points sur lesquels il rencontre des difficultés. Cependant, aucun outil ne lui permet de vérifier ses réponses : l'intervention de l'enseignant s'avère être nécessaire.

CONCLUSION

Le CECR, considéré comme bible de l'enseignement/apprentissage des L.E., défend soutenir et privilégier une perspective actionnelle ; l'étude de près de cette orientation méthodologique a permis de relever ses caractéristiques et de constater l'influence des théories d'apprentissage cognitiviste et socioconstructiviste. Prolongement de l'approche communicative, la perspective actionnelle du CECR semble donc promouvoir un apprentissage selon les principes des théories cognitives et socioconstructiviste. L'analyse de deux méthodes de FLE se déclarant fidèles aux préconisations du CECR a permis de constater des différences assez importantes ; tandis qu'Alter Ego+ A1 jongle avec les diverses façons de favoriser un apprentissage stratégique sur tous les traits caractéristiques du socioconstructivisme et du cognitivisme (voire les cinq paramètres analysés), Texto A1 tente de s'en rapprocher mais bien plus timidement. Cependant, le niveau des méthodes choisi étant bas, il serait intéressant d'analyser des méthodes de niveau intermédiaire ou encore avancé ; il serait alors plus probable de trouver d'autres caractéristiques des théories d'apprentissages en question, telles que l'autoévaluation par des grilles de révision pour la production écrite par exemple, du fait des compétences plus développées des apprenants.

Loin d'imposer le choix d'un des deux manuels analysés, l'objectif de ce travail, est de relever les différences entre ceux-ci, afin d'aider les utilisateurs (les enseignants et les apprenants) à prendre conscience des différents aspects du processus d'enseignement/apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France, *Éducation et didactique*, <http://educationdidactique.revues.org/1404> (Page consultée le 11 mai 2018).
- Bérard, E. (1992). *L'approche communicative, théorie et pratiques*. CLE Internationale.
- Bourguignon, C. (2011). *Construire une séquence dans la perspective actionnelle : de la communication à l'action*. Powerpoint présenté dans le cadre d'une formation d'enseignants, Dijon.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, p. 58-73.
- Conseil De L'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Demerval, R., White F. (1993). La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème : remarques et commentaires. *Spirale, Revue de recherches en éducation* 10-11. p. 29-37.
- Denyer, M. (2009). "La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues". Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelona : Editions Maison des Langues. 141-155.
- Girault, I. (2007). *Théories d'apprentissage et Théories didactiques*. Présentation Powerpoint conçue dans le cadre d'un cours de master. Université de Grenoble. http://imss-www.upmf-grenoble.fr/prevert/SpecialiteDEMS/Cours%202007/UE1/Theories_Apprentissage_master.pdf (Page consultée le 7 mars 2018)
- Larroze-Marracq, H. (1999). *Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky*. Instituto Piaget. Congresso internacional comemorativo do 1º Centenario do nascimento de Jean Piaget, 1996. Lisbonne, Portugal. VIII (29/30), p.109-119.
- Puren, C. (2012). *Configurations Didactiques, Constructions Méthodologiques Et Objets Didactiques En Didactique Des Langues-Cultures : Perspective Historique Et Situation Actuelle*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/> (Page consultée le 22 février 2018).
- Puren, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. Dans *La France et la francophonie : stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre*, p.173-194. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/> (Page consultée le 22 février 2018).
- Puren, C. (2006). *Le Cadre Européen Commun De Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre*. Site de l'Association De Professeurs De Langues Vivantes (APLV).
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international.

- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education - Formation*. p.129-142. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557> (Page consultée le 20 février 2018).
- Rosen-Reinhardt, E. (2005). La mort annoncée des “quatre compétences” - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*. http://glottopol.univ-rouenfr/numero_6.html#res_rosen (Page consultée le 22 Mai 2018)